

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTES INTERNATIONALES DANS UNE UNIVERSITÉ DE GÉNIE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN COMMUNICATION INTERNATIONALE ET INTERCULTURELLE

PAR

MÉLISSA LEVASSEUR DUPUIS

JUILLET 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Il est essentiel pour moi de prendre le temps de remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. D'abord, je souhaiterais remercier Catherine Bourrassa-Dansereau, ma directrice de mémoire, pour son admirable patience tout au long du processus d'écriture de même que pour ses commentaires judicieux, me permettant de me dépasser.

Je remercie également les professeures Catherine Gail Montgomery et Farrah Bérubé ayant gentiment accepté d'être les membres de mon jury. Elles me donnèrent de pertinents conseils permettant à mon projet de mémoire de prendre forme.

Aussi, je remercie les huit participantes ayant accepté de m'accorder de leur temps pour un entretien. Elles participèrent avec ouverture et enthousiasme. Merci d'avoir choisi le Québec et de contribuer à son enrichissement culturel.

Puis, j'aimerais dire un immense merci à mon conjoint, Anthony Touche, pour son indispensable soutien et ses encouragements tout au long de ce mémoire. Cela demeura une aide précieuse et essentielle. Merci d'être là pour moi.

Enfin, merci de tout mon cœur à mon amie Catherine Tremblay d'avoir pris le temps de réviser mon projet et de me conseiller à toutes les étapes importantes de mon mémoire. Ton soutien et tes encouragements ont fait une différence majeure pour moi.

DÉDICACE

À Cléo, ma magnifique fille ; La diversité
culturelle est ce qui rend le monde
multicolore. - Flavius Marcus Augustus

AVANT-PROPOS

Ayant toujours affectionné les rencontres interculturelles, j'ai vécu ma première expérience immersive lors d'un voyage de coopération internationale au Pérou à la fin de mes études collégiales. J'ai aussitôt ressenti une passion pour ce continent si chaleureux. Les diverses façons de penser et de faire me fascinaient. Lorsque je suis revenue chez moi à la suite de ce projet, je n'avais qu'une seule envie, repartir. Je suis dès lors retournée au Pérou et y ai résidé pendant plus de six ans. J'ai eu la chance de rencontrer des gens extraordinaires et d'explorer le continent et ses richesses. Après six ans de découvertes, je suis rentrée au Québec ayant comme principal intérêt la promotion de la diversité culturelle. J'ai alors complété un baccalauréat en action et recherche culturelles en orientant mon cursus académique vers l'interculturalité. Puis, dès l'obtention de mon diplôme, j'ai obtenu un emploi à titre de conseillère aux étudiants internationaux dans une université monofacultaire de génie. Je devais principalement accompagner les étudiants internationaux dans leur intégration institutionnelle. Je me sentais privilégiée de rencontrer des étudiants venant de partout à travers le monde. Cependant, malgré leur enthousiasme et leur volonté, je constatais qu'ils expérimentaient des défis de toutes sortes. Je remarquais également, en échangeant avec eux leur besoin saisissant d'interactions. Je comprenais l'aspect pratique des échanges interculturels, toutefois, je voulais véritablement saisir, d'une façon plus analytique, l'articulation de la communication dans le processus d'intégration. C'est pour cela que je me suis inscrite à la maîtrise en communication internationale et interculturelle. Chacun de mes cours fut véritablement enrichissant et me permit de mieux identifier les subtilités de la communication interculturelle tout en conservant mon attrait pour les étudiants internationaux. D'ailleurs, avant d'amorcer l'écriture de ce mémoire, je fus assistante de recherche pour un projet menant à un rapport (Bérrubé et al, 2021) centré sur les étudiants internationaux réalisé au sein de cinq universités du réseau des Universités du Québec (UQ). Cela demeure une expérience des plus formatrice. Le sujet m'interpelle d'une part, dans la mesure où il n'est que peu exploité et étudié. Puis, également puisque nous faisons fréquemment la promotion du Québec comme un choix de prédilection pour les étudiants internationaux, en omettant les nombreux défis auxquels ils seront confrontés. J'ai par conséquent souhaité en apprendre plus sur le sujet en écrivant un mémoire portant sur leur réalité. Ensuite, lorsque le jury m'a suggéré de cibler davantage mon échantillon de recherche, il fut une évidence pour moi de me concentrer sur un échantillon purement féminin. En effet, ayant côtoyé de jeunes femmes dans le cadre de mes fonctions, je constatais occasionnellement que ce groupe minoritaire vivait des défis liés au genre. D'ailleurs, la partie la plus enrichissante de ce mémoire reste les entretiens avec les participantes. Je les ai trouvées inspirantes et courageuses d'avoir outrepassé

tous les défis qu'elles m'ont exposés. En conclusion, produire ce mémoire fut laborieux et étalé sur une longue période, pourtant cela demeure une des réalisations les plus importantes de ma vie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La mobilité étudiante	3
1.2 Les étudiants internationaux au Québec	4
1.3 Une arrivée bouleversante.....	5
1.4 Défis académiques	7
1.5 Défis relationnels	8
1.6 Défis linguistiques	10
1.7 Défis de genre	11
1.8 La communication interculturelle, l'angle d'étude.....	13
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	15
2.1 La communication interculturelle.....	15
2.2 Obstacles à la communication interculturelle	17
2.3 Les compétences interculturelles	19
2.4 L'intégration dans les institutions d'enseignement supérieur	21
2.5 Synthèse.....	22
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	24
3.1 Approche épistémologique.....	24
3.2 La méthode de collecte de données	25
3.3 Recrutement et critères de sélection.....	25
3.4 Déroulement	27
3.5 Grille d'entretien.....	27

3.6	Stratégies d'analyse	27
3.7	Éthique	29
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		31
4.1	Les expériences communicationnelles interculturelles.....	33
4.1.1	Les relations	33
4.1.2	Les traits d'identité influencés.....	36
4.1.3	La communication familiale	37
4.2	Obstacles à la communication interculturelle	38
4.2.1	Défis linguistiques	39
4.2.2	Individualisme	40
4.2.3	Stéréotypes et préjugés.....	41
4.3	Les facilitateurs de la communication interculturelle	42
4.3.1	Les connaissances linguistiques.....	42
4.3.2	Les attitudes et habiletés interculturelles	43
4.3.3	Les expériences vécues à l'internationale	45
4.4	L'intégration dans les institutions universitaires	46
4.4.1	Participation à la vie universitaire	46
4.4.2	Les relations sont essentielles	47
4.4.3	Intégration sociale essentielle	48
4.4.4	Échanges interculturels hors campus	49
4.5	Le genre.....	50
4.5.1	Le genre et la communication interculturelle	51
4.5.2	Le genre et l'intégration.....	52
4.6	Conclusion.....	53
CHAPITRE 5 DISCUSSION		55
5.1	La communication interculturelle.....	55
5.2	L'intégration, relationnel avant tout.....	58
5.3	Des défis communicationnels considérables	62
5.4	Le genre.....	64
CONCLUSION		67
ANNEXE A		70
[Grille de questions]		70
BIBLIOGRAPHIE.....		74

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Modèle de compétences culturelle de Deardoff (2006)	20
Tableau 2.2 Les quatre sphères d'intégration dans les institutions universitaires de Kreamer (1997)	22
Tableau 3.1 Liste des participantes étudiantes.....	26
Tableau 3.2 Liste des participantes diplômées	26
Tableau 3.3 Division des cinq sous-thématiques	28
Tableau 5.1 L'intégration dans les établissements universitaires de Kreamer (1997)	61
Tableau 5.2 L'intégration dans les établissements universitaires selon nos résultats	61

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ÉTS : École de technologie supérieure

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

BCEI : Bureau canadien de l'éducation internationale

MEES : Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

BCI : Bureau de la coordination internationale

CAPRES : Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur

CREPUQ : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

INRS : Institut National de Recherche Scientifique

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

STIM : Sciences, Technologie, Ingénierie et Mathématiques

CERPE : comité d'éthique de la recherche de l'Université

RÉSUMÉ

La mobilité étudiante est un phénomène croissant au Québec depuis les dernières années, néanmoins peu d'études sont réalisées sur le sujet. C'est la raison pour laquelle ce mémoire se penche sur les défis d'intégration rencontrés par les étudiantes internationales lors de leur séjour d'étude dans la province.

D'abord, dans le chapitre 1, Problématique, la revue de littérature expose les enjeux les plus communs sur la mobilité étudiante. Après l'analyse de celle-ci, il nous a semblé manifeste que la majorité des défis exposés, sont somme toute communicationnels, et dès lors, nous avons choisis cet angle pour le mémoire. Puis, en précisant la problématique, la question finale qui a orienté notre recherche se formule de cette façon : *dans quelle mesure la communication interculturelle entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement participe-t-elle aux processus d'intégration dans leur institution universitaire en génie ?*

Dans le chapitre 2, Cadre théorique, les concepts de communication interculturelle, ses obstacles et ses facilitateurs, ainsi que l'intégration dans les institutions d'enseignement supérieur sont définis. Puis, dans le chapitre 3, Méthodologie, nous exposons les éléments méthodologiques ayant permis de réaliser notre mémoire, tel que l'approche qualitative, la collecte de données auprès de huit étudiantes internationales et l'éthique de celui-ci. Dans le chapitre 4, nous exposerons les résultats des entretiens réalisés et qui témoignent clairement de l'importance de la communication interculturelle dans le processus d'intégration. Elle est existante lors des échanges avec les étudiants et les professeurs de même que dans la façon dont la matière est enseignée. D'autre part, des obstacles à la communication comme les attitudes discriminatoires, les préjugés et les stéréotypes sont également exposés par les participantes. Cependant, les compétences interculturelles s'avèrent être des facilitateurs importants à la communication. Enfin, le genre est également abordé lors de la présentation des résultats. Il fut également rapidement identifié comme un élément influenceur du processus d'intégration dans le chapitre 5, Discussion, qui porte sur la mise en commun de la problématique, du cadre théorique et des résultats obtenus lors des entretiens. En conclusion, les défis des étudiantes internationales en lien avec l'intégration dans leur institution universitaire sont présents et principalement communicationnels.

Mots clés :

Étudiants internationaux, genre, communication interculturelle, intégration dans les milieux universitaires

INTRODUCTION

Selon le prestigieux classement académique international de l'organisme britannique Quacquarelli Symonds (Ranking indicator, 2022), chaque année, depuis 2016, la ville de Montréal peut s'enorgueillir d'être l'une des meilleures villes étudiantes au monde. Comme exposé sur leur site internet, les villes sont choisies pour leur hospitalité, leur convivialité, leur qualité de vie ainsi que pour l'attrait de s'y installer de façon permanente après les études (Idem).

Avec cette classification, il est possible de croire que Montréal est la ville idéale pour les étudiants internationaux venant y étudier et que leurs séjours d'études correspondent à un remarquable parcours sans embûches. En revanche, est-ce une réalité vécue par ces étudiants ? Est-ce simple pour tous ces étudiants internationaux de s'épanouir et de s'intégrer dans leurs établissements d'enseignement ?

Ayant œuvré dans le domaine de l'éducation internationale dans une université montréalaise monofacultaire en génie et côtoyant des étudiants internationaux régulièrement¹, j'ai constaté que cette population étudiante vit des défis de toutes sortes et que leurs expériences dans le monde universitaire montréalais ne se font pas sans écueils. Que les défis soient de nature académiques, linguistiques ou relationnels, j'ai pu observer que pour certains étudiants provenant de l'étranger, l'intégration dans un nouveau milieu d'étude est parfois difficile. J'ai développé un intérêt particulier pour ce sujet ainsi que le désir d'identifier les facteurs facilitant l'intégration académique. Ainsi, selon mes observations et mes expériences professionnelles, je pose l'hypothèse que la communication interculturelle puisse jouer un rôle positif lors de l'intégration des étudiants internationaux dans les institutions d'enseignement supérieur.

Compte tenu de mon expérience professionnelle dans une Faculté de génie pendant cinq ans et ayant choisi de circonscrire une population plus ciblée afin de recueillir des données précises sur le sujet, ce mémoire s'intéressa aux processus d'intégration des étudiantes internationales en génie dans leur institution d'enseignement sous l'angle de la communication interculturelle. En effet, ayant constaté que les femmes étaient en minorité dans les programmes de génie je trouvais pertinent de réaliser le projet

¹ Je fus conseillère aux étudiants internationaux de l'École de technologie supérieure de 2016 à 2020 et à l'Université de Montréal depuis juin 2021.

de recherche uniquement avec des étudiantes internationales avec l'intention de découvrir si le genre féminin avait un impact sur leur intégration.

L'objectif de ce mémoire est de comprendre l'expérience vécue à travers la communication entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement universitaire. Dans une approche de communication interculturelle, l'identification des enjeux, des obstacles, des facilitateurs pour l'intégration de ces étudiantes internationales sont étudiés.

D'abord, le premier chapitre présentera une revue de littérature de recherche portant sur la mobilité étudiante internationale, ainsi que les défis vécus par les étudiants internationaux identifiés lors des recherches empiriques sur le sujet. Puis, les objectifs et les questions de recherche seront présentés. Ensuite, le deuxième chapitre dévoilera les assises théoriques de la démarche de recherche, dont le concept de l'intégration dans les institutions d'enseignement supérieures. Aussi, les théories de la communication interculturelle, ainsi que ses défis, comme l'interprétation de la communication verbale et non verbale, les stéréotypes et les préjugés seront présentés. Les facilitateurs et les compétences interculturelles qui peuvent être développées afin de pallier les défis communicationnels seront également exposés.

Puis, le troisième chapitre présentera la méthodologie qualitative qui est privilégiée dans le cadre de cette démarche. En effet, la collecte des données s'est faite au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès de huit étudiantes internationales. Nous détaillerons également les éléments suivants : la grille d'entretien, le recrutement et les outils de collecte des données, les dimensions éthiques ainsi que la procédure d'analyse de données.

De plus, le quatrième chapitre sera consacré à la présentation des résultats qui découlent des entretiens auprès des huit participantes. Cinq grandes thématiques seront présentées : les expériences communicationnelles des participantes, ses obstacles, ses facilitateurs, l'intégration et le genre. Enfin, le dernier chapitre, soit la discussion, portera sur l'analyse et la mise en commun des différents éléments de notre mémoire. Un lien entre la problématique, le cadre conceptuel et la présentation des résultats sera ainsi exposé.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 La mobilité étudiante

La mobilité étudiante internationale peut sembler un phénomène récent alors qu'elle est aussi ancienne que la création des universités. Selon l'historien Jacques Verger (1991), dès l'époque médiévale, des étudiants de partout affluaient dans les grandes écoles d'Europe. Dans son étude, il explique qu'il y avait une mobilité étudiante nationale française à l'échelle du royaume, une mobilité étudiante interrégionale à l'échelle de la principauté européenne, et une mobilité étudiante internationale à l'échelle de la chrétienté (Verger, 1991). La mobilité étudiante a continué de s'accroître et depuis les dernières années elle est en pleine expansion, et ce, à travers le monde. En 2013, c'était plus de 4,2 millions d'étudiants des niveaux secondaire, collégial et universitaire qui poursuivaient leur cursus dans un pays différent de celui qui les avait vus naître, contre 2 millions en 2003 (Le Bras, 2017). En 2015, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) annonçait que le nombre d'étudiants internationaux de niveau postsecondaire était alors enregistré à plus de 3,3 millions dans le monde (OCDE, 2017).

Dans ce contexte, les établissements postsecondaires canadiens voient également le portrait de leurs étudiants se diversifier et s'internationaliser. En effet, comme le souligne le rapport annuel du Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI, 2018a), les données recueillies au sujet des inscriptions dans les institutions postsecondaires canadiennes illustrent que le nombre d'étudiants internationaux est en croissance au pays. Effectivement, nous pouvons constater qu'il y a eu une augmentation de 34 % d'étudiants internationaux entre 2014 et 2017. En 2018, le Canada recensait plus de 428 912 étudiants internationaux dont 86 % sont localisés en Colombie-Britannique, en Ontario et au Québec (BCEI, 2018b). Enfin, les dernières statistiques pour 2019 exposent que 498 735 étudiants internationaux étaient inscrits dans les institutions postsecondaires canadiennes, soit une augmentation significative de 14,5 % par rapport à 2018².

² La personne lectrice peut consulter le site de l'organisation à l'adresse <https://cbie.ca/fr/nombre-etudiants-etrangers-canada-continue-croitre-2019/>

1.2 Les étudiants internationaux au Québec

Compte tenu du vieillissement de la population québécoise et des changements démographiques, les institutions postsecondaires québécoises sont de plus en plus ouvertes aux nouvelles admissions d'étudiants qui proviennent de l'étranger (Boudreau, 2009). En effet, la compilation statistique du site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) permet d'observer une augmentation importante de l'arrivée des étudiants internationaux au Québec, soit un accroissement significatif de 48,3 % entre 2006 et 2013³.

Cette augmentation n'a pas cessé de croître et, en 2018, le Bureau de la coordination internationale (BCI) qui regroupe toutes les institutions universitaires du Québec présentait un rapport faisant état d'une hausse remarquable des étudiants internationaux inscrits dans les universités québécoises depuis les dernières années. En effet, en 2013, il y avait 32 778 étudiants internationaux au Québec, puis plus de 45 086 recensés en 2018 (BCI, 2018). L'année 2019 marque une nouvelle hausse de 8,8 % des inscriptions comparativement à 2018. L'accroissement est particulièrement fort au 2e cycle (10 %) et au 3e cycle (17,2 %) en comparaison au 1er cycle (5,9 %). Finalement, le BCI rapporte que près d'un étudiant sur six fréquentant les universités québécoises est un étudiant international (BCI, 2019).

Le même rapport révèle également que 41 % des étudiants internationaux fréquentent les universités anglophones et plus de 59 %, les institutions francophones du territoire québécois. La vaste majorité provient de la France (37,1 %), suivis par les États-Unis (8,8 %) et la Chine (8,1 %). L'Iran, l'Inde, le Maroc et la Tunisie sont également des pays d'où proviennent un nombre important d'étudiants internationaux au Québec (Ibid).

Si la tendance se maintient en mobilité étudiante, il est possible de croire que de plus en plus d'étudiants provenant de l'étranger vont choisir de poursuivre leurs études postsecondaires au Québec. À noter qu'à l'écriture de ce mémoire, nous demeurons toujours en pandémie mondiale due au coronavirus. Cette situation qui semble avoir un impact sur la mobilité internationale influencera probablement les données sur le sujet dans les prochaines années. Néanmoins, l'Institut de la statistique du Québec (2020) a produit

³ La personne lectrice peut consulter le site de l'organisation à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistique_s/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_intenationaux_Universitaire_2013.pdf

un rapport indiquant qu'au 1er juillet 2020 les étudiants internationaux étaient 2,7 fois plus nombreux dans la province qu'ils ne l'étaient depuis les 10 dernières années.

En conclusion, dans le cadre de ce mémoire, nous nous interrogeons sur la façon dont les étudiants internationaux s'intègrent dans les établissements universitaires de la province. Vivent-ils des défis et si oui, de quelles natures sont-ils ?

1.3 Une arrivée bouleversante

Une revue de la littérature permet effectivement d'identifier plusieurs défis vécus par les étudiants internationaux dans leurs nouveaux établissements scolaires. Cependant, puisque les recherches sur les étudiants internationaux effectuées au Québec sont peu nombreuses, nous avons aussi recensé, pour ce mémoire, des études réalisées dans d'autres provinces du Canada, en France, et aux États-Unis. Les défis vécus par les étudiants internationaux dans les institutions académiques sont sensiblement similaires d'une région à une autre. De plus, puisque les recherches ne portent pas exclusivement sur le genre féminin et que notre recherche concerne les étudiantes, nous nous appuyerons tout de même aux résultats concernant les défis généraux des étudiants et étudiantes internationaux en général.

Les chercheurs montréalais Ryder et Kirmayer (2010) exposent que similairement à d'autres groupes d'immigrants, les étudiants internationaux, à la suite d'un premier contact direct avec des individus d'origines culturelles différentes subissent les processus d'acculturation à leur arrivée. L'acculturation fait généralement référence aux processus de changement qui se produit à la suite d'un contact continu et direct entre individus d'origines culturelles différentes (cité dans Ryder et Kirmayer, 2010). Ils ajoutent que ses processus semblent les obliger à potentiellement intégrer différents ensembles de valeurs, croyances, comportements et attentes de la population locale, allant parfois à l'encontre de ceux auxquels ils adhèrent (Ryder et Kirmayer, 2010).

Gaudet et Loslier (2011) ajoutent que les étudiants internationaux consultés dans le cadre de leur recherche éprouvent des difficultés à s'ajuster à certaines méthodes pédagogiques québécoises et précisent qu'ils vivent également un écart de valeurs avec leur nouveau milieu d'étude. L'arrivée des étudiants internationaux dans leur nouveau milieu académique semble en conséquence les affecter puisque leur système de valeurs peut être complètement bouleversé.

Si l'arrivée dans un pays étranger et le commencement de nouvelles études peuvent représenter un moment excitant pour les étudiants internationaux, il semble que ce ne soit pas toujours le cas pour tous. Certains étudiants vivent effectivement différentes expériences liées aux chocs culturels. En conséquence, cela pourrait les mener à s'isoler. En effet, selon Brown et Holloway (2008) cité par Maïnich (2015), la phase initiale du début des études n'est pas caractérisée par des sentiments d'excitation pour la plupart des étudiants internationaux, bien au contraire. Ces derniers sont plutôt submergés par des symptômes psychologiques et émotionnels négatifs (solitude, tristesse, déception, angoisse) associés au choc culturel. Le dossier sur les défis des étudiants internationaux du Québec, publié en 2019 par le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) montre également que les étudiants doivent s'adapter dans un court laps de temps à de nouveaux éléments culturels, notamment dans les domaines des relations interpersonnelles, des rapports hommes-femmes et du mode de vie occidental et nord-américain. Le même rapport expose aussi que les étudiants internationaux qui doivent fréquemment faire face à des divergences culturelles pourront subir un choc culturel (CAPRES, 2019) et que la perte du réseau social qui caractérise souvent la mobilité étudiante est ainsi identifiée, comme un facteur de fragilisation de la santé mentale des étudiants internationaux (Bourassa-Dansereau, 2020).

