

Université de Montréal

L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

*Par*

Abir Ben Saber

Mémoire présenté à la Faculté des sciences infirmières en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Sciences (M.Sc.) en sciences infirmières option formation

Décembre 2021

© Ben Saber Abir, 2021

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

*Ce mémoire intitulé :*

**L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal**

*Présenté par*

**Abir Ben Saber**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Lisa Merry**

Président rapporteur

**Thomas Foth**

Membre

**Annette Leibing**

Directrice de recherche

## Résumé

Le nombre des étudiants internationaux au Québec connaît une hausse ces dernières années, et leur présence apporte des avantages socioéconomiques pour le pays. Bien qu'il existe des programmes d'intégration des internationaux mise en place par les universités, les étudiants étrangers passent souvent par une période de transition difficile. Cette transition est généralement manifestée par des symptômes tels que l'anxiété et le stress. Ces étudiants devront faire face à plusieurs défis d'ordre académique et social afin de s'adapter au nouvel environnement. Cependant, cette période de transition n'est pas vécue par tous les étudiants de la même façon dont certains d'entre eux rapportent une expérience de changement positive. Cette étude qualitative descriptive a pour but de décrire et de comprendre l'expérience de transition des étudiants internationaux de cycle supérieur à la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal. Des entrevues semi-dirigées individuelles ont été menées auprès de six étudiants internationaux inscrits dans un programme de cycle supérieur en sciences infirmières. L'analyse thématique des données a été conduite selon la méthode de Miles et Huberman (2014). L'analyse des résultats a synthétisé cinq thèmes centraux qui portent sur les facteurs contraignants et facilitants du processus de transition d'ordre social et académique : l'arrivée à Montréal, l'environnement universitaire, l'environnement social, les capacités personnelles de l'étudiant international et les recommandations d'amélioration pour une intégration réussie émises par les étudiants internationaux. Les résultats de la présente étude permettent de mieux comprendre l'expérience de transition des étudiants internationaux de cycle supérieur en sciences infirmières.

**Mots-clés** : étudiant international, transition, formation en sciences infirmières.

## **Abstract**

The number of international students in Quebec has been increasing in recent years, and their presence brings socio-economic benefits to the country. Although there are integration programs for international students set up by universities, international students often go through a difficult transition period. This transition is usually manifested by symptoms such as anxiety and stress. These students will face many academic and social challenges in order to adapt to the new environment. However, not all students experience this transition period in the same way, with some reporting a positive experience of change. The purpose of this descriptive qualitative study was to describe and understand the transition experience of international graduate students in the Faculty of Nursing at the University of Montréal. Individual semi-structured interviews were conducted with six international students enrolled in a graduate nursing program. Thematic analysis of the data was conducted using the method of Miles and Huberman (2014). The analysis of the results resulted in five central themes that address the constraining and facilitating factors of the social and academic transition process: arrival in Montreal, the academic environment, the social environment, the personal capabilities of the international student, and the recommendations for improvement for successful integration made by international students. The results of this study provide a better understanding of the transition experience of international graduate students in nursing.

***Keywords:*** international student, transition, nursing education.

# Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>5</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>7</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>9</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>11</b>
<b>Liste des abréviations .....</b>	<b>12</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>15</b>
<b>CHAPITRE 1 Problématique de recherche .....</b>	<b>17</b>
But de l'étude .....	25
Questions de recherche .....	25
<b>CHAPITRE 2 Le cadre de référence et la recension des écrits .....</b>	<b>27</b>
Le cadre de référence.....	28
Stratégie de recherche documentaire .....	29
<b>Recension des écrits.....</b>	<b>30</b>
Les facteurs contraignants à une bonne intégration.....	31
Les facteurs facilitateurs .....	39
Les programmes d'intégration .....	43
Résumé.....	46
<b>CHAPITRE 3 Méthodologie de recherche .....</b>	<b>49</b>
Devis de recherche.....	50
Le milieu d'étude: La faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal .....	50
Population cible, échantillon et stratégie d'échantillonnage .....	52
Stratégie de recrutement .....	53
<b>Outils et déroulement de la collecte des données .....</b>	<b>54</b>
Entretien individuel semi-dirigé .....	54
Guide d'entretien semi-dirigé .....	54
Questionnaire sociodémographique.....	55
<b>Analyse des données .....</b>	<b>55</b>
<b>Critères de rigueur scientifique .....</b>	<b>56</b>
Critères de scientificité.....	56
<b>Considérations éthiques .....</b>	<b>57</b>
Consentement libre et éclairé .....	57
Confidentialité.....	57
<b>CHAPITRE 4 Résultats.....</b>	<b>59</b>

<b>Données sociodémographiques des participants.....</b>	<b>60</b>
<b>Résultats de l'analyse .....</b>	<b>60</b>
L'arrivée à Montréal .....	61
L'environnement universitaire .....	63
L'environnement social .....	70
Les capacités personnelles de l'étudiant étranger .....	73
Les recommandations émises par les étudiants étrangers .....	74
<b>CHAPITRE 5 Discussion.....</b>	<b>79</b>
<b>Discussion des résultats de l'étude.....</b>	<b>80</b>
L'arrivée à Montréal .....	80
L'environnement universitaire .....	81
L'environnement social .....	83
<b>Forces et limites de la recherche .....</b>	<b>84</b>
Forces de la recherche .....	84
Limites de la recherche .....	86
<b>Recommandations .....</b>	<b>86</b>
Formation .....	86
Recherche.....	87
Administration.....	87
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>89</b>
<b>Référence .....</b>	<b>93</b>
<b>Annexe 1 : stratégie de recherche .....</b>	<b>113</b>
<b>Annexe 2 : Schéma de cadre de référence .....</b>	<b>115</b>
<b>Annexe 3 : Approbation éthique .....</b>	<b>117</b>
<b>Annexe 4: Courriel de recrutement .....</b>	<b>120</b>
<b>Annexe 5 : Affiche de recrutement.....</b>	<b>122</b>
<b>Annexe 6 : Guide d'entrevue.....</b>	<b>124</b>
<b>Annexe 7 : Questionnaire sociodémographique .....</b>	<b>129</b>
<b>Annexe 8 : Approbation scientifique .....</b>	<b>131</b>
<b>Annexe 9 : Formulaire de consentement.....</b>	<b>136</b>

## **Liste des tableaux**

Tableau 1      Thèmes et sous-thèmes ressortis de l'analyse des données

## Liste des abbréviations

FSI	Faculté des sciences infirmières
UdeM	Université de Montréal
BCEI	Bureau canadien de l'éducation internationale
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique
CAPRES supérieur	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
P	Participant (1 à 6 inclusivement)



*Je dédie ce mémoire à mon père, décédé trop tôt, qui m'a toujours motivé dans mes études par son amour et sa confiance envers moi. J'espère qu'il apprécie cet humble geste comme preuve de reconnaissance de la part de sa fille qui a toujours prié pour le salut de son âme.*

*Puisse dieu l'accueillir dans son paradis et dans son infinie miséricorde!*

## **Remerciements**

Je tiens d'abord à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de recherche madame Annette Leibing, pour la qualité exceptionnelle de son encadrement, son écoute, ses commentaires toujours constructifs et sa disponibilité tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je désire plus particulièrement remercier Madame Lissa Merry, présidente de mon jury, de m'avoir aidé par ses critiques constructives et ses suggestions précieuses quant à ce sujet, ainsi que monsieur Thomas Foth qui a aimablement accepté de participer comme membre de jury.

Un grand merci à ma famille, en particulier ma mère pour son soutien et ses sacrifices durant mes études.

Enfin, j'aimerais remercier mon conjoint pour son encouragement, et sa présence tout au long de mes années d'étude.

# **CHAPITRE 1**

## **Problématique de recherche**

En tant qu'étudiante étrangère, j'ai vécu moi-même une transition parfois compliquée durant la première année de mes études à la maîtrise en sciences infirmières. Je suis passée par des expériences qui révèlent plusieurs défis pour les étudiants<sup>1</sup> étrangers tels que la difficulté liée à la nouvelle langue, le « choc culturel <sup>1</sup>» du aux normes de vie explicites et implicites du Québec, et le nouveau système d'enseignement. Je me suis rendu compte que je n'étais pas la seule. D'autres étudiants étrangers m'ont admis leur détresse — parfois plus, parfois moins marquante — pendant leur première période à la Faculté : des professeures qui donnaient des rétroactions seulement basées sur le français écrit imparfait, des étudiantes qui ridiculisaient notre pays d'origine et beaucoup plus. Et tout cela, comme l'a dit un collègue étudiant, « dans une faculté qui a adopté le *caring* comme théorie principale. » Cette expérience m'a stimulé à décrire et à mieux comprendre l'étape de transition de ces étudiants à la Faculté des sciences infirmières (FSI) de l'Université de Montréal (UdeM), afin de sensibiliser la communauté universitaire et de trouver des pistes pour améliorer l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux.

Actuellement, le monde a connu davantage une internationalisation de l'enseignement supérieur ce qui a créé une mobilité mondiale ainsi qu'une expérience enrichissante vers le développement professionnel (Pourcelot, 2021). L'internationalisation de l'enseignement supérieur désigne un accès plus facile aux études universitaires dans le monde, ce qui a encouragé une grande mobilité internationale des étudiantes (De Ketele et Hugonnier, 2020). Cette mobilité ne cesse pas de s'accroître, d'où l'exemple des 694 400 étudiants chinois et 189 500 Indiens qui ont choisi de s'installer dans les pays anglophones pour raison d'études en 2012 (Germain et Vultur, 2016). Les mêmes auteurs notent une forte mobilité pour les étudiants asiatiques et européens avec des pourcentages de 50 % et 25 % respectivement de la totalité des étudiants internationaux. De ces étudiants mobiles, seulement 10 % viennent des pays africains, et 9,2 % des pays américains (Germain et Vultur, 2016). Selon le Institute of International Education (2020), les pays qui accueillent le plus les étudiants étrangers, sont les États-Unis (28 %), l'Angleterre (14 %) et le Canada (12 %). Au Canada, le chiffre des étudiants étrangers a évolué de 4 % en 1992 à 8 % en 2008 (Germain et Vultur, 2016) et a atteint 16 % en 2018/19 (Statistics Canada, 2020). En 2019, le bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) compte un

---

<sup>1</sup> Gagnon, 2018, Brown, 2008 Furnham, 2004, Fitzpatrick, 2017, Rabia et Hazza, 2017

nombre de 642 480 étudiants internationaux au Canada, inscrits dans différents niveaux de scolarité (BCEI, 2020). La répartition des étudiants dans les différentes provinces du Canada est inégale. Plus de 80 % des étudiants étrangers s'installent en Ontario, première province accueillante, puis au Québec et en Colombie-Britannique (Germain et Vultur, 2016). En 2013, le réseau de l'enseignement supérieur québécois dénombre 32 778 étudiants étrangers inscrits dans un établissement universitaire (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science [MESRS], Système GDEU, 2014). En automne 2020, 314 974 étudiants internationaux sont inscrits dans les établissements d'enseignement universitaire du Québec (Bureau de coopération interuniversitaire, [BCI], 2020).

La migration internationale pour études est une source d'avantages d'une part pour les étudiants et d'autre part pour le pays destinataire (mais aussi pour les pays d'origine des étudiants). Les étudiants internationaux apportent plusieurs bénéfices au pays d'accueil. Ils représentent des solutions pour faire face à la pénurie de main-d'œuvre et ainsi de combler l'écart causé par la population retraités (Belkhodja, 2012). Ces étudiants étrangers devenant des travailleurs qualifiés et seront par la suite capables de participer à la croissance économique s'ils désirent s'installer au pays destinataire d'où ils seront considérés comme un vecteur d'innovation et de créativité (Belkhodja, 2012). Alors que certains étudiants internationaux décident de retourner et contribuent à l'économie de leur pays d'origine.

Au Québec, les étudiants internationaux contribuent à couvrir 20 000 emplois durant leurs études qui équivaut à une somme de 1,3 milliard de dollars de productivité (Gouvernement de Québec, 2018). De plus, les étudiants internationaux contribuent à l'économie, non seulement dans le secteur d'enseignement, en payant les frais de scolarité dans les collèges ou les universités, mais aussi par leurs dépenses, pour le logement, l'alimentation, et même le tourisme (Belkhodja et Esses, 2013). En 2010, 7,7 milliards de dollars ont été dépensés entre les frais de scolarité et les frais de subsistance par les étudiants internationaux, ainsi que les dépenses aux activités touristiques d'un taux annuel de 336 milliards de dollars (Belkhodja et Esses, 2013). C'est à cause de ces avantages pour l'économie locale que les pays d'accueil utilisent un grand nombre de stratégies qui permettent d'attirer les étudiants internationaux tels que les programmes de bourses internationales (cf. Vardman et Mastel-Smith, 2016).

Les étudiants internationaux sont motivés à étudier à l'étranger pour plusieurs raisons, dont la qualité des études du pays destinataire, l'expérimentation des différentes méthodes d'apprentissage et les opportunités professionnelles du marché du travail, soit à l'étranger, ou dans leur pays d'origine (Schmidt et Pardo, 2017, Nghia, 2019, Evans, 2007). Il est aussi possible que le choix d'un programme d'études désiré se trouve seulement à l'étranger (Vardman et Mastel-Smith, 2016). Les étudiants étrangers bénéficiant d'autres avantages tels qu'une meilleure qualité de vie dans certains pays d'accueil ainsi qu'une possibilité de trouver un travail et de s'installer après leurs études (Nghia, 2019). Un autre avantage d'étudier à l'étranger est de découvrir une nouvelle culture qui permet d'acquérir une expérience culturelle riche et, généralement, fructueuse (Schmidt et Pardo, 2017). Étudier à l'étranger permet aux étudiants internationaux d'apprendre une nouvelle langue et d'explorer une nouvelle ville avec sa façon de vivre (Schmidt et Pardo, 2017). Ainsi, les étudiants internationaux auront la chance de découvrir une nouvelle culture et de rencontrer plusieurs personnes telles que des professionnels étrangers qui pourront les aider à développer leurs carrières (Nghia, 2019).

La littérature sur les étudiants en sciences infirmières ne diffère pas beaucoup de celle des enjeux pour les étudiants étrangers. Les auteurs montrent, par exemple, qu'un avantage est la reconnaissance de leur diplôme obtenu à l'étranger à l'échelle internationale, l'opportunité de progresser et de réussir leur carrière professionnelle et l'apprentissage d'autres façon de concevoir les soins. En plus – et c'est aussi valide pour les étudiants dans d'autres domaines – ils bénéficieront de plusieurs autres atouts au niveau du développement des compétences culturelles et du développement personnel et professionnel (Kent-Wilkinson et al., 2015, Kelleher, 2013).

En outre, même dans leur pays d'origine ces étudiants retirent plusieurs droits. Par exemple, la Tunisie offre des bourses pour les études universitaires destinées au premier cycle (baccalauréat) et aux cycles supérieurs (maîtrise et doctorat) afin d'encourager la formation de la relève professionnelle à l'étranger (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique - Tunisie [MESRS], 2021) et d'apporter de nouvelles connaissances et pratiques au pays. La Tunisie offre également des programmes d'encouragement pour les jeunes chercheurs afin de soutenir la recherche scientifique dans le cas où les étudiants retournent travailler dans leur pays (MESRS, 2021).

De plus, ces étudiants internationaux en sciences infirmières quittent leur pays d'origine dans le but de terminer leurs études et durant ce parcours scolaire, ils devront faire face à de multiples défis. L'adaptation au système éducatif d'un autre pays n'est pas toujours facile. Une grande épreuve pour certains étudiants est l'adaptation à la nouvelle méthode d'enseignement qui comprend les modalités des cours et les normes de présentation des travaux (Zhang et Zhou, 2010). Plusieurs auteurs remarquent que certains étudiants passent par une période de transition difficile « une période accompagnée par plusieurs changements importants causés par un évènement » qui s'explique par un épisode de détresse face à une nouvelle forme de routine (Lamoureux, 2005). De plus, cette période est manifestée par une rupture qui peut toucher les certitudes de la personne sur elle-même et sur le monde. L'image de soi et de ses compétences personnelles peuvent être remises en question (Lamoureux, 2005) et cela aura un impact sur leurs valeurs, croyances et traditions (Vardaman et Mastel-Smith, 2016).

Cette période de transition est accompagnée par plusieurs changements tels que le changement environnemental, comme la façon de vivre dans une ville déterminée (Vardaman et Mastel-Smith, 2016). De plus, le changement socioculturel peut affecter ces étudiants internationaux, ils se sentent seuls à la suite de leur séparation de leurs familles et amis (Vardaman et Mastel-Smith, 2016). Aussi, les conditions climatiques, si elles sont très différentes du pays natal, peuvent devenir une source de détresse pour quelques étudiants (Vardaman et Mastel-Smith, 2016). Ensuite, le manque des ressources financières peut agir comme un obstacle en particulier chez les étudiants qui ne disposent pas d'une bourse d'études ou d'une aide financière pour payer les droits de scolarités ainsi que les dépenses courantes (Chatel-DeRepentigny et al., 2011, Germain et Vultur, 2016).

Les étudiants internationaux en sciences infirmières pour qui la transition est plus difficile sont confrontés à plusieurs défis en milieu universitaire, dont la nouvelle méthode d'enseignement, des technologies d'apprentissage différentes de celles utilisées dans leur pays d'origine (Evans et Stevenson, 2011). Ainsi, en sciences infirmières en particulier, ces étudiants sont confrontés à un système de santé souvent méconnu alors qu'il est étroitement lié à l'enseignement (Duclos, 2010, Giroux, 2012). Enfin, ces étudiants auront parfois un système relationnel différent avec le corps professoral et les autres étudiants alors qu'il est indispensable afin de maintenir leur réussite scolaire (Duclos, 2010, Giroux, 2012). Cette transition scolaire pourrait engendrer des sentiments

comme le stress, la solitude et peut même mener à l'échec universitaire si les étudiants étrangers ne sont pas adaptés aux nouvelles pratiques d'apprentissage (Evans et Stevenson, 2011).

D'autres se sentent discriminés ou ridiculisés par les professeurs ou par d'autres étudiants, ce qui implique la difficulté à se faire des amis dans le nouvel environnement (Guo et Chase, 2011, Mainich, 2013). Plusieurs chercheurs rapportent des difficultés telles que la discrimination raciale, culturelle et religieuse à cause des différences avec les citoyens des pays destinataires (Hari et al., 2013). Ces types de discrimination se manifestent par de la maltraitance qui peut se représenter par de la violence verbale et physique, ce qui engendre un sentiment d'insécurité dans les pays d'accueil (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2019).

Quelques auteurs parlent d'un « choc culturel » face à une nouvelle culture et de nouvelles identités à la suite de cette transition interculturelle (Gagnon, 2018). Ce « choc culturel » pourrait être à l'origine des symptômes tels que la dépression, l'anxiété et d'une façon générale le stress (Brown, 2008). Par conséquent, ces problèmes peuvent affecter la qualité de vie, la performance aux études et causer une grande détresse, voire des troubles psychologiques chez l'étudiant étranger (Vardaman et Mastel-Smith, 2016, Evans et Stevenson, 2011, Duclos, 2010, Giroux, 2012).

Certains étudiants auront une transition plus difficile que d'autres. Un de ses facteurs peut même être l'expérience de voyage. Par exemple, les étudiants qui n'ont jamais voyagé auront souvent une adaptation plus difficile en comparaison à ceux qu'ont visités d'autres pays où ils ont vécu cette expérience auparavant (Germain et Vultur, 2016). Ce changement pourrait apporter des obstacles à l'étudiant étranger pour qui l'immigration pour des fins d'études n'était pas bien planifiée et préparée au préalable (Vardaman et Mastel-Smith, 2016). Ainsi, l'absence du soutien social, de la famille et des amis pourrait rendre la transition plus difficile par rapport à celle des étudiants entourés par leurs proches dans le pays d'accueil (Vardaman et Mastel-Smith, 2016).

En résumé, la transition souvent stressante n'est pas vécue par tous les étudiants étrangers, et non plus par tous ceux et celles venant d'un système éducatif très différent de celui de nouveaux pays. Chaque cas est différent. Mais en général, les chercheurs s'accordent pour dire qu'il existe souvent ce « choc culturel<sup>1</sup> » chez un grand nombre d'étudiants étrangers et qu'il y a des facteurs protecteurs, des ressources qui peuvent faciliter l'adaptation aux études dans un autre pays et aussi des facteurs contraignants.



Plusieurs facteurs peuvent faciliter la période de la transition. En effet, mieux les comprendre permet de soutenir davantage les étudiants à cette étape - des exemples sont les ressources financières (bourses d'études) ainsi que le soutien familial (Young, 2014). De plus, la présence d'amis et la facilité à se construire un réseau social pourraient améliorer l'adaptation, notamment lorsqu'il s'agit d'étudiants ayant déjà traversé une période de transition (Young, 2014). Des facteurs d'ordre psychologique peuvent aussi favoriser la transition, tels que des traits de personnalité comme des caractères communicatif, sociable et confiant (Young, 2014). Dans cette période de transition, les étudiants internationaux en sciences infirmières apprécient beaucoup les activités d'intégration offertes par leur université (Palmer, 2019).

L'intégration « la présence des étudiants étrangers dans le milieu académique tout en conservant leur propre culture (Andrews, 2017). » des étudiants internationaux est devenue une préoccupation croissante d'un grand nombre d'universités autour du monde (BCEI, 2014). Cependant, les principes de l'intégration souvent propagés dans ces initiatives n'ont pas toujours eu des résultats désirés (Young, 2014). D'après une étude qui porte sur la problématique de l'intégration des étudiants internationaux dans les campus d'enseignement supérieur du Canada (BCEI, 2015). Les établissements d'enseignement supérieur canadiens donnent plus d'attention à ce phénomène d'intégration en raison de l'importance de la communauté étrangère qui est au cœur de l'internationalisation (BCEI, 2015). Des sondages ont été faits par le bureau canadien de l'éducation internationale auprès des étudiants locaux et étrangers. Les résultats ont confirmé la négligence des mesures effectives permettant une bonne intégration de ces derniers (BCEI, 2015). Un nombre important d'étudiants internationaux déclarent lors des sondages effectués aux États-Unis, au Royaume-Uni et au Canada qu'ils n'ont pas de relations d'amitié ou d'interaction sociale avec les étudiants locaux (BCEI, 2015). L'absence d'interaction sociale entre les étudiants internationaux et locaux est souvent la conséquence des barrières personnelles et institutionnelles (BCEI, 2015), mais aussi de préjugés plus ou moins explicites. Parmi les barrières personnelles on trouve un manque de confiance chez les étudiants internationaux, la difficulté de communication face à une nouvelle langue et la méconnaissance de la culture des auteurs (BCEI, 2015). Ensuite, les barrières institutionnelles sont souvent représentées par une organisation peu effective des événements d'intégration, par exemple les journées d'orientations qui ont été décrites comme moins adaptés aux besoins des étudiants internationaux (BCEI, 2015).

Ce survol sur la littérature montre qu'il reste beaucoup à améliorer pour arriver à une meilleure intégration des étudiants internationaux (Evans, 2011). D'où, la nécessité de mieux les comprendre l'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs et de mettre en place des programmes d'orientation et des ressources utiles pour leurs assurer une meilleure adaptation académique et sociale (Evans et Stevenson, 2011).

Ce mémoire porte sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Nous voulions mieux comprendre, comment les étudiants internationaux vivent cette période de transition au début de leurs études à l'étranger, pour trouver des pistes afin de faciliter cette expérience. Puisque le concept de transition est le sujet central de la présente étude, il est important de lui trouver une définition, ainsi que pour les concepts qui sont souvent utilisés.

En consultant la littérature, il est difficile de trouver une définition claire du concept de la « transition » ce qui est considéré comme une limite dans ce projet de recherche. Comme mentionné par l'auteur De Clercq (2017) dans son étude qui porte sur la transition universitaire, plusieurs auteurs ont eu de la difficulté à définir et à délimiter le concept de la transition.

D'une façon générale, Zittoun (2009) a défini la transition comme une rupture qui est suivie par une période de changement dans la vie d'une personne, et qui, idéalement, se termine par un arrangement avec le nouvel environnement. D'autres auteurs tels que Gale et Parker (2012) définissent la transition comme la capacité des étudiants à traverser les changements.

D'autres concepts relatifs à la transition aux études se trouvent dans la littérature consultée, surtout l'adaptation, l'intégration et l'inclusion. Souvent, les auteurs ne font pas une distinction entre ces concepts. Notre intérêt est la transition – qui peut ou pas inclure les autres concepts – il est donc important de les distinguer. Selon Andrews (2017), l'intégration signifie la présence des étudiants internationaux à l'Université qui se sentent plus ou moins intégrés, mais restent surtout avec leurs collègues venant d'une culture identique ou semblable. Alors que, l'inclusion est définie par le fait que les étudiants internationaux sont activement présents sur le campus et qu'ils participant aux activités et à la vie universitaire dans le but de favoriser un sentiment d'appartenance (Andrews, 2017). En effet, dans notre recherche la transition est décrite avec le but d'arriver, idéalement, à l'inclusion des étudiants internationaux. Dans la recension des écrits, cependant, l'utilisation des concepts, surtout dans les citations, suit l'usage des auteurs des écrits scientifiques inclus dans la présente étude.