Dans la même lignée, Belkhodja (2012) explique que :

Changer de lieu ne veut pas dire que tout est facile dans un monde représenté comme transculturel et de plus en plus fluide : cette représentation de l'étudiant comme l'immigrant idéal d'un point de vue économique et culturel. Au contraire, le parcours migratoire peut laisser apparaître des situations plus difficiles tels l'isolement, l'absence d'un lieu et l'abandon.

En somme, les processus d'acculturation, les émotions négatives et le choc culturel à l'arrivée font partie de l'expérience de certains étudiants internationaux et peuvent avoir des conséquences sur eux et éventuellement les conduire à l'isolement. Pour Belkhodja (2012), bien qu'ils l'ignorent souvent à leur arrivée, les étudiants internationaux auront grand besoin de conditions de facilitation pour la réalisation de leur projet et la réussite de leur étude dans leur nouvel environnement. Ainsi, les défis que génèrent les différences entre les systèmes d'éducation et de valeurs sont indéniables pour les étudiants internationaux.

1.4 Défis académiques

Les chercheurs Pilote et Benabdeljalil (2007) ont relevé plusieurs défis en réalisant une étude empirique auprès d'étudiants internationaux de l'Université Laval. Un des défis les plus importants est de s'acclimater à la différence entre leur précédent système d'éducation et celui en vigueur au Québec. D'abord, les étudiants interrogés affirment avoir été habitués à des méthodes d'enseignement plus théoriques, plutôt qu'à des méthodes mettant l'accent sur les applications pratiques. Il en résulte que les modes de transfert de connaissances se présentent parfois comme un obstacle. Tandis que ce transfert se ferait de façon plus passive dans le système d'éducation d'origine, par l'intermédiaire de cours magistraux, celui-ci se ferait de façon plus participative au Québec, entre autres avec les discussions et les projets d'application.

En effet, au Québec la pédagogie peut être plus ou moins « transmissive » ou « développementale » et plus ou moins centrée sur l'étudiant ou sur l'enseignant (Loïse, 2017). D'ailleurs, Lapierre et Loslier (2003) qui ont conduit une étude auprès d'étudiants provenant de l'international expliquent que ces derniers avaient davantage recours à la mémorisation comme stratégie d'apprentissage en opposition à une stratégie analytique, plus axée sur la compréhension, favorisée dans leur nouveau contexte d'étude. D'ailleurs, de nombreux étudiants privilégient les cours magistraux classiques avec lesquels ils sont plus familiers (Lapierre et Loslier, 2003). Les chercheurs, Gaudet et Loslier (2011) ajoutent que les étudiants de leur recherche viennent de pays où ils ont appris à retenir et à appliquer les consignes à la lettre. Puis, Pilote et Benabdeljalil (2007) exposent également que les méthodes de travail au Québec insécurisent les étudiants internationaux. Ces divergences d'application se manifestent à plusieurs niveaux, allant de l'importance accordée au plan de cours à la manière de prendre des notes (écouter ou écrire ?), du matériel à acquérir (notes de cours ou manuels ?) jusqu'aux activités à privilégier (étudier ou faire des travaux pratiques ?).

Ainsi, la méconnaissance du système académique local avec ses composantes particulières comme les modes d'enseignements, le transfert de connaissances, la structure des cours et les stratégies pédagogiques demeurent certainement d'importants facteurs à prendre en considération lorsqu'on parle des défis académiques des étudiants internationaux. En effet, Pilote et Benabdeljalil (2007) énoncent qu'afin de réussir leur trajectoire à l'étranger, les étudiants doivent apprendre à déceler les attentes pédagogiques et développer des stratégies efficaces. Se familiariser rapidement à un nouveau système d'apprentissage paraît en conséquence ardu pour ces étudiants habitués à une structure académique spécifique à leur pays d'origine. Dans le même ordre d'idée, Bernard (2014), indique que les étudiants

internationaux doivent être outillés afin de développer des compétences qui ne sont pas forcément acquises au préalable.

1.5 Défis relationnels

Un autre point important documenté dans les études consultées sur les différences entre leurs études antérieures et actuelles est au niveau relationnel. En effet, les relations académiques avec les membres de la communauté universitaire, comme celles entre les étudiants et les professeurs, sont nouvelles pour les étudiants. Coulon et Paivandi (2003), qui ont mené une recherche auprès d'étudiants internationaux en France exposent que les éléments étant perçus comme différents dans leur nouvel encadrement scolaire sont reliés non seulement à l'organisation pédagogique, aux méthodes et modes d'enseignement, mais également sur le plan des relations avec les enseignants et les étudiants. Gagnon (2017) expose que la proximité avec les professeurs au Québec est l'élément le plus souvent mentionné lorsqu'on parle de dissimilitude. Certains étudiants l'apprécient, tandis que d'autres subissent un choc et trouvent que cette familiarité ne correspond pas à la séparation des rôles à laquelle ils sont habitués.

Pilote et Benabdeljalil (2007) confirment que les relations avec les étudiants locaux paraissent particulièrement complexes dans le cadre de travaux d'équipe, dû à la difficulté de trouver des partenaires ainsi qu'aux méthodes de travail locales pour lesquelles les étudiants internationaux ne sont pas familiers. Selon la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) tenue en 2010, quand il s'agit de travaux d'équipe, des obstacles liés à la méthodologie et aux stratégies d'apprentissage peuvent s'ajouter aux défis d'écriture et de lecture (CRÉPUQ, 2010). S'adapter à un système académique valorisant la compréhension, l'expression personnelle, et le travail d'équipe est un obstacle absolu à surmonter (Gaudet et Loslier, 2009).

Ainsi, les différences entre le système d'éducation antérieur de l'étudiant et celui de son nouvel établissement scolaire nous apparaissent être des défis sérieux à relever et concernent le niveau académique, mais également le niveau relationnel. Effectivement, la difficulté d'établir des relations positives avec les professeurs et étudiants locaux semble un obstacle important, et ce dès leur arrivée.

En effet, les enjeux au niveau de la création de liens avec les étudiants locaux sont un autre point fréquemment identifié par les étudiants internationaux installés au Canada (BCEI, 2014). À ce sujet, les étudiants affirment qu'il est très difficile de nouer des amitiés avec les locaux et d'établir un nouveau

réseau de relations interpersonnelles. En effet, 53 % des étudiants internationaux n'ont pas de collègues de « culture locale », ce qui peut complexifier l'intégration. D'ailleurs, la timidité des étudiants canadiens ou leur réticence à interagir avec des étudiants internationaux sont aussi rapportées comme des facteurs rendant plus difficile la possibilité d'amitié. Les « cercles d'amis canadiens » sont jugés difficiles à pénétrer (BCEI, 2014).

Au Québec, une autre recherche menée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) parvient aux mêmes résultats. Les étudiants internationaux rencontrés lors des entretiens sont unanimes ; leurs expériences communicationnelles avec les étudiants locaux sont limitées aux interactions en salle de classe où il n'y a pas vraiment d'échanges (Bourassa-Dansereau, 2020).

Aussi, les chercheurs (Girard et Bérubé, 2020) ont mené une étude auprès d'étudiants internationaux à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et concluent également que ceux-ci déplorent que les étudiants locaux n'entretiennent pas de relations avec eux à l'extérieur des cours et du campus. Ils qualifient effectivement ces relations de distantes, ponctuelles et étant limitées qu'aux études (Girard et Bérubé, 2020).

De plus, certains étudiants ont fait état d'obstacles qui viennent miner les possibilités d'entrer en relation avec la communauté universitaire locale. En effet, les comportements discriminatoires envers les étudiants internationaux semblent être présents dans les institutions. Selon le rapport du CAPRES (2019), plusieurs étudiants ont identifié le racisme et les préjugés comme des défis importants. Une enquête du BCEI en 2013 avait aussi relevé cette problématique en exposant qu'environ 25 % des étudiants internationaux interrogés dans le cadre d'une enquête ont exprimé avoir été victime de discrimination raciale et environ 29 % de discrimination culturelle et/ou religieuse (BCEI, 2014). Au contraire, les expériences communicationnelles interculturelles riches et engageantes (correspondant à une rencontre interculturelle authentique) limitent les mécanismes d'exclusion de la différence, puisque la rencontre authentique est, par définition, associée à la reconnaissance, la valorisation et l'accueil de cette différence culturelle (Bourassa-Dansereau, 2020).

En effet, une étude exploratoire menée au Québec expose que les étudiants internationaux reconnaissent l'importance de leurs pairs québécois comme élément facilitant le contact et l'intégration dans la culture québécoise (Bikie Bi Nguema et al. 2018). Les chercheurs Germain et Vultur (2016) ont aussi relevé le fait que les relations avec les étudiants locaux jouent un rôle déterminant dans l'intégration des étudiants

internationaux. Enfin, Williams et Johnson (2011) indiquent que le système de soutien social au niveau national est essentiel pour faciliter l'adaptation des étudiants internationaux à leur culture d'accueil.

1.6 Défis linguistiques

Le défi de la langue nous semble tout aussi capital et est largement mentionné par les étudiants lors de différentes recherches empiriques. Les défis linguistiques semblent également avoir des impacts à la fois au niveau académique ainsi qu'au niveau relationnel. Coulon et Paivandi (2003) confirment effectivement qu'en France, la plus grande difficulté rapportée par les étudiants internationaux est l'utilisation de la langue française. Les auteurs ajoutent que cette difficulté est signalée dans toutes les autres enquêtes sur le parcours universitaire des étudiants internationaux en France (Coulon et Paivandi, 2003). Il apparaît que la langue est un facteur important pour aider l'étudiant à s'acclimater à sa nouvelle communauté académique et sociale.

Effectivement, en France, comme au Québec, le français semble essentiel pour s'intégrer au milieu universitaire francophone. Au point de vue académique, il semble que de ne pas maîtriser le français pourrait avoir des conséquences négatives sur les résultats. En effet, les résultats d'un rapport de recherche effectué auprès d'étudiants internationaux de plus de 5 universités québécoises (Bérubé et al, 2021) exposent que les participants reconnaissent vivre un choc culturel sur le plan linguistique qui menace leur réussite académique. De plus, les difficultés à communiquer dans une langue différente peuvent rendre les productions écrites (examens, rapports, mémoires, thèses, « etc ».) laborieuses pour les étudiants internationaux (CRÉPUQ, 2010). De plus, les défis de communication peuvent être des obstacles à l'intégration, d'ordre culturel et social notamment, qui préfigurent souvent un échec académique (CRÉPUQ, 2010). Une recherche empirique réalisée auprès d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs de l'Institut National de Recherche scientifique (INRS) conclut également que ceux qui ne maîtrisent pas le français doivent surmonter des défis plus importants que les autres (Germain et Vultur, 2016). En effet, certains étudiants qui ne maîtrisent pas la langue française doivent remettre des travaux de recherche en français et se sentent très limités dans leur savoir-faire. Même si certains font appel à des traducteurs pour les aider, ils ne sont pas en mesure de valider la qualité du travail ainsi traduit (Germain et Vultur, 2016).

Par ailleurs, plusieurs étudiants internationaux affirment que les conséquences inhérentes aux défis linguistiques ne se limitent pas aux difficultés académiques. Germain et Vultur (2016) soulignent

effectivement que les difficultés linguistiques peuvent influencer d'une manière négative la création de réseaux sociaux et qu'ils génèrent un isolement social et de la frustration. La création de nouvelles relations avec la communauté universitaire locale semble donc être fragilisée par la barrière linguistique. Le rapport du CAPRES (2019) expose également que la barrière de la langue est un défi considérable chez les étudiants internationaux et qu'elle peut même nuire à l'intégration de ces derniers. Aussi, les chercheurs Frozzini et Tremblay (2020) font état de la contradiction évidente entre faire venir des personnes qui ne maîtrisent pas le français et l'absence de ressources dans une autre langue (en l'occurrence l'anglais) qui leur permettrait de mieux passer à travers les premières étapes de leur installation et de leur inscription.

De plus, les chercheurs Dao, Lee et Chang (2007) qui ont effectué une recherche auprès d'étudiants internationaux aux États-Unis ont même identifié de possibles cas de dépression et d'anxiété chez les étudiants internationaux en situation de faibles compétences linguistiques. Manifestement, la barrière de la langue apparaît comme un défi significatif.

1.7 Défis de genre

Bien que notre mémoire se concentre principalement sur l'influence de la communication interculturelle dans le processus d'intégration, puisque nous avons rencontré exclusivement des étudiantes internationales dans le cadre de cette démarche (les caractéristiques des participantes sont présentées dans la section méthodologie), la thématique du genre ne pouvait être ignorée. À notre connaissance, aucune étude n'a été effectuée dans le but de comprendre les défis de genre et d'intégration dans les institutions d'enseignement auprès d'étudiantes internationales inscrites dans des programmes d'étude en ingénierie. Cependant, en Europe, des chercheurs se sont intéressés à la mobilité internationale féminine. Durant (2020) indique que les femmes qui réalisent des séjours d'étude à l'international sont de plus en plus nombreuses. Il ajoute que dans l'Union européenne, la proportion des femmes dans l'ensemble des étudiants en mobilité reste amplement supérieure que celle de la féminisation des études supérieures. En effet, en 2000, 61 % des étudiants en mobilité en Europe étaient des étudiantes (Durant, 2020). Cependant, Durant (2020) signale que les domaines d'étude qu'elles choisissent demeurent majoritairement les sciences de gestion ou les sciences humaines et sociales tandis que les sciences «dures» et l'ingénierie demeurent sous-représentées.

L'UNESCO s'est penchée sur le sujet de la représentation féminine dans les métiers des STIM (Sciences, Technologie, Ingénierie et Mathématiques). L'organisme a produit un rapport précisant que les domaines les plus importants de la quatrième révolution industrielle restent les professions des STIM, toutefois les femmes restent sous-représentées dans la plupart des pays dans ce domaine (Bello et al, 2021). Le rapport énonce également que cette tendance pourrait compromettre les progrès accomplis en matière de parité, à moins que des efforts considérables ne soient déployés au niveau des gouvernements, des universités et des entreprises pour non seulement attirer des femmes vers ces filières, mais surtout les y retenir (Bello et al, 2021). En ce qui concerne l'ingénierie, Bello et al, (2021) relatent que les penchants analysés pour l'enseignement supérieur sont encore plus prononcés dans la communauté des chercheurs. Seuls quelques rares pays ont atteint l'égalité des effectifs dans la recherche en ingénierie et en technologie.). Ainsi, même si les étudiantes internationales restent plus nombreuses, le génie persiste toutefois comme un domaine où une plus grande proportion masculine demeure.

Tant au Québec qu'au Canada, d'après le rapport du conseil supérieur de l'éducation de Forget-Dubois (2020), dans l'ensemble des champs des sciences et du génie, le plus grand écart entre la proportion d'hommes et de femmes figure en génie, et ce, toutes spécialités confondues. En revanche, au Québec, selon le rapport statistique de la Chaire de recherche pour les femmes en science et en génie (Belletête et al., 2020), entre 2007 et 2021, la représentation féminine dans les programmes de génie au baccalauréat augmenta et elle passa de 16 % à 23 %. Puis, à la maîtrise et au doctorat, entre 2007 et 2021, la représentation féminine dans les domaines du génie a de la même façon majorée à la maîtrise (+ 5 %) et au doctorat (+ 8 %). Cependant, en 2020-2021, malgré cet accroissement, la représentation féminine en génie dans les programmes de maîtrise et de doctorat demeure seulement de l'ordre de 28 %. Le rapport conclut que les femmes ont d'ailleurs atteint la parité (50 %) et de même la majorité dans plusieurs disciplines universitaires des sciences de la vie, mais qu'elles restent minoritaires dans la plupart des secteurs du génie au Québec (Belletête et al., 2020).

En conclusion, malgré une légère augmentation, la sous-représentation des femmes en génie reste un phénomène véritable au Québec avec un faible pourcentage de femmes inscrites dans les programmes de génie aux cycles supérieurs. Il semble que ce phénomène saurait se présenter comme un défi supplémentaire pour les étudiantes internationales qui étudient dans une université monofacultaire d'ingénierie. Ainsi, il demeure possible que le genre puisse être un facteur conséquent dans le processus d'intégration.

1.8 La communication interculturelle, l'angle d'étude

En conclusion, les défis académiques et relationnels énumérés par les étudiants internationaux sont considérables. D'abord, les différences entre les systèmes d'éducation des pays d'origine et d'accueil sont nombreuses ; les transferts de connaissance et les structures de cours sont relevés comme étant les plus significatifs. Au niveau relationnel, celles avec les professeurs se présentent comme un facteur déstabilisant tandis que les relations avec les étudiants, par exemple lors travaux d'équipe, s'avèrent être une nouvelle façon de travailler. Puis, pour les étudiants internationaux, les divergences vécues dans les relations personnelles et liées au mode de vie occidental peuvent constituer un choc culturel pour certains et mener à des défis dès leur arrivée. De plus, les défis linguistiques pourraient également accentuer la difficulté d'établir des relations avec la communauté universitaire locale. Au-delà de la langue, les échanges interculturels positifs avec les professeurs et les étudiants locaux apparaissent être essentiels afin d'établir un réseau social et favoriser l'intégration académique. Enfin, les défis de genre dans un environnement majoritairement masculin pourraient aussi avoir des conséquences sur les échanges interculturels et même, sur leur intégration. En conséquence, nous soulignons que la plupart des défis exposés par les étudiants internationaux, ont tous comme trame de fond les difficultés communicationnelles et c'est pourquoi nous avons choisi cet angle pour l'analyse de ce projet de recherche.

Ainsi, ce mémoire cherche à se pencher précisément sur cet enjeu de la communication interculturelle et son incidence sur l'intégration académique des étudiantes internationales. Plus exactement, ce mémoire cherche à répondre à la question suivante : *dans quelle mesure la communication interculturelle entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement participe-t-elle aux processus d'intégration dans leur institution universitaire en génie ?*

De plus, nous souhaitons répondre aux questions spécifiques suivantes :

-Quelles sont les modalités de cette communication interculturelle ?

-Quels sont les obstacles associés à cette communication interculturelle ?

-Quels sont les facilitateurs ou les stratégies mobilisées par les étudiantes internationales pour faciliter cette communication interculturelle ?

Enfin, ce mémoire aura comme objectif de :

- Comprendre, dans une perspective communicationnelle et interculturelle, l'expérience communicationnelle vécue entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement universitaire en génie.
- Identifier les facilitateurs et les éléments constituant des défis à l'intégration des étudiantes internationales dans leur institution universitaire sous l'angle de la communication interculturelle.
- Explorer comment la communication interculturelle peut faciliter l'intégration des étudiantes internationales en génie dans leur institution d'enseignement universitaire.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Tel qu'exposé dans notre problématique, le but de ce mémoire est de comprendre l'intégration académique des étudiantes internationales en génie sous l'angle de la communication interculturelle. Ainsi, l'analyse des données recueillies auprès des étudiantes sera effectuée à travers le cadre conceptuel suivant.

2.1 La communication interculturelle

Selon la revue de littérature exposée dans le précédent chapitre, les échanges et les interactions dans le cadre académique entre les étudiants internationaux et les acteurs locaux semblent essentiels pour favoriser l'intégration. La communication apparaît comme étant primordiale pour établir des liens entre les étudiants internationaux et leur communauté universitaire. Par ailleurs, lorsque nous isolons le concept de communication entre deux individus de différentes appartenances culturelles, le terme « interculturel » est évidemment ajouté à celle-ci. Ainsi, notre premier concept sera la communication interculturelle. Plusieurs définitions, ses obstacles ainsi que des stratégies pour les surmonter seront exposés.

Tout d'abord, l'étymologie du terme communication du latin *communicare*, *communis* fait référence à une mise en commun et à un partage qui, par-delà les mouvements communicationnels d'une interlocutrice ou d'un interlocuteur à un autre, met en lumière l'espace communicationnel commun et partagé qui caractérise la rencontre entre ceux-ci (Bouchard, Bourassa-Dansereau, et Le Gallo, 2018). Dans le même ordre d'idées, Hsab et Stoiciu (2011) soulignent que la dimension communicationnelle interculturelle porte davantage sur les phénomènes de communication entendus comme « une rencontre, une relation de coprésence culturelle entre individus ou groupes, acteurs de la communication ». Dans cette perspective, nous devrions prendre en compte les composantes d'échange, d'interaction et de relation au concept de communication et non simplement d'un message qui est transmis d'un interlocuteur à un autre.

Le concept de communication interculturelle a été défini par plusieurs chercheurs, souvent associé à leur perception du pluralisme lors des moments d'échanges interculturels.

Ting-Tommey (1999) définit la communication interculturelle comme étant une communication entre deux personnes ou deux groupes de cultures diverses qui sont en interaction et qui négocient un signifié

commun. La négociation d'un signifié commun demeure fondamentale dans cette définition puisqu'il expose la complexité et la subtilité d'un message lors d'une interaction interculturelle. Selon l'auteur, le bagage culturel des individus peut influencer la façon de transmettre et de saisir un message et ainsi créer des moments d'incompréhension. Les deux interlocuteurs auront donc possiblement à transiger pour se faire comprendre.

Pour les chercheurs Gudykunst et Kim (1992), la communication interculturelle est au préalable définie comme étant l'étude de la communication entre individus de cultures différentes, mais constitue plus précisément un processus transactionnel, symbolique impliquant l'attribution d'une signification à un message entre personnes de cultures différentes. La mention du terme symbolique dans cette définition nous semble indispensable pour notre projet de recherche. En effet, pour chaque personne, selon son vécu et ses différentes appartenances, les symboles culturels pouvant être associés par exemple à une langue, un son ou à une image peuvent prendre plusieurs sens. Prenons le cas de la polysémie, en linguistique, où certains mots d'une même langue peuvent avoir une symbolique complètement différente selon le lieu géographique où ils sont utilisés, en conséquence, l'interprétation du message peut être faussée. Par exemple, le mot écœurant en France veut dire qu'il inspire le dégoût alors qu'au Québec, le terme écœurant est souvent utilisé comme un adjectif positif. Ainsi, si l'on affirme que la présentation est écœurante, l'interprétation de ce commentaire peu différée selon notre origine culturelle. À noter que cet exemple est concret, cependant la symbolique peut également être une valeur implicite et difficile à identifier.

Gudykunst (1995) expose sa théorie sur la négociation de l'identité lors des échanges entre personnes de cultures distinctes. Il regroupe les trois phases centrées sur la négociation de l'identité à travers les relations interculturelles. La première phase est celle de l'identité culturelle, où les personnes vont chercher des ressemblances ou des identités communes avec l'autre. Puis, la deuxième phase est la gestion de l'identité consistant à un maillage pour aller vers une nouvelle identité. Enfin, la troisième et dernière phase résulterait d'une négociation entre ses nouvelles identités au cours d'une interaction interculturelle. De ce fait, lorsqu'un étudiant arrive dans un pays où la culture diffère de la sienne, il pourrait modifier ou moduler sa personnalité afin de s'ajuster à la culture locale en adaptant sa façon de s'exprimer, de bouger et de penser. En effet, il pourrait utiliser une communication stratégique dans le but de se faire accepter par les pairs.

Barnett et Kincaid (1983, p.18), qui ont aussi un intérêt pour la communication interculturelle exposent la théorie de la convergence culturelle. Ces derniers définissent la communication « comme un processus durant lesquels deux ou plusieurs personnes/groupes partagent de l'information dans le but d'atteindre une compréhension commune de soi et d'autrui ainsi que du monde dans lequel ils vivent ». Cette théorie présuppose que lorsque des personnes de diverses cultures se rencontrent et identifient leurs différences culturelles, ils peuvent dès lors entamer un processus d'analyse de leur propre culture. Ainsi, à la suite des échanges, une co-construction d'un nouvel espace commun et partagé pourrait se dessiner entre eux et aboutir à une compréhension mutuelle. Stoiciu (2008), précise qu'en élargissant ainsi la perspective, on peut charger le préfixe inter avec trois enjeux majeurs de la communication : il s'agit d'une rencontre avec, d'une rencontre entre et d'une rencontre agissant sur.

Lors de l'écriture du mémoire, nous avons ainsi tâché de découvrir de quelle façon les définitions de la communication interculturelle présentée sont articulées chez les étudiants internationaux. Ainsi, est-ce que la négociation de leur message a déjà été nécessaire lors d'une interaction afin d'arriver à une compréhension mutuelle ? Ont-ils eu des échanges où la symbolique des mots utilisés avait une signification différente pour leur interlocuteur ? Afin de se faire comprendre, ont-ils eu besoin de changer leur personnalité ? Enfin, une réflexion sur leur propre culture a-t-elle été amorcée à la suite d'échanges interculturels ?

En somme, la communication interculturelle qui semble prépondérante afin de créer des liens entre les étudiants internationaux et la population locale apparaît complexe. Effectivement, les différentes définitions de celle-ci apportent plusieurs angles d'analyse quant à la façon de l'appliquer. Par ailleurs, des chercheurs ont identifié certains défis qui peuvent rendre la communication interculturelle encore plus délicate.

2.2 Obstacles à la communication interculturelle

Barna (1997), Camilleri (1989), Samovar (1991) identifient de nombreux obstacles à la communication interculturelle, les interprétations erronées des codes verbaux et non verbaux, la diversité des buts de communication, la présomption de similarité, la recherche de ressemblances, les stéréotypes et préjugés ainsi que l'ethnocentrisme.

Dans ce mémoire, nous allons nous concentrer sur les défis d'interprétation des codes de communication verbale et non verbale. En effet, le langage semble un défi communicationnel considérable chez les étudiants internationaux. De plus, exposés dans la problématique, les défis que peuvent engendrer les stéréotypes et les préjugés apparaissent également comme des freins sérieux aux échanges et interactions interculturels.

Selon Mehrabian (2007), la langue parlée et les mots utilisés constituent les codes de la communication verbale. Cependant, même si deux personnes de différentes cultures parlent le même langage, il semblerait que l'élément interculturel peut influencer la compréhension commune. Cuche (2001 p.43) mentionne effectivement que « la langue et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a entre autres fonctions celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture ». La langue peut dès lors être façonnée par des subtilités culturelles, comme la familiarité du langage ou l'accent et celles-ci peuvent complexifier les échanges. En effet, les codes de communication verbale peuvent s'avérer difficiles à déchiffrer.

En ce qui concerne les codes de communication non verbale, ce sont plutôt les suivants : le ton, la voix, le débit, l'articulation des mots, le rythme, l'intonation ainsi que l'accentuation des mots (Mehrabian, 2007). L'expression du visage, l'intensité du contact visuel établi, la gestuelle, le toucher, le langage corporel ainsi que la position corporelle font aussi objet des codes de communication non verbale (Mehrabian, 2007). De ce fait, il se pourrait que chacun de ces gestes non verbaux interfère lors d'un échange interculturel.

Dans ces conditions, même si la plupart des étudiants internationaux parlent le français dans les établissements francophones, il sera pertinent de savoir s'ils ont perçu des différences dans la communication verbale et non verbale. Si oui, est-ce que ces différences se sont présentées comme étant un obstacle dans l'établissement de moments propices aux échanges interculturels ?

Lorsque nous mentionnons les stéréotypes et les préjugés comme défis à la communication interculturelle, nous pouvons supposer que ces deux attitudes sont un frein à la communication et qu'ils peuvent nuire à la possibilité d'établir des relations. Par ailleurs, malgré le fait que les stéréotypes et les préjugés semblent deux concepts similaires, ceux-ci présentent toutefois des différences.

En ce qui concerne les stéréotypes ce sont des opinions toutes faites et qui, lorsqu'elles sont partagées, relèvent du champ des représentations collectives (Sirinelli, 2013). Par exemple, nous pourrions affirmer

que certains groupes culturels ne respectent pas la ponctualité ou écoutent seulement tel genre de musique. Nous émettons une généralité en attribuant des caractéristiques communes sans prendre en considération que l'individu peut se distancer de son appartenance culturelle.

Les préjugés quant à eux, sont définis comme étant une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif avec les membres d'un groupe, qui repose sur une généralisation erronée et rigide (Bourhis et Leyens 1999). Prenons le cas d'une personne qui aurait un comportement négatif vis-à-vis d'une autre personne provenant d'une région géographique spécifique uniquement parce qu'il a une idée préconçue envers cette population.

Par ailleurs, les préjugés et stéréotypes mènent à des actions associées de discrimination et peuvent dans certains cas s'entrecroiser dans les propos et actions. Ainsi, nous pouvons avoir une représentation négative d'un groupe culturel et adopter à la fois un comportement négatif envers ce groupe.

En conséquence, lorsque les étudiants internationaux rencontrent les acteurs locaux et qu'ils essaient d'entrer en contact, nous pouvons présumer que la communication interculturelle est plus épineuse s'ils font face à des individus qui éprouvent des préjugés envers eux ou leurs associent des stéréotypes. Nous avons par conséquent posé la question suivante aux étudiantes internationales ; ont-elles perçu ce type de comportement à leur égard et si oui, est-ce que ceux-ci ont constitué des obstacles dans l'établissement d'une communication favorable ?

Nous pouvons donc observer qu'il peut y avoir divers obstacles à la communication interculturelle, soit les codes de communication verbaux et non verbaux ainsi que les comportements néfastes comme les préjugés et les stéréotypes. Ces éléments constituent des pistes nous permettant d'identifier de quelle manière la communication interculturelle se concrétise et quels sont ses principaux défis.

2.3 Les compétences interculturelles

Après avoir identifié certains obstacles qui rendent la communication interculturelle plus difficile, il nous semble à propos d'identifier la capacité des étudiants à établir des stratégies pour les surmonter. Samovar (1991) a proposé les attitudes suivantes afin de faciliter la communication interculturelle ; l'empathie, la recherche active de ressemblances, la connaissance de soi ainsi que l'ouverture à la rétroaction.

Deardorff (2006), un chercheur en communication interculturelle, parle préférablement de compétence interculturelle qu'il décrit comme étant la capacité à communiquer et à interagir de manière adéquate dans des situations interculturelles. Il part du principe que tout est question d'attitude (savoir-être), de connaissances (savoirs) et d'habiletés (savoir-faire). De plus, pour l'auteur, ces compétences émergent d'une étape personnelle vers un palier interpersonnel lors des interactions interculturelles (Deardorff, 2006).

Il a ainsi établi un modèle (tableau 1) pour préciser chacune de ces compétences. La première compétence décrit l'attitude qui inclut le respect, une ouverture d'esprit et de la curiosité envers l'autre. La deuxième compétence porte sur les connaissances, dont celle sur notre propre culture, et plus précisément au niveau sociolinguistique. Puis, la troisième compétence porte sur les habiletés soit l'écoute, l'observation et l'évaluation, l'analyse ainsi que l'interprétation (Deardorff, 2006). Toutes ses compétences doivent préférablement être réfléchies et appliquées lors d'une interaction interculturelle. Le modèle est circulaire, puisqu'il permet de recommencer le processus et d'améliorer les attitudes, les connaissances et les habiletés pour de meilleures compétences interculturelles.

Tableau 2.1 Modèle de compétences culturelle de Deardorff (2006)

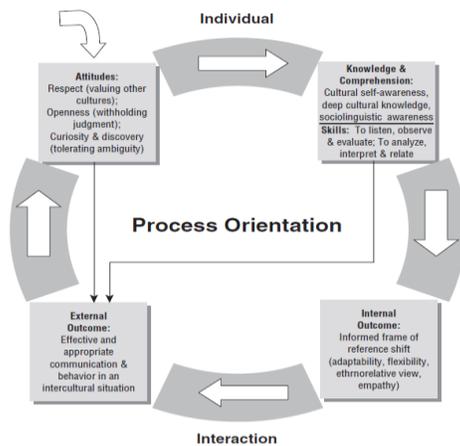


Figure 4. Process Model of Intercultural Competence

Source: Deardorff (2004).

Note: Begin with attitudes; move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes). Degree of intercultural competence depends on degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills achieved.

Enfin, lors de ce mémoire, nous avons donc observé si, au cours des échanges interculturels entre les étudiants internationaux et la communauté locale, ces compétences ont été déployées et observées.

D'autre part, est-ce que les étudiants ont aussi développé des compétences leur ayant permis d'améliorer les échanges interculturels ?

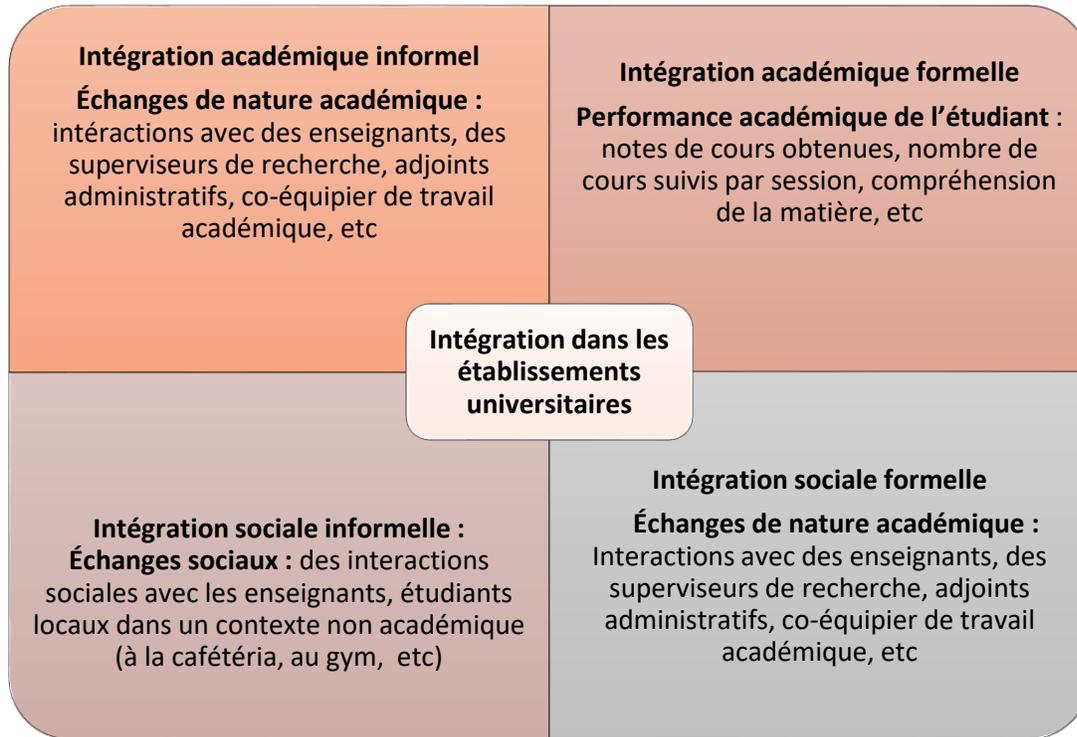
2.4 L'intégration dans les institutions d'enseignement supérieur

Le dernier concept retenu dans nos analyses des propos émis par les étudiantes internationales est celui de l'intégration dans les institutions d'enseignement supérieur. L'un de nos objectifs principaux étant l'analyse du processus d'intégration des étudiants internationaux, il nous apparaît essentiel d'en saisir l'ensemble des subtilités. Les chercheurs Larose et Roy (1993), Tinto (1993), ainsi que Kraemer (1997), ont cherché à comprendre de quelle façon l'intégration s'articule dans les institutions d'enseignement supérieur.

Larose et Roy (1993) définissent trois sphères d'intégration ; scolaire, sociale et institutionnelle. Ces trois sphères sont reliées les unes avec les autres et elles font toutes partie du processus d'intégration générale. Puis, les éléments déterminants menant à l'intégration des étudiants dans leurs établissements d'enseignement supérieur sont les suivantes: les interactions, la perception de soi et la qualité du milieu (Larose et Roy, 1993). Dans le même ordre d'idées, Tinto (1993) précise que les qualités distinctives des étudiants à leur entrée dans l'enseignement supérieur déterminent initialement leur intégration, laquelle évolue ensuite en permanence suivant leurs expériences au sein de leur établissement de formation.

De son côté, la chercheuse Kraemer (1997) a réalisé plusieurs recherches empiriques sur le sujet, dont l'intégration des étudiants internationaux hispanophones dans les institutions universitaires américaines. Elle perçoit quatre sphères d'intégration dans les institutions d'enseignement universitaire : l'intégration académique universitaire formelle et non formelle et l'intégration sociale universitaire formelle et non formelle. Le tableau 2 résume les distinctions entre ces quatre sphères sur les plans formels et informels. Tout d'abord, l'intégration académique sur le plan formel est en lien avec la performance académique de l'étudiant et sur le plan informel, les échanges de nature académique avec le personnel de l'établissement et les pairs (Kraemer, 1997). Puis, les éléments de l'intégration sociale sont les suivants: la participation à des activités encadrées par l'établissement sur le plan formel et sur le plan informel, les échanges sociaux avec le personnel de l'établissement et les pairs (Ibid). De toute évidence, les échanges avec les acteurs locaux sont une fois de plus mobilisés et se présentent comme un facteur indispensable favorisant la réussite de l'intégration dans les institutions universitaires.

Tableau 2.2 Les quatre sphères d'intégration dans les institutions universitaires de Kreamer (1997)



En conséquence, il semble primordial que les universités puissent communiquer auprès des étudiants internationaux l'offre d'activités académiques et sociales. Celles-ci pourraient permettre la possibilité d'interactions entre les étudiants et la communauté universitaire locale. Ainsi, les étudiantes internationales furent donc interrogées sur l'offre d'activités et plus précisément sur les activités académiques ou sociales les plus judicieuses selon elles afin de favoriser leur intégration. Aussi, elles sont questionnées au sujet des interactions : quelles interactions de nature académique et sociale, formelle et informelle avec les acteurs locaux favorise leur sentiment d'intégration ? Enfin, si l'intégration n'est pas achevée, les obstacles inhérents à une intégration complète seront analysés.

2.5 Synthèse

En conclusion, la communication est plus qu'un message entre deux interlocuteurs, mais plutôt un moment d'échange et d'interaction permettant d'établir des relations. En revanche, lorsqu'on y ajoute le terme interculturel, cela peut faire référence à plusieurs éléments. Ce n'est pas seulement l'appartenance culturelle liée à l'origine de la personne, mais plutôt une référence à plusieurs concepts, dont la langue, les traditions, les valeurs, les croyances, etc.

Ainsi, une rencontre entre deux personnes ou deux groupes culturellement distincts peut être plus difficile et peut apporter des défis supplémentaires à la communication. D'ailleurs, les auteurs qui définissent la communication interculturelle tentent d'exposer le fait que cette dernière est souvent accompagnée de négociation et de remise en question.

De plus, plusieurs obstacles s'ajoutent à la pratique de la communication interculturelle dont la compréhension des codes verbaux et non verbaux ainsi que les préjugés et les stéréotypes posés envers une personne culturellement différente. Cependant, il y a des attitudes et des façons de développer des compétences interculturelles qui semblent faciliter les échanges interculturels.

Enfin, les définitions du concept de l'intégration dans les institutions d'enseignement supérieur préconisent que les interactions et les échanges avec les acteurs locaux demeurent essentiels afin de favoriser une intégration réussie, et ce, qu'elles existent dans un cadre formel ou de manière informelle. En somme, les échanges et la création de liens avec les locaux paraissent être la meilleure manière de réussir leur intégration.

Cette section nous a permis de présenter les concepts qui furent mobilisés pour établir notre grille de questions et analyser nos données. Dans la prochaine section, la méthodologie appliquée pour notre mémoire sera exposée.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour finalité de présenter la méthodologie de notre mémoire. D’abord, rappelons que le principal objectif est de comprendre, dans une perspective interculturelle, l’expérience vécue à travers la communication entre les étudiantes internationales et les divers acteurs de leur environnement universitaire. Ultérieurement, identifier les facilitateurs ou les éléments constituant des défis à l’intégration des étudiantes internationales dans leur institution universitaire en génie sous l’angle de la communication interculturelle. La question centrale de notre recherche est donc la suivante : *dans quelle mesure la communication interculturelle entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement participe-t-elle aux processus d’intégration dans leur institution d’enseignement universitaire en génie ?*

Ainsi, dans l’intention de répondre aux objectifs et à la question de recherche, nous avons choisi la méthode qualitative qui nous semble la plus appropriée dans la mesure où elle s’adapte bien aux études de la compréhension des phénomènes humains. En effet, les techniques de recherche qualitative sont principalement utilisées pour tracer « le sens que les gens donnent à des phénomènes sociaux » et « processus d’interactions », y compris l’interprétation de ces interactions (Pope et Mays, 1995).

3.1 Approche épistémologique

« Marcheur, il n’y a pas de chemin, le chemin se construit en marchant ». Cet aphorisme du poète andalou Antonio Machado (1981) accompagne très souvent les postures constructivistes.

En effet, l’approche épistémologique de notre projet est constructionniste. Cette approche prône l’idée selon laquelle les réalités sont multiples et qu’il y a, en recherche, une double construction de sens, à propos de ces réalités, soit par le participant et par le chercheur (Denzin et Lincoln, 2005). De plus, pour comprendre le sens des choses, l’humain fait constamment appel à ses repères et il met tout en contexte ; il construit ainsi sa réalité. En recherche, le participant partage avec le chercheur cette construction. Le chercheur accompagne et précède le participant dans son don de sens lequel permet la reconstruction intellectuelle de la réalité (Vatz Laaroussi, 2006).

3.2 La méthode de collecte de données

Pour recueillir les données émanant des étudiantes internationales, nous avons retenu la méthode d'entrevues individuelles semi-dirigées. Nous avons ainsi réalisé huit entrevues individuelles semi-dirigées. Selon Mayer et Ouellet (1991), ce mode d'entrevue permet d'atteindre une plus grande liberté lors de la discussion et une profondeur dans la réponse des participants. Les entrevues individuelles semi-dirigées permettent aussi de développer, d'affiner et d'approfondir certains thèmes et éléments partagés par ces derniers. En effet, le but de l'entrevue semi-dirigée est principalement de « rendre explicite l'univers de l'autre » (Savoie-Zajc, 2003).

3.3 Recrutement et critères de sélection

Les participantes ont été recrutées par l'entremise des réseaux sociaux. Dans l'intention d'obtenir un échantillon précis, nous avons diffusé une publication sur Facebook et LinkedIn. L'invitation concernait seulement les étudiantes internationales inscrites dans une université de génie montréalaise et francophone à participer au projet de recherche. Huit participantes ont accepté d'y collaborer. Parmi les critères de sélection des participantes, elles devaient être étudiantes au Québec depuis l'automne 2019 ou avoir obtenu leur diplôme dans la dernière année afin d'émettre des propos qui correspondent le plus à la réalité actuelle. Il n'y avait aucune indication pour la nationalité.

L'ensemble des participantes proviennent de l'École de technologie supérieure alors que nous avons réalisé des publicités également auprès de Polytechnique Montréal. En effet, seulement des étudiantes de l'ÉTS ont répondu à l'invitation. De plus, la moitié des participantes sont toutes inscrites dans des programmes de cycles supérieurs alors que tous les cycles d'études étaient acceptés pour participer à la recherche. L'ÉTS est une université de génie publique fondée en 1974 et appartenant au réseau des Universités du Québec (UQ). Selon leur site internet (ÉTS, 2021), on peut lire que l'ÉTS dénombre plus de 12 000 étudiants, dont 20 % d'étudiants internationaux concentrés principalement aux cycles supérieurs. Puis, au cycle supérieur, on retrouve 25 % de femmes dans tous les programmes de ces niveaux d'études (ÉTS, 2021). En ce qui concerne notre échantillon, voici deux tableaux présentant l'ensemble des participantes, leurs pays de citoyenneté, leurs programmes d'études, leurs langues maternelles ainsi que la durée de leurs présences au Québec. Nous avons également séparé les participantes d'après leur statut d'étude : étudiantes actuelles et celles qui sont diplômées.