La transition a été étudiée dans une faculté des sciences infirmières francophone où la mise en place des stratégies pour mieux accueillir et intégrer les étudiants internationaux est relativement récente. Le choix de cette faculté, décrite plus en détail dans la section méthodes, est basé sur une plus grande faisabilité de recrutement, spécialement en contexte de pandémie (COVID-19), mais aussi, car il s'agit d'une faculté francophone, ce qui rend les études plus complexes (les lectures sont en anglais, donc deux langues devront être maîtrisées). Les mesures actuellement implantées n'ont pas été évaluées dans ce travail; le but était surtout de contribuer à améliorer les interventions. Dans cette recherche, la population à l'étude est les étudiants internationaux qui sont inscrits dans un programme de cycle supérieur à la FSI de l'UdeM. Le choix de cette population est relatif au manque de littérature sur l'expérience de transition des étudiants internationaux en cycles supérieurs.

## **But de l'étude**

La littérature rapporte plusieurs facteurs facilitants et contraignants, mais elle a montré qu'une grande détresse demeure chez de nombreux étudiants internationaux. Dès lors, le but général de cette étude est le suivant : décrire et comprendre plus en détail l'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières à la FSI de l'UdeM.

Les objectifs spécifiques de l'étude sont :

1. Identifier les facteurs contraignants et facilitants de la transition des étudiants internationaux dans le nouvel environnement universitaire,
2. Proposer des recommandations pour améliorer et renforcer les divers programmes, initiatives et stratégies mise en place pour bien accueillir et intégrer/ inclure les étudiants internationaux à la FSI de l'UdeM.

## **Questions de recherche**

La présente étude à répondu aux questions de recherche suivantes :

1. Comment les étudiants internationaux inscrits à la FSI de l'UdeM ont-ils vécu l'expérience de transition ?
2. Quels sont les obstacles qui ont été rencontrés par ces étudiants internationaux ?

3. Quels sont les facilitateurs qui ont/auraient pu aider les étudiants internationaux en période de transition ?

## **CHAPITRE 2**

### **Le cadre de référence et la recension des écrits**

Afin d'effectuer cette recherche qui visait à décrire l'expérience de transition des étudiants internationaux inscrits dans un programme de cycle supérieur en sciences infirmières de l'UdeM, une recension des écrits des connaissances existantes sur cette problématique était effectuée.

Ce chapitre comprend deux sections. La première section porte sur le cadre de référence choisi pour la présente étude. La deuxième section porte sur les connaissances actuelles sur l'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières. La plupart des écrits retenus parlent des facteurs contraignants et facilitants à la transition des étudiants internationaux durant leur étude, des programmes et des interventions existants ou suggérés par des institutions (Université, collège, etc.) pour promouvoir l'inclusion/intégration. Comme mentionné dans le premier chapitre, nous avons fait la distinction entre les deux concepts d'intégration et d'inclusion, mais beaucoup d'auteurs ne la font pas. Pour la recension, nous utiliserons les concepts tels qu'employés par les auteurs dans les écrits.

## **Le cadre de référence**

Puisque notre projet de recherche est d'étudier l'expérience de transition, et les facteurs qui peuvent influencer positivement et négativement ce processus, il est pertinent de choisir un cadre de référence qui nous aide à bien comprendre cette problématique.

Le modèle de la transition éducatif et de la vie est de Jindal-Snape et Ingram (2013) (voir annexe 2). Ce modèle a été utilisé dans une petite étude qui vise à explorer l'expérience de transition des étudiants internationaux inscrits au programme de doctorat en sciences sociales au Royaume-Uni. Les auteurs ont bien précisé que ce modèle pourrait être applicable dans différents contextes et non seulement pour étudier des doctorants internationaux.

Ce modèle affirme que la transition des étudiants internationaux comprend deux volets - l'un académique et l'autre de la vie quotidienne. En effet, la transition académique est liée à et influencée par la transition de la vie quotidienne et vice versa. En outre, ce cadre explique que lorsque la transition académique se déroule bien, elle exercera une influence positive sur la transition de la vie. Cependant, si la transition académique se passe mal elle aura un impact négatif sur la transition de la vie. Un étudiant incapable de gérer les problèmes de la vie quotidienne telle qu'une difficulté financière verra cet aspect affecter négativement la qualité de ces activités scolaires et cela nuire à son adaptation au milieu universitaire. Un étudiant qui a bien réussi ces études aura la capacité de

gérer plus facilement les imprévus de la vie quotidienne. Le choix de ce modèle est basé sur la capacité de nous aider à comprendre que les facteurs facilitateurs et les obstacles venant de la vie sociale et de la vie académique sont fortement interalliés. Enfin, ce modèle a aussi pu clarifier que la présence du soutien et de l'accompagnement durant la période de transition aide les étudiants à créer des expériences positives et à réussir la transition académique et sociale. Ce modèle nous a guidés à choisir les thèmes de la recension des écrits afin de répondre à nos buts de recherche, pour les choix des questions lors de la rédaction du guide d'entrevue. Cependant, ce modèle n'est pas assez spécifique et il existe le danger d'établir des corrélations trop générales (exemple : la vie sociale va bien, donc les études aussi vont bien). Nos résultats montrent qu'ils manquent des nuances dans le modèle existant, mais surtout que le contexte socio-culturel et politique est négligé: ceci est valide autant pour les étudiants internationaux, comme aussi du pays qui les accueille. Un exemple: les ressources disponibles dépendent fortement du système éducatif, de son financement par l'État, mais aussi des valeurs impliquées dans la distribution des ressources pour ces étudiants (ex., racisme).

## **Stratégie de recherche documentaire**

Afin d'effectuer une recherche documentaire pour la recension des écrits, nous avons consulté la bibliothécaire de l'UdeM pour nous assurer que notre méthode couvre les connaissances existantes et à jour sur ce sujet. Plusieurs moteurs de recherche ont été consultés tels que *CINAHL*, *Web of Science* et *Pubmed*. Les mots-clés suivants – seuls ou combinés - ont été utilisés dans les différents moteurs de recherche : *International student*, *Foreign student*, *Students studying abroad*, *Nursing education*, *Nursing students*.

La sélection des articles a été faite selon des critères tels que l'année de publication et la langue. Les articles publiés à partir de l'année 2010 en langue française et anglaise ont été retenus. Après lecture des titres et des résumés, une première sélection a été effectuée. Ensuite, un second tri a été effectué, avec une lecture plus approfondie en ciblant plus spécifiquement les objectifs de la recherche de chaque article et la population à l'étude. Finalement, une consultation des références des articles pertinents déjà trouvées par les moteurs de recherche s'est tenue et les articles souvent cités ont été ajoutés, s'ils ne faisaient pas encore partie des textes sélectionnés auparavant. L'annexe 1 explique plus précisément le processus de sélection des articles indiquant ainsi les articles qui ont été exclus et inclus dans la recension des écrits.

## Recension des écrits

Cette section porte sur les connaissances existantes sur l'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières inscrits dans un programme aux cycles supérieurs. Souvent, il n'est pas possible de faire ressortir les spécificités en sciences infirmières; les recommandations viennent aussi d'autres programmes d'étude. L'aspect des spécificités en sciences infirmières a été approfondi par des entrevues dans la partie empirique de ce mémoire.

Le survol de la littérature qui suit est le résultat d'une recension simple (cf. Ahmed, Vaska et Turin, 2016). Ce type de recension est pertinent pour notre approche descriptive, tel qu'expliqué par Stebbins (2001).

« Literature reviews in exploratory research are carried out to demonstrate that little or no work has been done on the group, process, or activity under consideration and that an open-ended approach to data collection is, therefore, wholly justified. The procedure I have followed over the years is first to search for the study or studies that come closest to examining what I want to examine and then to show how these studies leave unexplored certain critical aspects of that phenomenon. (Stebbins, 2001, p.3) ».

Différent des autres types de recensions d'un caractère plus post-positiviste, ce type de recension - aussi appelée une revue conceptuelle ou thématique (Grand et Booth, 2009) - est une façon de surligner les grands thèmes qui sont le plus discutés dans la littérature. De plus, une telle recension peut démontrer, par un survol plus général de l'ensemble des articles, les points qui semblent manqués dans la discussion plus large sur un phénomène.

La recension qui suit a été élaborée en deux étapes :

Cette première étape a eu, comme résultat, une première division des textes en des blocs thématiques suivants :

1. Les facteurs contraignants à une bonne transition des étudiants internationaux inscrits dans un programme d'étude universitaire en sciences infirmières;
2. Les facteurs aidants à ce regard;
3. Les mesures (programmes, techniques, interventions) mises en place ou suggérées par des institutions (des universités, collèges, etc.) pour promouvoir l'inclusion des étudiants internationaux.



Une deuxième étape reprend ces thèmes, avec l'intention de, par la suite, les approfondir, un par un, en utilisant encore une fois, les bases de données *CINAHL*, *Web of science* et *Pubmed* et *Medline* et principalement pour les interventions (voir point 3.) aussi la littérature grise venant, avant tout, des universités qui ont publié leurs programmes et stratégies pour promouvoir l'inclusion des étudiants internationaux.

### ***Les facteurs contraignants à une bonne intégration***

Cette sous-section porte sur les facteurs contraignants à une bonne transition des étudiants internationaux en général, mais principalement en sciences infirmières inscrits aux cycles supérieurs.

**Obstacle linguistique : apprentissage d'une nouvelle langue.** Un grand défi pour beaucoup d'étudiants internationaux est la nouvelle langue (Kent-Wilkinson et al., 2015) et dans le cas du Québec, il y a même deux langues à maîtriser lorsqu'il s'agit d'une université francophone comme l'UdeM (où la plupart des lectures sont en anglais). L'obstacle linguistique est une problématique vécue par ces étudiants qui dès leur arrivée, sont plus au moins bien préparés pour lire, écrire et s'exprimer dans la nouvelle langue ou, dans le cas du français québécois, de comprendre l'accent.

En effet, l'étude de Kent-Wilkinson et al. (2015) signale que l'obstacle linguistique peut affecter la communication entre l'étudiant étranger et son environnement et plus spécifiquement avec le corps professoral et ses collègues. Par conséquent, la difficulté de communication peut provoquer un stress majeur (anxiété, dépression) chez ces étudiants et par la suite avoir une répercussion sur les résultats scolaires (Kent-Wilkinson et al., 2015).

En plus, l'article de CAPRES (2019) qui porte sur les défis et les obstacles rencontrés par les étudiants internationaux au CÉGEP et à l'université au Québec montre que la non-maîtrise de la nouvelle langue peut avoir comme conséquence l'isolement social des étudiants étrangers. L'isolement est souvent la conséquence de la timidité des étudiants qui ne sentent pas à l'aise à s'exprimer puisqu'ils éprouvent des difficultés de communication dues à leur obstacle linguistique.

De plus, la barrière de la langue peut empêcher l'étudiant international à s'intégrer dans la nouvelle culture et par conséquent un sentiment d'isolement peut s'installer, voire une dépression ou, ce que quelques auteurs, appellent le « choc culturel » (Furnham, 2004). Cet obstacle linguistique peut avoir un impact négatif sur les résultats scolaires.

Dans ce contexte, Mainich (2015) et O'Reilly et al. (2010), affirment que la difficulté liée à la nouvelle langue chez les étudiants internationaux peut nuire à la qualité d'écriture des examens, mémoires et thèses en particulier pour les étudiants aux cycles supérieurs, sans oublier les conséquences telles que l'incompréhension et la difficulté de s'exprimer lors des travaux en équipe. La non-maitrise de la langue a aussi une influence sur l'apprentissage des étudiants internationaux. Il n'est pas surprenant que les étudiants qui ne présentent aucune difficulté linguistique liée à la nouvelle langue aient des résultats scolaires plus performants et qu'ils soient moins susceptibles de vivre le stress causé par le processus de l'acculturation<sup>2</sup>.

Certes, en sciences infirmières, des auteurs signalent que l'obstacle linguistique est un facteur important pour la réussite ou l'échec scolaire des étudiants étrangers, puisque ces derniers ne sont pas, ou sont peu, capables de suivre les cours et de communiquer avec les patients lors des stages cliniques (Crawford et Candlin, 2013). De plus, les étudiants en sciences infirmières doivent faire face non seulement à la nouvelle langue d'enseignement, mais aussi à la terminologie médicale qui rend l'apprentissage de la langue plus difficile (Crawford et Candlin, 2013). Les auteurs concluent que les étudiants étrangers qui présentent un obstacle linguistique rencontreront des difficultés de transition dans le milieu scolaire et social (Crawford et Candlin, 2013; voir aussi Olson, 202).

Dans ce contexte, l'étude de McDermott-Levy (2011) ajoute un autre facteur important à la discussion. L'auteur montre que la difficulté linguistique chez les étudiants internationaux peut apparaître même si ces derniers parlent la même langue que celle du pays destinataire. L'auteur explique que la langue possède plusieurs niveaux qui ne dépendent pas seulement de la maîtrise de cette dernière. Ainsi, bien que ces étudiants parlent la même langue que le pays d'accueil, l'accent demeure différent. De plus, lors des travaux, la façon d'argumenter (p. ex. la construction d'un argument scientifique) peut être différente, comme aussi la sémantique qui peut diverger d'un pays à l'autre (Hinton et al., 2016). De cette manière, ces étudiants internationaux éprouvent des difficultés de communication, de compréhension dans l'environnement universitaire, avec le corps professoral

---

<sup>2</sup> Selon Fox, Thayer et Wadhwa (2017), l'acculturation est devenue un sujet important en médecine et en santé publique. Par contre, les auteurs observent un manque de définition du concept. Ils critiquent aussi le manque de sensibilité au contexte culturel de la plupart des tests d'évaluation pour mesurer le degré ou l'impact de l'acculturation, incluant le fait que rarement le multiculturalisme prédominant dans beaucoup de sociétés est considéré.

et les autres étudiants, ainsi qu'une difficulté en rédaction ce qui affecte leur qualité d'apprentissage et peut nuire à leur performance académique.

L'étude de Evans et Stevenson (2010) est une revue systématique qui vise à identifier les facteurs ayant un impact sur l'expérience d'apprentissage des doctorants internationaux en sciences infirmières. Cette revue inclut généralement des études qualitatives dont les participants sont des étudiants internationaux inscrits dans un programme en sciences infirmières en troisième cycle. Comme les autres études, cette revue a rapporté que ces étudiants ont vécu des difficultés linguistiques, ce qui a affecté la qualité de leur apprentissage, leur intégration et la socialisation avec le milieu universitaire. Parmi les problèmes les plus importants pour les étudiants internationaux aux cycles supérieurs, l'écriture des travaux, mémoires et thèses nécessite une bonne maîtrise de la langue.

Finalement, l'étude de Jeong et al. (2011) a souligné que les étudiants étrangers en sciences infirmières provenant de milieux culturels et linguistiques différents rencontrent des difficultés de compréhension et de communication à cause de la nouvelle langue parlée dans le pays d'accueil. Ces étudiants se sentent frustrés, isolés et rejetés à cause de leur obstacle linguistique. De plus, ils ont ressenti des difficultés à échanger avec l'environnement d'apprentissage, qu'il soit universitaire ou clinique.

### **Le « choc culturel »**

Le « choc culturel » est un concept que beaucoup d'auteurs utilisent pour expliquer la difficulté de transition des étudiants étrangers aux cycles supérieurs. Il est défini comme un sentiment d'isolement déclenché chez les individus lors d'un changement du milieu de résidence, de travail ou d'étude dans lequel l'individu est confronté à une culture inconnue qui met en question ses valeurs et ses certitudes existantes (Rabia et Hazza, 2017). En effet, le « choc culturel<sup>1</sup> » survient lorsque les personnes immigrantes rencontrent un mode de vie différent. Ce choc peut générer des symptômes tels que le stress et l'anxiété qui surviennent généralement lorsque l'individu se trouve dans un milieu à l'étranger dépourvu des signes et symboles qui appartiennent au pays natal (Rajasekar et Renand, 2013).

Toutefois, le concept du « choc culturel » ne fait pas de consensus; il a été critiqué par plusieurs auteurs. L'argument central de Fitzpatrick (2017), par exemple, est que l'utilisation de « choc culturel » a souvent la tendance d'essentialiser culture et, selon l'auteur, on devrait plutôt parler de et analyser des « dynamiques de contexte ». De plus, les auteurs expliquent que « Les recherches futures devraient se concentrer sur les comportements interactifs liés au contexte, encadrés

dans des processus discursifs, plutôt que sur des typologies a priori prédéterminées basées sur des stéréotypes culturels » [traduction libre] (p. 278). Ce type de critique s'applique aussi à cette recension des écrits où plusieurs auteurs sont présentés qui expliquent quelque chose par « la culture » ou « choc culturel », sans spécifier de quoi il s'agit exactement, comme si « culture » était auto-explicatif et ces chercheurs réduisaient la complexité d'une telle expérience à une dimension d'incapacité (Bieler et Niewöhner, 2018).

En apportant une sensibilité envers les nuances et la complexité du phénomène, le concept de « choc culturel<sup>1</sup> » reste quand même utile pour décrire certaines tensions au sujet de l'expérience de vie dans un contexte étranger - une expérience qui peut déstabiliser profondément. Cette déstabilisation arrive surtout quand ce qu'on prend comme acquis - des valeurs fondamentales, des idéaux et des idées chères - est questionné.

Un exemple est l'étude de Rabia et Hazza, (2017) qui visait à explorer les défis rencontrés par les étudiants internationaux arabes qui faisaient leurs études dans une université aux États-Unis, rencontrent un défi lié au modes de transport ainsi qu'une architecture urbaine et un mode de vie sont très différents de leur pays d'origine. Cette étude a rapporté que ces étudiants ont vécu un « choc culturel<sup>1</sup> », à cause d'un changement majeur de culture et d'environnement, ce qui a rendu difficile une intégration dans leur nouveau milieu d'étude et de vie. Cependant, ce « choc culturel » survient lorsque l'étudiant étranger se trouve dans un environnement inconnu et totalement différent par rapport à son pays natal, dont la communication, la nourriture, les tenues vestimentaires, les traditions et la religion. Par ailleurs, ce « choc culturel » est vécu fréquemment par les étudiants internationaux et cela se passe, selon plusieurs auteurs, avec des phases allant d'une crise accompagnée par des sentiments tels que le mal du pays et le stress jusqu'à l'étape de l'adaptation (Furnham, 2010). En effet, Furnham (2010) dans son étude qui porte sur le « choc culturel » met en lumière les facteurs qui aident les personnes qui se trouvent devant une nouvelle culture. Le soutien social (réseaux d'amitié) est parmi ces facteurs souligné par l'auteur et qui sont considérées comme des facilitateurs durant la période de transition chez les étudiants internationaux. De plus, pour traverser l'expérience du « choc culturel », les étudiants internationaux développent aussi leurs propres stratégies d'adaptation (tels que découvrir par eux-mêmes la culture du pays d'accueil, créer un réseau social et avoir une ouverture d'esprit) pour lutter contre le stress du changement et pour mieux connaître la culture du nouveau milieu.

L'étude de Olson (2012) traite de ce sujet d'un autre angle : l'éducation. Selon l'auteur, le « choc culturel<sup>1</sup> » peut résulter de la différence entre les traditions d'enseignement du pays d'accueil et natal. En effet, les étudiants internationaux en sciences infirmières rencontrent des défis à cause de la différence culturelle de l'environnement éducatif présent et celui dans leur pays d'origine. Ces obstacles sont, entre d'autres, une nouvelle pédagogie des soins dans les études universitaires en sciences infirmières, ainsi que les méthodes d'enseignement elles-mêmes. En conséquence, des difficultés d'apprentissage sont souvent causées par le manque d'interactions entre les étudiants et le corps professoral. De plus, ces étudiants en sciences infirmières sont confrontés à un système de santé souvent inconnu qui contient une culture de soins différente et une nouvelle approche relationnelle de soins. Par conséquent, ces conflits culturels peuvent être un obstacle durant la scolarité de l'étudiant étranger.

L'étude de Wang et al. (2015) porte plus spécifiquement sur les étudiants chinois inscrits dans une université australienne avec une attention particulière aux étudiants en sciences infirmières. Cette étude est une revue de la littérature narrative. Les auteurs rapportent que le comportement de communication et la stratégie d'apprentissage de ces étudiants sont étroitement liés à la culture chinoise ce qui peut créer un obstacle qui empêche l'interaction entre les étudiants d'une part et entre l'étudiant et l'enseignant d'autre part.

Comme résumé, les études qui utilisent le concept du « choc de culture » mentionnent à peu près les mêmes défis rencontrés par les étudiants quel que soit pour les écrits avec une référence spécifique aux étudiants en sciences infirmières ou dans un autre domaine académique.

## **Les différents styles d'apprentissage**

Beaucoup d'étudiants internationaux se trouvent face à de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage en comparaison à celles utilisées dans leur pays d'origine (Evans et Stevenson, 2011). L'étude déjà mentionnée de Wang et al. (2015) est une revue de la littérature narrative qui visait à rassembler les connaissances sur l'apprentissage des étudiants internationaux chinois en sciences infirmières. L'étude décrit la difficulté que ces étudiants ont eue en s'adaptant au nouveau système pédagogique, et les sentiments de découragement ressentis face à l'isolement dû à ce « choc culturel pédagogique ». L'auteur donne l'exemple du modèle d'apprentissage traditionnel chinois qui est basé sur la mémorisation des connaissances acquises, alors que dans les universités australiennes – comme les canadiennes - l'apprentissage autodirigé et proactif est attendu des étudiants, surtout aux cycles supérieurs. Ce style d'apprentissage autonome est implanté dans la plupart des pays occidentaux.

D'ailleurs, les étudiants internationaux n'ont pas seulement une nouvelle méthode d'apprentissage à apprendre, mais aussi une nouvelle façon d'établir une relation avec le corps professoral. Le style d'apprentissage traditionnel est souvent dépourvu d'échanges et d'interactions, le rôle du professeur étant de partager des savoirs alors que les étudiants sont considérés les récepteurs, et leur seule activité d'apprentissage étant la prise des notes.

L'étude de Evans et Stevenson (2010) est une revue de la littérature qui visait les expériences des doctorants internationaux avec une attention particulière aux étudiants en sciences infirmières au Royaume-Uni. Des études qualitatives et quantitatives étaient incluses dans cette revue. Les auteurs rapportent que les étudiants internationaux inscrits au troisième cycle en sciences infirmières percevaient l'expérience d'apprentissage dans leurs pays comme étant différent de l'expérience vécu dans le nouveau pays destinataire. Les différences comprenaient les pratiques d'apprentissage autodirigées utilisées dans les pays d'accueil qui nécessitaient la participation active de l'apprenant, alors qu'au pays d'origine l'apprentissage était plus didactique. Comme déjà discutée avant, cette étude montre également qu'en raison de l'apprentissage basé sur les méthodes d'enseignement centrées sur l'étudiant autonome, un sentiment d'anxiété et d'incertitude s'est installé chez les étudiants internationaux en sciences infirmières. Les différentes méthodes d'enseignement peuvent aussi avoir des impacts sur le cheminement académique des étudiants internationaux et ceci peut être une source de stress. Cependant, à long terme, apprendre à être des apprenants autonomes peut être positif pour le développement professionnel de l'étudiant.

## **Les discriminations**

Les étudiants internationaux en sciences infirmières sont susceptibles d'affronter au moins une forme de discrimination quel que soit due à leur origine, couleur de peau, langue, vêtement ou leur appartenance religieuse (Sedgwick et al., 2014). Ces expériences de discrimination et de préjugés à cause de leur diversité culturelle et linguistique, surviennent principalement dans le milieu d'apprentissage lors des interactions avec d'autres élèves (Sedgwick et al., 2014).

L'étude de Jeong et al. (2011) est une étude qui visait à identifier les facteurs ayant un impact sur les expériences d'apprentissage des étudiants en sciences infirmières issus d'une diversité culturelle et linguistique dans un programme australien de baccalauréat en sciences infirmières. Cette étude a rapporté que ces étudiants ont vécu de la discrimination dans les milieux académiques et cliniques. En effet, ces étudiants internationaux se sentaient rabaissés, et socialement exclus par les étudiants locaux dans différents contextes. Dans le milieu universitaire, lors des travaux en équipe et des évaluations, le corps professoral a remarqué que les étudiants locaux refusaient d'inclure les étudiants étrangers dans leurs équipes en raison du manque de maîtrise de la nouvelle langue chez ces étudiants.

De plus, les étudiants internationaux ont signalé que la discrimination et les préjugés dans le milieu universitaire sont encore plus aigus lorsque ces derniers arrivent en retard à l'université (Jeong et al., 2011; voir aussi Jeong et al., 2011). Ce rejet provient principalement de la part des étudiants nationaux qui refusent de travailler avec les étudiants étrangers en raison des préjugés tels que les étudiants internationaux ont peu d'intérêt pour leurs études ou sont irresponsable, alors que ces étudiants sont en retard en raison des démarches d'immigration. Ces actes discriminatoires vécus par les étudiants internationaux se traduisent par des sentiments d'infériorité, du rejet, et de stress qui peuvent mener à l'isolement social.