Tableau 3.1 Liste des participantes étudiantes

Prénom (pseudonyme)	Pays de citoyenneté	Programme d'étude	Langue maternelle	Au Québec depuis
Marie	Cameroun	Doctorat en génie de la construction	Français	6 ans
Malia	Bénin	Doctorat génie de l'informatique	Français	6 ans
Sofia	Mexique	Doctorat en génie informatique	Espagnol	5 ans
Azora	Iran	Doctorat en génie électrique	Farsi	4 ans

Tableau 3.2 Liste des participantes diplômées

Prénom (pseudonyme)	Pays de citoyenneté	Programme d'étude	Langue maternelle	Au Québec depuis
Madina	Algérie	Maîtrise en génie de la technologie de l'information	Arabe	6 ans
Mathilde	France	Matrice en génie de projets internationaux	Français	Retourné en France
Thaissa	Brésil	Matrice en génie de l'aérospatial	Espagnol	5 ans
Olga	Russie	Maîtrise en génie de l'environnement	Russe	5 ans

3.4 Déroulement

Chaque entrevue individuelle dura approximativement une heure et trente minutes et elles se sont déroulées principalement en français. De plus, le moment de l'entretien fut choisi par les participantes. Elles se sont produites entièrement en ligne dû au contexte sanitaire en cours lors des entretiens (Covid-19). Toutes les entrevues individuelles furent réalisées sur la plateforme Zoom et elles furent enregistrées en prévision de la transcription des verbatim. Puis, un journal de bord a été tenu pendant les entretiens en prévision de consigner des informations sur la personne rencontrée, des observations ou des impressions sur le déroulement de l'entretien. Ces notes ont ensuite servi à l'analyse des résultats.

3.5 Grille d'entretien

Nos entretiens se sont réalisés autour de quatre thématiques. D'abord, les questions du thème 1 traitent de la communication interculturelle et des expériences vécues par les participantes à travers celle-ci. Les sous-thèmes sont les différences culturelles, la négociation du message donné et reçu, les interactions interculturelles positives et négatives et l'influence sur les traits d'identités à la suite d'échanges interculturels. Ensuite, au thème 2, nous avons abordé les défis de la communication interculturelle en ciblant les obstacles comme les codes de communication verbale et non verbale ainsi que les stéréotypes et préjugés à leur égard. Puis, les facilitateurs utilisés en vue de soutenir la communication interculturelle furent discutés au thème 3. Les sous-thèmes sont les compétences interculturelles telles que les attitudes personnelles positives et négatives, la nécessité des connaissances linguistiques et les habiletés à développer pour favoriser des échanges interculturels harmonieux. Enfin, au quatrième et dernier thème, nous avons discuté de la manière dont se passe l'intégration dans une institution universitaire, la différence entre l'intégration académique et sociale, la participation dans les activités formelles et la place de la communication interculturelle dans le processus. Aussi, la question du genre a été échangée en filigrane dans chacune des thématiques. Vous trouvez la grille de question en annexe.

3.6 Stratégies d'analyse

Les données recueillies furent retranscrites en verbatim en vue d'analyser le contenu. D'ailleurs, l'Écuyer (1985) définit l'analyse de contenu comme une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système dit de codage-décodage. Ainsi, nous avons indiqué dans un tableau synthèse les propos pertinents des participantes en lien avec les quatre thèmes majeurs de notre grille de question ; la communication interculturelle, les obstacles à celle-ci, les facilitateurs et stratégies de la communication ainsi que l'intégration à l'institution d'enseignement.

Le tableau permet de réduire la variété des données en les condensant, de comparer les divers points de vue et d'identifier les données qui manquent (Deslaurier,1987). Puis, nous avons également procédé à un tri quant au choix et à l'utilité des passages à dévoiler. À ce propos, comme le suggère Mongeau (2008), nous avons sélectionné des extraits en fonction de leur pertinence et « de leur apport relatif à l'élaboration de notre réponse à la question générale de recherche ». Pour ce faire, nous avons d'abord effectué une analyse verticale de chacune des entrevues semi-dirigées et ensuite à l'analyse horizontale nous permettant de compiler les fragments les plus astucieux du discours des participantes. D'ailleurs, pendant cette étape, nous prenions note de corrélations qui semblaient manifestes entre notre cadre théorique et les résultats obtenus. Nous émettions également des idées de synthèse d'analyse liées avec notre revue de littérature pour notre dernier chapitre intitulé Discussion. Puis, ayant recueilli plusieurs arguments sur le sujet, une cinquième thématique sur le genre fut ajoutée à notre tableau. Enfin, certains propos n'étant pas reliés à notre grille de questions, mais ayant émergé lors des conversations nous apparurent pertinents et furent également greffés au tableau synthèse thématique. Cette étape sert à « décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse » (Wanlin, 2007,p.258).

Après l'analyse de cette compilation, nous avons, en second lieu, divisé en 3 à 4 sous-thématiques les affirmations récurrentes et judicieuses inventoriées. Ainsi, comme exposé dans le tableau suivant, pour la thématique de la communication interculturelle, les sous-thématiques identifiées furent les relations, les traits de l'identité modifiés et la communication familiale.

Tableau 3.3 Division des cinq sous-thématiques

Thématiques	Sous-thématiques
Les expériences de communication interculturelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les relations 2. L'identité influencée 3. La communication familiale
Les obstacles à la communication interculturelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les défis linguistiques 2. L'Individualisme 3. Stéréotype et préjugés

Les facilitateurs à la communication interculturelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les connaissances linguistiques 2. Les attitudes et habiletés interculturelles 3. Les expériences vécues à l'internationale.
L'intégration	<ol style="list-style-type: none"> 1. La participation à la vie universitaire 2. Les relations 3. L'intégration sociale essentielle 4. L'échange interculturel hors campus
Le genre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le genre et la communication interculturelle 2. Le genre et l'intégration

Lorsque le tableau fut complété, nous avons pris le temps de relire les commentaires que nous avons notés au cours des entretiens avec les participantes. En effet, nous consignons des mots ou des propos qui nous semblaient impactant lors des discussions. Nous allions aussi faire la relecture de certains passages de verbatim en vue de confirmer leur exactitude et quelquefois reversionner certaines parties des entretiens si c'était requis. De cette façon, nous nous assurons de présenter le meilleur des entretiens.

3.7 Éthique

Nous avons reçu l'approbation de notre projet de recherche auprès du comité d'éthique de la recherche de l'Université (CERPE) avant de commencer le recrutement. Nous avons évoqué le fait qu'il était possible que les sujets abordés provoquent des inconforts chez certaines participantes. En effet, en réfléchissant à leurs parcours académiques et sociaux, des participantes auraient pu être amenées à se remettre en question et vivre ou revivre des moments de tristesse ou d'injustice. Les participantes avaient toujours le droit de refuser de répondre à une ou plusieurs questions et/ou arrêter à tout moment l'entretien sans avoir à fournir d'explication.

Les informations permettant d'identifier les participantes ont été conservées sur des disques durs externes. Les verbatim, de même que les analyses, sont identifiés à l'aide de pseudonymes associés à chaque participante. Il est donc impossible d'identifier les participantes lors de la lecture des verbatim ou des analyses. Les résultats diffusés ne font jamais mention du nom des participantes et les pseudonymes sont

toujours utilisés. Puis, toutes les participantes étaient majeures et aptes à donner un consentement libre et éclairé. Comme Legrand (1993) le spécifie, le participant doit être libre dans le sens où il doit être en accord avec la démarche envisagée, sans pression aucune et avec la possibilité de refuser ou d'interrompre la procédure. Lors du recrutement, des informations sur les objectifs de l'étude et la nature de la participation ont été transmises. Avant le début de chaque entretien, un formulaire de consentement détaillant le déroulement de l'entretien a été lu à chaque participante. Toutes les participantes sélectionnées ont consenti verbalement à participer à la recherche en effectuant des entretiens enregistrés.

Ainsi, à la suite de l'application de cette méthodologie d'analyse, nous vous présentons au prochain chapitre les résultats des entretiens avec les participantes.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les résultats de nos entretiens avec nos huit participantes. Les propos de ces étudiantes internationales en génie nous ont éclairés sur leurs expériences communicationnelles avec les différents acteurs de leur environnement universitaire. Plus précisément, elles identifient les éléments constituant des défis et les facilitateurs à leur intégration sous l'angle de la communication interculturelle. Nous présentons de plus de quelle manière la communication interculturelle à faciliter leur intégration académique. Enfin, la question de genre est abordée.

Au préalable, avant d'exposer les résultats, il nous apparaît essentiel de présenter plus en détail nos participantes. D'abord, elles sont toutes originaires d'un autre pays que le Canada. Cinq étudiantes étaient inscrites dans un programme de génie aux cycles supérieurs de l'ÉTS (École de Technologie Supérieure) et trois d'entre elles avaient diplômé depuis quelques mois. Voici donc une courte présentation de chacune.

Participante #1 : Marie

Marie est native du Cameroun et fait actuellement un doctorat en génie civil. Elle a choisi l'ÉTS, car elle désirait faire ses études dans un pays où le diplôme universitaire est internationalement reconnu. Elle a également choisi le Canada, car celui-ci possède une très belle image chez elle contrairement à la France ayant un passé colonial particulier avec son pays.

Participante #2 : Malia

Malia vient du Bénin et elle termine son doctorat en génie de l'informatique. Elle a obtenu une maîtrise en mathématique dans son pays, mais désirait obtenir un doctorat à l'international. Sa recherche s'est centrée sur les universités offrant des bourses d'études. Parmi elles, son choix s'est porté sur l'ÉTS lui permettant par la même occasion de se rapprocher de son frère déjà installé à Montréal.

Participante #3 : Sofia

Sofia est de nationalité mexicaine. Elle est également inscrite au programme de doctorat en génie de l'informatique. Elle avait déjà réalisé un stage d'étude de quatre mois à l'ÉTS dans le cadre de sa maîtrise et avait apprécié son expérience. De ce fait, lorsqu'elle a pris connaissance de la possibilité d'obtention d'une bourse d'études en appui durant son doctorat à l'ÉTS, elle est venue étudier avec ses deux enfants.

Participante #4 : Azora

L'Iran est le pays d'origine de Azora, étudiante au doctorat en génie électrique. Elle désirait vivre une expérience à l'international et obtenir un diplôme d'une université de haut calibre. Elle a favorisé l'ÉTS, car son professeur superviseur est directeur d'une chaire de recherche en génie électrique reconnu internationalement dans la communauté scientifique.

Participante #5 : Thaissa

Thaissa est du Brésil et a choisi le Québec, réputé pour être spécialisé dans son domaine d'expertise, soit l'aérospatial. Elle recherchait une université axée sur l'acquisition de compétences professionnelles et non seulement théoriques, ce que proposait l'ÉTS. Elle est donc venue effectuer une maîtrise en génie mécanique, en concentration aéronautique, avec son conjoint et ses deux enfants. Elle travaille maintenant dans son domaine.

Participante #6 : Olga

Le pays d'origine d'Olga est la Russie. Elle est d'abord venue apprendre le français au Québec et a aimé son expérience. Ayant, un baccalauréat en génie civil obtenu dans son pays, elle a donc poursuivi ses études au cycle supérieur universitaire en génie. Ayant à cœur les enjeux écologiques, elle s'est donc orientée vers une maîtrise en génie de l'environnement à l'ÉTS. Elle a ensuite obtenu un poste d'ingénieure dans la municipalité de Baie d'Urfé.

Participante #7 : Mathilde

Mathilde vient de la France et a toujours aimé les expériences à l'international. Comme elle obtenait de très bonnes notes dans son programme de maîtrise de génie en France, on lui a proposé de faire un double diplôme au Québec. Elle a ainsi choisi de venir à l'ÉTS et de faire une maîtrise en projets de génie

internationaux. Elle travaille maintenant en France dans le département des projets internationaux d'une firme de génie.

Participante #8 : Madina

Notre dernière étudiante provient de l'Algérie et se prénomme Madina. Elle souhaitait poursuivre ses études au cycle supérieur en Amérique du Nord pour la bonne réputation des universités. Elle a su qu'elle pouvait obtenir des bourses à l'ÉTS pour sa maîtrise et comme l'université est localisée à Montréal, ville francophone, elle a appliqué pour le programme de maîtrise en génie de la technologie de l'information. Elle est présentement gestionnaire dans une compagnie d'informatique montréalaise.

Ainsi, toutes les participantes sont des étudiantes aux cycles supérieurs ou diplômées d'un programme de cycle supérieur de l'ÉTS. Elles ont toutes sélectionné le Québec pour y réaliser leurs études puisque les institutions universitaires de la province possèdent une solide réputation à l'international. Puis, la moitié d'entre elles proviennent d'un pays de la francophonie. Pour les quatre participantes allophones, le français est leur troisième langue après leur langue natale et l'anglais. Enfin, la totalité des participantes collaborèrent lors des entretiens avec beaucoup de dynamisme et d'ouverture.

4.1 Les expériences communicationnelles interculturelles

Dans cette section, nous présentons nos premiers résultats portant sur les expériences communicationnelles interculturelles vécues par les participantes. D'abord, lors des discussions avec celles-ci, plus de trois sous-thématiques émergèrent sous le thème des expériences de communication interculturelle vécues entre elles et les acteurs locaux de leur milieu universitaire. D'abord, les relations avec les professeurs et les étudiants locaux, les traits de l'identité se modifiant à la suite d'interactions interculturelles, ainsi que la communication familière du Québec.

4.1.1 Les relations

La relation interpersonnelle beaucoup plus étroite entre les professeurs et les étudiants est une des expériences communicationnelles les plus exposées par la totalité des participantes. Quatre des participantes l'ont comparé avec leur culture d'origine où les rapports avec leurs enseignants sont beaucoup plus distants. « *Ici, les cours et les profs étaient parfaits. La relation avec les professeurs c'est plus friendly, plus amical et j'adore* ». (Malia)

Marie prise d'ailleurs ce rapport plus égalitaire entre professeur et étudiant qui joue un rôle important sur la communication :

Le rapport étudiant-enseignant c'est un peu le rapport gourou sujet en Afrique, il y a vraiment un fossé entre les professeurs et les étudiants. Ici je parle à tous mes enseignants comme des amis. Il faut une relation proche, c'est positif à tous les aspects. L'étudiant est mieux encadré, il y a une meilleure communication et il a de meilleures notes. L'enseignant connaît mieux les besoins des étudiants et ses objectifs sont facilement atteints.

La simplicité des échanges qui favorise un meilleur rapport fut également exposée par Olga. « *J'aime beaucoup l'approche d'ici. La familiarité enlève un côté d'anxiété et c'est plutôt une approche pour essayer de comprendre l'étudiant. Avoir une porte ouverte, ça, c'est une grande différence* ».

En plus des relations positives avec ses professeurs, Mathilde apprécie leur façon plus interactive de communiquer la matière lors des cours. « *Les professeurs étaient passionnés, engagés et mettaient de l'entrain dans leur enseignement, c'est plus fort qu'en France* ». Malia a également apprécié cette façon plus dynamique d'enseigner :

J'ai eu plus de facilité ici, même dans mes cours. Si je compare au Bénin, on te donne beaucoup de théorie dont tu n'as pas nécessairement besoin et ici on te donne l'information qui t'est utile et j'adore ça. J'ai de bonnes notes. C'était du genre WOW, j'adore cette façon.

Si la communication entre elles et leurs professeurs semble faire l'unanimité, celle avec leurs pairs est toute autre. En effet, trois participantes soulignent que les relations avec les étudiants locaux sont restreintes uniquement au cadre académique. Marie, Malia et Madina trouvent qu'il est complexe de créer des amitiés et qu'une rupture existe entre les relations se développant au sein des cours et celles à l'extérieur de ceux-ci. En effet, pour les participantes, les étudiants locaux sont conviviaux dans la classe de classe, mais ils sont distants lorsque rencontrés à l'extérieur du cours.

Marie ajoute qu'il est difficile de ne pas pouvoir créer de liens durables avec les « locaux » alors que chez elles, l'amitié se développe très aisément en milieu universitaire.

En Afrique tout le monde salue tout le monde et il y a un grand esprit de communauté. Chez moi, les liens sont beaucoup plus renforcés, les étudiants forment une famille. Ils cuisinent

ensemble, mangent ensemble, ils font tous ensemble. Ici c'est plus sur le campus que ça se passe et après ni vu, ni connu bye ! Il n'y a pas de continuité dans les rapports.

L'air interloqué des étudiants lorsqu'elle les abordait dans le couloir a également surpris Malia :

Chez moi, à l'université, quand je rencontre des gens que je ne connaissais pas, je peux les aborder et discuter, comme si de rien n'était, alors qu'ici les gens te disent tu ne me connais pas, je ne te connais pas, pourquoi tu me parles ?

Puis, Madina relate une expérience blessante vécue avec un collègue de classe. Ce dernier l'a ajouté parmi ses amis sur Facebook dans le cadre d'un travail d'équipe. Madina aimait bavarder avec lui et pensait développer une nouvelle relation. Cependant, une fois le cours terminé, son collègue l'a tout simplement supprimée de son compte :

Chez les étudiants québécois, le plus dur est qu'ils sont sympas, mais si tu essaies de te faire des amis c'est difficile. Dans le cours et à la sortie, il y a une coupure. Dans les cultures méditerranéennes, on t'accueille et ça évolue tranquillement, mais au Québec j'ai vraiment senti un mur.

Le manque d'honnêteté, perçue par les participantes lors des échanges interculturels avec les locaux, est une autre expérience communicationnelle soulignée par Malia et Madina. « *Je sens que les gens veulent dire quelque chose, mais ne le font pas. Chez moi les gens n'ont pas de filtre. On dit ce que l'on pense et c'est fini et même si on est fâché, ça passe vite et on redevient ami* » (Madina)

Pour Madina, alors que la sincérité est culturellement applaudie dans son pays, elle avait également l'impression que les étudiants locaux n'osaient pas dire ce qu'ils pensaient :

Le choc pour moi, c'est ce qu'on te dit en face, tu ne peux pas toujours te fier. L'honnêteté est une valeur importante pour moi. Je préfère qu'on me dise qu'on me déteste ou que tu ne m'apprécies pas au lieu de sourire et faire un truc derrière mon dos.

Cette dernière différence est importante dans le processus communicationnel des participantes, car elles remettent en question la sincérité des échanges. Elles doutent de l'authenticité du message et elles sont particulièrement stupéfaites de ne pas avoir de conversations qu'elles considèrent franches, ce qui met un frein à plusieurs échanges interculturels avec les étudiants locaux. De plus, la vision de l'amitié est

également altérée puisque bien qu'elles fréquentent toutes la même université, les relations avec les locaux sont restreintes au cadre académique. Ceci fait écho aux propos de Gudykunst et Kim (1992) expliquant que la communication interculturelle est au préalable définie comme étant l'étude de la communication entre individus de cultures différentes, mais constitue plus précisément un processus transactionnel, symbolique impliquant l'attribution d'une signification à un message entre personnes de cultures différentes.

Les participantes ont également partagé une réflexion et une analyse des différences communicationnelles en les comparant avec celles de leur culture d'origine afin d'arriver à une compréhension de leur nouvel environnement. En effet, Barnett et Kincaid (1983) affirment que la communication interculturelle est un processus durant lequel deux ou plusieurs personnes partagent de l'information dans le but d'atteindre une compréhension commune de soi et d'autrui ainsi que du monde dans lequel ils vivent. Ces réflexions ont porté particulièrement sur le plan relationnel pour les participantes. Alors qu'elles ont comparé de façon positive la relation avec les professeurs, le parallèle avec les étudiants locaux fut décevant. Cependant, les réflexions des participantes ont définitivement participé à l'aboutissement d'une meilleure connaissance d'elles-mêmes et de leur univers actuel comme nous le détaillons dans la prochaine section

4.1.2 Les traits d'identité influencés

Le chercheur Gudykunst (1995) affirme qu'il y a une négociation de l'identité lors des échanges entre personnes de cultures distinctes. Il regroupe les étapes centrées sur la négociation de l'identité à travers les relations interculturelles incluant la phase de l'identité culturelle où les personnes vont chercher des ressemblances ou des identités communes avec l'autre. Vient ensuite, l'étape de la gestion de l'identité, consistant en un maillage pour aller vers une nouvelle identité. Enfin, la dernière étape résulterait d'une négociation entre ses nouvelles identités au cours d'une interaction interculturelle. À la suite d'expériences communicationnelles avec la population étudiante, cette négociation s'est effectivement produite auprès de quatre participantes confirmant que certains traits de leur identité changèrent à leur arrivée.

Par exemple, Olga et Azora sont très introverties ici contrairement à chez elle, car elle ne sentait pas à l'aise en Français, leur troisième langue. « *Ma personnalité a changé à 100 %. Absolument, je suis beaucoup plus timide ici, plus introvertie* ». (Olga)

Aussi, Malia, bien qu'elle soit francophone, a senti qu'elle ne pouvait pas agir de la même façon avec les locaux qu'avec les étudiants d'origine africaine. Elle doit être plus discrète et moins amicale avec eux, car les échanges sont moins fluides et naturels « *Avec un Québécois, tu dois être ami avant de pouvoir agir de la même façon* ». Cette façon témoigne bien la phase de maillage d'identité décrite par Gudykunst (1995).

Enfin, Sofia a également modifié son attitude très sociale lors des travaux en laboratoires :

Dans le laboratoire il faut travailler en silence. Il fallait donc que j'arrête de parler autant, car ça dérangeait les autres. Alors qu'au Mexique tout le monde parle tout le temps pendant qu'ils travaillent. C'est très rare que ça soit silencieux. Il y a toujours du bruit. C'est une grande différence pour moi.