L'étude de McKenna et al. (2017) est une étude de portée qui visait à rapporter les facteurs ayant un impact sur le bien-être psychologique des étudiants internationaux dans le domaine de la santé. Cette revue inclut des études qualitatives et quantitatives dont les participants sont des étudiants internationaux inscrits dans un programme de santé de premier ou troisième cycle. D'après l'auteur, les étudiants internationaux ont vécu de la discrimination et du racisme institutionnel en milieu scolaire et ils ont ressenti du stress et de l'anxiété. Ces étudiants internationaux en sciences infirmières ont été sujets à la discrimination lors des stages cliniques effectués au cours de leur cheminement académique. Cette discrimination c'est illustré par de la violence verbale et des refus de soins de la

part des patients. Par ailleurs, même les étudiants locaux et les précepteurs affichaient des attitudes discriminatoires envers les étudiants internationaux qui se traduisent par de la négligence et des préjugés.

L'étude de Jon et al. (2012) visait à explorer les relations de pouvoir entre les étudiants nationaux et internationaux dans un contexte d'études un pays asiatique non anglophone. Les participants de cette étude étaient des étudiants coréens de premier cycle inscrit dans une université privée en Corée. Cette étude a montré que la discrimination envers les étudiants internationaux peut être déclenchée par plusieurs facteurs. Le facteur socioéconomique est d'une grande importance : les étudiants nationaux ont tendance à rejeter et à ignorer les étudiants internationaux venant d'un pays « moins développé ». Ils estiment que les étudiants internationaux venant des pays en voie de développement n'ont pas les ressources suffisantes telles que l'accès à l'internet, à l'enseignement, voire qu'ils sont détachés du monde moderne. Par ailleurs, les étudiants internationaux venant de pays Européen occidentale ne sont pas discriminés par les étudiants nationaux.

Selon la même étude, certains étudiants internationaux sont discriminés parce qu'ils ont une culture différente. La langue et les obstacles linguistiques pouvaient également être des motifs de discrimination et d'infériorisation par les étudiants nationaux. D'autres facteurs pouvant contribués à la discrimination de ces étudiants internationaux étaient le pays d'origine, et la religion des étudiants internationaux et l'attitude des étudiants nationaux.

Dans le même sens, Sawir et al. (2012) confirment que la discrimination des étudiants internationaux est déclenchée surtout par la présence du facteur linguistique due à la nouvelle langue et à l'accent des étudiants locaux. Par conséquent, le racisme et la discrimination peuvent affecter le bien-être psychologique des étudiants internationaux et être une source de stress supplémentaire (Iwamoto et Liu, 2010).



## **Les problèmes financiers**

Les étudiants internationaux rencontrent souvent des obstacles financiers à cause de la discrimination par les employeurs lors de la recherche d'emploi, ce qui les met dans une situation financière difficile (Veal et al., 2012). L'étude de Mainich (2013) qui porte sur les expériences académiques, sociales et migratoires des étudiants internationaux diplômés montre qu'ils rencontrent des problèmes d'ordre financiers, qui sont des obstacles majeurs durant leur parcours académique.

De plus, lors de paiement des frais de scolarité les étudiants étrangers doivent payer des frais supplémentaires, ce qui peut ajouter aux difficultés financières (Sherry et al., 2010). Ces derniers doivent payer une assurance maladie à un coût élevé, fixé spécifiquement pour eux (Sherry et al., 2010), sans oublier les autres dépenses telles que les frais de subsistance liés au logement, l'alimentation, le transport et le coût des fournitures scolaires (Sherry et al., 2010).

L'étude de Malau-Aduli (2011) visait à explorer les expériences des étudiants internationaux inscrits dans un programme de santé et ainsi identifier les stratégies d'adaptation de ceux-ci. Cette étude a stipulé les obstacles financiers auxquels ils sont confrontés durant leur parcours universitaire. Ces problèmes financiers proviennent des frais de scolarité élevés, qui ont un impact indirect sur leur performance et leur réussite scolaire.

## ***Les facteurs facilitateurs***

Malgré tous les obstacles auxquels les étudiants internationaux sont confrontés, il existe plusieurs facteurs facilitateurs en période de transition. Ils peuvent être d'ordre personnel tel que la capacité d'adaptation et l'estime de soi, ou institutionnels, comme un soutien financier, un soutien linguistique et un soutien social.

### **Le soutien social**

***Soutien par les amis.*** Lors de la phase de transition des étudiants internationaux, le réseau social peut les aider à s'intégrer rapidement dans le nouvel environnement (Hendrickson et al., 2011). En effet, les interactions sociales entre les étudiants sont un facteur qui détermine souvent la vitesse d'adaptation au nouveau pays d'accueil. Lorsqu'ils créent des amitiés, les étudiants internationaux peuvent bénéficier d'aide émotionnel, d'accompagnement et de soutien qui les aident durant la période de transition (Hendrickson et al., 2011).

L'étude de Hendrickson et al. (2011) visait à explorer les réseaux d'amitié, les liens sociaux, les sentiments de mal du pays et les niveaux de satisfaction des étudiants internationaux qui étudiaient dans une université d'Hawaï aux États-Unis. Les résultats de cette étude ont rapporté que les étudiants internationaux qui créent une relation d'amitié avec les étudiants locaux se sentent qu'ils sont bien accompagnés et intégrés. En effet, les relations d'amitié entre les étudiants étrangers et les étudiants nationaux sont non seulement une opportunité pour les étudiants internationaux de créer des amitiés et d'élargir leur réseau social, mais aussi, ces contacts sociaux leur permettent un accès à plusieurs ressources sociales (comme des informations). Cette étude a aussi révélé que les liens sociaux entre les étudiants nationaux et internationaux ont une répercussion positive sur le bien-être psychologique. En effet, les résultats de cette étude confirment que les étudiants ayant des amis sont plus connectés socialement en comparaison à d'autres étudiants enfermés sur eux-mêmes ou qui entrent en relation d'amitié qu'avec les étudiants qui proviennent du même pays d'origine. En effet, des liens d'amitié sont une occasion pour les étudiants internationaux d'améliorer les échanges interculturels, de diminuer le stress de la transition et de la nouvelle culture, et ainsi d'engendrer les sentiments tels que l'estime de soi et le développement d'une identité biculturelle ainsi qu'un sentiment d'appartenance.

Dans le même ordre d'idées, l'étude de Knight et al. (2012) visait à déterminer les facteurs de résilience chez les étudiants internationaux inscrits dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières dans un établissement d'enseignement supérieur à de Nouvelle-Zélande. Cette étude a montré que lorsque les étudiants internationaux étaient soutenus par des amis locaux, ils développaient une meilleure capacité d'adaptation et ceci par la suite a eu un impact positif sur la rétention de ces étudiants aux études. En effet, ces amis étaient considérés comme une source de soutien pour les étudiants internationaux qui se trouvaient dans un nouveau milieu, qu'elle soit académique ou sociale. Ces relations amicales étaient basées sur le partage de connaissances et d'expériences.

Finalement, l'étude de Veal et al. (2012) visait à examiner les facteurs contribuant à la résilience chez les étudiants en sciences infirmières de diverses origines ethniques aux études universitaires. L'étude a été menée dans une université d'état de Midwest aux États-Unis. Cette étude a rapporté que les étudiants ayant développé des réseaux de soutien avec les autres étudiants étaient mieux connectés à leur environnement universitaire. Ils se sentaient bien soutenus par la présence des amis, et donc moins stressés, ce qui contribuait à conserver leur bien-être psychologique.

**Le soutien familial.** Le soutien familial durant le parcours scolaire est un autre facteur important qui contribue à la réalisation scolaire des étudiants (Knight et al., 2012). En effet, les membres de la famille - déjà vivant dans le pays d'accueil ou dans le pays d'origine et connecté par différents moyens de communication - ont la capacité de soutenir les étudiants durant leur parcours universitaire ce qui influence positivement la persévérance et la réussite scolaire (Knight et al., 2012).

L'étude de James (2018) visait à explorer l'expérience d'une étudiante inscrite dans un programme de sciences infirmières dont l'anglais était la seconde langue et qui était ethniquement différente de la majorité des étudiants à l'université où elle avait étudiée. Cette étude a rapporté que le soutien familial joue un rôle très important sur la persévérance aux études. La présence de la famille contribue à la réussite scolaire grâce au soutien affectif et aux encouragements, et influence la motivation durant le parcours scolaire.

Dans l'ensemble, plusieurs études démontrent en lien avec notre cadre théorique que le soutien familial pendant la période de transition permet aux étudiants en sciences infirmières de se sentir plus confiants, ce qui se répercute sur leur réussite scolaire (Veal et al., 2012; Knight et al., 2012; Bond et al., 2012; Olson, 2012; et Malau-Aduli, 2011). La famille fournit un soutien émotionnel et ceci est donc considéré comme un facteur important pour la réussite des étudiants, incluant leur persévérance scolaire.

**Le soutien financier.** Le soutien financier est l'un des facteurs facilitateurs qui contribuent à résoudre des problèmes pécuniaires auxquels les étudiants étrangers sont confrontés durant leur parcours scolaire (Sherry et al., 2010). L'aide financière reçue par les programmes des bourses ou de la part de la famille est considérée parmi les facteurs qui contribuent le plus à la rétention des étudiants internationaux (Veal et al., 2012).

L'étude de Veal et al. (2012) visait à comprendre les facteurs qui influencent la persévérance aux études universitaires chez les étudiants en sciences infirmières. Ces auteurs ont rapporté que le soutien financier permet d'alléger les préoccupations liées aux frais de scolarité et aux dépenses courantes de la vie quotidienne, mais aussi d'avoir plus de temps libre pour se concentrer sur leurs études. Les étudiants y déclarent d'avoir subi moins de stress grâce à l'obtention de l'aide financière, ce qui favorise leur rétention aux études.

Également, l'étude de Bond et al. (2012) - une étude pilote exploratoire et descriptive - visait à comprendre la perception des étudiants minoritaires inscrits dans un programme de maîtrise en sciences infirmières et ainsi d'examiner le soutien social et institutionnel perçu. Cette étude a révélé

que le soutien financier offert aux étudiants, tel que les bourses d'études, est considéré comme un facteur qui favorise la résilience aux études et la réussite scolaire. L'aide financière est sous forme de bourses d'études et de subventions.

**Les ressources académiques.** Des services académiques disponibles sur le campus offert par l'institution scolaire et les associations d'étudiantes, tels que les bibliothèques, un centre d'aide aux étudiants et même un centre de divertissement et de loisir jouent un rôle important dans le succès scolaire des étudiants internationaux (Wu et al., 2015). Ces ressources permettent aux étudiants d'avoir de l'aide et le soutien nécessaire durant leur parcours scolaire (Wu et al., 2015) et d'avoir le temps pour se détendre et d'établir un nouveau réseau.

L'étude de Wu et al. (2015) visait à identifier les obstacles d'adaptation auxquels les étudiants internationaux sont confrontés durant leurs études aux États-Unis. Cette étude a rapporté que la présence des services académiques destinés aux étudiants internationaux s'avère nécessaire afin de faire face aux divers obstacles. Parmi les services académiques disponibles était la bibliothèque qui offrait aux étudiants un accès à un espace de travail calme et stimulant, un service de prêt des livres, une assistance par le bibliothécaire et un soutien informatique. Cette étude a déclaré que l'utilisation des ressources disponibles sur le campus exerçait une influence positive durant la période de transition des étudiants vers le nouvel environnement académique.

Dans le même contexte, Schneider et al. (2020) visaient à déterminer les obstacles rencontrés par les étudiants internationaux inscrits dans un programme de doctorat en sciences infirmières. Les auteurs discutent de différentes stratégies de soutien afin de faciliter leur réussite académique. Cette étude a rapporté que parmi les services académiques dédiés aux étudiants, le site web de l'Université offrait toutes les informations nécessaires durant leur processus de transition. Il comprenait des informations utiles, par exemple les coordonnées du corps professoral, du personnel académique, du bureau des étudiants internationaux, des renseignements sur les bourses d'études, les services d'aide financière et d'autres services de soutien.

**La personnalité de l'étudiant étranger.** Un facteur crucial et transversal est la personnalité de l'étudiant étranger. Il peut être bien préparé aux études dans un autre pays (langue, soutien financier, etc.), mais connaître de grandes difficultés pour s'adapter. Le contraire est possible également, être mal préparé, mais quand même bien réussir. Geramian, Mashayekhi et Hj (2012) et Andersen et al., (2020) ont étudié les traits de la personnalité des étudiants étrangers du cycle supérieur dans une université de Malaisie. Les résultats ont montré que le facteur de l'amabilité – gentillesse,

tact, attitude chaleureuse – avait la plus grande corrélation avec leur réussite académique. Andersen et al. (2020), dans le contexte d'une étude danoise nationale, ont également trouvé une haute corrélation entre l'amabilité et la réussite scolaire, mais aussi la stabilité émotionnelle. Même si cette étude ne portait pas sur les étudiants étrangers, mais sur les enfants et adolescents danois, l'importance de l'amabilité comme facteur central de la réussite est soulignée par cette recherche.

L'étude quantitative de Telbis et Helgeson (2014) avec 137 étudiants étrangers aux États-Unis, montre que la confiance des étudiants en leurs capacités est un facteur important pour la réussite scolaire, mais qu'elle doit être comprise comme un élément influé par les autres supports qui couvrent surtout les volets linguistiques, financiers et sociaux.

En résumé, la personnalité de l'étudiant étranger – un facteur qui sortira aussi dans les entrevues décrites dans une autre section de ce mémoire – joue un rôle important pour l'intégration et le succès académique. Cependant, il est important – comme le montre l'étude de Telbis et Helgeson, (2014) de ne pas prendre la « personnalité » comme un facteur isolé et statique.

### ***Les programmes d'intégration***

**Soutien linguistique.** Comme stipulé plus haut, les obstacles linguistiques chez les étudiants internationaux sont liés à plusieurs problèmes, comme les difficultés de communication et de compréhension qui peuvent affecter négativement les résultats scolaires (Crawford et Candlin, 2013). D'autres problèmes peuvent résulter de la difficulté de parler une nouvelle langue et créer de la discrimination et un isolement social. Il y en a une grande nécessité de fournir aux étudiants internationaux des cours de langue et soutien linguistique durant leurs parcours académiques afin de préserver la performance scolaire (Crawford et Candlin, 2013). En effet, certaines universités offrent déjà un programme de soutien linguistique destiné aux étudiants étrangers qui étudient dans une nouvelle langue autre que la langue maternelle afin d'améliorer les résultats académiques.

Les études de Weaver et Jackson (2011) et de Salamonson et al. (2010) visaient à évaluer le programme de rédaction académique destinée aux étudiants en sciences infirmières qui parlaient l'anglais comme seconde langue. Ce programme de rédaction était important pour les étudiants aux cycles supérieurs, car il contribuait à les préparer à la rédaction de leur projet de fin d'études (mémoire ou thèses). Les participants de ces études étaient des étudiants internationaux inscrits dans un programme de premier cycle en sciences infirmières. Ils ont évalué un programme de quatre jours qui contenait à la fois un soutien général à la rédaction académique et un soutien destiné à un cours

(bioscience). Cette intervention comprenait des séances individuelles durant lesquelles les étudiants recevaient une rétroaction constructive liée à la rédaction académique

Les étudiants ont déclaré que ce programme était bénéfique pour leur parcours académique.

L'étude de Boughton et al. (2010) visait à décrire un programme de soutien destiné aux étudiants en sciences infirmières appartenant à des groupes culturellement et linguistiquement divers inscrits dans un programme de maîtrise à la faculté des sciences infirmières et obstétricales de Sydney en Australie. Ce programme contenait un atelier de cinq heures suivies de neuf rencontres d'une heure et demie chacune. L'objectif de ces rencontres était d'accompagner et préparer les étudiants durant leur expérience d'apprentissage et avant les stages cliniques afin de faciliter leur intégration, améliorer la rétention et diminuer le stress. Lors de l'évaluation des résultats, ce programme a été jugé très bénéfique. Sur le plan académique, les étudiants ont reçu les informations nécessaires afin de réussir leur scolarité, sur les ressources informatiques par exemple, mais aussi pour mieux comprendre le fonctionnement de la bibliothèque, les citations des sources bibliographiques lors de la rédaction des travaux pour éviter le plagiat. Les étudiants sont devenus plus conscients des exigences de l'université et surtout, ils ont appris la bonne utilisation des outils pédagogiques pour favoriser l'apprentissage. Enfin, ce programme a amélioré les interactions sociales entre les étudiants et le personnel académique et a contribué à stimuler les étudiants à demander de l'aide auprès des personnes ressources.

Cependant, comme l'expliquent les auteurs d'une étude australienne, Baker et Lanette (2019), il est important d'offrir un soutien linguistique continu aux étudiants étrangers. Il ne faut pas seulement restreindre ce type d'appui à des interventions au début des études ou par une augmentation du niveau du score d'un test de langue (comme le TOEFL) pour être accepté au programme d'étude. De plus, les auteurs recommandent un appui linguistique idéalement spécifique à la discipline académique.

**Le programme de mentorat.** Afin d'intégrer les étudiants internationaux dans le nouveau milieu scolaire, certaines stratégies d'accompagnements sont mises à disposition par les universités. Le mentorat en fait partie. Il représente une stratégie d'intégration utilisée par certains établissements afin de prodiguer de l'aide et du soutien aux étudiants internationaux généralement par d'autres étudiants plus expérimentés pendant la période de transition (Schneider et al., 2020). Cette approche permet d'atténuer le stress et l'anxiété de ces étudiants étrangers face aux changements de pays et de culture (Schneider et al., 2020).

L'étude de Schneider et al. (2020) visait à signaler les obstacles vécus par les étudiants internationaux inscrits dans des programmes de doctorat en sciences infirmières et de proposer des stratégies afin de les soutenir. Cette étude a rapporté que l'approche de mentorat est une stratégie jugée utile par ces étudiants. En effet, cette approche leur permet de connaître mieux les exigences de la formation doctorale et leur offre le soutien nécessaire pour s'adapter rapidement à l'environnement universitaire. De plus, grâce au mentorat, les étudiants peuvent connaître la présence des ressources disponibles sur leur campus tel que les bourses d'études (voir aussi Wang et al., 2008).

## ***Résumé***

À partir des différents écrits, nous sommes arrivés à ressortir les principales connaissances relatives à nos buts de recherche et selon nos cadres de références (voir plus bas). D'abord, plusieurs études rapportent que les étudiants en sciences infirmières passent par une période de transition qui est souvent accompagnée d'obstacles tels que le « choc culturel<sup>1</sup> » comprenant des obstacles linguistiques et financiers, une nouvelle méthode d'enseignement souvent inconnue et de la discrimination. Confrontés à ces obstacles, les étudiants étrangers ressentent des sentiments de stress, d'anxiété, voire de la dépression qui peuvent influencer négativement leur expérience de transition et leurs résultats scolaires. Cependant, plusieurs écrits rapportent l'existence de facteurs facilitant la transition, tels que le soutien financier, le soutien familial, les relations d'amitié, la personnalité de l'étudiant, ainsi que les ressources académiques disponibles sur le campus de chaque établissement. Finalement, à travers les écrits recensés, on trouve qu'il existe des programmes d'intégration (inclusion) installés par les universités dans le but de favoriser l'intégration (inclusion) des étudiants internationaux en sciences infirmières durant la période de transition. Parmi ces programmes, on trouve les cours de langues et de soutien linguistique ainsi que le mentorat qui ont été identifiés à partir des écrits recensés. Certes, il existe des lacunes au niveau de la littérature existante sur l'expérience de transition des étudiants en sciences infirmières et en particulier pour les étudiants aux cycles supérieurs.

Il est pertinent d'inclure des informations sur les programmes d'intégrations (inclusion) présents à la FSI de l'UdeM, puisque notre recherche vise l'intégration et l'expérience de transition des étudiants internationaux à l'UdeM. Ceci sera discutée dans le chapitre de la méthodologie dans la section « le milieu d'étude ».



# **CHAPITRE 3**

## **Méthodologie de recherche**

Ce chapitre débute par une présentation de notre devis de recherche suivi par une brève description du terrain de recherche, et du processus de recrutement des participants. Ensuite, nous précisons le type de recherche et l’outil de collecte de données utilisé afin de répondre à notre objectif de recherche. Nous terminons en présentant l’approche sélectionnée pour l’analyse de données afin d’assurer la rigueur scientifique de notre projet de recherche.

## **Devis de recherche**

Pour répondre à notre but de recherche, un devis qualitatif de type descriptif a été choisi. Comme l’explique Sandelowski (2000), ce devis permet au chercheur d’avoir une description riche d’un phénomène afin d’assurer une description claire et directe du vécu ou d’un événement, souvent pour comprendre les sentiments ressentis. Ce devis qui est devenu très populaire en sciences infirmières, permet d’adapter la méthodologie, le paradigme sous-jacent – en sciences infirmières souvent un paradigme pragmatique - et les méthodes à la plupart des projets de recherche qualitatifs. Un autre avantage de ce devis est le fait que la recherche généralement termine dans un délai plus court comparé avec la plupart des approches plus traditionnelles.

## **Le milieu d’étude: La faculté des sciences infirmières de l’Université de Montréal**

Le projet de recherche s’est déroulé dans la FSI de l’UdeM. Le choix de nous limiter à cette faculté est en lien avec la faisabilité et la praticabilité du projet (facilité d’accès aux étudiants) et à cause du temps limité d’un projet de maîtrise en sciences infirmières (de plus, en contexte de pandémie). Aussi être un « *insider* » du milieu à étudier peut avoir plusieurs avantages, comme la construction d’une relation de confiance plus rapide entre chercheur et participants et une bonne compréhension du fonctionnement du terrain (Greene, 2014). Une dernière raison : le fait que cette université est francophone ajoute de l’originalité à notre étude car la plupart des études sur notre thématique portent sur les universités anglophones. Nous débuterons par une brève description de l’institution dans laquelle se déroule notre projet de recherche. Nous présentons aussi les stratégies récentes implantées à la FSI, qui permettent d’accueillir et retenir les étudiants internationaux.

La FSI de l’UdeM est un établissement francophone fondée en 1962 sous le nom *Faculté de Nursing de l’Université de Montréal*. Sa mission est d’offrir des programmes d’enseignement en sciences infirmières du premier cycle jusqu’au cycle supérieur (FSI, s.d). Selon son site web, elle

offre, aux étudiants une expérience d'apprentissage enrichissante et fructueuse grâce à multiples expertises, des chercheurs et un corps enseignant hautement qualifié ainsi qu'un environnement de recherche stimulant (FSI, s.d). Toujours selon son site web, cette université présente une excellente destination pour les étudiants étrangers qui souhaitent poursuivre leurs études en sciences infirmières et surtout, en français (FSI, s.d). Elle offre l'opportunité de participer à des programmes d'échanges internationaux, que ce soit pour passer un cours à l'étranger ou participer à un stage de recherche (FSI, s.d).

L'enseignement à la FSI suit le modèle d'une approche par compétence

...constitue[nt] une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'études afin de soutenir le développement de compétences. Les compétences, conçues comme des savoir-agir complexes, intègrent un ensemble relativement vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. Leur développement résulte d'une intégration progressive et graduelle de ces ressources dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle, des activités de recherche ou du monde citoyen (UdeM, s.d).

L'UdeM est classée troisième institution internationale au Canada, qui reçoit jusqu'à 10 000 étudiants étrangers (UdeM, 2021). En effet, selon le bureau des étudiants internationaux et d'après les statistiques d'inscription pour la session d'automne 2018, l'UdeM a accueilli 5 229 étudiants étrangers. Ces étudiants sont divisés selon leur cycle d'études. 50,2% sont inscrits dans un programme de premier cycle, 27,3% au deuxième cycle et 22,5% au troisième cycle (UdeM, s.d). L'UdeM a inséré les valeurs de l'équité, diversité et d'inclusion dans chacune de ses missions afin de mobiliser la communauté universitaire (UdeM, s.d). En effet, l'UdeM assure l'accès à la l'enseignement universitaire de façon équitable (UdeM, s.d). De plus, l'établissement veille à soutenir la rétention et la réussite des étudiants en assurant l'uniformité des résultats, l'accès à une formation qualifié et le droit aux diplommations (UdeM, s.d). Ainsi, l'UdeM a une mission d'offrir une formation aux diversités destinées à tous les étudiants issus de différentes disciplines afin de promouvoir l'équité et l'inclusion (UdeM, s.d).

En ce qui concerne les étudiants internationaux, l'UdeM offre plusieurs ressources telles que les journées d'accueil au début des programmes pour se préparer à l'entrée universitaire, des séances d'information sur les procédures d'immigration, l'installation, des cours de langue et soutien

linguistique pour ceux qui éprouvent des difficultés à parler le français correctement (UdeM, s.d). Nous n'avons pas de données sur l'utilisation de ces ressources à l'UdeM, ou même sur l'accessibilité aux cours et d'autres ressources, ce qui est une lacune de cette étude.

Malgré la disponibilité de toutes ces ressources, les étudiants internationaux en sciences infirmières éprouvent des difficultés durant la période de transition. En effet, selon le *focus group* amené par Ben Ahmed (2020) durant une activité de réseautage destinée aux étudiants internationaux aux cycles supérieurs de la FSI de l'UdeM, certains étudiants rapportent une expérience de transition difficile. Ils ont vécu une souffrance psychologique au début de leurs études. Ensuite, ces étudiants ont rapporté qu'ils ont été victimes d'une discrimination de la part des étudiants locaux et de leurs enseignants. D'autres étudiants ont rapporté l'absence de *caring* dans la relation étudiant-formateur (Ben Ahmed, 2020). Alors que, d'autres étudiants racontent une expérience positive et qu'ils ont reçu du soutien et des encouragements de la part de leurs directeurs de recherche, des enseignants, du personnel administratif et de leurs amis (Ben Ahmed, 2020).

## **Population cible, échantillon et stratégie d'échantillonnage**

En vue d'obtenir un échantillon varié qui reflète bien la diversité des personnes à étudier, nous avons opté pour un échantillonnage de convenance aussi nommé accidentel. Dans cette approche, le recrutement des participants suit les critères d'inclusion des individus qui, en même temps, sont accessibles dans le milieu d'étude (Fortin et Gagnon, 2010). Ce type d'échantillon présente un avantage pour le chercheur lors de recrutement des participants en raison de leur d'accessibilité et praticabilité (Etikan et al., 2016). Le critère central de ce type d'échantillonnage est que la personne choisie a une bonne connaissance de la thématique à étudier.

La taille de l'échantillon dépend généralement de l'objectif de l'étude, du temps disponible à consacrer à l'étude, idéalement aussi au moins une première saturation des données, et du budget. Il est souvent difficile de déterminer le nombre en avance (Gentles et al., 2015). Pour notre type de projet de recherche, on a prédit un nombre de six à dix participants (Gentles et al., 2015). Enfin, nous avons recruté six étudiants internationaux qui est un bon résultat dans le contexte du Covid-19 et la cohorte relativement petite des étudiants étrangers aux cycles supérieurs à la FSI.

Critères d'inclusion :

- Les étudiants internationaux de cycles supérieurs (les étudiants inscrits dans un programme de maîtrise ou de doctorat),

- Inscrits à la FSI de l'UdeM,
- Capacité à s'exprimer en français et/ou anglais et/ou arabe.

Aucun critère d'exclusion n'a été ajouté.

## **Stratégie de recrutement**

Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (Protocole # 2021-1230) (voir annexe 3), l'étudiante chercheuse a communiqué avec la responsable du programme de cycles supérieurs qui a par la suite transféré un courriel de recrutement (voir annexe 4) aux étudiants internationaux inscrits aux programmes de cycle supérieurs. Préalablement, ce courriel a été soumis au comité d'éthique. Ce courriel, et aussi une affiche (voir annexe 5), décrivant le contexte de l'étude et les détails sur le déroulement de la collecte des données, ont ensuite été acheminés à la responsable des étudiants étrangers de la FSI de l'UdeM. Par la suite, la responsable a transféré ces informations aux étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. Les étudiants intéressés ont manifesté leur souhait d'y participer en contactant l'étudiante chercheuse directement en utilisant leur courriel institutionnel. L'étudiante chercheuse les a remerciés et une copie du formulaire de consentement (voir annexe 5) ainsi qu'un questionnaire sociodémographique et un horaire avec des dates potentielles pour une entrevue virtuelle, leur a été acheminé via l'adresse courriel institutionnelle. Six personnes seulement ont accepté de participer à la présente étude. L'étudiante chercheuse a fixé les dates et les heures des rencontres virtuelles selon leurs disponibilités et celles-ci ont eu lieu via la plateforme Zoom.

En résumé, les étudiants participants ont lu attentivement et signé le consentement. Ensuite, l'étudiante chercheuse a fixé une date pour l'entrevue en fonction des disponibilités des participants. Le consentement signé et le questionnaire sociodémographique rempli est parvenu à l'étudiante avant la date de la rencontre virtuelle. La collecte de données a eu lieu via des rencontres virtuelles sur la plateforme Zoom en raison de la pandémie actuelle liée au COVID-19.

## **Outils et déroulement de la collecte des données**

### ***Entretien individuel semi-dirigé***

Afin de collecter les données, nous avons choisi l'entretien individuel. Il est préférable d'interviewer les participants individuellement afin d'assurer la confidentialité des informations et d'atteindre une certaine profondeur durant l'entrevue (Gaudet et Robert, 2018). Parmi les différents types d'entrevues, nous avons choisi l'entretien semi-directif. Pour ce faire, un guide d'entretien a été rédigé dans lequel se trouve une liste des thèmes de l'entrevue (Gaudet et Robert, 2018). En effet, l'entretien semi-dirigé permet au chercheur de bien comprendre l'expérience d'une personne grâce aux échanges idéalement approfondis et par une interaction de confiance établie par le chercheur (Savoie-Zajc, 2009). Ainsi, l'entretien semi-directif permet de donner au chercheur une souplesse au moment du questionnement puisqu'il est divisé par des thèmes qui comprennent des exemples de questions et à la fois libre, la reformulation des questions ou un changement de leur ordre au besoin (Savoie-Zajc, 2009). Les questions posées par le chercheur devront être ouvertes, courtes, pertinentes et sans porter un jugement (Savoie-Zajc, 2009). De plus, l'entretien semi-dirigé, surtout par le *probing*, stimule le participant à décrire profondément son expérience et de cette manière le chercheur obtient idéalement les données nécessaires afin de comprendre le phénomène à l'étude par l'écoute active en jouant le rôle de facilitateur afin d'animer la discussion (Gaudet et Robert, 2018).

### ***Guide d'entretien semi-dirigé***

Comme déjà mentionné, un guide d'entretien semi-dirigé a été élaboré par l'étudiante chercheuse afin d'être utilisé comme un outil principal de collecte de données. Ce guide présente une liste des thèmes prédéterminés, inspirés par la recension des écrits et le cadre théorique, mais inclut aussi des questions qui laissent émerger de nouveaux thèmes.

Les questions rédigées dans le guide portent sur l'expérience de transition des étudiants internationaux (qu'elle soit positive ou négative), sur les obstacles rencontrés durant la transition (différent style d'apprentissage, « choc culturel<sup>1</sup> », obstacle linguistique, discrimination, etc.), sur les facteurs facilitateurs (soutien familial, soutiens financiers etc.). Enfin, quelques questions portent sur les programmes et les activités de soutien et d'intégration des étudiants internationaux durant la transition. Le guide d'entretien semi-directif est présenté à l'annexe 6.

## ***Questionnaire sociodémographique***

Le questionnaire sociodémographique comporte des questions notamment sur le genre, l'âge, le niveau de formation académique (maîtrise ou doctorat), le pays d'origine, la langue, la date d'arrivée à Montréal, la date de début d'études à la FSI de l'UdeM et si l'étudiant vit avec ou loin de sa famille. Le questionnaire sociodémographique est présenté à l'Annexe 7.

## **Analyse des données**

Puisque notre devis de recherche est descriptif nous avons opté pour une analyse thématique, une approche où les thématiques les plus importantes selon le point de vue des participants, sont identifiées (Sandelowski, 2000 ; Vaismoradi et al, 2013). L'analyse des données a été entamée durant la phase de la collecte des données en appuyant sur l'approche inductive de Miles et al. (2014).

L'analyse thématique des données selon Miles et al. (2014) s'organise autour de trois étapes : la condensation des données, la présentation et enfin la vérification des conclusions. Ces trois étapes de l'activité analytique suivent un processus itératif et se passent simultanément avec le processus de la collecte de données.

D'abord, la condensation des données permet une organisation des données similaires par des codes dans le but d'avoir un résumé utile pour tirer des conclusions (Miles et al., 2014). Après avoir, transcrit l'entrevue, l'étudiante chercheuse a lu et relu l'enregistrement à plusieurs reprises afin d'identifier les codes à chaque segment de verbatim.

Ensuite, la présentation de données permet leur organisation dans un tableau afin de faciliter la troisième étape (Miles et al., 2014). L'étude chercheuse a formulé des thèmes et des sous thèmes à partir des codes selon le sens du verbatim et le but de la présente recherche. Les thèmes ont été assemblés dans un tableau afin d'avoir une vue d'ensemble sur l'arbre thématique.

Enfin, la vérification des données a eu lieu (Intissar et Rabeab, 2015). Cette étape a commencé dès la collecte des données jusqu'à la remise des résultats. Afin d'assurer la vérification de données, le chercheur peut retourner aux participants à l'étude pour valider la bonne compréhension du phénomène étudié (Miles et al., 2014). À cause du temps limité d'une maîtrise, l'étudiante chercheuse a vérifié les conclusions auprès de la directrice de la recherche.

Le codage thématique a abouti à la création d'une liste des thèmes inspiré du cadre de référence retenu pour la présente étude. L'arbre thématique est apparu en se basant sur le modèle de la transition éducatif et de la vie (Jindal-Snape et Ingram, 2013).

## Critères de rigueur scientifique

### *Critères de scientificité*

Différents critères pour assurer la rigueur de la recherche ont été utilisés dans cette présente étude tels que la crédibilité, la confirmabilité et la transférabilité (Polit et al., 2017).

**Transférabilité.** D'après Miles et al. (2014), le critère de transférabilité est défini par le fait d'avoir des résultats d'une recherche qui peuvent être applicable dans d'autres contextes similaires. Afin d'assurer le critère de transférabilité dans notre présente recherche, l'étudiante chercheuse a fourni une description détaillée du contexte et du milieu de l'étude, les caractéristiques de la population à l'étude, ainsi que la méthode d'échantillonnage utilisée. De plus, l'étudiante chercheuse a nommé les limites présente dans la présente étude afin de faciliter la transférabilité des résultats obtenus dans d'autres contextes.

**Crédibilité.** La crédibilité signifie l'adéquation entre les données de l'étude et la réalité (Proulx, 2019). En effet, les résultats de l'étude devront être authentiques et crédibles (Miles et al., 2014). Dans la présente recherche, la triangulation de chercheurs a été utilisée pour le critère de crédibilité. Pour ce faire, l'étudiante chercheuse a transmis les données interprétées à sa directrice pour une éventuelle vérification dans le but d'obtenir une perspective différente (Proulx, 2019). Les échanges et les réflexions entre l'étudiante chercheuse et la directrice de recherche sur les récits des participants à renforcer la crédibilité de l'étude.

**Confirmabilité.** La confirmabilité correspond à la transparence du chercheur, sa position neutre envers les données et l'explication claire du contexte de l'étude (Proulx, 2019). Afin d'assurer la confirmabilité, l'étudiante chercheuse a veillé à ce que la signification des données réfère exactement au sens donné par les participants de l'étude (Polit et al., 2017). L'étudiante chercheuse est demeurée proche des mots utilisés par les participants et elle a utilisé des citations tout au long du chapitre de résultats (Polit et al., 2017).



## **Considérations éthiques**

Ce projet de recherche a été approuvé par la comité scientifique (voir annexe 8) puis par le comité d'éthique des sciences de la santé de l'Université de Montréal (CRESES) (# 2021-1230). Les suivants aspects éthiques ont été pris en considération :

### ***Consentement libre et éclairé***

Afin de respecter les principes d'éthique de la recherche, un formulaire de consentement a été distribué aux participants. Ce formulaire devrait être dument rempli et signé avant de débiter la collecte des données (Gaudet et Robert, 2018). L'étudiante chercheuse a envoyé le consentement aux participants avant la date de l'entrevue pour qu'ils aient le temps nécessaire pour bien lire et signer le document. Le formulaire de consentement se trouve à l'Annexe 9 : il comprend le caractère libre et éclairé du consentement, une description claire du projet de recherche et de l'objectif de l'étude, les conditions de la participation, les risques et les inconvénients, les avantages et les bénéfices et la confidentialité des renseignements.

### ***Confidentialité***

Pour renforcer la confidentialité, l'étudiante chercheuse a assuré de préserver les données personnelles relatives aux participants, en utilisant des codes (P1 à P6) afin de ne pas divulguer les noms, prénoms ou autres informations permettant d'identifier les répondants. Seule l'étudiante chercheuse a accès aux données personnelles, et ces informations confidentielles sont conservées sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Les documents, et les enregistrements audio des entrevues sont sauvegardés sur une clé USB verrouillé et protégée par un mot de passe. Les fichiers seront gardé pendant 7 ans et par la suite seront détruits de manière sécuritaire.

## **CHAPITRE 4**

### **Résultats**

Ce quatrième chapitre présente les résultats de la recherche visant à décrire l'expérience de transition des étudiants internationaux du cycle supérieur en sciences infirmières de l'UdeM. Il énonce en premier le critère sociodémographique des participants, ensuite l'analyse thématique selon Miles et al. (2014) qui a permis de synthétiser des thèmes et des sous-thèmes. Des extraits de verbatim seront présentés tout au long du chapitre pour illustrer les résultats.

## Données sociodémographiques des participants

Les participants à l'étude sont les étudiants internationaux au cycle supérieurs en sciences infirmières de la FSI de l'UdeM. Six étudiants internationaux inscrits à la maîtrise en sciences infirmières ont participé aux entretiens semi-structurés. Cinq étaient des femmes et un seul homme. La tranche d'âge des participants varie entre 22 à 35 ans. Les six participants soient nés en dehors de Canada et ayant obtenu leur baccalauréat en sciences infirmières à leur pays d'origine.

## Résultats de l'analyse

L'analyse des entretiens a fait ressortir 5 thèmes, soient, l'arrivée à Montréal, l'environnement universitaire, l'environnement social, l'étudiant étranger et les recommandations. Chaque thème est composé de multiples sous thèmes. Les thèmes et les sous-thèmes trouvés nous ont permis de comprendre l'expérience de transition des étudiants internationaux en cycle supérieurs en sciences infirmières de l'UdeM. La liste des sous-thèmes trouvés est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1 – Thèmes et sous-thèmes ressortis de l'analyse des données.

Thèmes	Sous thèmes
L'arrivée à Montréal	Le « choc culturel » Le climat Le transport Le logement
L'environnement universitaire	L'Université La méthode d'enseignement Les ressources académiques La nouvelle langue

	Le système de santé québécois
	Le corps professoral et le personnel administratif
	L'expérience de travail en équipe
	Les activités d'intégration pour les ÉI
L'environnement social	La famille
	Les amis
	Le soutien financier
Les capacités personnelles de l'étudiant étranger	
Les recommandations émises par	
les étudiants étrangers	Les ressources académiques
	Activité d'accueil et d'intégration
	Les activités d'enseignement

### ***L'arrivée à Montréal***

L'arrivée à Montréal est le premier thème général qui est ressorti à la suite de l'analyse thématique. À travers les entretiens, l'arrivée à Montréal durant la transition des étudiants internationaux en sciences infirmières est un thème qui émerge dans le récit de tous les participants. Ceci paraît un événement très important chez les étudiants internationaux en période de transition. Ce dernier se divise en plusieurs sous-thèmes soit : le « choc culturel<sup>1</sup> », le climat, le transport et le logement.

Le « **choc culturel<sup>1</sup>** ». La majorité des participants ont trouvé les premières semaines à Montréal difficiles et stressantes vu qu'ils étaient confrontés à un nouveau milieu qui présentait plusieurs changements par rapport à leur pays d'origine. Ce thème n'est pas mentionné explicitement par les participants, mais à partir des récits, nous avons pu conclure qu'il s'agit bien d'un « choc culturel<sup>1</sup> » comme défini plus haut. La désorientation et le mal du pays vécu par les participants lors de leur arrivée à Montréal expliquent bien la présence d'un « choc culturel<sup>1</sup> » :

«[...] perdu dans l'horaire perdu dans la place, même l'environnement est différent, même l'infrastructure, même les maisons, même tout est différent » (P1).

« Les deux premières semaines après les cours, je suis rentré à la maison, j'ai commencé à pleurer et je voulais rentrer à mon pays » (P3).

« Je trouve cela différent, car je vis toute seule [...] j'ai beaucoup moins d'amis, j'ai un réseau social un peu plus réduit et ce n'est pas la même ambiance » (P6).

**Le climat.** Durant le processus de transition, certains étudiants ont déclaré avoir apprécié le climat de la ville de Montréal à la suite de leur arrivée. Bien que ce climat paraisse étrange selon les propos de quelques participants. Ces deux citations expliquent bien ces propos :

« Je suis arrivée en automne 2019, donc bien précisément en mois d'aout, là où il y avait le changement de climat vers l'automne, c'était ma première fois de vivre l'été indien puis je m'entame directement à l'hiver » (P1).

« L'automne est beau. Je ne sais pas comment ça va passer avec l'hiver » (P2).

D'autres participants vivent le climat comme un obstacle surtout avec la présence de la neige, mais aussi avec l'impact indirect de l'hiver sur la vie personnelle (comme l'isolement). Ces deux verbatim résument bien les propos sur la difficulté vécue face au climat :

« Le froid, la neige, on n'a pas de voiture, on n'a pas de donc on était obligé de marcher dans la neige, surtout si on perd le pavillon on sait plus où on ne sait pas où il est, c'est ça pour moi » (P3).

« Ce qui m'a choqué c'est qu'en hiver à partir de 15 h ou 16 h, il fait nuit et on est blotti chez soi tout seul. J'étais seul dans mon coin » (P4).

**Le transport.** La majorité des étudiants ont mentionné avoir eu des difficultés à utiliser les moyens de transport à Montréal et qu'ils les trouvent ça différents et nouveaux. Les verbatim suivants expliquant bien ces propos :

« Bien sûr au départ ça n'était pas facile, parce que moi, dans mon pays d'origine on n'a pas tous ses moyens, tout, tout, tout de ce type de métro. Ce type de transport était un peu différent » (P1).

« Tout d'abord, connaître la ville, comment marcher, comment trouver les locaux, prendre le métro, le bus, tout ça, les moyens de transport, c'est ça, c'était un problème pour moi » (P3).

« Bon au début, c'est totalement différent donc ça fait le rythme de vie surtout donc et comment utiliser les moyens de transport, comment se déplacer. Donc ça prend vraiment énormément du temps. Donc, se déplacer, etc. l'adaptation n'était pas facile » (P2).

Cela ne concorde pas avec les propos d'un participant. Ce dernier a soulevé qu'il n'a pas eu de difficulté d'utiliser les moyens de transport :

« Pour les transports, cela n'a pas été difficile, car dans mon ancienne ville, il n'y avait pas de tant de transports. Donc c'est plus un avantage le transport à Montréal » (P5).

**Le logement.** Le logement à Montréal était un élément abordé durant les différentes entrevues. Quelques étudiants ont déclaré avoir rencontré des difficultés à trouver un domicile à Montréal vu les exigences des propriétaires. Ces verbatim expliquant bien ce fait :

« Trouver un logement, surtout, tout d'abord ils veulent un rapport de crédit et on n'a pas ça et si tu veux louer, tu dois payer si tu n'as pas un crédit tu dois payer 3 mois d'avance donc c'est un problème financier aussi » (P3).

« C'était vraiment une souffrance pour trouver le logement [...] Parfois, tu te déplaces pour voir l'appartement alors que tu trouves une autre offre différente. Donc ça m'a pris vraiment énormément de temps et d'énergie pour trouver un logement » (P2).

Un participant à l'étude trouvait que la résidence universitaire était un endroit accueillant durant la période de transition. Selon ces propos, la résidence de l'UdeM était le meilleur environnement pour débiter sa vie universitaire et vivre dans une communauté avec des personnes multiculturelles ayant des parcours diversifiés. Il s'exprime :

« [...] je suis en résidence de l'Université de Montréal, au départ quand je suis arrivé pour moi c'est le meilleur environnement pour l'étudiant qui n'a pas de parents en ville. La résidence permet d'avoir des contacts qui aident pour les petits soucis au départ. Pour moi, la résidence m'a permis d'être dans ma communauté et même avec d'autres étudiants qui d'une manière ou d'une autre me guide. Par exemple, pour faire des impressions papier c'est différent. Ici, j'ai perdu des minutes pour comprendre et j'ai bénéficié de l'aide de personnes que je ne connais pas. Dans mon cas, être entouré d'étudiants a été favorable au début » (P4).

### ***L'environnement universitaire***

Durant l'expérience de transition, les étudiants internationaux en sciences infirmières ont vécues plusieurs difficultés en lien avec le milieu universitaire. En effet, ce thème a regroupé toutes les difficultés rencontrées tels que la méthode d'enseignement et la nouvelle langue. Cependant, ces étudiants ont aussi bénéficié des services de support et soutien offert par l'université tels que les ressources académiques et les activités d'intégrations des étudiants étrangers.

**L'université.** Le changement d'endroit englobe aussi un changement des bâtiments, de la structure de l'Université elle-même. En effet, quelques étudiants ont rapporté qu'ils appréciaient le nouvel environnement universitaire puisqu'il contient les ressources nécessaires pour le bon déroulement de l'apprentissage. Les extraits suivants expliquent bien ces propos :

« Bah totalement différent, je ne me rappelle pas qu'on a assez de moyens, on n'a pas ce petit confort en matière d'accessibilité aux données. Et moi je ne veux pas comparer, mais par exemple, la bibliothèque de l'université, elle est tellement riche, tellement organisée, il y a d'accessibilité, ils prennent vraiment en charge les besoins d'un étudiant pour étudier pour avancer. Donc oui, en matière d'accessibilité, oui, c'est différent » (P1).

« [...] les bâtiments sont différents. Chez nous, les bâtiments sont fixes. Ici, il faut toujours consulter pour voir s'il n'y a pas un changement de numéro de salle et trouver à quel endroit se donne le cours. Si vous n'êtes pas vigilant, cela vous échappe » (P4).

**La méthode d'enseignement.** L'approche par compétence, la stratégie pédagogique adoptée dans l'enseignement à l'UdeM, était différente et nouvelle pour l'ensemble des participants interviewés. Ces étudiants ont déclaré avoir rencontré des difficultés, car cette dernière n'était pas l'approche utilisée par défaut dans leur pays d'origine. Les difficultés rencontrées étaient principalement par rapport aux lectures, aux normes des travaux et à la recherche documentaire, mais aussi aux attentes face à une attitude proactive et, parfois, aux critiques du travail académique. Par conséquent, ces contraintes pouvaient nuire au rendement de l'étudiant touchant ses résultats scolaires et sa motivation. Ces extraits de verbatim expliquent bien ces propos :

« Au niveau académique, à l'université et l'approche par compétences on nous a jeté dans la gueule du loup comme ça alors on est habitué à l'enseignement magistral ou à l'enseignement par situation clinique, mais pas par l'apprentissage par compétence, surtout dans notre background, la recherche infirmière, n'est pas trop connue dans notre pays, donc on doit s'habituer tout de suite à un niveau très avancé de recherche documentaire, d'articles, de lecture. Cependant, dans notre pays, c'était juste de la mémorisation, ou même juste de la pratique et de la technique » (P3).

« Au début, ce n'était pas facile de comprendre parce que c'est on vient imagine que tout mon parcours universitaire, secondaire et tout était avec une approche et je viens au cycle supérieur avec une approche par compétences. C'est difficile, au début de comprendre que je n'ai pas un cours magistral, c'est moi le propre apprenant, c'est moi qui vais tout faire tout seul. C'est un peu difficile » (P1).

« [...] je me suis habitué à l'approche par objectifs en faisant des cours magistraux et on reçoit les informations par les profs puis un examen et ça s'arrête là. Ici, il y a un système de lecture

et parfois, c'est difficile de savoir quoi repérer dans les articles. Est-ce que je dois lire ou apprendre tout l'article? Les manuels ne sont pas assez accessibles » (P2).

« Par rapport à l'approche par compétence, c'est très nouveau. Au début, j'ai eu de la difficulté pour m'adapter et pour comprendre comment effectuer les travaux et les lectures. Nous étions habitués à des cours magistraux » (P5).

« J'ai eu (E) sur une note qui est, qui était discriminatoire à cause de l'APA et de la mise en page, et j'avais aucune idée de ça, c'était le premier travail qui avait 30 % de la note [...] ça affecte aussi ta psychologie, tu commences à te douter, pas seulement sur les études, mais sur ta vie quotidienne aussi, ça a un effet, sur l'estime de soi, sur l'avancement » (P3).

Parmi les étudiants qui ont déclaré avoir rencontré des difficultés envers la méthode d'enseignement, un participant a exprimé qu'il apprécie cette approche d'apprentissage malgré les obstacles rencontrés. Ce verbatim exprime bien ces propos :

« Moi dans les travaux au fur et à mesure d'une session à l'autre, je sens que je développe de nouvelles capacités, je développe des nouvelles compétences en matière de rédaction de raisonnement, ah c'est la vraie approche par compétences et je l'apprécie comme méthode d'enseignement » (P1).

**Les ressources académiques.** Deux participants interviewés ont déclaré avoir eu de la difficulté d'utiliser la plateforme StudiUM ce qui engendrait des conséquences pour eux telles que l'abandon d'un cours. Ce verbatim illustre bien ce fait :

« Oui! Parce que le cours était en ligne et tout venait de StudiUM. Trouver les forums était difficile et je ne me retrouvais pas pour pouvoir trouver les choses. J'avais peur de me ridiculiser en exposant mes faiblesses, même si le professeur s'était présenté avec les auxiliaires. Je pense que si j'avais été bien orienté, je n'aurai pas abandonné le cours » (P4).