En conséquence, les traits d'identité de certaines participantes changèrent à la suite d'échanges interculturels. Deux participantes se considèrent maintenant plus introverties, dans la mesure où elles se sentent inadaptées pour communiquer dans la langue locale. Une autre participante est moins bavarde dans son laboratoire de recherche constatant la manière plus discrète de travailler. Enfin, Malia a ajusté sa façon d'interagir socialement en fonction de la personne avec qui elle communique. Elles ont de cette façon développé une nouvelle identité culturelle dans le dessein de se mouler à leur nouvel environnement.

4.1.3 La communication familière

La familiarité, dont le tutoiement lors des échanges avec les locaux, est une autre expérience communicationnelle soulevée par quelques participantes. En effet, trois étudiantes ont précisé être ébahies de voir des étudiants tutoyer leur professeur en classe puisque cela constitue un comportement invraisemblable dans leur pays d'origine. D'ailleurs, puisque tutoyer s'interprète comme un manque de respect chez elle, Olga n'a pas encore acquis cette familiarité : « *Le tutoiement est difficile pour moi et jusqu'à aujourd'hui je ne peux pas dire Tu facilement. En Russie, à l'école tu ne peux jamais dire tu à ton professeur ou à un supérieur* », explique-t-elle.

En revanche, Mathilde a adopté cette nouvelle façon de s'exprimer puisqu'elle reconnaît que la communication se fait plus aisément avec le tutoiement.

Le tutoiement, ça enlève des barrières. J'ai aimé ça. Ça crée un lien de confiance avec la personne et ça facilite la communication. On te met dans un environnement où tu te sens à l'aise à parler. J'aime que les professeurs cherchent une interactivité.

Malia affirme également qu'elle ne pourrait en aucune façon tutoyer un professeur chez elle, toutefois qu'elle a à présent adopté cette façon de communiquer.

Le tutoiement se fait beaucoup plus naturellement ici, même aux professeurs. Moi j'ai aimé ça et c'est devenu et normal. Je trouve que c'est mieux et que tu te sens plus proche de la personne. Le vouvoiement c'est comme une barrière.

Cuche (2001, p.43) mentionne que « la langue et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a entre autres fonctions celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture ». En effet, bien que ce fut un bouleversement à leur arrivée, les trois participantes ont évoqué que la communication familière est en lien étroit avec la culture québécoise. Pour elles, elle constitue un trait caractéristique de la manière d'échanger au Québec et représente un aspect culturel.

Ainsi, les expériences communicationnelles des participantes avec les acteurs locaux de leur communauté universitaire montrent l'importance des échanges interculturels et de leurs impacts positifs ou négatifs, tel que la modification des traits d'identité. En effet, nous avons aussi constaté que certains traits de l'identité de certaines participantes furent modifiés à la suite d'échanges avec les locaux et que la façon de communiquer de manière plus familière fut une expérience unique pour elles, toutefois que cet aspect s'est avéré facilitateur pour la communication.

4.2 Obstacles à la communication interculturelle

Les défis linguistiques, l'individualité des locaux ainsi que les stéréotypes et préjugés sont les trois sous-thématiques qui se dégagent du propos des participantes portant sur les obstacles de la communication interculturelle.

Rappelons d'abord que de nombreux chercheurs exposent que la communication est bien plus qu'un simple message véhiculé. En effet, Bouchard, Bourassa-Dansereau, et Le Gallo (2018) développent que l'étymologie du terme communication du latin *communicare*, *communis* fait référence à une mise en commun et à un partage qui, par-delà les mouvements communicationnels d'une interlocutrice ou d'un interlocuteur à un autre, mettent en lumière l'espace communicationnel commun et partagé qui

caractérise la rencontre entre ceux-ci. Effectivement, les obstacles à la communication interculturelle avec les différents acteurs de leur communauté vécus par les participantes sont des exemples d'échanges et d'interactions.

4.2.1 Défis linguistiques

Ting-Tommy (1999) définit la communication interculturelle comme étant une communication entre deux personnes ou deux groupes de cultures diverses qui sont en interaction et qui négocient un signifié commun. En cohérence avec cette définition théorique, plusieurs participantes ont nommé la langue comme obstacle majeur puisqu'il est laborieux de parvenir à un signifié commun lorsque la langue locale n'est pas maîtrisée.

En effet, la capacité de s'exprimer en français a joué un rôle important dans les interactions interculturelles pour les quatre participantes qui ne sont pas issues de la francophonie. Elles ont en conséquence vécu des difficultés communicationnelles en lien avec la langue puisque l'ÉTS est une université francophone. Par exemple, Thaïssa pouvait difficilement transmettre ses idées durant une présentation orale en classe.

Déjà je suis une personne introvertie et là on me demandait de faire un oral devant tout le monde en français avec des mots techniques. Durant l'oral j'essayais de parler le plus simple possible, pas prendre trop de risque.

Puis, Azora n'osait pas aborder les professeurs et étudiants qu'elles rencontraient. « *Quand je suis arrivée, comme je ne parlais pas bien le français, je n'avais pas assez de confiance en moi pour parler aux professeurs ou à mes collègues de classe* ».

De plus, selon Olga, l'accent des Québécois est un facteur linguistique qui a rendu les échanges interculturels encore plus laborieux. Par exemple, elle ne pouvait pas communiquer aisément avec un collègue d'équipe, car son accent était trop prononcé « *L'accent est tellement différent et le français est ma troisième langue* ».

Mathilde, de nationalité française, relate également l'expérience d'une visite dans une région québécoise éloignée où elle n'arrivait pas à saisir l'ensemble de la conversation. « *Lorsque je sortais de la ville et un local me parlait, je ne comprenais pas toujours bien. Je me disais mince, on parle la même langue là quand même* ».

Ainsi, pour les participantes, comprendre la langue locale et saisir ses particularités sont d'une importance capitale pour les échanges interculturels et elles considèrent que les défis linguistiques figurent comme des obstacles importants à la communication interculturelle.

4.2.2 Individualisme

Une certaine tendance identifiée comme l'individualisme des locaux est un autre obstacle à la communication interculturelle mentionnée par les participantes provenant de l'Amérique latine. Sofia, explique qu'elle salue les gens et parle avec tout le monde sans les connaître personnellement. Cependant, elle a senti que les étudiants locaux n'étaient pas réceptifs lorsqu'elle les abordait.

Je trouve ici que les gens sont sérieux et ne parlent pas beaucoup et surtout ils sont très solitaires. Ils sont habitués à vivre seul alors que nous on vit avec nos parents jusqu'au mariage. Les gens sont très indépendants et ils sont dans leur bulle.

Thaïssa, mentionne également cet aspect : « *Tout le monde est dans sa bulle. Personne ne te regarde dans les yeux, tout le monde est pressé. Même dans les résidences personne ne se dit bonjour, même pas dans l'ascenseur* ». Elle ajoute qu'en plus de saluer tout le monde, le toucher est omniprésent dans son pays et qu'ils se saluent avec la bise et des accolades « *Au Brésil, on touche tout le monde, on se donne des câlins, on se donne des bisous. Au début, je ne savais pas quoi faire, est-ce que je peux donner toucher ou pas ? ou comment je fais pour saluer?* ».

Ces exemples d'obstacles font référence à la définition des codes de communication non verbale. En effet, Mehrabian (2007), explique que l'expression du visage, l'intensité du contact visuel établi, la gestuelle, le toucher, le langage corporel ainsi que la position corporelle en font partie.

Ainsi, ces obstacles à la communication verbale et non verbale ont occasionné quelques moments d'inconforts pour les participantes latines, mais ils n'ont pas eu une portée aussi importante que les stéréotypes et les préjugés posés à leur égard. En effet, plusieurs participantes ont entendu des commentaires blessants en référence à leur origine culturelle et ont nommé ces attitudes discriminatoires comme des obstacles majeurs à la communication interculturelle.

4.2.3 Stéréotypes et préjugés

Selon la définition de Sirinelli (2013), les stéréotypes sont des opinions toutes faites et qui, lorsqu'elles sont partagées, relèvent du champ des représentations collectives. Les révélations de deux participantes à ce sujet vont dans le sens de cette définition. Olga (Russe) et Thaïssa (Brésilienne) furent jugées pour leur physique puisqu'il ne correspond pas à l'image collective des femmes de leur pays. Olga recevait également des commentaires sur la précarité de sa région natale alors que celle-ci est très moderne. Aussi, Sofia (Mexicaine) devait sans cesse défendre l'image négative de son pays en lien avec l'extrême insécurité véhiculée par les médias. Enfin, Mathilde de son côté, trouvait qu'on ne prenait pas le temps de la connaître individuellement et qu'on lui attribuait trop rapidement des stéréotypes sur les citoyens Français auxquels elle ne s'identifiait pas.

Je trouve que les Québécois ont la vanne facile sur les Français. Quand ils savent que tu es français, on va forcément te faire une petite réflexion ou une petite remarque, pas forcément négative, mais on te fait sentir que tu es Français : Ah oui, mais vous les Français... vous habitez tous sur le plateau... bla bla

Bourhis et Leyens (1999) définissent les préjugés comme étant une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif avec les membres d'un groupe, qui repose sur une généralisation erronée et rigide. Madina a effectivement entendu des préjugés en lien avec son statut de femme maghrébine lors d'échanges interculturels avec ses professeurs.

Il y a eu des moments négatifs où il y avait appréhension et jugement, où un professeur me disait : Tu viens du Maghreb, mais tu parles bien, comment ça se fait ? Ou bien, tu es assez intelligente quand même pour une Algérienne. En plus, il y a des professeurs qui me demandaient de quelle religion j'étais et je ne pense pas qu'on n'est pas sensé poser ce genre de question dans un cadre universitaire.

Puis, Malia a également senti un terrible préjugé à son égard de la part d'un professeur refusant de la référer pour une bourse. Il lui a ouvertement exprimé que la bourse n'était pas pour les étudiantes comme elle.

Je pense qu'il voulait dire que comme femme africaine je n'étais pas assez intelligente pour ça. Ça m'a beaucoup choquée, mais avec le temps quand il a vu mes notes et que j'avais gagné beaucoup de concours ça l'a changé. Je me suis quand même demandé si j'avais ma place ici

et si j'avais le calibre. J'ai repensé retourner au Bénin et tant pis... Ça m'a traumatisé, j'avais plus le goût d'aller travailler dans le laboratoire pendant presque qu'un an.

De ce fait, selon ces deux participantes, les stéréotypes et préjugés sont des obstacles majeurs à la communication interculturelle puisqu'ils entravent les échanges positifs. De plus, elles furent blessées par ces comportements discriminatoires qui ont affecté leur estime de soi en doutant de leur place dans l'institution.

Ainsi, des obstacles ont été identifiés par les participantes, soit les défis linguistiques, l'individualisme des locaux ainsi que les stéréotypes et préjugés. Puis, plusieurs facilitateurs de la communication interculturelle furent également nommés par les participantes.

4.3 Les facilitateurs de la communication interculturelle

Lorsque nous avons abordé la thématique des facilitateurs de la communication interculturelle, les compétences interculturelles furent rapidement nommées par les participantes. Comme le propose le modèle de Deardorff (2006), les compétences interculturelles permettent de communiquer et d'interagir de manière adéquate dans des situations interculturelles. Le modèle propose que les compétences telles que les attitudes (savoir-être), les connaissances (savoirs) et les habiletés (savoir-faire) favorisent une meilleure communication. Ainsi, deux des trois sous-thématiques sont en lien avec les compétences interculturelles telles que les connaissances linguistiques ainsi que les attitudes et les habiletés interculturelles. Puis, la dernière sous-thématique est les expériences antérieures vécues à l'international.

4.3.1 Les connaissances linguistiques

Les connaissances linguistiques sont des compétences interculturelles mentionnées dans le modèle de Deardorff (2006) sous la compétence des connaissances. En effet, deux participantes confirment que de parler la langue locale est essentiel pour avoir de meilleurs échanges interculturels. « *D'abord, il faut apprendre le français, c'est nécessaire* », affirme Sofia. De plus, Azora a constaté que le manque de connaissances linguistiques était un obstacle important à la création de liens :

Il faut apprendre la langue, car le français je ne le maîtrise pas. Alors à chaque fois je veux me faire des amis, je sens que si tu parles bien français tu peux faire partie d'un groupe d'amis, mais autrement c'est difficile et compliqué.

Madina, francophone, a également écouté des vidéos sur les expressions québécoises ou les façons de prononcer certains mots avant son arrivée à Montréal afin de mieux saisir les locaux lors d'échanges. *« L'accent est différent, mais je m'étais préparée en regardant des vidéos et j'ai toujours aimé cet accent et à la fin de la journée, on se comprend ».*

Ainsi, pour plusieurs participantes, les connaissances linguistiques sont fondamentales et sont des facilitateurs à la communication interculturelle. Puis, plusieurs autres compétences interculturelles favorisant la communication furent implicitement mentionnées par les participantes, comme les attitudes et les habiletés interculturelles.

4.3.2 Les attitudes et habiletés interculturelles

Deardorff (2006), depuis son modèle de processus des compétences interculturelles, expose qu'effectivement certaines attitudes en lien avec les compétences interculturelles facilitent la communication, comme le respect, l'ouverture d'esprit et la curiosité envers l'autre. Trois participantes ont d'ailleurs confirmé que ces attitudes sont essentielles pour favoriser l'établissement d'interactions interculturelles positives et la création de liens. De plus, elles sont primordiales pour assurer un espace d'échange ancré dans le respect de la différence.

D'abord, Malia explique que malgré l'appréhension de la différence culturelle, elle a décidé d'entamer des conversations et de se présenter avec une attitude de curiosité. Cela lui a permis de créer des liens avec différentes personnes et a en plus, bonifié sa confiance en elle.

Au début, je ne savais pas comment m'approcher des autres si ce n'est pas la même culture, j'avais peur de la barrière culturelle et j'ai compris qu'il faut juste s'approcher. Je comprends mieux comment la culture fonctionne maintenant et je suis plus à l'aise.

Puis, elle insiste sur le fait qu'il faut détenir des attitudes telles que la patience et la tolérance avec l'intention de prendre le temps de comprendre l'autre. *« Oui, il faut écouter l'autre et accepter les autres comme ils sont. J'essaie toujours de voir le bon côté des gens et ce que cette personne a probablement quelque chose de partager avec moi ».* (Malia)

De plus, pour Thaïssa, le respect est une attitude majeure à développer dans la mesure où elle représente la fondation de l'ensemble des échanges interculturels. C'est surtout lors des travaux d'équipe entre

collègues multiculturels qu'elle a vécu ses expériences les plus enrichissantes : « *On échangeait beaucoup dans les travaux d'équipe sur notre culture, c'était tellement intéressant, et que je pense qu'il faut des qualités spécifiques pour que la conversation soit fluide : patience, ouverture et respect des différences* ».

Puis, Madina a prisé les activités organisées par les services de l'université ayant une attitude d'ouverture à son égard.

Les acteurs administratifs ont fait la différence (le service aux étudiants, la bibliothèque, le service des relations internationales ...). Ils organisent des activités d'échange où tu te sens bien et accueillie.

Ensuite, l'habileté d'analyse et d'interprétation est mentionnée par Sofia précisant qu'il faut d'abord observer en vue de comprendre les subtilités de la culture locale avant de l'interpréter avec nos propres références. Elle explique que ses habiletés interculturelles lui ont permis d'avoir de très bons échanges avec les locaux.

Il faut apprendre à observer et analyser avant d'agir. De comprendre comment telle personne agit, comment celle-ci pense quelles sont les traditions, et toujours être aimable lors que tu parles avec les gens. Si tu t'approches avec un sourire, à 80 % du temps les gens vont répondre gentiment. C'est très important.

Puis, Mathilde habitant en colocation avec une étudiante québécoise a su également s'adapter. En effet, à la suite d'une période d'observation de son mode de vie, elle a pu s'acclimater tout en gardant ses habitudes culturelles.

J'ai eu la chance d'avoir une colocataire québécoise et on vivait notre quotidien ensemble et ça m'a confirmé que tu es capable de vivre avec quelqu'un qui n'a pas la même culture que toi. Il y avait des différences culturelles, mais on arrivait très bien à se comprendre.

L'observation, l'évaluation, l'analyse ainsi que l'interprétation sont effectivement des compétences interculturelles relatées dans le modèle des compétences interculturelles de Deardorff (2006) sous la classification des habiletés.

En conclusion, les participantes affirment que le fait qu'elles et les acteurs locaux avec qui elles interagissent possèdent des compétences interculturelles participerait considérablement aux échanges

interculturels positifs. Les compétences interculturelles principales étant des connaissances sociolinguistiques, des attitudes d'ouverture de respect et de curiosité ainsi que des habiletés telles que l'observation, l'évaluation, l'analyse et l'interprétation. Ainsi, selon elles, l'acquisition de ces compétences interculturelles serait dès lors incontestablement un facilitateur à la communication interculturelle.

4.3.3 Les expériences vécues à l'internationale

L'expérience vécue à l'international avant de venir à Montréal est également un facilitateur à la communication interculturelle identifié par les participantes. En effet, le fait que cela ne soit pas leur premier séjour à l'étranger a fait en sorte que les chocs de culture leur sont apparus moins présents.

Par exemple, Azora et Mathilde avaient déjà réalisé des échanges étudiants en Allemagne et en Malaisie. De fait, Azora se sentait beaucoup plus confortable à son arrivée au Québec qu'en Allemagne où elle trouvait la population locale froide et distante. De plus, la langue était un défi de moins. « *Ici, à Montréal les gens passent du français à l'anglais sans problème, mais pas en Allemagne* », dit-elle. Quant à Mathilde, elle n'a pas éprouvé de choc culturel à son arrivée comparativement à son expérience antérieure où tout était en opposition avec sa culture occidentale européenne. « *Sincèrement au Québec, j'ai trouvé ça facile. Je n'ai pas senti qu'il y avait une si grande différence culturelle comparativement à mes expériences en Malaisie* ». (Mathilde)

Puis, pour Marie, ses expériences de voyage en Europe précédent sa venue à Montréal l'ont aidé à s'acclimater plus rapidement à cette nouvelle vie, comparativement à ses compatriotes.

Ce n'était pas ma première expérience à l'occident, car j'ai de la famille en France et je suis allée les visiter quelques fois. C'est quelque chose qui a beaucoup influencé mon comportement. La plupart de celles que j'ai rencontrées qui ont des difficultés d'adaptation sont celles qui ont fait leur première expérience à l'international directement en occident. Il y a les valeurs qui ne sont pas encore complètement créées. C'est très difficile pour elles.

Ainsi, les participantes ayant vécu des expériences de séjour à l'étranger antérieures à leur venue à Montréal se sont acclimatées plus facilement aux différences culturelles. Le choc des valeurs demeura moins tumultueux pour elles. À noter que ce facilitateur a émergé des propos de plusieurs participantes.

En somme, les participantes ont confirmé l'importance des compétences interculturelles proposées dans le modèle de Deardorff (2006) affirmant qu'effectivement posséder certaines connaissances, habiletés et

attitudes facilitait la communication interculturelle. De plus, pour trois d'entre elles, des expériences à l'international antérieures à leur venue favorisèrent une acclimatation plus en douceur proportionnellement à celles qui en étaient à leur première expérience internationale.

4.4 L'intégration dans les institutions universitaires

Lorsque nous avons adressé le thème de l'intégration dans leur institution universitaire, les participantes avaient de nombreux éléments à souligner. Ainsi, la participation à la vie universitaire, les relations, l'importance de l'intégration sociale ainsi que les échanges interculturels hors campus sont les quatre sous-thématiques de ce sujet. À rappeler que Kreamer (1997) exposait déjà l'importance des interactions dans le processus d'intégration dans les institutions universitaires.

4.4.1 Participation à la vie universitaire

La participation à des activités encadrées par l'institution fait partie des éléments nécessaires à l'intégration sociale formelle selon Kraemer (1997). En effet, la majorité des participantes affirment que la participation aux activités étudiantes organisées par les instances de l'université est capitale pour établir un réseau social hors du contexte académique. Quatre participantes confirment y avoir participé et elles sont unanimes sur l'impact positif que ces activités ont eu dans leur processus d'intégration sociale.

Le premier mois que je suis arrivée, je ne connaissais personne et l'environnement était complètement différent et nouveau et je me suis sentie déprimée. Après deux mois j'ai participé à un cours de danse organisé par l'école. C'était extraordinaire et j'ai rencontré plusieurs étudiants là-bas.

Olga s'est même donné comme principe d'accepter toutes les invitations aux activités offertes, puisqu'elle savait qu'elles seraient bénéfiques pour son intégration. « *J'ai participé à beaucoup d'activités et de clubs étudiants. Je suis partie avec le principe dit oui d'abord, essaie et part si ça ne te convient pas* ».

Puis, Sofia a vraiment apprécié l'organisation de ces activités par l'université :

Oui, c'est très important de participer. Elles sont excellentes pour l'intégration. Tu y allais sans connaître personne et tu terminais avec de nouveaux amis. Si tu te sens seul, tu ne travailles pas bien. C'est déprimant.

Enfin, Thaïssa étant une jeune maman lors de ses études ne pouvait pas participer à tous les événements organisés par l'école, mais prenait le temps d'y participer de temps en temps. « *C'était quand même très important pour moi de participer à quelques activités à l'école et de ne pas juste aller à ses cours. De plus, j'ai rencontré des gens super* ».

Ainsi, pour ces participantes, la participation à ses événements était un moment unique pour créer des liens sociaux et développer de nouvelles relations, un élément indispensable à leur intégration sociale.

4.4.2 Les relations sont essentielles

Plusieurs participantes expliquent avoir prisé les rencontres avec des personnes partageant des intérêts culturels ou personnels communs. « *Les relations j'avoue que c'est important. Le fait que les uns, les autres avaient certaines affiliations faisaient qu'on s'intégrait plus facilement* ». (Marie)

Puis, selon Zoreh, nouer des relations sociales est vital à l'intégration.

Les relations interpersonnelles sont importantes pour moi. Pour pouvoir échanger sur des idées. Je suis très sociable et c'est nécessaire d'avoir des relations pour se sentir vivante. À chaque fois que mon prof me demande comment je vais, ça me fait du bien. Ce me fait penser. Ok il m'accepte et s'intéresse à moi.