Deux participants à l'étude ont rapporté d'avoir reçu la formation de la norme des travaux et EndNote et cela a répercuté sur leurs résultats scolaires :

« On a reçu la formation à la moitié de la première session lorsqu'on a beaucoup demandé et exigé à une professeure qui elle-même, elle a recruté son étudiant au doctorat pour nous donner la formation et non pas une préparation au sein de la faculté ou de la SAE ou quelque chose, non, c'était elle la professeure à titre personnelle et on avait déjà commencé les travaux, donc on a eu des beaucoup de crans de moins à cause de ça » (P3).

Un participant a déclaré que les activités d'enseignement n'étaient pas adaptées à la réalité des étudiants internationaux :



« L'un de mes collègues avait un travail qui comprenait un cas où il fallait aller à la maison avec un patient malade et faire une entrevue avec lui. Pour un étudiant international, c'est presque impossible d'effectuer ce travail. Il faut vraiment être accompagné d'un étudiant québécois qui connaît bien le système. Cela est un peu injuste peut-être » (P5).

**La nouvelle langue.** Les étudiants internationaux ne sont pas tous issus d'un pays où la langue officielle est le français comme au Québec. Pour certains étudiants la langue était parmi les difficultés rencontrées durant la transition. La majorité des participants interviewés ont déclaré ne pas avoir de difficulté liée à la langue française, mais plutôt avec l'accent québécois différent du français de la France. Ces extraits de verbatim valident bien ces propos :

« Je viens d'un pays tunisien, on parle notre deuxième langue, c'est le français, donc on apprend le français depuis l'école primaire donc on a pas mal un bon background français » (P1).

« Le tout premier problème auquel j'ai été confronté c'est l'accent québécois des professeurs, car je n'étais pas habitué, donc c'était un peu difficile pour moi. Mais pas avec tout le monde, il en a qui ont quand même un accent de la France. Je suis donc obligé de faire attention, surtout avec les étudiants qui sont rapides, c'est un peu difficile » (P4).

« Au début, j'ai eu un problème avec l'accent québécois, donc lorsqu'il parle rapidement, ça n'a pas été vraiment évident de comprendre » (P2).

En contraste, un seul participant a déclaré qu'il n'a pas eu des problèmes, même avec l'accent québécois. Il s'exprime :

« Non pas du tout. Même avec l'accent, non. » (P6).

Cependant, un participant à l'étude a exprimé qu'il rencontrait des difficultés avec les lectures qui sont généralement en anglais alors que l'Université est francophone ainsi que la langue d'enseignement est le français :

« Un autre problème que j'ai eu est ma capacité de lecture qui m'a beaucoup freiné, car je prenais du temps à faire la traduction avant de pouvoir prendre connaissance des documents qui sont en anglais » (P4).

**Le système de santé québécois.** Les étudiants internationaux aux cycles supérieurs en sciences infirmières n'étaient pas confrontés directement avec le milieu clinique durant leurs études, mais ils devaient avoir un minimum de connaissances sur le système de santé québécois puisque certaines activités d'enseignement l'exigeaient. La plupart des participants ont affirmé avoir de la

difficulté quant à la méconnaissance du système de santé québécois alors que certains travaux dépendaient de l'information sur ce dernier. Ils ont exprimé le suivant :

« [...] surtout quand on n'a pas le permis de travail ici, donc on ne connaît pas vraiment ce qui se passe dans les hôpitaux et la majorité des travaux sont reliés à la pratique, donc parfois, par exemple, dans un travail d'éthique que j'ai eu, j'ai analysé en fonction de ce qui se passe dans mon pays et j'ai presque passé le cours genre, pourtant à mes yeux, c'était vraiment la situation là-bas et pour eux non, ça ne se passe pas c'est inhumain, mais dans les autres pays ça se passe donc oui » (P3).

« [...] dans les travaux, on fait référence à certaines thématiques ou certaines réalités québécoises auxquelles vous n'êtes pas habitué. En travail de groupe, vous avez du mal à trouver des exemples ou à comprendre ce qui est dit pour proposer autre chose. Ce n'est pas le sujet dont on débat qu'on ne maîtrise pas, mais le contexte. C'est différent » (P4).

« Les explications des profs comprenaient des choses du système québécois et du gouvernement québécois. Par exemple en lien avec l'ordre des infirmiers. Nous ne connaissons pas cela, car nous venons de la Tunisie. On nous parle comme si on connaissait les lois et les règles, mais j'avais à côté de moi des étudiants tunisiens et nous ne savions pas de quoi il s'agissait » (P5).

### **Corps professoral et personnel administratif**

*Les enseignants.* Durant la transition des étudiants internationaux, les enseignants jouent un rôle très important tout au long de ce processus par leur accompagnement et leur soutien. La majorité des participants interviewés semblent apprécier l'attitude des enseignants, leur encadrement ainsi que leur soutien. Ces dernières ont déclaré avoir reçu un bon accueil et accompagnement par leurs professeurs ce qui avait facilité leurs transitions. Les extraits de verbatim qui suivent expliquent bien ces propos :

« Il y avait les profs, ils étaient compréhensifs, ils savaient que c'est différent pour des gens internationaux et j'avoue que j'ai été bien encadré par les profs des cours » (P1).

« Il y a des uns qui sont très gentils qui nous considèrent, bon ils nous aident, ils nous offrent leur soutien » (P3).

« [...] mais après il y a eu des facilités, nous n'étions pas pénalisés dans les 1ers travaux par rapport aux normes APA et par rapport aux fautes d'orthographe. Le prof nous a donné ces facilités [...] De plus, le professeur nous a vraiment supportés » (P5).

D'autres participants à l'étude trouvaient que l'approche des enseignants n'était pas adaptée au contexte des étudiants internationaux. Ces étudiants ont déclaré qu'ils ne sont pas bien soutenus et encadrés par leurs professeurs et que le rôle de ces derniers se limite à juste donner le cours:

« [...] certains profs sont présents juste pour donner le cours seulement. » (P2).

« Lorsque tu demandes une question sur Studium, les réponses ne sont pas claires si tu veux demander une question au professeur à la fin du cours, soit tu ne peux pas soit s'il te répond, en fonction des étudiants québécois, c'est à dire il, il assume que tu as tout le bagage d'un baccalauréat à l'Université de Montréal » (P3).

« [...] parfois, ils nous accordent une attention, mais quelques fois elle n'est pas là. Surtout lorsqu'ils parlent des termes scientifiques et en lien avec le système de santé. Ils ne se sont peut-être pas rendu compte que cela nous affecte ou cela nous perturbe de ne pas comprendre tout » (P5).

« Je n'ai pas l'impression. Ils sont plus en mode, je fais mon cours comme d'habitude et si tu ne comprends pas tu poses des questions et tu vas aller chercher. Je n'ai pas l'impression qu'ils adaptent leur cours » (P6).

***Le directeur de recherche.*** L'enseignement supérieur exige à tous les étudiants d'avoir un directeur de recherche qui occupe le rôle d'un accompagnateur durant l'élaboration de leur projet de fin d'études. Outre l'encadrement, les directeurs occupent un rôle de soutien et d'encouragement qui est la clé de la réussite scolaire et qui est fortement apprécié par les étudiants. La majorité des participants interviewés ont souligné plusieurs facteurs qui facilitent la période de la transition dont le directeur de recherche. Selon leurs récits le directeur de recherche est une source de soutien et de motivation durant leurs études:

« [...] j'ai aussi le contact avec ma directrice qui est très gentille et qui m'a soutenue. Même lorsque j'avais beaucoup de difficultés avec les cours. Elle a toujours été là pour me soutenir [...] Le support qui m'a motivé vraiment et aidé. Nous avons fait des rencontres pour parler de n'importe quoi lorsque je me sentais mal juste pour m'aider » (P5).

« Oui, ma directrice, elle m'a aidé beaucoup, surtout quand j'avais des soucis à cause de ma scolarité lorsqu'elle m'a donné une bourse » (P3).

« Elle m'a expliqué comment cela allait se passer et a voulu être sûre que j'avais des bases sur certaines choses. Elle m'a proposé son aide si j'avais des difficultés dans les cours, ou pour le mémoire pour la motivation et la concentration » (P6).

**Le personnel administratif.** Le personnel administratif a un rôle important à jouer dans l'institution universitaire, car il offre souvent aux étudiants les ressources, les services et le soutien pour assurer un encadrement adéquat. Un participant a déclaré avoir eu de l'aide et l'accompagnement durant la transition. Il s'exprime :

« Je crois même que la responsable des étudiants, à chaque fois que je ne comprenais pas quelque chose, j'allais la voir et elle me dit : écoute! Non calme toi! Je me souviens du coup où j'avais abandonné. Elle m'a orienté pour me dire il faut que tu fasses cela à l'avance ici. Cela m'a beaucoup aidé. Elle était très à l'écoute et cela a continué » (P4).

**L'expérience de travail en équipe.** Le travail en équipe permet de développer les compétences et favoriser l'apprentissage collaboratif chez les étudiants. La moitié des participants interviewés ont eu une bonne expérience de travail en équipe. Selon leur propos les travaux en équipe étaient très aidants et permettaient à s'intégrer rapidement avec les étudiants nationaux et internationaux :

« Mais dans un autre travail, j'ai bien aimé l'expérience avec des étudiants québécois et nous sommes restés amis sur Facebook, le contact était bon. Cela n'est pas toujours pareil et c'est parfois bénéfique. Il faut juste voir tous les côtés de l'histoire, il y en a qui aident et qui veulent aider les étudiants internationaux » (P5).

« Ensuite, les travaux de groupe, ils arrivent rapidement même si ce sont des petites présentations orales, c'est facilitant [...] Je trouve que j'ai eu de la chance, car je suis tombée sur des gens qui étaient vraiment ouverts. Surtout, car je ne connaissais rien du système de santé canadien et québécois. Donc pour cela elles ont été sympathiques de m'expliquer la structure » (P6).

Cependant, d'autres participants ont déclaré avoir eu de la difficulté à travailler en groupe principalement lors de la première expérience de travail en équipe :

« Le premier travail d'équipe, je me rappelle comment j'étais confronté avec des gens, des infirmiers. [...] c'était difficile par ce que chacun a sa méthode de travail, la majorité des étudiants y avaient leurs ordinateurs, leur propre façon d'effectuer le travail d'équipe, moi je viens avec mes papiers, mes stylos et je veux m'intégrer avec eux. C'était un peu difficile » (P1).

« D'après mon expérience, je ne vois pas de grande amitié dans l'université entre les deux groupes [explication de l'étudiante chercheuse : les deux groupes sont les étudiants internationaux et les étudiants locaux]. Cela ne fonctionne pas. Même les étudiants québécois, ils sont retirés. Mais dans un cours, j'ai eu une mauvaise expérience, mais je suis peut-être tombée sur des personnes qui ne collaborent pas » (P5).

**Les activités d'intégration académique pour les étudiants internationaux.** Afin de faciliter l'intégration des étudiants internationaux durant la transition, l'université et la faculté proposent des activités et des rencontres pour accueillir et soutenir ces nouveaux arrivants. Les étudiants percevaient d'une façon divergente les différentes activités d'intégration offert par l'Université. Par exemple, les participants à cette étude trouvaient que les rencontres pour les étudiants internationaux étaient très aidantes pour les échanges d'expériences et pour s'intégrer dans le milieu universitaire :

« Ils ont fait une réunion avec les étudiants internationaux avec les membres de l'administration de la faculté de sciences infirmières. J'ai bien apprécié cette rencontre, c'est une bonne occasion pour nous expliquer la grille de correction, de nous expliquer les travaux et comment ils demandant une rédaction particulière. Ils ont quand même bien accueilli les étudiants internationaux en 2019, puis à Noël aussi ils nous ont invités à un dîner de Noël » (P1).

« Je me souviens d'un dîner pour Noël, d'une activité faite par un étudiant international pour notre accueil [...] c'était convivial, cela aide à d'oublier le stress des travaux des dates de remise, etc. Nous avons eu la chance d'écouter les expériences d'autres étudiants et d'autres professeurs immigrants qui ont étudié à l'Université et qui sont devenus professeurs » (P5).

« Avec la session d'accueil, j'ai trouvé cela cool. Cela m'a permis de rencontrer mes amis. Nous n'avons eu qu'une réunion finale et on a parlé des sujets sur lesquels on voulait travailler » (P6).

D'autres étudiants ont déclaré d'avoir eu peu d'activités d'intégration et de soutien destiné pour les étudiants internationaux tout au long de l'année scolaire. Ces participants ne trouvaient pas les activités d'accueil efficaces :

« [...] ils font des efforts pour les étudiants internationaux, mais au cours de l'année c'est peu » (P1).

« C'était une rencontre en fait avec d'autres étudiants internationaux et c'est à nous de poser des questions et même les réponses ne peuvent pas être des réponses détaillées parce que c'est une rencontre en ligne » (P2).

« On avait juste une seule rencontre au début de la session, c'était le responsable pédagogique de l'université qui nous a expliqué quelques trucs et ça a duré 30 minutes, et puis ça y est, on a quitté, il n'y a pas vraiment grand-chose » (P3).

## ***L'environnement social***

Les données recueillies durant les entretiens avec les étudiants internationaux en sciences infirmières, nous a permis de constater l'importance de l'environnement sociale durant le processus de transition. En effet, les participants à l'étude déclarent avoir reçu différentes sortes de soutien de leur environnement social afin de traverser cette période de transition. Ces propos qui découlent des entrevues ont été organisé par des sous thèmes : la famille, les amis et le soutien financier.

**La famille.** Le soutien par la famille chez les étudiants internationaux est une source de motivation d'encouragement et peut contribuer à la réussite scolaire. Un participant a déclaré avoir reçu du soutien par un membre de la famille durant la transition et cela a facilité son intégration :

« J'habite avec une cousine, donc un membre de la famille, ça aussi c'était vraiment une excellente chose donc dans mon parcours, un peu avoir la chaleur familiale un peu s'attacher aussi à la famille. C'était parmi les facteurs qui m'ont facilité l'intégration, donc j'habite avec elle [...] elle m'a essayé vraiment de me mettre dans les rails, disons donc dans le début de train, donc elle était présente par des explications, elle m'écoute, elle me comprend souvent, elle essaye de me sortir, découvrir des endroits donc tout cela m'a aidé » (P1).

Alors deux autres participants ont rapporté que l'absence de la famille rendait le processus de transition plus difficile. Ils ont partagé :

« Moi personnellement je trouve que le fait de ne pas avoir une famille là donc ça rend les choses beaucoup plus difficiles donc c'est d'avoir tes repères, etc. Donc tu dois toujours te demander à des personnes pour avoir de l'information » (P2).

« [...] mais surtout d'être loin de ma famille, c'est le grand obstacle que j'ai rencontré au début. Un membre de famille était malade au moment où je suis arrivée ici. Donc, c'était un peu difficile d'accepter que je sois loin de ma famille alors qu'il y a quelqu'un d'autre qui est malade » (P5).

**Les amis.** La présence des amis permet à l'étudiant d'être entouré et soutenu socialement pendant la période de transition. Plus que la moitié des participants interviewés ont confirmé que la présence des amis, qu'elle soit dans le milieu universitaire ou social, était une source de soutien. Ces étudiants ont reçu de l'aide de la part de leurs amis et ils considéraient que leur présence est un facteur facilitant la transition et qui améliore leur intégration :

« [...] les amis ils m'ont aidé à me déplacer pour aller voir les appartements [...] ils m'ont aidé, surtout avec ces trucs logement, donc des étudiants internationaux qui sont déjà au Canada et d'autres donc dans le groupe de bourse qu'on s'aide [...] Ils m'ont bien guidé en expliquant

donc le système comment ça fonctionne, comment ça se passe pour l'évaluation lors des travaux » (P2).

« Peut-être mon réseau. J'ai des amis qui m'ont soutenu durant la première période ici. Des amis ici, et en Tunisie aussi, car j'ai gardé mes contacts. C'est mon réseau qui m'a aidé le plus pour surmonter les difficultés lors de mon arrivée ici » (P5).

« Mon amie a vraiment facilité mon intégration, car elle m'a aidé pour le logement, elle m'a expliqué comment cela se passait au niveau de la banque. Elle m'a aidé pour avoir mon téléphone avec un nouveau forfait, la meilleure compagnie. Elle m'a aidé pour internet. Ma meilleure amie m'a aidé pour tout. Elle m'a conseillé dans quel magasin aller pour les courses pas trop chères! Elle a beaucoup facilité mon intégration » (P6).

D'autres participants ont rencontré des difficultés à se faire des amis principalement avec les étudiants locaux. Selon les participants interviewés, les étudiants internationaux éprouvent des difficultés à créer des relations amicales avec les étudiants locaux. Cette barrière est due soit à cause de la différence d'origine ou par le choix de ces étudiants internationaux de garder leur cercle d'amis fermé. Ces extraits de verbatim expliquent bien ces propos :

« Il y avait un petit blocage parce qu'on est différent, c'est normal et je n'avais pas des amis au début de ma session d'automne, j'étais très attaché aux amis tunisiens, donc j'étais toujours avec la même culture » (P1).

« Mes relations avec mes camarades n'étaient pas faciles pour moi, car je ne sais pas si c'est un complexe, ou une préconception de ma part, je me suis senti un peu isolé, car je suis de la race noire et cela n'était pas facile, j'ai été un peu isolé » (P4).

« En fait, je n'avais pas de grande amitié avec mes collègues à l'université [...] Peut-être, je me suis concentrée seulement à un réseau qui est vraiment purement tunisien. Parce que je n'avais pas grand contact avec des étudiants québécois. Je sens qu'ils sont retirés et nous aussi nous sommes retirés d'eux » (P5).

« Sinon, de se faire des amis en dehors de son pays d'origine. J'ai l'impression que les Québécois sont difficiles à approcher » (P6).

Un participant a déclaré que les étudiants locaux dévalorisent les compétences des étudiants internationaux. Il a expliqué :

« Pas vraiment discriminé en tant que personne, mais plutôt discriminé par rapport à nos compétences peut-être. Peut-être, ils ont pensé qu'on était moins compétent qu'eux. Et aussi par rapport à nos connaissances, qui sont peut-être mal valorisées » (P5).

**Le soutien financier.** La situation financière est un facteur significatif qui exerce une influence sur le processus de transition chez les étudiants internationaux. Plus que la moitié des participants ont déclaré avoir une bourse d'études qui couvre les frais de scolarité et les frais de nourriture, de transport et d'hébergement. Selon leur propos, la bourse d'études a comblé leurs besoins financiers, ce qui a facilité la période de transition :

« Le facteur de finance, le côté financier si on peut nous dire j'étais quand même avec une bourse d'excellence dans l'état tunisien, donc ça, ça m'a rassuré coté financements et ils prennent en charge mon éducation, donc les frais de scolarité ainsi qu'une bourse de la vie quotidienne. Donc c'était quand même un facteur rassurant, surtout, ces deux facteurs m'ont vraiment aidé à m'intégrer » (P1).

« Oui, la bourse lorsque tu as la tête tranquille à propos de l'argent [...] c'est ça les facilitateurs franchement » (P3).

« Par rapport aux finances, je suis boursière. J'ai reçu une bourse de la part du gouvernement tunisien pour faire ma maîtrise ici. Donc par rapport aux finances je n'ai pas eu de grands problèmes » (P5).

Deux participants ont rapporté avoir eu des problèmes d'ordre financier étant sans bourse d'études.

Selon leur propos ce besoin financier a affecté leur bien-être :

« Personnellement, je trouvais au début des problèmes financiers, je ne pouvais pas trouver un travail comme infirmière diplômée, je travaillais comme préposée, donc ça aussi a un impact sur la psychologie de la personne, sur son bien-être parce que, à un certain moment, tu doutes de ta décision que tu as prise au début, pourquoi j'ai fait ça pour être non connu ou vous voir humilié dans ces dans ce petit post » (P3).

### ***Les capacités personnelles de l'étudiant étranger***

Les capacités personnelles de l'étudiant étranger étaient parmi les thèmes centraux synthétisés lors de l'analyse de données. Selon les récits des participants, ces capacités personnelles chez l'étudiant étranger facilitant l'adaptation à un nouvel environnement. Parmi les facteurs personnels rapportés, étaient la personnalité, la capacité de travail académique, la motivation et le facteur du temps.

La personnalité de l'étudiant joue un rôle très important durant le processus de transition. Selon les participants interviewés, la personnalité ouverte pourrait agir comme un facteur facilitant la transition. Selon ces propos l'ouverture à l'expérience assure une meilleure intégration :



« La personnalité a joué un rôle dont l'intégration, j'ai pu communiquer avec eux et j'ai pu bien présenter moi, ma personnalité et puis viens aussi le facteur qu'on le dit, le travail sur soi et le travail personnel. Donc, j'ai fait beaucoup de travail pour gagner leur confiance et pour mieux m'intégrer, donc je peux dire pour la relation avec les autres étaient aussi beaucoup de travail sur soi, beaucoup de travail sur ma, sur la personnalité et comment accepter l'autre pour mieux s'intégrer dans les travaux » (P1).

« Cela vient aussi de ta personnalité, à la base je suis plutôt introvertie et timide. Mais dans cette situation de changement, je me force à aller un peu plus vers les gens pour essayer de rencontrer de nouvelles personnes » (P6).

Deux étudiants interviewés ont rapporté que parmi les facteurs qui ont facilité la transition, est le travail personnel.

« Pour s'adapter et s'intégrer, il fallait vraiment travailler sur soi beaucoup. Oui donc beaucoup de travail personnel pour s'y intégrer correctement » (P1).

« Au niveau académique, c'est juste mon travail personnel » (P3).

Un participant à l'étude, a mentionné que la motivation personnelle est une qualité qui a agi comme un facteur facilitateur durant la période de transition. Ce verbatim explique bien ce fait :

« Bon deux éléments qu'ils font vraiment la différence, la motivation personnelle et les étudiants internationaux qu'ils sont vraiment des bons repères » (P2).

Le temps est essentiel pour s'adapter et réussir la transition. Plus que la moitié des participants à l'étude ont déclaré qu'avec le temps ils sont arrivés à s'adapter à cette transition. Ils s'expriment :

« [...] lorsque tu trouves ta stabilité après cette transition, ce bouleversement, tu trouves une certaine routine, une stabilité, tu t'adaptes, tu commences à avoir ton rythme journalier, puis ça va » (P3).

« Puis progressivement avec le temps je me suis habitué » (P4).

« On a fini par s'adapter, mais au début ce n'était pas facile » (P1).

### ***Les recommandations émises par les étudiants étrangers***

Ce thème comprend toutes les recommandations suggérées par les participants interviewés

En effet, les participants à l'étude recommandaient d'avantages des ressources académiques et des activités d'accueil, d'intégration et de soutien universitaires destinées aux étudiants internationaux

en période de transition. Ainsi, les participants à l'étude ont suggéré que les activités d'enseignement soient plus adaptées à la réalité des étudiants internationaux.

**Les ressources académiques.** Durant la période de transition, deux participants à l'étude ont proposé un soutien destiné aux étudiants internationaux en particulier afin de répondre à leur besoin :

« Moi ce que je peux proposer peut-être nous inviter en particulier, par exemple, comme il a des ressources pour écouter les étudiants comme le programme de pairs aidants en sciences infirmières de l'UdeM, merci aussi de créer une ressource pour les étudiants internationaux, en particulier par ce qu'être encadré par des personnes internationaux parce qu'ils vont comprendre nos craintes, ils vont comprendre nos besoins, donc ils vont nous donner une piste claire qui répond à nos besoins, parfois qu'on va parler avec une personne qui n'a pas subi à une transition, elle va pas comprendre à quel point et quels sont les obstacles qu'on a passés ou bien la chaleur familiale » (P1).

Un participant avait proposé la mise en place d'une séance d'information par l'université pour présenter les ressources académiques disponibles pour les étudiants internationaux telles que les programmes des bourses :

« [...] une séance d'information avec une présentation de tous les services disponibles à la Faculté [...] les bourses, les informations pourraient être émises par la Faculté. Si le courriel ne vient pas de ma directrice ou de la Faculté, je ne lis pas les messages. Il faudrait présenter les noms des bourses, à qui elles s'adressent, quelles sont les dates pour appliquer » (P6).

**Activité d'accueil et d'intégration.** Plus que la moitié des participants ont proposé la mise en place des rencontres entre les étudiants en début de la session de l'année en cours afin de faciliter leur intégration dans le milieu universitaire. Ce verbatim rapporte bien ce fait :

« c'est créer un échange de discussion où il y avait plusieurs cultures avec des expériences différentes pour nous aider à s'intégrer progressivement et dès le début, parce que oui, pendant les travaux ils nous mettent souvent avec beaucoup de personnes, mais moi, j'aimerais que ça soit dès le début, quand on doit confronter des gens, quand qu'ils essaient de créer des sources de communication avec des gens différents pour qu'on puisse intégrer dès le départ et non au milieu d'un cours, on était obligé de travailler en équipe, non de préférence quand commence la notion de travail d'équipe, la notion d'équipe dès le début de notre parcours et non forcément dans les cours » (P1).

La moitié des participants ont suggéré des rencontres avec les étudiants nationaux afin de s'intégrer dans leur nouvelle culture. Un étudiant a dit :

« Oui, ça change beaucoup de choses. Ça sera être beaucoup plus utile que de se limiter à des rencontres avec seulement des étudiants internationaux [...] il avait de ce genre de conversation

qui ont été vraiment utile, parfois on ne sait pas vraiment ce qui se passe dans les hôpitaux ici au Canada, donc au Canada les sciences infirmières sont trop développées. Mais quand ils parlent de leur expérience personnelle aussi » (P2).

Cependant, un participant a suggéré avoir des rencontres avec des étudiants internationaux seulement afin de partager leur expérience :

« Je pense que l'activité d'accueil avec le partage d'expérience des autres étudiants internationaux était bénéfique. Chacun parle de ses difficultés et ses obstacles et des solutions trouvées. Nous avons des points communs, donc nécessairement mon problème va être rencontré par un étudiant international un jour et d'en parler va aider les autres » (P5).

Deux participants ont proposé que les étudiants internationaux arrivent plus tôt afin de prendre le temps à bien s'intégrer à la vie sociale et d'entamer la transition universitaire :

« Les étudiants internationaux devraient arriver un peu plus tôt pour amorcer la session afin de faciliter l'adaptation, donc ils arrivent encore un peu plus tôt pour amorcer la session, donc, afin de faciliter l'adaptation. Puisque la session commence déjà et on n'est pas encore adapté à la vie, au transport, la nourriture et, etc. cela pose encore des problèmes de plus parce que on a beaucoup de responsabilités et beaucoup de tâches à faire d'où le travail était double » (P2).

Un participant a recommandé de créer des réunions afin de sensibiliser les étudiants locaux envers les étudiants internationaux pour éviter les préjugés :

« [...] merci de passer l'information aussi aux étudiants à la faculté qu'il y a des étudiants internationaux avec vous et merci de les respecter, merci de les côtoyer, merci de les rassurer au début de chaque session, au début de leur parcours parce que ces étudiants, ils viennent avec des bourses, ces étudiants sont aussi excellents, mais ils ont juste besoin de quelqu'un qui l'écoute, quelqu'un qui le rassure au cours des classes, on n'a pas besoin vraiment de miracle, c'est vraiment juste l'accueil. (P1)

Un participant a proposé d'avoir un jumelage (parrains/marraines) pour les étudiants internationaux afin de les orienter et les aider durant la période de transition jusqu'à l'intégration :

« [...] s'il y a des parrains ou mentors, cela pourrait aider. Comme des ambassadeurs qui vraiment t'aident. Si cela est personnalisé, c'est plus facile que de poser la question dans le groupe. Si la possibilité de demander à quelqu'un de spécifique existait au début, pour un temps, cela guiderait, juste pour l'orientation » (P4).

**Les activités d'enseignement.** La moitié des participants ont suggéré des activités d'enseignement en sciences infirmières adaptées au contexte des étudiants internationaux (par exemple les activités d'enseignement devraient respecter le fait que les étudiants internationaux ne connaissent pas le système de santé Québécois). Selon leur propos, les travaux comportent des situations qui reflètent le système de santé québécois alors que ces étudiants étrangers ne connaissent pas leur milieu clinique :

« [...] prendre en considération que la formation dans notre pays est différente et que les soins infirmiers dans notre pays est beaucoup moins avancée qu'ici. Le Canada est prêt, dépasse les autres pays en tant que science infirmière, alors juste, prenez en considération le matériel pédagogique pour les étudiants étrangers, je ne veux pas dire faciliter les cours, mais juste adapter au moins une partie pour nous » (P3).

Trois participants ont suggéré d'avoir une formation des logiciels comme EndNote et d'APA avant le début des examens pour que les étudiants soient préparés auparavant.

« L'utilisation des logiciels comme EndNote devrait être le sujet de formations préalables. Je n'ai pas compris lorsqu'on en parlait avant la formation » (P5).

Deux étudiants ont proposé d'avoir une formation pour expliquer le fonctionnement de la plateforme Studium puisque cela est nouveau pour eux :

« [...] je n'étais pas habitué à cela. Il faudrait qu'au début on puisse avoir une petite formation de quelques heures pour permettre aux gens de s'habituer. Sinon c'est un peu difficile au début » (P4).

La moitié des participants ont proposé d'avoir une formation pour présenter et faire connaître le système de santé aux étudiants internationaux :

« [...] soit vraiment de faire une petite formation pour expliquer le système de santé. Oui, cela est important. Voilà comment cela fonctionne ici. Ce que l'infirmier peut faire, les infirmières de première ligne que font-elles? Cela permet à l'étudiant de connaître le contexte. Cela va aider dans les travaux et les débats et vous n'êtes plus en déphasage » (P4).

Un participant a recommandé que les enseignants doivent être plus compréhensifs envers ces étudiants étrangers quant aux exigences d'évaluation :

« Ne pas donner de pénalité dans le cas de méconnaissance du système de santé. Donc que les professeurs doivent être plus coopératifs avec les étudiants étrangers » (P5).

En résumé, les entretiens semi-dirigés avec six étudiants internationaux de la FSI de l'UdeM ont permis de décrire l'expérience de transition pour ce groupe. En effet, l'expérience de transition chez ces étudiants se traduit par une double transition : l'une est académique et l'autre est relative à

la vie sociale quel que soit positive ou négative. Nous avons pu montrer que parfois, l'interaction entre soutien social et réussite académique existe et doit être considéré lors de la planification des programmes de soutien. Enfin, la dernière partie des résultats comprends des recommandations proposées par les étudiants interviewés tel que les activités d'intégrations, d'accueil et d'enseignement destinés aux étudiants internationaux durant la transition. Le prochain chapitre permet de faire le lien entre les résultats venants des entrevues et les écrits scientifiques.

**CHAPITRE 5**  
**Discussion**

Ce chapitre est une discussion des principaux résultats en lien avec la littérature sur les difficultés des étudiants internationaux. Après une discussion des forces et des limites de la recherche, nous concluons avec des recommandations pour la formation, l'administration et la recherche en sciences infirmières ciblant une meilleure transition pour les étudiants étrangers aux cycles supérieurs.

## **Discussion des résultats de l'étude**

L'analyse thématique des six entrevues semi-directives a fait ressortir cinq thèmes centraux qui décrivent l'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières. Comme déjà mentionné, les thèmes sont : l'arrivée à Montréal, l'environnement universitaire, l'environnement social, les capacités personnelles de l'étudiant étranger et les recommandations.

### ***L'arrivée à Montréal***

L'arrivée à Montréal est un des principaux thèmes les plus abordés dans la discussion avec les participants. L'analyse de leurs propos, nous a permis de dégager plusieurs sous thèmes dont le « choc culturel<sup>1</sup> » en particulier. Les participants à l'étude affirment avoir vécu une période de changement difficile à leur arrivée à la destination d'étude. Durant cette période, les étudiants interviewés ont exprimé leur sentiment de tristesse et leur manque de repères dans le nouvel environnement. Selon leurs récits, ce « choc culturel » a été manifesté par une désorientation, un stress lié au changement ainsi qu'un mal du pays.

Ces résultats se concordent avec l'étude de Rabia et Hazza (2017) qui visait à explorer l'expérience des étudiants internationaux d'origine arabes dans une université aux États-Unis. Selon les résultats de cette recherche, la période de transition chez les étudiants internationaux arabes est souvent marquée par un « choc culturel » déclenché par le changement environnemental et culturel. Ce changement est accompagné souvent par des sentiments d'isolement, une désorientation, un manque de repères culturels ainsi un contact social limité (Rabia et Hazza, 2017).

Dans le même contexte, l'étude de Rajasekar et Renand (2013) qui a pour but d'identifier les différentes formes de « choc culturel » vécus par des immigrants lors d'un voyage à des pays étrangers pour la première fois. Cette étude a confirmé que la majorité des participants à l'étude ont déclaré avoir subi un « choc culturel » durant leur voyage à l'étranger lors de ce changement environnemental. Selon leurs propos, cette période de bouleversement s'est manifestée par des

symptômes de stress et d'anxiété tout au long de leur séjour, jusqu'à l'adaptation (Rajasekar et Renand, 2013). À ce sujet, Funham (2010) a mentionné la mobilisation des habilités de communication, l'échange constructif avec des personnes d'autres cultures, l'ouverture d'esprit et l'acceptation de l'autre sont des qualités personnelles qui facilitent la transition des étudiants internationaux.

### ***L'environnement universitaire***

L'environnement universitaire est parmi les thèmes centraux les plus abordés par les participants interviewés. En effet, l'analyse des verbatim a permis de synthétiser plusieurs sous-thèmes dont la méthode d'enseignement.

Selon les résultats de la présente étude, l'approche par compétence est perçue comme une nouvelle méthode d'enseignement non habituelle pour les participants interviewés. Ces étudiants ont trouvé des difficultés à comprendre cette nouvelle méthode. D'ailleurs, ils considèrent cette approche pédagogique comme un obstacle durant la période de transition.

Selon leurs récits, ces difficultés sont manifestées lors de la compréhension des activités d'enseignement proposée, les lectures préparatoires ainsi que les méthodes d'évaluation et leurs formalités. Ce qui a affecté partiellement leur motivation et donc leur rendement scolaire. Les résultats de la présente étude concordent parfaitement avec l'étude de Wang et al. (2015). Dans leur revue de la littérature, les auteurs ont rapporté la perception des étudiants internationaux vis-à-vis de l'approche d'apprentissage. En effet, l'approche par compétence est caractérisée par l'engagement continu de l'apprenant envers son apprentissage. Cette méthode est différente de l'approche traditionnelle qui privilège plus la mémorisation ainsi que le passage passif de l'information (Wang et al., 2015). Selon les auteurs, cette nouvelle approche a été perçue comme un obstacle par les étudiants internationaux. Cela est bien appuyé par les résultats de la revue systématique de Evans et Stevenson (2010) qui avait pour but de décrire l'expérience d'apprentissage auprès des doctorants internationaux en sciences infirmières principalement en Royaume-Uni, aux États-Unis et en Australie. Cette étude a révélé que l'approche par compétence utilisée dans l'enseignement supérieur dans les universités des États-Unis est différente de celle utilisée au Royaume-Uni ou en Australie. Cette nouvelle approche est caractérisée par l'enseignement autodirigé et la participation active de l'étudiant. Tandis que l'approche par objectif, l'étudiant est plus passif dans son apprentissage.



Le changement pédagogique vers une nouvelle approche a généré un stress et une anxiété durant la période de transition des doctorants internationaux. Parmi les écrits scientifiques consultés, les obstacles liés à la nouvelle méthode d'enseignement ont soulevé seulement le rôle de l'apprenant qui est bien différent que dans leur pays d'origine. En effet, les résultats de la présente étude ont fait ressortir les difficultés rencontrées au sujet de la nouvelle méthode d'enseignement spécifiquement, tel que mentionné par les participants : lectures préparatoires avant les cours, les normes des travaux ainsi que la recherche documentaire, les attentes face à une attitude proactive et les méthodes d'évaluations.

Dans le thème de l'environnement universitaire, la nouvelle langue était un élément soulevé par la majorité des participants. À ce sujet, les résultats de l'étude ont souligné que ces étudiants éprouvaient des difficultés linguistiques liées à la nouvelle langue du pays destinataire. En effet, la majorité des participants ont exprimé que le français utilisé à l'université est une seconde langue qui est déjà bien pratiquée dans leur pays d'origine. Cependant, ces étudiants ont précisé qu'ils ont de la difficulté de comprendre l'accent québécois. Selon leurs propos, ce défi linguistique a empêché ces étudiants internationaux de communiquer avec leurs collègues locaux ainsi que leurs professeurs. Ceci concorde avec l'étude phénoménologique menée par Larocque et al. (2021) qui avait pour but d'explorer l'expérience des étudiants francophone issue d'immigration récente durant leur première année de baccalauréat en sciences infirmières dans une université canadienne. Les résultats de cette étude ont montré que les étudiants internationaux éprouvaient des difficultés liées à la nouvelle langue. En effet, ces étudiants francophones ont été confrontés à un nouvel accent québécois différent de celui de leur pays d'origine.

Les résultats de la recherche phénoménologique de McDermott-Levy (2011) soutiennent également les résultats de notre présente étude. En effet, cette étude visait à décrire l'expérience des étudiants internationaux d'origine omanaise inscrits dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières dans une université aux États-Unis. Ces étudiants ont exprimé des difficultés linguistiques en particulier avec l'accent américain qui était différente en comparaison de la langue anglaise pratiquée à Oman. Ces étudiants n'arrivaient pas à comprendre les consignes des cours. Elles ont donc été plus renfermées à cause de leur barrière linguistique (McDermott-Levy, 2011). Cependant, les études de Larocque et al. (2021) et McDermott-Levy, (2011) ne présentent pas le même contexte que la présente recherche. En effet, ces deux études ciblent les des étudiants internationaux en sciences infirmières dans des université aux États-Unis et au Canada. Les deux études ont soulevé

le défi lié à l'accent nord-américain pour les étudiants internationaux en sciences infirmières ce qui soutient les résultats de la présente étude à ce sujet.

### ***L'environnement social***

L'environnement social est parmi les thèmes qui ressortent de l'analyse de données. Ce thème comprend des sous-thèmes dont la famille et les amis, qui sont les plus rapportés par les participants interviewés.

**Les amis.** Selon les participants de la présente étude, le soutien des amis a été très aidant durant la période de transition. En effet, ils racontent que les relations d'amitiés permettent d'avoir accès à l'information, et d'être soutenu et guidé durant la période de transition. La présence des amis a permis à ces étudiants de s'intégrer rapidement dans le nouveau milieu. Cela était considéré comme un facteur facilitant à la transition. Ces résultats sont cohérents avec ceux de la revue de la littérature d'Olson (2012), qui visait à identifier les obstacles et les facilitateurs de la réussite scolaire des étudiants internationaux en sciences infirmières. Cette étude a aussi rapporté que le soutien des amis est une condition de la réussite scolaire; les amis sont une source d'aide et de motivation pour les étudiants internationaux. En effet, cette étude a rapporté que les étudiants internationaux, côtoyés par leurs amis, ont plus une tendance à réussir leur parcours scolaire.

Les résultats de l'étude de Veal et al. (2012) sont également semblables aux données de la présente étude. En effet, elle a identifié les facteurs qui sont responsables de la persévérance et de la réussite académique des étudiants internationaux en sciences infirmières. Ses résultats ont montré que le réseau de soutien par les amis favorise l'intégration scolaire et sociale. En effet, le développement d'un réseau d'amis durant la transition a aidé les étudiants à s'adapter au nouvel environnement et à maintenir leur bien être psychologique.

Enfin, les résultats correspondent aussi avec l'étude de Hendrickson et al. (2011), qui visait à explorer les réseaux d'amitié chez les étudiants internationaux d'une université d'Hawaï aux États-Unis. Cette étude a confirmé que les étudiants internationaux ayant des amis, sont les plus aptes à intégrer socialement dans le nouveau milieu. En effet, la présence des amis les a aidés d'une part à avoir un échange constructif avec leurs collègues et d'autre part à être bien entourés et soutenus psychologiquement durant cette période de transition.

**La famille.** Un autre sous-thème abordé par les participants et qui découle de l'environnement social, est la famille. En effet, les résultats de la présente étude ont rapporté que la famille se situe

parmi les facteurs facilitateurs de la transition. Selon les propos, la présence du soutien familial est une source d'accompagnement et d'encouragement durant la période de transition. En effet, les étudiants affirment que la présence de la famille durant la période de transition a facilité l'installation dans le nouvel environnement. Ceci concorde avec l'étude de James (2018) qui a exploré l'expérience des étudiants en sciences infirmières de diverses origines ethniques. Les résultats de cette étude affirment que le soutien familial aide les étudiants internationaux à traverser la période de transition. Cette étude a rapporté que la famille est une source de motivation et de soutien et donc de réussite scolaire.

Les études de Malau-Aduli (2011), Bonde et al. (2012), Olson (2012) et Veal et al. (2012) sont aussi cohérents avec les résultats de la présente étude. En effet, les résultats ont souligné que la présence du soutien famille était très aidant sur le plan psychologique, social ainsi qu'académique chez les étudiants internationaux. Ce soutien familial a aussi affecté positivement la persévérance et la réussite scolaire.

**Les capacités personnelles de l'étudiant étranger.** Les résultats de la présente étude ont montré les capacités personnelles de l'étudiant étranger comme un thème central après l'analyse des données. Selon les récits des participants interviewés, les capacités personnelles telles que la personnalité, la motivation, le travail personnel et l'adaptation sont des qualités qui contribuent à faciliter l'intégration des étudiants internationaux. En effet, la personnalité, la motivation, le travail personnel et l'adaptation ont été mentionnés par les participants comme étant des facteurs facilitateurs durant la transition. Ils ont aidé les étudiants à traverser la période de transition difficile jusqu'à l'adaptation au nouvel environnement. Ceci concorde avec l'étude de Bikié Bi Nguema et al. (2020) qui traite des facteurs contribuant à l'intégration et la réussite scolaire. En effet, les résultats de cette étude démontrent que les facteurs internes comme une personnalité ouverte aux changements permet aux étudiants internationaux à mieux s'intégrer au nouvel environnement.

## **Forces et limites de la recherche**

### *Forces de la recherche*

D'abord, la thématique des étudiants internationaux durant le processus de transition et leurs besoins est un sujet peu abordé dans la littérature. Selon notre recension des écrits, nous avons constaté un besoin accru de mettre l'accent sur ce sujet.

De plus, l'UdeM est considérée comme une référence internationale pour tous les étudiants dans le monde entier. Ce qui explique ainsi le nombre important des étudiants internationaux inscrits dans ses différents programmes dont le programme des sciences infirmières. Or, selon les écrits consultés, peu d'études ont exploré l'expérience de transition chez les étudiants étrangers dans une faculté francophone. Ceci met en évidence la pertinence et l'innovation de la présente étude.

Ensuite, la méthode utilisée afin de répondre au but de la présente recherche était adéquate. Les entretiens semi-directifs ont été pertinents afin de comprendre l'expérience de transition chez les étudiants internationaux. Puis, l'analyse des données a été faite en respectant les directives mis en place dans le chapitre de la méthodologie de recherche. La transcription des entretiens semi-directifs a été lue à plusieurs fois afin d'identifier le bon sens des verbatim. Les thèmes ont été beaucoup discutés entre l'étudiante chercheuse et la directrice afin de s'assurer qu'ils décrivent bien l'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières.

Le choix de la méthode de collecte des données est une force pour ce projet. Dans la présente étude, nous avons opté pour des entrevues individuelles semi-directives avec un échantillon des étudiants internationaux de différents pays. Ceci nous a permis d'avoir une diversité de perspectives. À partir des expériences différentes, nous avons eu la chance de faire un portrait global qui reflète la réalité des étudiants internationaux lors de la transition.

Malgré le contexte particulier du COVID-19 et les différents obstacles suite à cet événement, nous avons réussi à rencontrer des étudiants internationaux, et de prendre le temps de les écouter, et d'entendre leurs expériences vécues et leurs besoins. Ces échanges nous ont permis de bien comprendre le processus de transition chez ces étudiants.

Toujours dans l'optique de la méthodologie de recherche, nous avons utilisé le modèle de transition éducatif et de vie de Jindal-Snape et Ingram (2013) pour guider cette étude. D'abord, le cadre de référence nous a aidé à comprendre et décrire l'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières. En effet, ce cadre nous a guidé dans l'élaboration du but et des questions de recherche, du choix de la question du guide d'entrevue et lors de l'analyse des entretiens et la formulation des thèmes.

## ***Limites de la recherche***

Cette étude présente un petit nombre de participants. Dans la situation actuelle de la pandémie COVID-19, on a dû suspendre les entretiens semi-directifs en présentiel en les remplaçant par des rencontres virtuelles sur la plateforme Zoom.

Bien que cette méthode de collecte nous ait permis de rencontrer ces étudiants, cette dernière avait quelques limites. D'abord, le manque de motivation à assister aux activités de recherche virtuelle chez les étudiants internationaux durant la pandémie liée COVID-19 a affecté le nombre de participants. Ensuite, la modalité de la collecte de données, c'est-à-dire les entrevues virtuelles, a découragé les étudiants internationaux à participer. Au départ nous avons programmé des rencontres de 8 participants mais, en raison de ce contexte particulier, nous avons été limités à 6 participants.

Une autre limite liée à la méthode de la collecte des données est l'absence du contact humain durant les entretiens virtuels qui a limité les observations. En effet, l'étudiante chercheuse s'est limitée aux tonalités des voix seulement puisque le non verbal tels que les grimaces et les expressions du visage étaient impossibles à identifier durant la majorité des rencontres qui auront lieu sans l'option vidéo.

Enfin, il aurait été préférable d'ajouter des focus groupe à la présente recherche afin de discuter en profondeur les données qui ont découlé des entretiens semi-directifs, pour ainsi valider les résultats. Cette modalité de collecte de données aurait permis de créer un échange constructif et d'enrichir les résultats. Nous estimons que les participants auraient aimé de partager leur expérience avec des personnes qui ont vécu le même expérience.

## **Recommandations**

Enfin, en se basant sur les résultats, nous avons formulés des recommandations sur le plan de la formation, de l'administration et de la recherche en sciences infirmières et qui sont appuyés par des écrits scientifiques.

## ***Formation***

La présente étude a rapporté que tous les participants interviewés trouvaient que la méthode d'enseignement utilisée représentait plusieurs difficultés. Cet aspect est un obstacle important chez les étudiants internationaux en sciences infirmières et peut affecter le processus de transition et leur réussite. Nous recommandons la mise en place d'une formation au début de la première session ou même avant, afin d'expliquer la méthode d'enseignement, la méthode d'évaluation, les ressources disponibles, et comment utiliser les différents outils pédagogiques (bibliothèques, StudiUM etc.).

Les participants à l'étude ont mentionné que l'approche émise par le corps professoral n'est pas toujours centrée sur l'étudiant étranger, et que les étudiants ont besoin plus d'encadrement et d'empathie de la part des enseignants. En effet, le corps professoral devrait prendre plus en considération les enjeux vécus par les étudiants internationaux. Ces étudiants arrivent d'un milieu universitaire très différent et doivent s'adapter à une nouvelle langue et à une nouvelle méthode d'enseignement. Les étudiants ont donc besoin plus d'accompagnement pour bien passer à travers la période de transition académique. Alors nous recommandons des activités de sensibilisation (des journées ou des affiches) portant sur les enjeux et les défis vécus par les étudiants internationaux qui seront dédiées au corps professoral, le personnel administratif ainsi que tous les étudiants de la faculté (Bérubé, 2021). Ceci pourrait aider à les sensibiliser aux réalités des étudiants internationaux et augmenter leur engagement envers ces derniers (Bérubé, 2021).

### ***Recherche***

Nos recommandations sont en lien avec le domaine de la recherche en sciences infirmières. En effet, de futures recherches portant sur la même thématique sur un échantillon plus varié et qui comprend plusieurs universités canadiennes, pourrait être intéressant.

Nous proposons aussi d'avoir des études quantitatives afin d'obtenir des données pour mieux comprendre les facteurs impliqués en lien avec la transition des étudiants internationaux. Il serait pertinent de mener des études quantitatives en utilisant une enquête de satisfaction qui évaluerait les activités d'intégration mise en place par la faculté afin de les accompagner durant leur transition.

### ***Administration***

Les résultats de l'étude offrent un portrait des préoccupations et des problématiques des étudiants internationaux. Ce rapport pourrait servir à sensibiliser les gestionnaires et le service administratif à offrir plus de ressources pour des programmes d'intégration. D'abord, nous invitons

l'administration de l'université ainsi qu'aux gestionnaires de programme de consulter les résultats de la présente étude afin de les aider à être plus décisif et à proposer des actions plus concrètes. Ces actions pourraient inclure par exemple, des activités d'accueil plus adaptées aux besoins des étudiants internationaux et plus de rencontres entre les étudiants durant l'année scolaire.

Bien qu'il existe déjà des activités dans ce sens, il est souhaitable de les adapter davantage au contexte des étudiants internationaux. À ce sujet, nous recommandons par exemple, plus de rencontres d'échanges, tout au long de l'année, avec des étudiants de différentes disciplines et de différents pays pour soutenir la transition des étudiants internationaux (Gallais et al. (2020). Nous recommandons l'instauration d'un service d'écoute active à la FSI destiné aux étudiants étrangers et dirigé par des personnes ayant subi l'expérience de transition. Cela pourrait garantir plus de confort, de compréhension et d'ouverture envers les étudiants étrangers. Notons qu'il existe déjà un service de soutien aux étudiants à la FSI de l'UdeM mais, les participants à l'étude rapportent le manque d'accessibilité et l'inconfort à aller le consulter. De ce fait, un service adapté à leurs besoins pourrait les mieux soutenir.