Malia confirme également que sans relations, il y n'a pas d'intégration dans l'institution universitaire possible et qu'établir des liens est capital pour s'épanouir.

L'intégration c'est quand tu vois plein de monde et tu essaies de comprendre leur façon de penser. Tu enrichis toi et aussi et ça te donne confiance en toi. Moi, ça me permettait de connaître comment d'autres personnes pensent complètement différemment de moi. Ça m'a donné confiance en moi pour me rapprocher plus des gens. Plus je le faisais plus j'avais de la facilité à me rapprocher des autres.

Olga, bien qu'elle s'estime maintenant bien intégrée, relate cependant que le début de son parcours universitaire fut un moment douloureux. L'intégration fut difficile : « *Mes deux premières sessions étaient un calvaire* ». Or, grâce aux relations qu'elle a su développer, cette étape difficile a pu être surmontée.

Plein de chocs se sont produits la première année, je pleurais chaque jour. Je me demandais ce que je faisais ici. Si j'avais bien fait. J'ai eu beaucoup de doute sur moi-même. En plus, les études qui étaient difficiles. Je sentais un mélange de colère et de déception. Mais j'ai rencontré de bonnes personnes qui m'ont aidé. Je trouve que l'intégration académique est très difficile si tu ne fais pas l'intégration sociale. Il faut un sentiment d'appartenance.

Madina confirme également que les relations lui ont permis de surmonter les défis de l'intégration « *pas de relation, pas d'intégration. Que ce soit à la cantine, au gym, travail sur le campus, les 5@7, ça permet de rencontrer d'autres personnes. Ça m'a permis de survivre* ».

4.4.3 Intégration sociale essentielle

La moitié des participantes le confirment, malgré qu'elles aient de bons résultats scolaires et qu'elles performant bien dans leurs cours, l'intégration à leur institution universitaire ne sera jamais complétée sans l'intégration sociale « *Si tu as de bonnes notes, mais pas d'amis, je ne pense pas que tu sois bien. Les êtres humains, nous sommes des êtres qui ont besoin de relations sociales* ». Madina partage également le même avis « *J'ai eu une moyenne de 4,2/4,3 alors même si ont a de bonne note, ce n'est pas ça qui fait l'intégration, il faut avoir un réseau social pour se sentir intégrée* ».

Thaïssa s'est sentie intégrée au niveau académique, car elle obtenait de bonnes notes et qu'elle partageait des objectifs académiques collectifs avec ses collègues de classe, mais à l'extérieur des cours, elle ne se sentait pas intégrée socialement.

C'est séparé pour moi, l'intégration académique est plus facile, on a quelque chose en commun dans la classe, on a un objectif qui nous rassemble, mais sociale était plus Je ne peux pas dire que je me sens intégrée à 100 %.

Puis, Olga, manifeste que : « *les étudiants qui se sentent intégrés socialement réussissent mieux académiquement* ».

De son côté, Azora considère que son intégration à la communauté universitaire n'est pas encore achevée. Elle affirme que l'un des obstacles le plus difficiles à l'intégration demeura de ne pas maîtriser la langue locale.

Sincèrement, après 3 ans, je ne peux pas dire que je me sens intégrée même si j'ai d'excellentes notes. Je crois que c'est relié au fait que je ne maîtrise pas parfaitement le français. Sinon, je pense que ça serait plus facile.

Cela rejoint les propos de Kreamer (1997) sur l'intégration académique, soit que la performance académique est importante, mais il faut aussi que des échanges se produisent dans le cadre scolaire avec des professeurs et des co-équipiers. Cependant, même si l'intégration académique semble atteinte pour ces participantes, celles-ci ne se sentent pas totalement intégrées lorsque l'intégration sociale n'est pas achevée.

En ce qui a trait à l'intégration sociale, les échanges plus formels lors des activités encadrées par l'institution ainsi que les échanges plus informels hors du contexte académique sont également essentiels pour compléter l'intégration à la communauté universitaire pour les participantes. Comme exposé plus tôt, s'il n'y a pas d'intégration sociale, le processus d'intégration n'est pas complété.

Cependant, trois des participantes ajoutent qu'en plus de leur intégration académique et sociale dans leur institution universitaire, avoir des échanges interculturels en dehors du campus complète incontestablement leur sentiment d'intégration à leur communauté d'accueil.

4.4.4 Échanges interculturels hors campus

Effectivement, dans notre cadre théorique, nous n'avons pas abordé la nécessité d'avoir des échanges interculturels hors campus pour favoriser une intégration dans les institutions universitaires. Cependant, il nous semble essentiel de le mentionner puisque trois participantes ont souligné leur importance.

Par exemple, Zoreg a recouru à des applications sur son téléphone dans le but de connaître les activités proposées à Montréal et rencontrer d'autres types de personnes. « *Je voulais savoir les événements à Montréal et j'y participais. Je me suis même inscrite à un club de lecture et j'ai adoré* », dit-elle.

Mathilde explique avoir voulu s'imprégner de la culture locale en allant à la découverte des quartiers moins touristiques en vue de connaître le mode de vie des locaux.

Il faut des relations à l'extérieur et s'intéresser à la culture du pays et être prêt à écouter. Il faut aussi se balader et rencontrer des locaux ailleurs. Il faut voir aussi le pays. Sinon on reste dans la culture institutionnelle d'une école de génie. L'intégration, c'est un tout.

Puis, Malia a également aimé rencontrer diverses personnes n'étant pas de son cadre universitaire en génie. Elle trouvait qu'il était crucial de sortir de son cadre d'étude pour mieux s'imprégner de la culture ;

C'est très important de faire des activités en dehors du campus. J'ai fait plein d'évènements pour me faire des amis. J'avais besoin de ça. Je voulais connaître des gens qui ne sont pas de mon université. À l'ÉTS, on fait du génie, on a quand même tout ça en commun. Je voulais rencontrer des gens qui ne pensent pas comme moi.

En conclusion, pour ces participantes, les échanges qu'elles ont eus et les relations établies en dehors de l'établissement d'étude furent importants pour comprendre davantage la société d'accueil.

Ainsi, comme le démontrent les résultats, l'intégration académique et sociale des étudiantes a des parcours assez variés pour chacune d'entre elles. Cependant, leurs témoignages confirment que les échanges interculturels jouent un rôle prédominant dans leur intégration. Nous pouvons être à même d'affirmer que pour les participantes, la communication interculturelle, ses obstacles et ses facilitateurs sont des thèmes en complémentarité avec l'intégration.

4.5 Le genre

Puisque notre mémoire porte sur les étudiantes internationales inscrites dans une faculté de génie majoritairement masculine, il était invraisemblable de ne pas aborder la thématique du genre. Elle fut d'ailleurs discutée à chacune des quatre thématiques de notre grille de question. Cependant, puisque les participantes détenaient beaucoup d'éléments à partager sur cette composante, nous avons choisi de présenter les résultats comme un seul thème avec deux sous-thèmes, soit le genre et la communication interculturelle et le genre et l'intégration.

D'abord, deux des participantes demeurèrent surprises de découvrir qu'il y avait si peu de femmes dans leur programme d'étude en génie à Montréal comparativement à leur pays d'origine. Azora, Iranienne pensait qu'avec une mentalité amplement plus progressiste que chez elle, les femmes figureraient plus nombreuses. « *J'avais assumé qu'au Canada il y aurait plus de femmes que dans mon pays. De façon surprenante, ce n'est pas la réalité* ».

Madina provenant de l'Algérie fut bouleversée de voir le modeste nombre de femmes dans son programme d'étude alors que 65 % des ingénieures diplômées de son pays sont des femmes ;

C'était un choc pour moi, car je pensais que le Canada était un pays beaucoup plus ouvert que mon pays. En tant qu'humaine et en tant que femme je me demandais pourquoi les femmes n'osaient pas aller en génie. On n'a pas de problème, les femmes en génie chez moi. Je ne pouvais pas croire que j'étais parfois la seule fille dans la classe. Je n'avais jamais vu ça.

Elles se sentent d'ailleurs attristées d'entendre que plusieurs femmes n'osent pas aller en génie, car elles croient qu'elles ne pourront pas réussir ou qu'elles n'osent pas dire qu'elles aiment les mathématiques et le codage alors qu'elles pourraient exceller dans le domaine.

Madina se sent d'ailleurs particulièrement touchée par cet aspect.

J'avoue que la première et la deuxième année, je le voyais, mais je ne voulais pas le croire. Je restais dans le déni. Je ne voulais pas m'avouer qu'il y a des femmes qui pensent qu'elles ne sont pas assez intelligentes pour faire un doctorat en génie... Pourquoi les femmes devraient aller en génie ? : parce qu'elles sont un être humain. Pourquoi applaudir si une femme sait coder ou fait une maîtrise ou un doctorat ? Ce n'est pas un animal qui a fait un exploit.

4.5.1 Le genre et la communication interculturelle

Presque la majorité des participantes pensent que d'être une femme dans une école de génie majoritairement masculine a un impact sur les échanges interculturels. D'ailleurs, elles ont perçu un certain scepticisme de la part de leurs collègues masculins lorsqu'elles s'exprimaient « *Les étudiants masculins t'écoutent, mais on dirait qu'ils se méfient un peu. Il me regardait comme une fille. Comme si je ne suis pas capable de faire des calculs, des dessins techniques* ». (Olga)

Aussi, Azora affirme avoir perçu une certaine retenue dans la création de liens avec certains étudiants internationaux puisqu'ils proviennent de culture plus misogyne.

Je pense que la communication aurait été plus facile si j'avais été un garçon. Mais ça dépend des garçons, certains sont ouverts et respectueux et d'autres, plus résistants aux femmes. Puis, les locaux ont été très ouverts et accueillants, c'est plus les autres étudiants internationaux qui viennent de culture plus machiste.

Sofia relate également un comportement sexiste. En effet, elle a dû expliquer à un collègue de travail issu de l'international qu'il ne pouvait pas lui dicter ce qu'elle devait ou ne devait pas faire dans leur laboratoire de recherche.

Il me donnait des ordres comme s'il était mon patron ! Fais comme ceci, fais comme cela. Et je lui ai dit : attend je n'ai pas d'ordres à recevoir de toi, on peut discuter de mes tâches ensemble. Je comprenais que dans sa culture, c'est l'homme qui domine, qui dirige c'est un peu comme chez moi.

Malia, ajoute qu'il est difficile d'être une femme de couleur en génie et qu'elle a souvent reçu des réactions qu'elle qualifie de démesurées de la part de ses collègues masculins lorsqu'ils échangeaient et qu'elle leur expliquait effectuer un doctorat en informatique. « *Quand je dis que j'ai fait une maîtrise en mathématique et que je fais un doctorat en informatique, ils répondent : quoi ? Tu fais ça ? Je dois justifier pourquoi je suis en Génie alors que si c'était un homme, il n'aurait pas cette réaction* », dit-elle. Elle dit le prendre comme un défi et aller au bout de ses rêves pour donner l'exemple. « *J'aime bien aller contre les préjugés. Moi c'est mon rêve et rien ne va m'empêcher* ».

Ainsi, pour plusieurs participantes, le genre féminin et ses préjugés et stéréotypes qui y sont associés représentent un obstacle certain à la communication interculturelle et peuvent constituer un frein à la création de liens.

4.5.2 Le genre et l'intégration

Madina a trouvé que le genre pouvait avoir une influence sur l'intégration, mais seulement du côté de l'académique. « *Je ne me suis pas sentie complètement intégrée académiquement. Les obstacles étaient la qualité des cours, le manque de représentativité des femmes, les préjugés face aux femmes* ».

D'ailleurs, Mathilde témoigne qu'elle a ressenti de la pression afin de prouver qu'elle était aussi compétente que les collègues masculins de son équipe de travail « *Le fait qu'on soit une petite proportion et très peu représentée, on quand même l'impression qu'on a besoin de faire le double* ».

Olga affirme également que le genre féminin est un obstacle en soi et qu'il peut effectivement influencer le processus d'intégration académique.

Je pense que déjà être une femme c'est un défi, on a plus de pression de penser à la famille, le ménage, la cuisine. On a aussi nos hormones qui changent chaque mois. Les filles peuvent se préoccuper des familles qui restent là-bas dans leur pays. Je pense qu'il y a moins de pression

chez les hommes qui peuvent juste se concentrer sur leurs études, donc s'intégrer plus facilement.

Ainsi, pour ces participantes, être une femme dans un programme de génie est un obstacle à l'immigration académique. Encore une fois, les préjugés de genre en sont principalement la cause. Cependant, pour les participantes provenant de l'Amérique latine, le constat est tout autre. Pour Thaïssa, être une femme ne représente pas un enjeu à l'intégration académique. « *Dans le milieu académique, je n'ai pas senti d'obstacle à l'intégration. Pour moi, c'était : je suis égale à une autre personne, c'est génial* ». Puis, Sofia ajoute « *Du côté académique, je ne sens pas que j'ai moins d'opportunité parce que je suis une femme* ». Chez elle, l'université est un lieu encore très masculin et machiste, alors qu'ici, elles se sont senties égales.

Dans le milieu académique, je n'ai pas senti de différence. Pour moi, c'était : je suis égale à une autre personne, c'est génial et je ne sens pas que j'ai moins d'opportunité parce que je suis une femme. Enfin !

Ainsi, il semble que les vécus antérieurs des participantes ont une influence sur leur expérience en lien avec le genre. Néanmoins, le genre a pu impacter l'intégration académique de plusieurs participantes.

4.6 Conclusion

Les résultats recueillis auprès des participantes permettent d'observer que la communication interculturelle et les échanges interculturels qui en résultent sont réellement au cœur des expériences vécues par les participantes. De plus, ces échanges contribuent considérablement au processus d'intégration. Par exemple, les relations cultivées avec leurs professeurs ainsi que leur méthode de communiquer la matière ont eu un impact positif et facilité leur intégration. D'un côté plus négatif, ne pas être à même d'établir de relations avec les étudiants locaux et que les échanges se limitent uniquement à un contexte académique entrave considérablement leur sentiment d'intégration. De plus, le plus impactant défi à la communication interculturelle et de surcroît à l'intégration réside dans les comportements discriminatoires tels que les préjugés et les stéréotypes.

Ensuite, puisque les défis linguistiques se présentent comme des obstacles communicationnels majeurs, les connaissances linguistiques demeurent une des plus indispensables compétences interculturelles pour favoriser une meilleure communication.

Finalement, que l'on aborde l'intégration sociale ou académique dans les institutions universitaires, les échanges interculturels formels et informels demeurent systématiquement essentiels au processus d'intégration. De même, des échanges à l'extérieur du campus peuvent être bénéfiques pour compléter l'intégration à la nouvelle culture d'accueil. Finalement, le genre reste un élément considérable influençant les interactions et jouant un rôle majeur dans l'intégration des participantes. Ainsi selon nos résultats, nous concluons que la communication interculturelle participe au processus d'intégration des étudiantes internationales.

Dans le prochain chapitre nommé discussion, nous allons mettre en commun les résultats présentés lors des entretiens avec les participantes, notre cadre conceptuel et la revue de littérature exposée dans la problématique aux fins de répondre aux questions de notre projet de recherche.

CHAPITRE 5

DICUSSION

Dans ce chapitre, nous présentons une analyse et une discussion autour de nos principales conclusions à travers plusieurs constats majeurs. De plus, nous proposons un dialogue entre la revue de littérature, le cadre conceptuel et les résultats. D'abord, notre premier constat aborde la complexité et les multiples dimensions du concept de communication interculturelle vécues par les participantes, en plus de ses diverses modalités d'application selon le contexte. Puis, nous constatons, dans un deuxième temps, que les relations positives demeurent la composante la plus importante pour compléter l'intégration dans une institution d'enseignement supérieur. Elles se révèlent de même plus substantielles que le succès académique. Un autre constat concerne la mise en lumière des nombreux défis communicationnels chez les participantes et leurs conséquences négatives sur les échanges interculturels et leur état psychologique. Enfin, le dernier constat montre que le genre s'est avéré être un enjeu considérable dans le processus d'intégration.

5.1 La communication interculturelle

L'angle de notre mémoire étant la communication interculturelle, nous vous présentons à la lumière de nos analyses, les diverses façons dont la communication interculturelle se traduit par les expériences vécues des participantes.

D'abord, dans le cadre de ce mémoire, lorsque nous évoquons la communication interculturelle, nous parlons d'interactions, d'échanges et de relations avec une personne ou avec un groupe de culture différente. C'est une relation de coprésence culturelle entre individus ou groupes, acteurs de la communication Hsab et Stoiciu (2011).

Lors de ces échanges, nous observons que le message véhiculé peut être incompris et qu'une des modalités de la communication interculturelle est, dès lors, de moduler sa façon de communiquer en vue d'aboutir à une compréhension partagée. Ting-Tommey (1999) décrit d'ailleurs ce phénomène comme la négociation d'un signifié commun. Par exemple, les enjeux linguistiques peuvent devenir un obstacle à la compréhension mutuelle. Ainsi, la maîtrise de la langue française et l'accent québécois demeurent des défis communicationnels importants pour nos participantes. Nous constatons que de ne pas maîtriser la langue locale et de ne pas comprendre aisément les acteurs locaux conduit parfois à l'isolement. De plus,

des sentiments de peine, de frustration et de désarroi envers ce manque de compétences communicationnelles sont ressentis par certaines participantes, dont Azora. En effet, elle n'osait pas aborder les professeurs et étudiants qu'elle rencontrait et s'est retrouvée confinée et attristée. « Quand je suis arrivée, comme je ne parlais pas bien le français, je n'avais pas assez de confiance en moi pour parler aux professeurs ou à mes collègues de classe ».

En revanche, alors que le tutoiement entre étudiants et professeurs émerge comme une nouveauté linguistique, nous constatons que cet aspect de la familiarité langagière québécoise est perçu de façon positive et considéré comme un facteur favorisant la communication interculturelle et la compréhension mutuelle. De même, la manière de communiquer les savoirs au Québec est jugée plus dynamique et l'acclimatation à cette façon distincte s'est faite sans heurts pour nos toutes les participantes. Ainsi, alors que de nombreux participants de la recherche de Lapierre et Loslier (2003) privilégient les cours magistraux classiques avec lesquels ils sont plus familiers, nos résultats témoignent que la méthode plus interactive des professeurs à l'ÉTS est favorisée puisqu'elle avantage l'appropriation des expertises enseignées. Par conséquent, malgré une différence culturelle considérable dans la façon de communiquer en contexte académique qui aurait pu entraver la compréhension, les participantes l'ont expérimentée favorablement.

Ensuite, un second aspect des expériences vécues à travers la communication interculturelle figure dans le fait qu'elle contribue à la compréhension d'un nouvel environnement culturel tel que décrit par Barnett et Kincaid (1983). Comme exposé, les participantes ont compris que leur nouvel environnement académique au Québec reposait sur l'ouverture et le partage de connaissances avec des échanges professoraux conviviaux et un enseignement interactif. Cependant, elles ont également saisi que la communication avec les étudiants locaux se limitait seulement au contexte académique et que de créer des liens avec eux s'avérait plus complexe et ardu que dans leur pays d'origine. En effet, une césure marquante entre les relations cordiales que les étudiants locaux entretiennent dans les salles de cours et les relations distantes à l'extérieur de celles-ci est l'élément le plus marquant de ce nouvel environnement pour l'ensemble des participantes. Cette constatation des participantes à une résonance avec les résultats du rapport de recherche du BCI (2019) exposant que 53 % des étudiants internationaux interrogés affirment ne pas avoir de collègues de « culture locale ». Les étudiants de la recherche de Girard et Bérubé (2020) avaient aussi qualifié leurs relations de distantes, ponctuelles et étant limitées qu'aux études. Par ailleurs, l'indépendance et l'individualisme sont souvent nommés par les étudiantes rencontrées comme

qualificatif pour décrire les étudiants locaux. De plus, le regard distant, le langage corporel neutre qu'ils prennent et qui sont décrits comme une impression de « bulle » sont cités comme entrave à la communication interculturelle. C'est ce que Sofia a ressenti : je trouve ici que les gens sont sérieux et ne parlent pas beaucoup et surtout ils sont très solitaires. Ils sont habitués à vivre seuls. Les gens sont très indépendants et ils sont dans leur bulle. Par ailleurs, ces obstacles à la communication non verbale (l'intensité du contact visuel établi, le toucher, le langage corporel ainsi que la position corporelle) sont également exposés par Mehrabian (2007) dans notre cadre conceptuel.

Enfin, à la suite de l'analyse des résultats, nous constatons qu'une autre incidence de la communication interculturelle est, en grande partie, la modification de certains traits de l'identité culturelle (Gudykunst, 1995) des participantes. Nous observons que certaines participantes utilisent une façon de communiquer plus réservée et moins amicale envers les étudiants locaux, comme l'explique Olga dont la langue natale n'est pas le français. « *Ma personnalité a changé à 100 %. Absolument, je suis beaucoup plus timide ici, plus introvertie* ». Une attitude plus distante et discrète avec les étudiants locaux en opposition à un comportement dynamique et expressif avec les étudiants provenant de l'Afrique est également adoptée par Malia « *Avec un Québécois, tu dois être ami avant de pouvoir agir de la même façon* ». Ainsi, nous constatons que ce changement de traits d'identité culturels décrit comme étant plus distant et individualiste permet aux participantes de se mouler à leur nouvel environnement culturel. Ces changements rejoignent également les propos de Gudykunst (1995) et sa théorie de la communication interculturelle sur la négociation de l'identité lors des échanges entre personnes de cultures distinctes. Quant aux auteurs Dere, Ryder et Kirmayer (2010), ils présentent ces changements comme des processus d'acculturation étant des processus de changement qui se produisent à la suite d'un contact continu et direct entre individus d'origines culturelles différentes (Cité par Dere, Ryder et Kirmayer, 2010).