## **CONCLUSION**



Ce projet de recherche a eu comme but d'avoir une meilleure compréhension des difficultés vécus par les étudiants étrangers en sciences infirmières durant leurs études, dans une université francophone au Canada. Par une lecture attentive de la littérature juxtaposée avec des entrevues avec six étudiants étrangers, nous étions en mesure de faire ressortir les facteurs principaux qui aident ou qui sont contraignants pendant cette période de transition. Même si la plupart des résultats venant des entrevues se trouvent déjà dans la littérature, nous étions capables de nuancer la littérature existante.

Le message principal de ce mémoire est l'importance d'une meilleure inclusion des étudiants venant d'autres pays qui, un jour, par leurs expertises aideront à rendre le système de santé québécois plus fonctionnel. Évidemment, la plupart de nos recommandations sont aussi valides pour autres disciplines universitaires et ne sont pas non plus restreintes au contexte québécois.

Comme conclusion, nous aimerions surligner trois points qui sont moins discutés dans la littérature, mais qui font toute une différence pour les étudiants étrangers :

1. Une université francophone attire beaucoup d'étudiants qui ont le français comme première ou deuxième langue. Les entrevues ont montré que l'anglais comme langue académique dominante est également important pour les études, mais que les étudiants étrangers qui se croyaient bien préparés avaient souvent une grande difficulté de maîtriser les deux langues demandées. Ceci demande une meilleure préparation de ces étudiants, soit au début de leurs études au Québec, comme une période préuniversitaire sur place, ou soit dans leurs pays respectifs avant de s'inscrire. Cela demande aussi que ça soit plus clairement annoncé aux étudiants intéressés à s'inscrire dans une université francophone, que l'anglais est aussi une langue qui est requise pour étudier à l'université. Il nous semble aussi important de souligner qu'une courte période de préparation ne suffit pas. Les cours de langues gratuits, et peut-être aussi obligatoires, devraient être inclus dans le parcours académique de ces étudiants; ces étudiants méritent et ont le droit de recevoir des programmes d'aide adéquats.

Un autre aspect important, est la langue française; l'accent québécois est parfois difficile à comprendre si l'étudiant a appris d'autres prononciations du français. Cet aspect a été souvent mentionné dans les entrevues. Une campagne de sensibilisation visant les professeurs serait utile afin de dévoiler les enjeux linguistiques vécues par les étudiants internationaux en période de transition.

Ceci pourrait avoir comme impact un meilleur accompagnement des étudiants internationaux par leurs professeurs.

2. Un autre aspect est que les étudiants sentent que les professeurs (et les étudiants locaux) prennent pour acquis que les étudiants sont adaptés et connaissent bien le contexte. Tandis que ce n'est pas du tout le cas. Pour quelqu'un venant d'un autre pays ce n'est pas évident : le fonctionnement du système de santé local; certaines valeurs locales qui font partie des travaux (questions de genre pour quelques-uns); mais surtout la façon d'enseigner et d'apprendre (« par compétence », ou comment faire un argument et montrer de la rigueur scientifique), tout est nouveau et inconnu et ça prend du temps pour s'adapter. Des campagnes de sensibilisation doivent être implantées, afin que les professeurs, et également les étudiants locaux, comprennent mieux les difficultés des étudiants étrangers. Pour les étudiants, locaux et internationaux, le concept d'inclusion doit faire partie de leur formation, et cela à répétition. Une partie de la conscientisation vient de l'empathie, donc nos récits venant des étudiants sont utiles pour créer une telle empathie. Une plus grande exposition des professeurs, personnel et étudiants locaux à des narratives qui montrent les difficultés des étudiants étrangers, est une recommandation; ce dernier est souvent recommandée dans la littérature (p. ex., Jones et Dawkins, 2018).

À part de la sensibilisation, une plus grande tolérance envers les étudiants étrangers au début des études aiderait beaucoup. Tout aussi important, serait d'avoir des formations continues destinées pour les étudiants internationaux, qui enseignent les exigences locales. Un engagement ponctuel de la faculté, souvent restreint à des explications au début des études, ne suffit pas.

3. Finalement, comme notre modèle théorique a montré, le succès académique est profondément lié à la vie (sociale) de l'étudiant. Surtout, ceux qui arrivent seuls et qui n'ont pas de la famille ou des amis déjà installés sur place, ont besoin des stratégies pour aider avec l'intégration sociale. Donc, des programmes d'aide doivent aller plus loin qu'un site web qui prodigue seulement des conseils. À l'université, mais surtout au niveau de la faculté, des personnels accompagnateurs (soit des étudiants internationaux déjà intégrés ou un service d'aide dédié aux étrangers) sont importants pour aider ces étudiants pour mieux s'intégrer à la vie, à l'intérieur et à l'extérieur, de la vie universitaire, avec de l'aide personnalisée et avec des ressources nécessaires.

Cette présente étude, demande un changement de la culture universitaire souvent ethnocentrique. Afin de parvenir à un tel résultat, des interventions devraient être implantés qui ciblent, en même temps, ce qui est différent en matière de connaissances, cultures et préparations

possibles au système d'ici, mais qui, en même temps, transcendent « l'autre » par des mesures d'inclusion respectueuses.

## **Référence**

- Andersen, SC, Gensowski, M, Ludeke, SG, John, O.P. (2020). A stable relationship between personality and academic performance from childhood through adolescence. An original study and replication in hundred-thousand-person samples. *Journal of Personality*. 2020; 88: 925– 939. <https://doi.org/10.1111/jopy.12538>
- Baker, S. et C. Lanette (2019). Higher English entry standards for international students won't necessarily translate to success. *The Conversation* (24 janvier, 2019). <https://theconversation.com/higher-english-entry-standards-for-international-students-wont-necessarily-translate-to-success-110350>
- Belford, N. (2017). International Students from Melbourne Describing Their Cross-Cultural Transitions Experiences: Culture Shock, Social Interaction, and Friendship Development. *Journal of International Students*, 7(3), 499-521.
- Belkhodja, C., et Esses, V. (2013). Mieux évaluer la contribution des étudiants étrangers à la société canadienne. *Synthèse des connaissances. Université de Moncton*. <http://voiesversprosperite.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/2014/02/la-contribution-des-etudiants-etrangers-a-la-societe-canadienne.pdf>
- Ben Ahmed, H-E. (2020, 14 février). *Activité académique et réseautage : conférence sur l'adaptation aux études* [présentation d'un conférencier invité]. Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal.
- Bieler P., Niewöhner J. (2018) Universal Biology, Local Society? Notes from Anthropology. In: Meloni M., Cromby J., Fitzgerald D., Lloyd S. (eds), *The Palgrave Handbook of Biology and Society*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52879-7\\_27](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52879-7_27)
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N., et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Bond, M. L., Gray, J. R., Baxley, S., Cason, C. L., et Denke, L. (2008). Nursing education research: voices of Hispanic students in baccalaureate nursing programs: are we listening?. *Nursing Education Perspectives*, 29(3), 136-142.

- Bond, M. L., Jones, M. E., Barr, W. J., Carr, G. F., Williams, S. J., et Baxley, S. (2012). Hardiness, perceived social support, perceived institutional support, and progression of minority students in a masters of nursing program. *Hispanic Health Care International*, 10(3), 109-117. <http://dx.doi.org/10.1891/1540-4153.10.3.109>
- Boughton, M. A., Halliday, L. E., et Brown, L. (2010). A tailored program of support for culturally and linguistically diverse (CALD) nursing students in a graduate entry Masters of Nursing course: A qualitative evaluation of outcomes. *Nurse Education in Practice*, 10(6), 355-360. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.05.003>
- Brown, L. (2008). The incidence of study-related stress in international students in the initial stage of the international sojourn. *Journal of studies in international education*, 12(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/1028315306291587>
- Bureau canadien de l'éducation internationale. (2020). *Le nombre d'étudiants étrangers au Canada continue de croître en 2019*. <https://cbie.ca/fr/nombre-etudiants-etrangers-canada-continue-croitre-2019/>
- Baker, S. et C. Lanette Higher English entry standards for international students won't necessarily translate to success. *The Conversation* (24 janvier, 2019). <https://theconversation.com/higher-english-entry-standards-for-international-students-wont-necessarily-translate-to-success-110350>
- Belford, N. (2017). International Students from Melbourne Describing Their Cross-Cultural Transitions Experiences: Culture Shock, Social Interaction, and Friendship Development. *Journal of International Students*, 7(3), 499-521.
- Belkhodja, C., et Esses, V. (2013). Mieux évaluer la contribution des étudiants étrangers à la société canadienne. *Synthèse des connaissances. Université de Moncton*. <http://voiesversprosperite.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/2014/02/la-contribution-des-etudiants-etrangers-a-la-societe-canadienne.pdf>
- Ben Ahmed, H-E. (2020, 14 février). *Activité académique et réseautage : conférence sur l'adaptation aux études* [présentation d'un conférencier invité]. Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal.

- Bérubé, F. (dir.) (2021). Les étudiant·es internationaux·ales (ÉI) dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel. Québec : Réseau de l'UQ, 201 p.
- Bieler P., Niewöhner J. (2018) Universal Biology, Local Society? Notes from Anthropology. In: Meloni M., Cromby J., Fitzgerald D., Lloyd S. (eds), *The Palgrave Handbook of Biology and Society*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52879-7\\_27](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52879-7_27)
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N., et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Bond, M. L., Gray, J. R., Baxley, S., Cason, C. L., et Denke, L. (2008). Nursing education research: voices of Hispanic students in baccalaureate nursing programs: are we listening?. *Nursing Education Perspectives*, 29(3), 136-142.
- Bond, M. L., Jones, M. E., Barr, W. J., Carr, G. F., Williams, S. J., et Baxley, S. (2012). Hardiness, perceived social support, perceived institutional support, and progression of minority students in a masters of nursing program. *Hispanic Health Care International*, 10(3), 109-117. <http://dx.doi.org/10.1891/1540-4153.10.3.109>
- Boughton, M. A., Halliday, L. E., et Brown, L. (2010). A tailored program of support for culturally and linguistically diverse (CALD) nursing students in a graduate entry Masters of Nursing course: A qualitative evaluation of outcomes. *Nurse Education in Practice*, 10(6), 355-360. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.05.003>
- Brown, L. (2008). The incidence of study-related stress in international students in the initial stage of the international sojourn. *Journal of studies in international education*, 12(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/1028315306291587>
- Bureau canadien de l'éducation internationale. (2020). *Le nombre d'étudiants étrangers au Canada continue de croître en 2019*. <https://cbie.ca/fr/nombre-etudiants-etrangers-canada-continue-croitre-2019/>
- Baker, S. et C. Lanette Higher English entry standards for international students won't necessarily translate to success. *The Conversation* (24 janvier, 2019). <https://theconversation.com/higher->

english-entry-standards-for-international-students-wont-necessarily-translate-to-success-110350

- Belford, N. (2017). International Students from Melbourne Describing Their Cross-Cultural Transitions Experiences: Culture Shock, Social Interaction, and Friendship Development. *Journal of International Students*, 7(3), 499-521.
- Belkhodja, C., et Esses, V. (2013). Mieux évaluer la contribution des étudiants étrangers à la société canadienne. *Synthèse des connaissances. Université de Moncton*. <http://voiesversprosperte.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/2014/02/la-contribution-des-etudiants-etrangers-a-la-societe-canadienne.pdf>
- Ben Ahmed, H-E. (2020, 14 février). *Activité académique et réseautage : conférence sur l'adaptation aux études* [présentation d'un conférencier invité]. Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal.
- Bieler P., Niewöhner J. (2018) Universal Biology, Local Society? Notes from Anthropology. In: Meloni M., Cromby J., Fitzgerald D., Lloyd S. (eds), *The Palgrave Handbook of Biology and Society*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52879-7\\_27](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52879-7_27)
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N., et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Bond, M. L., Gray, J. R., Baxley, S., Cason, C. L., et Denke, L. (2008). Nursing education research: voices of Hispanic students in baccalaureate nursing programs: are we listening?. *Nursing Education Perspectives*, 29(3), 136-142.
- Bond, M. L., Jones, M. E., Barr, W. J., Carr, G. F., Williams, S. J., et Baxley, S. (2012). Hardiness, perceived social support, perceived institutional support, and progression of minority students in a masters of nursing program. *Hispanic Health Care International*, 10(3), 109-117. <http://dx.doi.org/10.1891/1540-4153.10.3.109>
- Boughton, M. A., Halliday, L. E., et Brown, L. (2010). A tailored program of support for culturally and linguistically diverse (CALD) nursing students in a graduate entry Masters of Nursing



- course: A qualitative evaluation of outcomes. *Nurse Education in Practice*, 10(6), 355-360. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.05.003>
- Brown, L. (2008). The incidence of study-related stress in international students in the initial stage of the international sojourn. *Journal of studies in international education*, 12(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/1028315306291587>
- Bureau canadien de l'éducation internationale. (2020). *Le nombre d'étudiants étrangers au Canada continue de croître en 2019*. <https://cbie.ca/fr/nombre-etudiants-etrangers-canada-continue-croitre-2019/>
- Bureau canadien de l'éducation internationale. (s.d.). *Actualité*. <https://cbie.ca/fr/>
- Bureau de coopération interuniversitaire. (2019). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2019*. [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Insc\\_automne\\_2019.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Insc_automne_2019.pdf)
- Bureau de coopération interuniversitaire. (2020). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2020*. [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2020/10/Insc\\_automne\\_2020.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2020/10/Insc_automne_2020.pdf)
- Canadian Bureau for International Education. (2015). *The Integration Challenge: Connecting International Student with their Canadian peers*. <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/04/CBIE-Research-in-Brief-2-The-Integration-Challenge-EN.pdf>
- CAPRES (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux/>
- Cara, C., Gauvin-Lepage, J., Lefebvre, H., Létourneau, D., Alderson, M., Larue, C. et Mathieu, C. (2016). Le Modèle humaniste des soins infirmiers -UdeM : perspective novatrice et pragmatique. *Recherche en soins infirmiers*, 125, 20-31. <https://doi.org/10.3917/rsi.125.0020>
- Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C., et Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec: état des lieux, impacts économiques et politiques publiques* (No. 2011s-71). CIRANO.
- Crawford, T., et Candlin, S. (2013). A literature review of the language needs of nursing students who have English as a second/other language and the effectiveness of English language support programmes. *Nurse education in practice*, 13(3), 181-185. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.09.008>

- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire: approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. Digital Access to Libraries. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2017/06/L%E2%80%99e%CC%81tudiant-face-a%CC%80-la-transition-universitaire-Mikae%CC%881-De-Clercq-thesis.pdf>
- De Ketele, J. M., et Hugonnier, B. (2020). Qu'est-ce que l'internationalisation? Un réseau conceptuel à clarifier. *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes?* (p.17).
- De, D. (2010). Are international nursing students disadvantaged by UK patients? *British Journal of Nursing*, 19(20), 1299–1305. <https://doi.org/10.12968/bjon.2010.19.20.79683>
- Duclos, V. (2010). *L'expérience scolaire des étudiants d'Afrique noire: une comparaison internationale*. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2010-11-25-art-Duclos-Experience-scolaire.pdf>
- Etikan, I., Musa, S.A. and Alkassim, R.S. (2016) Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5, 1-4.
- Evans, C. (2007). The experience of international doctoral education in nursing: An exploratory survey of staff and international nursing students in a British university. *Nurse Education Today*, 27(5), 499-505. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.08.010>
- Evans, C., et Stevenson, K. (2010). The learning experiences of international doctoral students with particular reference to nursing students: A literature review. *International journal of nursing studies*, 47(2), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.05.025>
- Evans, C., Stevenson, K. The experience of international nursing students studying for a PhD in the U.K: A qualitative study. *BMC Nurs* 10, 11 (2011). <https://doi.org/10.1186/1472-6955-10-11>
- Faculté des sciences infirmières. (s.d). *Historique*. <https://fsi.umontreal.ca/faculte/portrait-de-la-faculte/historique/>
- Fitzpatrick, F. (2017), "Taking the "culture" out of "culture shock" – a critical review of literature on cross-cultural adjustment in international relocation", *critical perspectives on international business*, Vol. 13 No. 4, pp. 278-296. <https://doi.org/10.1108/cpoib-01-2017-0008>
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3e éd.). Chenelière éducation.

- Furnham, A. (2004). Foreign students: Education and culture shock. *The Psychologist*, 17(1), 16–19.
- Furnham, A. (2010). Culture shock: Literature review, personal statement and relevance for the South Pacific. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 4(2), 87-94. <https://doi.org/10.1375/prp.4.2.87>
- Gagnon, v. (2017). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec: histoires de vie et parcours migratoires. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27956/1/33316.pdf>
- Gagnon, V. (2018). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility*, (1), 119-133.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.
- Gedda, M. (2015). Traduction française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses. *Kinésithérapie, la Revue*, 15(157), 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2014.11.004>
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., et McKibbon, K. A. (2015). *Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature*. The qualitative report, 20(11), 1772-1789. <https://pdfs.semanticscholar.org/3bd0/66b5d7ea4e3a933699576689a855d09f08b6.pdf>
- Geramian, S. M., Mashayekhi, S., et Ninggal, M. T. B. H. (2012). The relationship between personality traits of international students and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4374-4379. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.257>
- Germain, A., et Vultur, M. (2016). *Entre mobilité et ancrage: les étudiants internationaux à l'INRS*.
- Giroux, I. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://archipel.uqam.ca/5473/1/D2451.pdf>.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Trousse offre éducative : Trousse d'informations sur l'offre éducative du Québec*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/aff\\_intern\\_canadiennes/Trousse-offre-educative.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_intern_canadiennes/Trousse-offre-educative.pdf)

- Government of Canada (2017). *Economic Impact of International Education in Canada – 2016 Update*. International education. <https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2016/sec-2.aspx?lang=eng>
- Grant, M. J., et Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greene, MJ (2014). À l'intérieur en regardant dans: perspectives méthodologiques et défis dans la conduite d'une recherche d'initiés qualitative. *Le rapport qualitatif*, 19 (29), 1-13.
- Guo, S., et Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: Integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>
- Gagnon, v. (2017). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec: histoires de vie et parcours migratoires. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27956/1/33316.pdf>
- Gagnon, V. (2018). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility*, (1), 119-133. <https://doi.org/10.3917/jim.006.0119>
- Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N., Parent, S. J., Turcotte, A., et Roy, A. (2020). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada: Les cas du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine*. Écobes.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.
- Gedda, M. (2015). Traduction française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses. *Kinésithérapie, la Revue*, 15(157), 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2014.11.004>
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., et McKibbin, K. A. (2015). *Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature*. *The qualitative report*, 20(11), 1772-1789. <https://pdfs.semanticscholar.org/3bd0/66b5d7ea4e3a933699576689a855d09f08b6.pdf>

- Geramian, S. M., Mashayekhi, S., et Ninggal, M. T. B. H. (2012). The relationship between personality traits of international students and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4374-4379. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.257>
- Germain, A., et Vultur, M. (2016). *Entre mobilité et ancrage: les étudiants internationaux à l'INRS*.
- Giroux, I. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://archipel.uqam.ca/5473/1/D2451.pdf>.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Trousse offre éducative : Trousse d'informations sur l'offre éducative du Québec*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/aff\\_intern\\_canadiennes/Trousse-offre-educative.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_intern_canadiennes/Trousse-offre-educative.pdf)
- Government of Canada (2017). *Economic Impact of International Education in Canada – 2016 Update*. International education. <https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2016/sec-2.aspx?lang=eng>
- Grant, M. J., et Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greene, MJ (2014). À l'intérieur en regardant dans: perspectives méthodologiques et défis dans la conduite d'une recherche d'initiés qualitative. *Le rapport qualitatif*, 19 (29), 1-13.
- Guo, S., et Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: Integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>
- Gagnon, V. (2017). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec: histoires de vie et parcours migratoires. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27956/1/33316.pdf>
- Gagnon, V. (2018). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility*, (1), 119-133.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.

- Gedda, M. (2015). Traduction française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses. *Kinésithérapie, la Revue*, 15(157), 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2014.11.004>
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., et McKibbin, K. A. (2015). *Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature*. *The qualitative report*, 20(11), 1772-1789. <https://pdfs.semanticscholar.org/3bd0/66b5d7ea4e3a933699576689a855d09f08b6.pdf>
- Geramian, S. M., Mashayekhi, S., et Ninggal, M. T. B. H. (2012). The relationship between personality traits of international students and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4374-4379. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.257>
- Germain, A., et Vultur, M. (2016). *Entre mobilité et ancrage: les étudiants internationaux à l'INRS*.
- Giroux, I. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://archipel.uqam.ca/5473/1/D2451.pdf>.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Trousse offre éducative : Trousse d'informations sur l'offre éducative du Québec*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/aff\\_intern\\_canadiennes/Trousse-offre-educative.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_intern_canadiennes/Trousse-offre-educative.pdf)
- Government of Canada (2017). *Economic Impact of International Education in Canada – 2016 Update*. International education. <https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2016/sec-2.aspx?lang=eng>
- Grant, M. J., et Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greene, MJ (2014). À l'intérieur en regardant dans: perspectives méthodologiques et défis dans la conduite d'une recherche d'initiés qualitative. *Le rapport qualitatif*, 19 (29), 1-13.
- Guo, S., et Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: Integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>

- Han, x., Han, x., Luo, q., Jacobs, s., et Jean-Baptiste, m. (2013). report of a mental health survey among chinese international students at yale university. *Journal of American College Health*, 61(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.738267>
- Hansen, E., et Beaver, S. (2012). Faculty support for ESL nursing students: Action plan for success. *Nursing Education Perspectives*, 33(4), 246-250.
- Hari, A., McGrath, S., et Preston, V. (2013). *Temporariness in Canada: Establishing a research agenda*. CERIS-The Ontario Metropolis Centre.
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 281-295. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>
- Hinton, D. E., Barlow, D. H., Reis, R., et de Jong, J. (2016). Transcultural Model of the Centrality of “Thinking a Lot” in Psychopathologies Across the Globe and the Process of Localization: A Cambodian Refugee Example. *Cult Med Psychiatry* 40, 570–619 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11013-016-9489-4>  
<https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>  
<https://doi.org/10.1353/csd.2011.0040>  
[https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/maghr%C3%A9bin\\_ou\\_magr%C3%A9bin](https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/maghr%C3%A9bin_ou_magr%C3%A9bin)
- Institut national de la recherche scientifique-Centre Urbanisation Culture Société. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/3344/1/germain-vultur-2016.pdf>
- Institute of International Education (2020). *Global Mobility Trends*. Project Atlas. <https://iie.widen.net/s/rfw2c7rrbd/project-atlas-infographics-2020>.
- Intissar, S., et Rabeab, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d’analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d’analyse qualitative de Miles et Huberman et l’analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1(3), 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2015.07.002>
- Iwamoto, D. K., et Liu, W. M. (2010). The impact of racial identity, ethnic identity, Asian values, and race-related stress on Asian Americans and Asian international college students’

- psychological well-being. *Journal of counseling psychology*, 57(1), 79.  
<https://doi.org/10.1037/a0017393>
- James, N. (2018). Using Narrative Inquiry to Explore the Experience of One Ethnically Diverse ESL Nursing Student. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(1), 35–40.  
<https://doi.org/10.1016/j.teln.2017.08.002>
- Jeong, S. Y. S., Hickey, N., Levett-Jones, T., Pitt, V., Hoffman, K., Norton, C. A., et Ohr, S. O. (2011). Understanding and enhancing the learning experiences of culturally and linguistically diverse nursing students in an Australian Bachelor of Nursing program. *Nurse education today*, 31(3), 238-244. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.016>
- Jindal-snape, d. Et ingram, R. (2013). Comprendre et accompagner les triples transitions des doctorants internationaux: modèles ELT et surecom. *Journal of perspectives in applied academic practice*, 1 (1), 17-24.
- Jon, J. E. (2012). Power dynamics with international students: From the perspective of domestic students in Korean higher education. *Higher Education*, 64(4), 441-454.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-011-9503-2>
- Jones, S., et Dawkins, S. (2018). Walking in someone else’s shoes: Creating empathy in the practice of immersive film. *Media Practice and Education*, 19(3), 298-312.
- Kelleher, S. (2013). Perceived benefits of study abroad programs for nursing students: an integrative review. *Journal of Nursing Education*, 52(12). <https://doi:10.3928/01484834-20131118-01>
- Kent-Wilkinson, A., Leurer, M. D., Luimes, J., Ferguson, L., et Murray, L. (2015). Studying abroad: Exploring factors influencing nursing students’ decisions to apply for clinical placements in international settings. *Nurse Education Today*, 35(8), 941-947.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.03.012>
- Kim, H., Sefcik, J. S., et Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in nursing and health*, 40(1), 23-42.  
<https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Knight, J., Corbett, A., Smith, C., Watkins, B., Hardy, R., et Jones, G. (2012). “What made me stay?” A review of the reasons student nurses enrolled in a Bachelor of Nursing programme completed their studies: A descriptive phenomenological study. *Nurse Education Today*, 32(8), e62-e65. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.03.007>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (5<sup>e</sup> éd.). Sage publications.