D'un côté plus positif, nos résultats suggèrent que d'adopter certaines attitudes communicationnelles dans un cadre interculturel mène à des interactions conviviales. Par exemple, le respect est préconisé afin d'obtenir des échanges interculturels plus authentiques comme l'expose Thaïssa : « On échangeait beaucoup dans les travaux d'équipe sur notre culture, c'était tellement intéressant, et que je pense qu'il faut des qualités spécifiques pour que la conversation soit fluide : patience, ouverture et respect des différences ». Ainsi, l'ouverture d'esprit est prônée pour appréhender l'arrivée en territoire étranger ainsi que la patience et la tolérance doivent également transparaître dans les échanges. Comme nous avons déjà observé, les connaissances linguistiques, quant à elles, sont aussi très importantes pour les échanges.

Finalement, certaines habiletés inhérentes à la compétence culturelle sont aussi évoquées par les participantes. Prendre le temps d'analyser et d'interpréter les codes culturels s'est avéré très utile dans la compréhension des différences culturelles et ont favorisé une meilleure communication. Nos résultats vont dans le même sens que le modèle de compétences interculturelles suggéré par Deardorff (2006) comme étant la capacité à communiquer et à interagir de manière adéquate dans des situations interculturelles menant à des échanges authentiques. En effet, posséder plusieurs compétences interculturelles lors d'interactions avec les acteurs locaux permettent une communication plus fructueuse. Ainsi, selon notre constat, posséder et développer des compétences interculturelles se présentent comme une stratégie facilitatrice à la communication interculturelle. C'est également ce que Tinto (1993) avance ; les qualités distinctives des étudiants à leur entrée dans l'enseignement supérieur déterminent initialement leur intégration, laquelle évolue ensuite en permanence suivant leurs expériences au sein de leur établissement de formation.

En résumé, les expériences vécues par les participantes à travers la communication interculturelle correspondent globalement à la plupart des définitions et théories présentées dans notre cadre conceptuel ainsi qu'aux défis communicationnels exposés dans la revue de littérature. Ainsi, la langue et le style langagier influencent la communication et la compréhension commune de façon positive comme le tutoiement ou négativement comme les barrières linguistiques. Puis, à la suite d'échanges interculturels avec les acteurs locaux, une compréhension de l'environnement culturel se produit. De plus, certains traits de l'identité culturelle à la suite d'interactions interculturelles peuvent être modifiés afin de s'adapter à la nouvelle réalité culturelle. Enfin, certaines habiletés communicationnelles interculturelles permettent une communication plus prolifique.

Ces expériences de communication interculturelle se sont avérées très importantes puisque ces échanges positifs ont mené à des relations qui furent majeures dans le processus d'intégration. En effet, elles sont au cœur d'une intégration réussie.

5.2 L'intégration, relationnel avant tout

Lorsque nous avons présenté la thématique de l'intégration à une institution universitaire en génie, nous la divisons entre l'intégration académique et sociale tel que Kremer (1997). Cependant, nous observons que ce sont les relations qui sont primordiales pour réussir l'intégration. En effet, nos résultats sont formels sur ce point et les participantes le réitèrent à plusieurs reprises ; sans relations, l'intégration

sociale et académique ne peut pas se produire. La réussite académique peut avoir lieu et le succès scolaire reconnu, toutefois si les relations ne sont pas fructueuses, un sentiment de solitude et de désarroi est ressenti par les participantes comme l'expose Madina : « Si tu as de bonnes notes, mais pas d'amis, je ne pense pas que tu sois bien. Les êtres humains, nous sommes des êtres qui ont besoin de relations sociales ».

Ainsi, les échanges menant à des relations sont capitaux pour l'intégration et comme précédemment exposé, celles avec les professeurs restent les plus positives. En effet, les relations avec eux sont une révélation pour la plupart des participantes. Leur conception de l'enseignement axée sur un transfert de connaissances et la consolidation de relations non hiérarchisées alors qu'elles ont expérimenté l'inverse dans leur pays d'origine sont estimées par la totalité des participantes. Ce bilan corrobore les résultats de la recherche empirique de Gagnon (2017) relatant que la proximité avec les professeurs au Québec est l'élément le plus souvent mentionné dans recherches lorsqu'on parle de dissimilitudes culturelles. Ainsi, selon nos constatations, cette relation académique malgré la dissemblance culturelle, figure comme étant un vecteur pour faciliter l'apprentissage et le processus d'intégration. De plus, les relations positives avec les autres étudiants internationaux ont grandement favorisé l'intégration selon Marie « Les relations j'avoue que c'est important. Le fait que les uns, les autres avaient certaines affiliations faisaient qu'on s'intégrait plus facilement ». Cependant, les échanges restent en surface avec les étudiants locaux et créer des relations durables avec eux s'est avéré complexe et voire impossible. Conséquemment, certaines participantes perçoivent qu'elles ne sont pas complètement intégrées à l'institution universitaire puisqu'elles n'ont pas établi des liens durables avec leurs collègues québécois.

Dans le cadre conceptuel, nous avons présenté le schéma de Kreamer (1997) qui décrit les quatre sphères indispensables à l'intégration en milieu universitaire (l'intégration académique formelle et informelle et l'intégration sociale formelle et informelle). Pour une intégration académique réussie, l'autrice avance que l'étudiant doit performer académiquement, et qu'il doit également, de façon informelle, avoir des échanges avec les acteurs de son environnement universitaire pour compléter leur intégration académique. Comme exposé, nos résultats sont concluants sur ce point ; la facilité d'approche et le sentiment d'égal à égal facilitent les échanges entre les participantes et leurs professeurs et cela a définitivement joué un rôle décisif dans leur intégration académique. De plus, les interactions académiques sont décrites par certaines participantes comme étant beaucoup plus ouvertes et égalitaires que celles de leur pays d'origine et dès lors, la communication était plus fluide.

Puis, pour l'intégration sociale en milieu universitaire, Kreamer (1997) affirme que la participation aux activités encadrées par l'institution favoriserait l'intégration sociale formelle. En effet, à la lumière des résultats, les interactions lors d'activités, qu'elles soient spontanées ou bien organisées par l'institution, restent primordiales à l'intégration sociale. Nous remarquons également que les événements organisés par l'institution où des interactions sociales informelles se sont produites furent d'une importance majeure dans le processus d'intégration puisqu'elles favorisent un sentiment d'inclusion. Puis, elle ajoute que les échanges sociaux informels en général seraient des éléments essentiels à l'intégration sociale. Effectivement, c'est ce que confirment les participantes, dont Madina qui affirme que s'il n'y a pas de relation, il n'y a pas d'intégration. « *Que ce soit à la cantine, au gym, travail sur le campus, les 5@7, ça permet de rencontrer d'autres personnes. Ça m'a permis de survivre* ».

Kreamer (1997) divise en quatre sphères égales l'intégration dans les institutions universitaires. Nos résultats nous permettent de nuancer cette division. En effet, pour la totalité des participantes, elles ont dû s'intégrer socialement afin de réussir leur intégration en milieu universitaire, et ce, même si l'intégration académique était réussie. Madina explique « *j'ai eu une moyenne de 4,2/4,3 alors même si on a de bonnes notes, ce n'est pas ça qui fait l'intégration, il faut avoir un réseau social pour se sentir intégrée* ». Cela témoigne, une fois de plus que les échanges sont essentiels à l'intégration. Puis, en plus de l'importance des échanges interculturels dans leurs institutions, les relations hors campus présenteraient également une influence considérable dans le processus d'intégration. Effectivement, établir des relations dans un autre cadre que celui académique, soit à l'extérieur du campus, s'est avéré très enrichissant, comme l'expose Malia « *c'est très important de faire des activités en dehors du campus. J'ai fait plein d'événements pour me faire des amis. J'avais besoin de ça* ». De plus, selon nos observations, le fait d'avoir vécu précédemment une expérience à l'international avant un séjour d'étude stipule qu'un moindre choc face aux différences culturelles sera ressenti comparativement à leur voyage antérieur. En effet, les expériences à l'international antérieures facilitent positivement l'acclimatation à la nouvelle culture et participent à l'intégration.

Par conséquent, selon nos résultats, nous pensons qu'un modèle de l'intégration dans un établissement universitaire est plus diversifié qu'une division en quatre sphères équivalentes. D'abord, nous constatons qu'une importance plus significative est accordée aux échanges et aux relations académiques et sociales de manière formelle et informelle. Le succès académique faisant partie du processus de l'intégration nous semble aussi essentiel, toutefois comparativement à Kreamer (1997), il représenterait une dimension

moindre. Puis, selon notre analyse, d'autres sphères peuvent s'ajouter au modèle, telles que les échanges hors campus et les expériences à l'international passées puisqu'ils sont des éléments participant à l'intégration pour nos participantes. Voici donc, une proposition de tableau représentatif de nos résultats en comparaison avec celui de Kreamer (1997). Par ailleurs, nous avons laissé des bulles vides puisque éventuellement d'autres éléments pourraient s'ajouter aux éléments importants de l'intégration dans un établissement universitaire.

Tableau 5.1 L'intégration dans les établissements universitaires de Kreamer (1997)

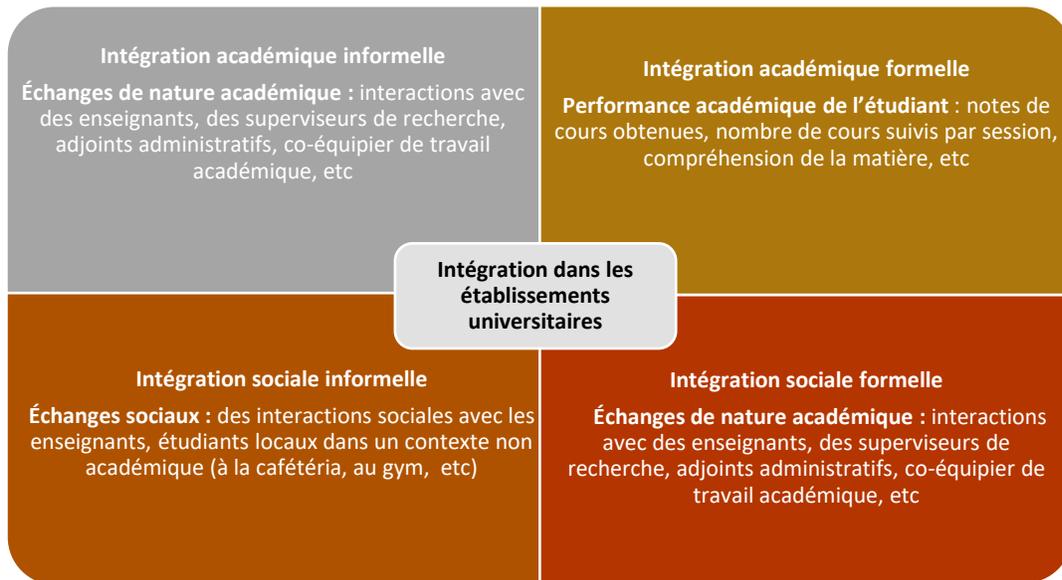
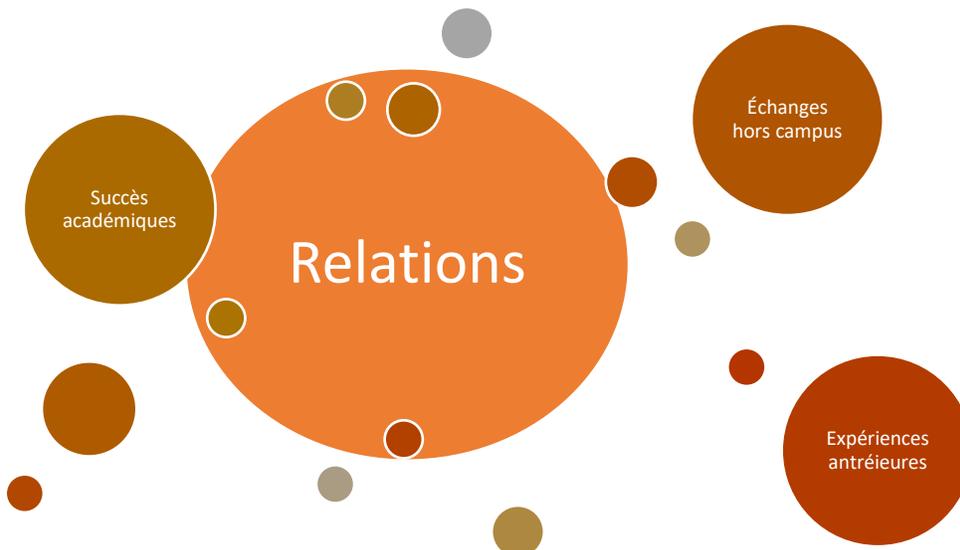


Tableau 5.2 L'intégration dans les établissements universitaires selon nos résultats



En résumé, nos résultats se distinguent du modèle de Kreamer (1997) puisque ce ne sont pas quatre sphères égales qui contribuent à l'intégration dans les institutions universitaires. En effet, l'intégration dans une institution d'enseignement universitaire est un processus qui prend en compte plusieurs éléments et nous concluons qu'elle repose principalement sur les relations. Ainsi, puisque la communication interculturelle se définit comme une relation entre deux acteurs de différente culture, cela nous amène à confirmer que la communication interculturelle est l'élément principal facilitant l'intégration.

Cependant, nous notons que des défis substantiels ayant miné les échanges et freiné l'intégration furent relevés. En effet, nous observons que des sentiments psychologiques négatifs, des attitudes discriminantes, des obstacles linguistiques ainsi que des défis de genre furent expérimentés.

5.3 Des défis communicationnels considérables

Nous constatons qu'un des défis les plus marquants vécus par les participantes est les chocs culturels éprouvés à l'arrivée. Ceux-ci peuvent mener à des situations regrettables ainsi que provoquer plusieurs émotions négatives. Par exemple, le manque d'honnêteté et de fluidité lors d'échanges avec les étudiants locaux est mentionné comme un choc de valeur importante. Dès lors, en réaction à des échanges interculturels infructueux, des sentiments de tristesse, de frustration, un besoin d'isolement et également une perte de confiance en soi apparurent pour certaines participantes. Olga résume « *plein de chocs se sont produits la première année, je pleurais chaque jour. Je me demandais ce que je faisais ici. Si j'avais bien fait. J'ai eu beaucoup de doute sur moi-même. En plus, les études qui étaient difficiles. Je sentais un mélange de colère et déception* ». Ces résultats confirment les propos de Brown et Holloway (2008) cités par Mainich (2015) expliquant que la phase initiale du début des études n'est pas caractérisée par des sentiments d'excitation pour la plupart des étudiants internationaux, bien au contraire, ces derniers sont plutôt submergés par des symptômes psychologiques et émotionnels négatifs associés au choc culturel. Le chercheur Belkhodja (2012) atteste de la même façon que les étudiants internationaux l'ignorent souvent à leur arrivée, mais qu'ils auront grand besoin de conditions de facilitation pour la réalisation de leur projet et la réussite de leur étude dans leur nouvel environnement.

En plus des chocs culturels, nous avons aussi noté des comportements discriminatoires minant l'expérience de mobilité et freinant également les échanges. En effet, à la lumière des propos recueillis, nous avons constaté que les obstacles les plus notables sont les stéréotypes et les préjugés. Par exemple, des commentaires blessants sur le physique puisqu'ils ne correspondent pas à une image stéréotypée furent entendus par les participantes. De la même manière que Sirinelli (2013) l'expose, les stéréotypes sont des opinions toutes faites qui, lorsque partagées, relèvent du champ des représentations collectives. Ensuite, un refus catégorique d'un co-directeur de thèse, sans explication, pour un référencement de bourse d'études à une participante béninoise fut expérimenté. Puis, des commentaires négatifs de la part d'acteurs locaux sur les appartenances religieuses d'une participante algérienne furent également entendus. Ces comportements dénotent des préjugés, définis par Bourhis et Leyens (1999) comme étant une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif avec les membres d'un groupe, reposant sur une généralisation erronée et rigide.

Nous notons que ces attitudes restent attentatoires et qu'elles ont grandement affecté l'état émotionnel des participantes qui dans certains cas remettaient en doute leur venue et de même leurs compétences académiques. Ce fut le cas de Malia : « Je me suis quand même demandée si j'avais ma place ici et si j'avais le calibre. J'ai repensé retourner au Bénin. Ça m'a traumatisé, j'avais plus le goût d'aller travailler dans le laboratoire pendant presque qu'un an. ». Cela témoigne certainement de l'impact négatif de ces conduites vexatoires. Nous ajoutons ainsi que les stéréotypes et préjugés en plus d'être des enjeux à la communication interculturelle, peuvent occasionner des conséquences psychologiques majeures chez les participantes et dès lors sur leur intégration. En effet, malheureusement, les comportements discriminatoires sont existants et comparables aux résultats de la recherche du CAPRES où les préjugés furent identifiés comme des défis importants par plusieurs étudiants internationaux. De plus, le résultat d'une enquête du BCEI (2014) avait également exposé qu'environ 25 % des étudiants internationaux ont exprimé avoir été victimes de discrimination raciale et un peu plus de 29 % de discrimination culturelle et/ou religieuse (BCEI, 2014).

Un autre obstacle déjà évoqué est la barrière langagière. Les résultats illustrent bien l'importance de connaître la langue locale puisque la non-maîtrise de celle-ci devient un frein pour créer des liens. Les participantes ont vécu des moments de découragement et de solitude comme le stipulent Germain et Vultur (2016) soulignant que les difficultés linguistiques peuvent influencer d'une manière négative la création de réseaux sociaux et qu'ils génèrent un isolement social et de la frustration. En effet,

conformément aux résultats, ne pas avoir la faculté de s'exprimer dans la langue locale provoque des sentiments de tristesse et de consternation et compromet même l'intégration. Ceci est aussi le constat d'un résultat du CRÉPUQ (2010) exposant que les défis de communication peuvent être des obstacles à l'intégration, d'ordre culturel et social (CRÉPUQ, 2010). En sommes, les connaissances linguistiques sont essentielles pour entrer en contact avec les acteurs locaux, établir des liens et favoriser l'intégration dans un établissement universitaire.

Cependant, contrairement aux recherches empiriques qui révélaient que ne pas maîtriser la langue pouvait les mener à un échec académique (CRÉPUQ, 2010, Germain et Vultur, 2016, Pilote et Benabdeljalil, 2007), nos résultats n'ont pas noté ce défi lors des entretiens. Bien au contraire, l'ouverture d'esprit des professeurs et l'adaptation de leur enseignement et des méthodes d'évaluation à une clientèle internationale qui ne maîtrisent pas nécessairement le français ont eu un impact majeur sur la réussite académique et conséquemment sur l'intégration des quatre participantes allophones.

5.4 Le genre

Le dernier défi que nous présentons est celui du genre. En effet, cet élément s'est imposé dans nos résultats puisqu'il fut largement abordé par les participantes. D'abord, la sous-représentation des femmes en génie dans leur programme d'étude est perçue comme un enjeu pour celles qui proviennent de pays où la parité est atteinte dans les études en ingénierie. À noter qu'au Québec, il y a seulement 28% de femmes inscrites dans des programmes de génie aux cycles supérieurs (Belletête et al., 2020). Ainsi, pour Azora qui est Iranienne, Olga qui est Russe et Madina qui est Algérienne, se fut un choc de voir si peu de femme dans leur salle de cours. En effet, Madina fut définitivement affectée et interpellée par cette différence « *Je ne voulais pas m'avouer qu'il y a des femmes qui pensent qu'elles ne sont pas assez intelligentes pour faire un doctorat en génie* ». Elle suppose que cette réalité est potentiellement attribuable aux préjugés de genre qui perdurent dans le milieu. Ces préjugés sont en outre relevés par plusieurs participantes. En effet, de nombreux éléments ont été nommés pour les exposer, dont le scepticisme des collègues masculins lors des discussions et le machisme de certains d'entre eux. Pour Olga, ces attitudes étaient une composante hautement négative « *Les étudiants masculins t'écoutent, mais on dirait qu'ils se méfient un peu. Il me regardait comme une fille. Comme si je ne suis pas capable de faire des calculs, des dessins techniques* ». Ainsi, ces comportements se sont, dans certains cas, constitués en entrave à des échanges fructueux.

De plus, ces conduites se sont aussi présentées comme des difficultés dans le processus d'intégration académique pour quelques participantes, dont Madina : « *Je ne me suis pas sentie complètement intégrée académiquement. Les obstacles étaient la qualité des cours, le manque de représentativité des femmes et les préjugés face aux femmes* ». Cependant, nous constatons que les expériences antérieures à la mobilité de deux participantes provenant de l'Amérique latine ont influencé leurs perceptions sur les obstacles associés au genre. En effet, elles n'ont pas relevé que le genre était un frein à l'intégration académique : « *Dans le milieu académique, je n'ai pas senti d'obstacle à l'intégration. Pour moi, c'était : je suis égale à une autre personne, c'est génial !* » (Carolina).

Ainsi, les résultats montrent que le genre féminin dans un environnement majoritairement masculin peut être un enjeu supplémentaire pour le bon déroulement des échanges et pour l'intégration académique de certaines participantes. Cependant, les perceptions étaient distinctes pour les participantes provenant de l'Amérique latine. Effectivement, la discrimination associée au genre féminin au niveau académique n'a pas été relevée par ces dernières, comparativement aux étudiantes qui proviennent de pays où, selon elles, les femmes figurent en majorité ou en parité dans le domaine du génie. Ce constat nous a permis de nuancer les résultats. Ainsi, une piste à explorer serait de mieux comprendre comment les expériences et les contextes pré migratoires des participantes influencent l'appréhension des défis liés au genre. Il demeure que le genre féminin peut bel et bien se présenter comme un élément influenceur du processus d'intégration en minant des interactions.

En résumé, nous remarquons que les participantes ont expérimenté de vastes enjeux communicationnels. Des échanges interculturels infructueux, des stéréotypes et des préjugés ainsi que des enjeux de genre freinant les interactions et influençant leur sentiment d'intégration académique ont fait partie du vécu des participantes.

En conclusion, quatre constats importants ont émergé de la mise en commun de notre revue de littérature, de notre cadre conceptuel et de nos résultats. D'abord, plusieurs expériences de la communication interculturelle vécues par les participantes coïncident avec les auteurs de notre cadre conceptuel. Le signifié commun de Ting-Tomney (1999), la compréhension d'un nouvel environnement interculturel de Barnett et Kincaid (1983), la négociation de l'identité de Gudykunst (1995) et le modèle de compétences interculturelles de Deardorff (2006). Toutefois, la multitude d'expériences vécues à travers la

communication interculturelle de façon négative ou positive par les participantes expose qu'elle est un concept complexe à définir. Les expériences positives vécues à travers la communication interculturelle sont cependant essentielles pour l'intégration. En effet, notre deuxième constat est que les échanges menant à des relations conviviales sont cruciaux pour l'intégration à l'institution. La communication interculturelle se retrouve donc au cœur du processus d'intégration. Puis, contrairement à Kremer (1997) proposant quatre sphères favorisant l'intégration dans une institution universitaire, nous observons que l'élément central est plutôt les relations et non nécessairement le succès académique.

En revanche, notre troisième constat est que les participantes ont expérimenté des défis communicationnels importants étant des obstacles importants aux échanges et pouvant en conséquence entraver l'intégration. En effet, les chocs culturels (Brown et Holloway [2008] cités par Mainich [2015]) à l'arrivée, les stéréotypes tels que décrits par Sirinelli (2013) et des préjugés définis par Bourhis et Leyens (1999), ainsi que les défis linguistiques (Germain et Vultur, 2016) se sont présentés comme étant des barrières aux interactions interculturelles.

Les divers obstacles rencontrés liés au genre dans un milieu majoritairement masculin sont notre dernier constat puisqu'ils se sont présentés comme des éléments importants. En effet, la sous-représentation des femmes dans leur domaine et les comportements misogynes de certains étudiants masculins est un enjeu à considérer dans le processus d'intégration.

En conclusion, sachant que les échanges menant à des relations sont indispensables pour l'intégration dans les institutions d'enseignement, nous observons que les obstacles à ceux-ci ont irrémédiablement bridé le processus d'intégration. Dès lors, cette constatation permet de répondre à la question de recherche : dans quelle mesure la communication interculturelle entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement participe-t-elle aux processus d'intégration dans leur institution universitaire en génie ? Nous proposons ainsi que la communication interculturelle, à travers les échanges et les relations, soit déterminante, dans le processus d'intégration.

En guise de conclusion de ce mémoire, nous suggérons un résumé de notre mémoire, ainsi que des pistes de recherches futures.

CONCLUSION

L'objet de ce mémoire porte sur les étudiantes internationales et leur intégration dans leur institution universitaire en génie. Tout d'abord, un de nos objectifs réside dans la compréhension, à travers une perspective communicationnelle et interculturelle, de l'expérience vécue entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement universitaire en génie. Ensuite, d'identifier les facilitateurs et les éléments constituant des défis à l'intégration des étudiantes internationales dans leur institution universitaire. Enfin, d'explorer de quelle façon la communication interculturelle peut faciliter l'intégration des étudiantes internationales en génie dans leur institution d'enseignement universitaire.

Ainsi, nous avons amorcé notre revue de littérature en exposant le portrait de la mobilité des étudiants internationaux du Canada et du Québec. Puis, nous avons recensé les principaux défis vécus par ces derniers. En premier lieu, ces étudiants peuvent expérimenter des défis liés aux chocs culturels, des défis académiques, des défis relationnels, des défis linguistiques ainsi que des défis de genre. Ensuite, après avoir analysé la revue de littérature, nous avons réalisé que la communication interculturelle est existante dans chacun des défis relevés. De plus, par souci de recueillir des données plus ciblées nous avons choisi un échantillon purement féminin. Dès lors, nous avons établi notre problématique en lien avec la communication interculturelle et nous avons conclu notre problématique avec la question de recherche suivante ; dans quelle mesure la communication interculturelle entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement participe-t-elle aux processus d'intégration dans leur institution d'enseignement universitaire en génie ?

Dans notre cadre conceptuel, nous avons d'abord présenté le concept de la communication interculturelle à travers plusieurs définitions et théories inventoriées sur celle-ci. Puis, nous avons proposé certains obstacles qui pourraient entraver la communication interculturelle, telle que les codes de communication verbale et non verbale, ainsi que les préjugés et stéréotypes. Nous avons également exposé une possibilité de facilitateurs à la communication par l'entremise du modèle de compétences interculturelles de Deardorff (2006). Enfin, le concept de l'intégration dans les institutions universitaires étant prépondérant pour notre mémoire, nous avons relaté les travaux de recherche empiriques de Kremer (1997) sur l'intégration dans les établissements d'enseignement universitaires.

En vue de récolter des données d'analyse pour notre mémoire, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés auprès de huit participantes, étudiantes ou diplômées d'une faculté de génie. Nos entretiens sont d'environ une heure et demie et quatre thématiques furent discutées. D'abord, les expériences de communication interculturelle vécues, puis les obstacles observés et finalement les facilitateurs à celle-ci. Ensuite, le thème du processus de l'intégration dans les milieux universitaires fut abordé. Aussi, les questions concernant le genre étaient intégrées à chaque thématique. Nous avons en second lieu traité et analysé les propos des participantes aux fins de présenter les résultats obtenus de ces entretiens.

Il ressort de notre analyse que la communication avec les étudiants locaux est complexe à établir. Puis, les défis langagiers, l'individualisme des étudiants locaux ainsi que les stéréotypes et préjugés sont nommés comme obstacle à la communication interculturelle. Quant aux facilitateurs à celle-ci, les compétences interculturelles, telles que les connaissances linguistiques, des attitudes individuelles de patience et de tolérance ainsi que des habilités d'observation et d'analyse sont citées. Ensuite, les participantes ont distingué l'intégration académique qui est associée au succès scolaire et l'intégration sociale liée aux relations. Les résultats de notre mémoire exposent que ces dernières se sont avérées essentielles pour compléter l'intégration. En effet, sans relations, l'intégration ne peut être achevée. Enfin, le genre peut occasionner une répercussion sur la communication interculturelle et sur l'intégration, en particulier dans un domaine où les femmes sont sous-représentées, comme le génie.

À la suite de ce résumé, de façon générale, l'analyse a permis ainsi de répondre à notre question de départ et énoncer que la communication interculturelle à travers les relations participe grandement à l'intégration des étudiantes internationales. En effet, les échanges interculturels sont la base de l'intégration et tout obstacle à celle-ci freinent le processus.

Concernant les pistes de recherches futures, la première d'entre elles serait de réaliser une recherche où les participantes viennent de distinctes universités de génie. Effectivement, les participantes provenaient toutes de la même université, il serait donc pertinent d'effectuer une recherche où les participantes soient de diverses universités de génie en vue de pouvoir observer si les défis relevés sont identiques. De plus, ces universités pourraient se situer à l'extérieur de Montréal. En effet, l'ÉTS étant une université au cœur du centre-ville de Montréal, la réalité des participantes serait possiblement contrastée dans une université en région éloignée du Québec. Ensuite, sachant qu'il peut y avoir une divergence dans l'encadrement et la structure des cours entre le premier cycle et les cycles supérieures, une piste de recherche future

consisterait à choisir un échantillon de participantes étant inscrites dans plusieurs cycles d'études. Enfin, en ce qui concerne le genre, les femmes de notre recherche se retrouvent en minorité dans leur institution et dans leur domaine. Du point de vue de la recherche à venir, pouvoir comparer les résultats avec une autre faculté universitaire où le genre féminin prédomine détectera plus facilement les influences du genre sur l'intégration.

En conclusion, l'intégration des étudiantes internationales sous l'angle de la communication interculturelle figure comme un objet d'étude très pertinent. Cependant, compte tenu des limites de ce mémoire, nous n'avons pu analyser l'ensemble de ce sujet très vaste. Ainsi, il nous semblerait intéressant, dans l'avenir, d'explorer davantage ce phénomène aux fins de découvrir des données qui permettront de relever la réalité des étudiantes internationales en séjour d'étude dans notre province.

ANNEXE A

[Grille de questions]

Thème	Questions principales	Questions de relances	Objectifs
<p>Pour commencer, dans quel programme êtes-vous inscrit ?</p> <p>Pourquoi avoir choisi de faire un programme d'étude en génie au Québec ?</p> <p>Est-ce que vous avez préparé votre venue d'une certaine façon ? L'installation s'est bien passée ? Vous aviez déjà un réseau ici ?</p>			
<p><i>Dans quelle mesure la communication interculturelle entre les étudiantes internationales et les différents acteurs de leur environnement universitaire en génie participe-t-elle aux processus d'intégration académique ?</i></p>			
<p>THÈME 1 :</p> <p>Communication interculturelle</p>	<p>Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez vécu une expérience de communication interculturelle particulière (un échange positif ou problématique, où vous avez senti que vous avez appris à mieux connaître la personne devant vous, ou avez ressenti de la frustration ou inconfort, etc.) ?</p> <p>Est-ce que vous pouvez me donner un exemple de différence culturelle qui vous a marqué pendant dans cette</p>	<p>Sous-thème :</p> <p>Durant cet échange, quelles sont vos perceptions de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La signification des différences culturelles. (Symbolique) - Négociation du message - Moment d'échanges positifs et négatifs - Défis linguistiques 	<p>Mieux comprendre les modalités de la communication interculturelle qui caractérisent les échanges entre les étudiants internationaux et les acteurs locaux.</p>

	<p>situation ; de valeurs, de croyance, de traditions... ?</p> <p>Avez-vous eu une réflexion sur votre propre culture suite à cet échange ? Ou la comparer la vôtre à la culture locale ?</p> <p>Pensez-vous que le fait d'être une femme dans une école de génie a un impact dans vos expériences de communication interculturelle ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Changement dans la façon d'être ou de penser. - Changement de trait de personnalité 	
--	---	--	--

<p>THÈME 2 :</p> <p>Défis de la communication interculturelle</p>	<p>Si vous pensez à un exemple de situation où vous avez senti une incompréhension/frustration/inconfort face à la façon de parler, de penser, de s'exprimer de votre interlocuteur ? Ou face à la vôtre ?</p> <p>Quels sont les défis de communication verbale (mots (emploi du Je, tutoiement, accent, subtilité de la culture) ? et non verbale (gestuelle, regard, posture) qui sont associés à la différence culturelle lors d'une rencontre ?</p> <p>Avez-vous senti des préjugés ou entendu des idées stéréotypées face à votre culture ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les subtilités de la communication verbale et non verbale (le langage utilisé, la connaissance de la culture locale, gestuelle, regards, ? - Stéréotype : définition préconçue - Préjugé : attitude négative 	<p>Mieux comprendre les enjeux et défis de la communication interculturelle qui caractérisent les échanges entre les étudiants internationaux et les acteurs locaux.</p>
---	--	--	---

	Est-ce que le genre féminin ajoute un défi supplémentaire à la communication interculturelle ?		
THÈME 3 : Stratégie de la communication interculturelle	<p>Est-ce que vous avez senti du respect, une ouverture d'esprit et de la curiosité envers vous lors des échanges avec les acteurs locaux ?</p> <p>Est-ce que les acteurs locaux connaissent bien leur culture locale ? est-ce qu'ils s'intéressent à la vôtre ? Quelles sont les meilleures habiletés pour établir une communication avec les acteurs locaux ? (Écoute, perceptive, analyse ...)</p> <p>Est-ce le fait d'être une femme facilite la communication interculturelle ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La présence d'empathie (sensibilité, empathie, ouverture) à une situation vécue ou à la culture. - Respect ou non des différences - Désintérêt face à la différence ou de l'agacement et de l'irritation chez les acteurs locaux 	Mieux comprendre les stratégies de communication interculturelle qui caractérise les interactions entre les étudiants internationaux et les acteurs locaux.
THÈME 4 : L'intégration	Est-ce que vous vous sentez intégré dans la communauté universitaire en génie ? Si non, quels sont les obstacles ? si oui, pourquoi ?	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interactions formelles ou informelles - Sentiment d'appartenance développé 	Mieux comprendre les défis et facilitateurs pour réussir une intégration à la

	<p>Est-ce qu'il y a une différence pour vous entre l'intégration académique et social universitaire en génie ?</p> <p>Est-ce que vous avez participé à des activités sociales organisées par des entités de l'école et parascolaire ? (5@7 du département, activité de l'association étudiante, programme jumelage) ?</p> <p>Est-ce que le fait d'être une femme influence le processus d'intégration universitaire en génie ?</p> <p>Est-ce que les échanges interculturels influencent l'intégration à la communauté universitaire locale ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment de bienvenue dans les activités locales - Accessibilité à toutes les activités scolaires offerte par l'université 	<p>société d'accueil et dans le contexte universitaire.</p>
--	---	--	--

BIBLIOGRAPHIE

- Barna, L. M. (1997). *Stumbling blocks in intercultural communication*. Intercultural communication Belmont : Wadsworth Publishing
- Barnett G.A. et Kincaid D.L. (1983). *Cultural Convergence*. Intercultural communication theory.
- BCEI (2014) Bureau canadien de l'éducation internationale. *Résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. [CBIE-flagship-French-full-WEB-RES-final.pdf](#)
- BCEI (2018a). Bureau canadien de l'éducation internationale. *Rapport sur les étudiants internationaux au Canada en 2018*. Récupéré sur <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2018/09/International-Students-in-Canada-FR.pdf>
- BCEI (2018b). Bureau canadien de l'éducation internationale. *Rapport annuel du Bureau canadien de l'éducation internationale 2018*. Récupéré de <https://cbie.ca/fr/who-we-are/rapport-annuel>
- BCI (2018). Bureau de la coordination internationale. *Rapport annuel de 2018*. Récupéré de https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Insc_automne_2019.pdf
- BCI (2019). Bureau de la coordination internationale. *Rapport sur les données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2019*. Récupéré de https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Insc_automne_2019.pdf
- Belkhdja, C. (2012). *La dynamique migratoire des étudiants internationaux et les politiques d'immigration dans cinq fédérations*, dans C. Belkhdja and M. Vatz-Laaroussi (dir.). *L'immigration en dehors des grands centres . enjeux, politiques et pratiques dans cinq États fédéraux*, Paris, L'Harmattan, p. 173-195.
- Belletête et al. (2020). *Rapport statistique: inscriptions des femmes en sciences et en génie au collégial et à l'université entre 2005 et 2019*, Sherbrooke, Chaire pour les femmes en science et en génie.
- Bello et al. (2021). *Pour être intelligente, la révolution numérique devra être inclusive. Rapport de l'UNESCO sur la science : la course contre la montre pour un développement plus intelligent*. UNESCO: Paris
- Bernard, M.-C. (2014). *Circulation des savoirs, mobilité internationale et études supérieures. Récit de la mise en place d'une voie favorisant l'insertion universitaire en milieu francophone nord-américain*. *Globe*, 17 (2), 93–115.
- Bérubé et al (2021), *Les étudiants internationaux dans le réseau des universités du Québec : Pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel*. FODAR-DI.
- Bikie Bi Nguema et al. (2018). *Regards croisés sur les parcours migratoires. Défis de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps du SLSJ*.

- Bouchard, C., Bourassa-Dansereau, C. et Le Gallo, S. (2018). *Communication interculturelle et internationale : contributions à un champ d'études et de recherches en mouvance*. *Communiquer*, (24), 1–16.
- Boudreau, Y. (2009). *Rapport sur l'offre de service du Cégep de la Gaspésie et des îles*. Remis à la ministre de l'éducation, du Loisir et du Sport. Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport
- Bourassa-Dansereau, C. (2020). *Venir d'ailleurs et étudier à l'UQAM : grandeurs et misères de la communication interculturelle en milieu universitaire*. *Alterstice*, 9(2), 77–89
- Bourhis, R.Y. et Leyens, J.-P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Mardaga, Belgique: Sprimont.
- Camilleri, C. (1989). *La communication dans la perspective interculturelle*. (Éd) : Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel (p. 363-398). Paris : L'Harmattan.
- CAPRES (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux>
- Coulon, A., Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France, l'état des savoirs. Rapport pour l'observatoire de la vie étudiante*. Université de Paris 8, Centre de recherche sur l'enseignement supérieur.
- CRÉPUQ (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation.
- Cuche, D. (2001). *Culture et identité. La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte, p. 98-114
- Dao, T. K., Lee, D. Et Chang, H. L. (2007). *Acculturation level perceived English fluency perceived social support level, and depression among Taiwanese international students*. *College Student Journal*, 41(2), 287–294
- Deardorff, D. K. (2006). *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241– 266.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Dere, J., Ryder, A et Kirmayer, J. (2010). *Bidimensional Measurement of Acculturation in a Multiethnic Community Sample of First-Generation Immigrants*. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 42.2: 134–138.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *L'analyse en recherche qualitative*. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145–152.
- Durand, A. (2020). *La mobilité étudiante féminine dans l'Europe contemporaine*. *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*

École de technologie supérieure (ÉTS), (novembre 2021), <https://www.etsmtl.ca/ets/a-propos/ets-en-chiffres>

Forget-Dubois, N. (2020). *Le numérique : une culture genrée, Études et recherches*, Québec, Le Conseil, 18 p.

Frozzini, J. & Tremblay, É. (2020). *Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC*. *Alterstice*, 9(2), 35–48

Kraemer, B. A. (1997). *The academic and social integration of Hispanic students into college*. *Review of Higher Education*, 20(2), 163-179.

Hsab, G. et Stoiciu, G. (2011). *Communication internationale et communication interculturelle : des champs croisés, des frontières ambulantes. Communication internationale et communication interculturelle : regards épistémologiques et espaces de pratique* (p. 9-26). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, V. (2017). *Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec : Histoires de vie et parcours migratoires*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.

Gaudet, E. et Loslier, S. (2009). *Recherche sur le succès scolaire des étudiants de langue et de cultures différentes inscrits dans les établissements collégiaux francophones du Canada*. Citoyenneté et immigration Canada, patrimoine canadien, rccfc.

Gaudet, E. et Loslier, S. (2011). *Les difficultés de réussite des étudiants immigrants dans les stages des programmes techniques au collégial*. Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative

Germain, A et Vultur, M. (2016). *Entre mobilité et ancrage : les étudiants internationaux à l'Inrs Institut national de la recherche scientifique - centre urbanisation culture société*, Montréal

Girard, V. & Bérubé, F. (2020). *Interactions des étudiants internationaux à l'UQTR : le point de vue d'étudiants résidents du pays d'accueil sur leurs interactions avec des étudiants internationaux*. *Alterstice*, 9(2), 49–62

Gudykunst, W. B., et Kim, Y. (1992). *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. New York: McGraw Hill.

Gudykunst, W. B. (1995). *Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) Intercultural communication competence* (pp.33— 71). Thousand Oaks, CA: Sage.

Institut de la statistique du Québec (2020). *Le bilan démographique du Québec*. Édition 2020, Québec, 183 p statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-du-quebec-edition-2020.pdf

Lapierre, L., Loslier, S. (2003). *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*. Actes du colloque conjoint APOP-AQPC, p. 185-189.

Larose, S. & Roy, R. (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

- Le Bras, H. (2017). *Néocolonialisme culturel ? Étudier à l'étranger* dans Hervé Le Bras, L'Âge des migrations, p. 55-75. Paris : Éditions autrement.
- L'Écuyer, R. (1985). *L'analyse de contenu: notion et étapes, la recherche qualitative: résurgence et convergences*. Collection renouveau méthodologique. Groupe de recherche et d'intervention régionale (GRIR). Université de Québec à Chicoutimi.
- Légrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Marseille, Paris : Paris, Hommes et perspectives. 301 pages
- Loïse J. (2017). *Défis de l'enseignement universitaire dans un contexte multiculturel : une étude de cas en Asie*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur
- Machado, A. (1981), *Champs de Castille*, Solitudes et autres poèmes, Gallimard.
- Mainich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal: comprendre leur persévérance aux études*. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Mayer R. et Ouellet F. (1991) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur
- Mehrabian, A. (2007). *Nonverbal Communication*, Aldine Transaction. New Brunswick, NJ,
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans & Côté Tenue de soirée*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. Revue des sciences de l'éducation, 37(1), 202–203.
- OCDE (2017). *Education at a Glance*, OECD Indicators, Éditions OCDE, Paris.
- Pilote, A. et Benabdeljalil, A. [2007]. *Supporting the academic success of international students in Canadian universities. Favoriser la réussite éducative des étudiants étrangers dans les universités canadiennes: une étude exploratoire*. Higher Education Perspectives, Vol. 3 (2).
- Pope, C. & Mays, N. (1995). *Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research* , BMJ, 311(6996), pp. 42-45.
- Ranking indicator. *Best Student Cities* (Mai, 2022). Top universities
<https://www.topuniversities.com/city-rankings/2019>
- Ryder et Kirmayer (2010). *Bidimensional measurement of acculturation in a multiethnic community sample of first-generation immigrants*. Canadian Journal of Behavioural Science, 42, 134-138.10)
- Samovar, L. (1991). *Communication between cultures*. Wadsworth Publishing Company: Belmont, CA
- Savoie-Zajc, L. (2003). *L'entrevue semi-dirigée. Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Sirinelli J.— F. (2013). *Stéréotypes*, dans Dictionnaire de l'historien, id. Et C. Gauvard dir., Paris, p. 664.

- Stoiciu, G. (2008). *L'émergence du domaine d'étude de la communication interculturelle*. Hermès. Vol. 2 (51), p. 33-40
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2e éd.). Chicago
- Ting-Toomey (1999). Facework competence in intercultural conflict : an updated face negotiation theory , *Journal intercultural*, vol. 22, no 2, p. 187-225
- Vatz Laaroussi, (2006). *Pourquoi un observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants ?* Dans H.Destremes, & J. Ruggeri (Éds). *Rendez — Vous immigration 2004*. Fredericton : Policy studies center. Centre Métropolis Atlantique.
- Verger, J. (1991). *La mobilité étudiante au moyen âge*. *Histoire De l'éducation*, (50), 65-90.
- Wanlin, P. (2007). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.
- Williams C., Johnson, L., (2011). *Why can't we be friends? Multicultural attitudes and friendships with international students*, *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 35, Issue 1.