- Lamoureux, S. A. (2005). *Transition scolaire et changements identitaires. Francophonies d'Amérique*, (20), 111-121.
- Larocque, S., Lavoie, A. M., Muray, K., et Waja, C. (2021). Expérience des étudiants francophones venant d'ailleurs de leur première année d'étude en sciences infirmières. *Diversity of Research in Health Journal*, 4(1), 17-17. DOI :10.28984/drhj.v4i1.324
- Lian, Z., et Wallace, B. C. (2018). Prevalence of past-year mental disorders and its correlates among chinese international students in US higher education. *Journal of American College Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1538147>
- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F., et Beck, C. T. (2007). Méthodes de recherche en sciences infirmières. Approches quantitatives et qualitatives. St-Laurent, QC: ERPI.
- Mainich, S. (2013). 21. The Academic, Social, and Migratory Experiences of International Graduate Students Enrolled at the Université de Montréal: A Study of Persistence. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 117-120. <https://doi.org/10.22329/celt.v6i0.3727>
- 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 de doctorat, Université de Montréal]*. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13050/Mainich\\_Sarah\\_2015\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13050/Mainich_Sarah_2015_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Malau-Aduli, B. S. (2011). Exploring the experiences and coping strategies of international medical students. *BMC medical education*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-40>
- Marginson, S. (2011). Including the other: Regulation of the human rights of mobile students in a nation-bound world. *Higher Education*. DOI 10.1007/s10734-011-9454-7
- McDermott-Levy, R. (2011). Going alone: The lived experience of female Arab-Muslim nursing students living and studying in the United States. *Nursing outlook*, 59(5), 266-277. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2011.02.006>
- McKenna, L., Robinson, E., Penman, J., et Hills, D. (2017). Factors impacting on psychological wellbeing of international students in the health professions: A scoping review. *International journal of nursing studies*, 74, 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.06.007>
- Mesrs. (2012, 2013). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté, statistiques sur les étudiants étrangers dans le réseau*

*universitaire.*

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/accès\\_info/Statistiques/Etudiants\\_internationaux\\_universitaire/Etudiants\\_intenationaux\\_Universitaire\\_2013.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/accès_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_intenationaux_Universitaire_2013.pdf)

- Miles, M. B., Huberman, A. M., et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*.(3.).
- Moore, L., et Popadiuk, N. (2011). Positive aspects of international student transitions: A qualitative inquiry. *Journal of College Student Development*, 52(3), 291-306.
- Newsome, L. K., et Cooper, P. (2017). International students' experience of western pedagogy in a british university. *World*, 4(4). <http://dx.doi.org/10.22158/wjer.v4n4p620>
- Nghia, TLH (2019). Motivations pour étudier à l'étranger et intentions d'immigration. *Journal des étudiants internationaux*, 9 (3), 758-776.
- O'Reilly, A., Ryan, D., et Hickey, T. (2010). The psychological well-being and sociocultural adaptation of short-term international students in Ireland. *Journal of College Student Development*, 51(5), 584-598. doi:10.1353/csd.2010.0011.
- Olson, M. A. (2012). English-as-a-Second Language (ESL) nursing student success: a critical review of the literature. *Journal of Cultural Diversity*, 19(1).
- Palmer, E. A., Zuraikat, N., West, E., Calderone, T. L., & Shanty, J. (2019). The lived experience of international graduate nursing students engaged with the US educational system. *Journal of Professional Nursing*, 35(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.12.003>
- Polit, D. F., et Beck, C. T. (2017). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice*. Tenth edition. Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- Poyrazli, S., Et grahame, KM (2007). Obstacles à l'adaptation: besoins des étudiants internationaux dans une communauté de campus semi-urbain. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (1), 28.
- Rabia, A., et Hazza, M. (2017). Undergraduate Arab International Students' Adjustment to US Universities. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 131-139. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p131>

- Rajasekar, J., et Renand, F. (2013). Culture shock in a global world: Factors affecting culture shock experienced by expatriates in Oman and Omani expatriates abroad. *International Journal of Business and Management*, 8(13), 144. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v8n13p144>
- Randall, S., Crawford, T., et River, J. (2020). Us and them: The experience of international nursing students engaged in team-based learning: A qualitative descriptive study. *Nurse Education Today*, 92, 104527. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104527>
- Rivest, M. P., et Iancu, P. (2019). La santé mentale des enfants et des jeunes aux frontières de la médicalisation du social. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, 25(2), 8-13. <https://doi.org/10.7202/1067041ar>
- Rogan, F., et San Miguel, C. (2013). Improving clinical communication of students with English as a second language (ESL) using online technology: A small scale evaluation study. *Nurse education in practice*, 13(5), 400-406. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.12.003>
- Ryan, J. (2011). Teaching and learning for international students: Towards a transcultural approach. *Teachers and Teaching*, 17(6), 631-648. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625138>
- Salamonson, Y., Koch, J., Weaver, R., Everett, B., et Jackson, D. (2010). Embedded academic writing support for nursing students with English as a second language. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 413–421. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05158.x>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.
- Saunders, B., Kitzinger, J., et Kitzinger, C. (2015). Anonymisation des données d'entretien: défis et compromis dans la pratique. *Recherche qualitative*, 15 (5), 616-632.
- Sawir, E., Marginson, S., Forbes-Mewett, H., Nyland, C., et Ramia, G. (2012). International student security and English language proficiency. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 434-454. <https://doi.org/10.1177/1028315311435418>
- Schmidt, S., et Pardo, M. (2017). La contribution des études à l'étranger à la formation du capital humain. *The Journal of Higher Education*, 88 (1), 135-157. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1243951>

- Schneider, J. K., Bender, C. M., Madigan, E. A., et Nolan, M. T. (2020). Facilitating the academic success of international PhD students. *Nursing education perspectives*, 41(1), 20-25. doi: 10.1097/01.NEP.0000000000000048
- Sedgwick, M., Oosterbroek, T., et Ponomar, V. (2014). "It all depends": How minority nursing students experience belonging during clinical experiences. *Nursing Education Perspectives*, 35(2), 89-93. doi: 10.5480/11-707.1
- Sherry, M., Thomas, P., et Chui, W. H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher education*, 60(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9284-z>
- Statistics Canada. (2020). Le Quotidien. Gouvernement Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/201125/dq201125e-eng.htm>
- Stebbins, R. A. (2001). What is exploration. *Exploratory research in the social sciences*, 3 p.
- Telbis, N. M., Helgeson, L., et Kingsbury, C. (2014). *International Students' Confidence and Academic Success*. *Journal of International Students*, 4(4), 330–341. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.452>
- THOMPSON, CATHY J. PhD, inf., CCNS Améliorer l'expérience éducative des étudiants internationaux en sciences infirmières cliniciennes spécialisées, partie II: participer à une communication culturellement sensible, *Infirmière clinicienne spécialisée: novembre / décembre 2012 - Volume 26 - Numéro 6 - p 336-340* doi: 10.1097 / NUR.0b013e31826ef57b
- Université de Montréal. (s.d). *Centre de pédagogie universitaire : Approche par compétence*. <https://cpu.umontreal.ca/expertises/approche-par-competences/>
- Université de Montréal. (s.d). En chiffres. [https://www.umontreal.ca/l-udem/en-chiffres/?fbclid=IwAR2-DRnDHaoE3\\_2\\_BSIwJHzO1iCX\\_1oj74T-smzjXuC8IH\\_TE\\_OVf7buzhk](https://www.umontreal.ca/l-udem/en-chiffres/?fbclid=IwAR2-DRnDHaoE3_2_BSIwJHzO1iCX_1oj74T-smzjXuC8IH_TE_OVf7buzhk)
- Université de Montréal. (s.d). Équité, diversité et inclusion. <https://www.umontreal.ca/diversite/>
- Université de Montréal (s.d). *Bureau des étudiants internationaux*. [http://www.bei.umontreal.ca/bei/provenance\\_etudiants.htm?fbclid=IwAR0hevyKbx0sfmrj-FK49cvBGZsBZ19C xv\\_zaYplWjEBpWdSYeBkKBODrbs](http://www.bei.umontreal.ca/bei/provenance_etudiants.htm?fbclid=IwAR0hevyKbx0sfmrj-FK49cvBGZsBZ19C xv_zaYplWjEBpWdSYeBkKBODrbs)
- Vaismoradi, M., Turunen, H., et Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

- Vardaman, S. A., et Mastel-Smith, B. (2016). The transitions of international nursing students. *Teaching and Learning in Nursing, 11*(2), 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2015.12.008>
- Veal, J. L., Bull, M. J., et Miller, J. F. (2012). A framework of academic persistence and success for ethnically diverse graduate nursing students. *Nursing Education Perspectives, 33*(5), 322-327.
- Wang, C. C., Andre, K., et Greenwood, K. M. (2015). Chinese students studying at Australian universities with specific reference to nursing students: a narrative literature review. *Nurse Education Today, 35*(4), 609-619. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.12.005>
- Wang, C. W., Singh, C., Bird, B., et Ives, G. (2008). The learning experiences of Taiwanese nursing students studying in Australia. *Journal of transcultural nursing, 19*(2), 140-150. <https://doi.org/10.1177/1043659607312968>
- Ward, C., Masgoret, A.-M. and Gezentsvey, M. (2009), Investigating Attitudes Toward International Students: Program and Policy Implications for Social Integration and International Education. *Social Issues and Policy Review, 3*: 79-102. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2009.01011.x>
- Weaver, R., et Jackson, D. (2011). *Evaluating an academic writing program for nursing students who have English as a second language. Contemporary Nurse, 38*(1-2), 130–138. <https://doi.org/10.5172/conu.2011.38.1-2.130>
- Wu, H. P., Garza, E., et Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International, 2015*. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>
- Young, N. E. (2014). Seeking best practices for integrating international and domestic students. *International student and scholar services: university of minnesota*.
- Zhang, Z., et Zhou, G. (2010). Understanding Chinese international students at a Canadian university: Perspectives, expectations, and experiences. *Comparative and International Education, 39*(3). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v39i3.9162>
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education, 23*(2), 165-181. <https://doi.org/10.1007/BF03172743>
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In J. Valsiner, M. P. C. Molenaar, C. D. P. M. Lyra, et N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430). New York, NY: Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-95922-1\\_18](https://doi.org/10.1007/978-0-387-95922-1_18)

- Vaismoradi, M., Turunen, H., et Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and health sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vardaman, S. A., et Mastel-Smith, B. (2016). The transitions of international nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 11(2), 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2015.12.008>
- Veal, J. L., Bull, M. J., et Miller, J. F. (2012). A framework of academic persistence and success for ethnically diverse graduate nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 33(5), 322-327.
- Wang, C. C., Andre, K., et Greenwood, K. M. (2015). Chinese students studying at Australian universities with specific reference to nursing students: a narrative literature review. *Nurse Education Today*, 35(4), 609-619. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.12.005>
- Wang, C. W., Singh, C., Bird, B., et Ives, G. (2008). The learning experiences of Taiwanese nursing students studying in Australia. *Journal of transcultural nursing*, 19(2), 140-150. <https://doi.org/10.1177/1043659607312968>
- Ward, C., Masgoret, A.-M. and Gezentsvey, M. (2009), Investigating Attitudes Toward International Students: Program and Policy Implications for Social Integration and International Education. *Social Issues and Policy Review*, 3: 79-102. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2009.01011.x>
- Weaver, R., et Jackson, D. (2011). *Evaluating an academic writing program for nursing students who have English as a second language*. *Contemporary Nurse*, 38(1-2), 130-138. <https://doi.org/10.5172/conu.2011.38.1-2.130>
- Wu, H. P., Garza, E., et Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 2015. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>
- Young, N. E. (2014). Seeking best practices for integrating international and domestic students. *International student and scholar services: university of minnesota*.
- Zhang, Z., et Zhou, G. (2010). Understanding Chinese international students at a Canadian university: Perspectives, expectations, and experiences. *Comparative and International Education*, 39(3). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v39i3.9162>
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. <https://doi.org/10.1007/BF03172743>
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In J. Valsiner, M. P. C. Molenaar, C. D. P. M. Lyra, et N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430). New York, NY: Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-95922-1\\_18](https://doi.org/10.1007/978-0-387-95922-1_18)

**Annexe 1 :**  
**stratégie de recherche**

Identification

Références identifiées par  
recherche sur la base de données  
Web of science et CINAHL  
(n=465)

Références supplémentaires  
identifiées par d'autres sources  
(n=20)

Sélection

Références après suppression des doublons  
(n=474)

Références sélectionnées  
(n=170)

Éligibilité

Références exclues  
(n=304)

Articles évalués en texte intégral  
pour éligibilité (n= 170)

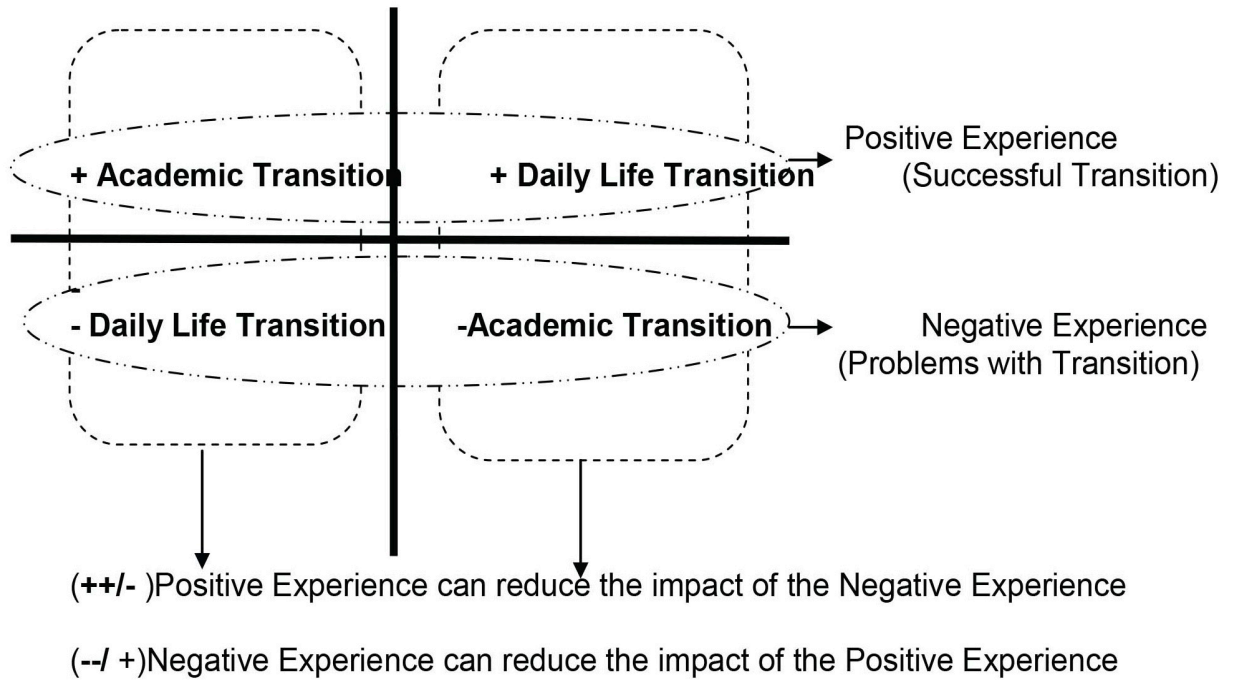
Inclusion

Articles exclues pour des  
raisons (n=82)

Articles inclus dans l'étude  
(n=88)



**Annexe 2 :**  
**Schéma de cadre de référence**



Source: Jindal-Snape et Ingram, R. (2013).

## **Annexe 3 : Approbation éthique**

## Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé (CERSES)

Bureau de la conduite  
responsable en recherche



08 septembre 2021

Annette Leibing  
**Professeure titulaire**  
Faculté des sciences infirmières

Abir Ben Saber  
étudiante

OBJET :	Projet # 2021-1230 - Approbation éthique finale L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal Financement : non-financé
---------	--

Mme Leibing, Mme Ben Saber,

Le Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé (CERSES) de l'Université de Montréal a évalué votre projet de recherche en comité restreint. Une approbation conditionnelle vous a été émise en date du 3 septembre 2021.

Nous accusons réception des précisions et corrections demandées via le formulaire de conditions F20 ainsi que des documents en vue de l'approbation finale du projet mentionné en rubrique. Suite à la révision de ces documents, le tout ayant été jugé satisfaisant, j'ai le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été approuvé à l'unanimité par le CERSES.

Les documents que le CERSES a approuvés et que vous pouvez utiliser pour la réalisation de votre projet sont les suivants :

- Protocole de recherche - PJ (protocole de recherche .docx)
- Collecte - PJ (Questionnaire sociodémographique.docx)
- Collecte - PJ (guide d'entrevue.docx)
- Consentement - PJ (Formulaire de consentement\_approuvé\_08092021.docx)

Les formulaire d'information et de consentement que le CERSES a approuvé et que vous pouvez utiliser pour la réalisation de votre projet sont disponibles dans la section **Documents approuvés par le CER**, située sous l'onglet "Fichiers" de votre projet.

Cette approbation éthique est valide pour un an, à compter du 08 septembre 2021 jusqu'au 08 septembre 2022. Il est de votre responsabilité de compléter le formulaire de renouvellement (formulaire F9) que nous vous ferons parvenir annuellement via Nagano 1 mois avant l'échéance de votre approbation, à défaut de quoi l'approbation éthique délivrée par le CERSES sera suspendue.

Dans le cadre du suivi éthique continu, le Comité vous demande de vous conformer aux exigences

suivantes en utilisant les formulaires Nagano prévus à cet effet :

- Soumettre, pour approbation préalable, toute demande de **modification** au projet de recherche ou à tout autre document approuvé par le Comité pour la réalisation du projet (formulaire F1).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toutes **informations supplémentaires, nouveau renseignement et/ou correspondances diverses** (formulaire F2).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, tout **incident ou accident** lié à la réalisation du projet de recherche (formulaire F5).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, l'**interruption prématurée** du projet de recherche, qu'elle soit temporaire ou permanente (formulaire F6).
- Soumettre, dès que cela est porté à votre connaissance, toute **déviatio**n au projet de recherche susceptible de remettre en cause le caractère éthique du projet (formulaire F8).
- Soumettre une demande de **renouvellement** un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique (formulaire F9).
- Soumettre le rapport de la **fin du projet de recherche** (formulaire F10).

Nous vous rappelons que la présente décision vaut pour une année et peut être suspendue ou révoquée en cas de non-respect de ces exigences.

Le CERSES de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'*Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

Cordialement,

Pour la présidente du CERSES, Christine Grou,

Julie Allard  
Conseillère en éthique de la recherche  
Bureau de la conduite responsable en recherche  
Université de Montréal  
3333, chemin Queen-Mary, bureau 220  
Montréal (Québec) H3V 1A2  
Tél. 514 343-6111, poste 2604  
[cerses@umontreal.ca](mailto:cerses@umontreal.ca)

Envoyé par :

Julie Allard

## **Annexe 4: Courriel de recrutement**

## Recrutement pour un projet de fin d'études - ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX



SCINF - Vice-décanat ↩ ...

prg-a21-263011-request@distribution.umontreal.ca de la part de etudessup@scinf.umc

Lun 04/10/2021 10:39

À : prg-a21-363012@distribution.umontreal.ca; prg-a21-363010@distribution.umontreal.ca **+8 autres**

Bonjour,

Je m'appelle Abir ben Saber étudiante à la maîtrise en sciences infirmières à l'Université de Montréal. Je vous écris pour vous inviter à participer à mon projet de fin d'études intitulé : l'expérience de **transition** des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal.

Pour participer à cette étude, nous vous invitons à lire et remplir le formulaire d'information et de consentement ci-joint.

Si vous désirez de participer à mon étude, je vous invite à m'envoyer le formulaire d'information/consentement remplie avant notre rencontre virtuelle.

La participation aux entrevues individuelles semi-dirigée sera virtuelle via zoom pour une durée de 30 minutes à 45 minutes selon vos disponibilités.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielle et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique, ainsi que la communication des résultats de la présente recherche ne permettra pas d'identifier les participants. Je serai à votre entière disposition cette semaine pendant l'horaire qui vous convient. Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire d'où vous être entièrement libre de participer ou non, de refuser à répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout moment et sans avoir fournir d'explication.

Votre collaboration est précieuse. Je vous remercie.

## **Annexe 5 : Affiche de recrutement**





ABIR BEN SABER, ÉTUDIANTE À LA MAITRISE OPTION FORMATION À LA FACULTÉ DES SCIENCES INFIRMIÈRES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

# Appel à la participation

**Projet :** L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal.

## Les critères de sélection

étudiant international  
aux cycles supérieurs

## Nature De la participation

- Une entrevue d'une durée approximative 30 à 45 min
- L'entrevue sera enregistrée (audio seulement)
- Les informations recueillies lors de cette recherche restent strictement confidentielles



Pour participer à la recherche ou obtenir de plus amples informations :

Abir Ben Saber, M., Sc., Inf. (option formation)

Téléphone: [REDACTED]

Courriel : [Abir.ben.saber@umontreal.ca](mailto:Abir.ben.saber@umontreal.ca)



## **Annexe 6 : Guide d'entrevue**

Numéro du participant :.....

## **Guide d'entrevue pour les entretiens individuels**

**Titre :** L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

### **Chercheuse principale :**

Ben Saber Abir, Inf, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières à la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

### **Directrice de recherche :**

Annette Leibing , Inf, Professeure titulaire à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

### **Les objectifs de la recherche :**

- 1) Décrire et comprendre l'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières à la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal.
- 2) Identifier les facteurs contraignants et facilitants la transition des étudiants internationaux dans le nouvel environnement universitaire.
- 3) Proposer des recommandations pour améliorer la formation du personnel universitaire en sciences infirmières responsables par des programmes et initiatives d'inclusion des étudiantes étrangers, autant que la formation des professeurs et des étudiantes pour mieux les sensibiliser aux enjeux vécus par les étudiants internationaux.

### **Populations ciblées :**

**Collecte :** Nous visant six à dix étudiants internationaux inscrits dans un programme de maîtrise ou doctorat en sciences infirmières à l'université de Montréal (le nombre des participants est selon une première saturation de données).

### **Les phases de l'entretien individuelle de 30 à 50 minutes :**

1. Présentation de l'étudiante chercheuse.

2. Renseignement sur la recherche et l'obtention de la signature du consentement éthique par le participant et l'étudiante chercheuse.
3. Inscription du numéro du participant sur le guide d'entrevue et sur l'enregistreur vocal.
4. Début de l'entrevue et posent les questions issues de différents thèmes.

### **Les thèmes abordés dans une suite ordonnée y compris les questions de l'entrevue :**

#### **Thème 1 : Transition (expérience sociale)**

Exemple de questions :

Depuis votre arrivée, comment vous trouvez la vie à Montréal, votre vie hors de l'université?

Quels sont les obstacles auxquels vous faites face en dehors de l'Université et qui nuisent à vos études?

Parlez-moi des facteurs qui ont facilité votre expérience de transition en lien avec votre vie hors de l'université.

Parlez-moi de votre relation avec vos amis, vos camarades.

#### **Thème 2 : le style d'apprentissage (expérience universitaire)**

Exemple de questions :

Comment vous décrivez vos premières semaines à la FSI-UdeM?

Décrivez-moi votre expérience d'apprentissage à l'université de Montréal.

Quelles sont les défis rencontrés face à la nouvelle méthode d'enseignement?

Avez-vous rencontré des obstacles face à l'intégration à la vie universitaire? Pouvez-vous les décrire avec un exemple concret, s'il y en a?

Décrivez-moi les obstacles rencontrés qui ont affecté la qualité de vos études.

Quels sont les facilitateurs à la transition académique?

Comment vous maîtrisez le français pour vos études ?

Décrivez-moi les problèmes rencontrés à la suite de votre difficultés linguistiques.

Est-ce qu'il y a d'autres problèmes à ajouter ? (Des problèmes de communication par exemple)

#### **Thème 3 : Discrimination**

Exemple de questions :

Décrivez-moi la nature de la relation avec les autres étudiants nationaux?

Parlez-moi de vous expérience de travail en groupe

Parlez-moi comment vous sentez lors des travaux d'équipes?

#### **Thème 4 : Programme et activités de soutien et d'intégration**

Exemple de questions :

Lors de votre arrivée à l'université de Montréal, parlez-moi des activités d'accueils que vous avez reçu afin de vous intégrer dans la communauté étudiante.

Avez-vous eu de l'aide de la part du personnel enseignant quant à l'intégration au programme d'étude? Décrivez-moi cette aide avec un exemple concret.

Comment vous trouvez l'attitude du corps professoral envers vous?

Quels sont les activités de soutien que vous aimerz avoir?

5.Fin de l'entrevue et validation des réponses auprès du participant.

6.Téléchargement du l'enregistrement et remerciement du répondant pour sa participation.

7. Avisé le participant que l'étudiante chercheuse lui revient afin de partager les résultats, si désiré.

Commentaires de l'interviewer :

**Annexe 7 :**  
**Questionnaire sociodémographique**

## Questionnaire sociodémographique

**NUMÉRO DU PARTICIPANT :** \_\_\_\_\_ (Remplir par l'étudiante chercheuse)

### RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

**A. Sexe** F\_\_\_ M\_\_\_ Autre\_\_\_

**B. Age** \_\_\_\_\_ ans

**C. Quel est votre niveau de scolarité?**

1. Maîtrise

2. Doctorat

**D. Depuis combien de mois avez-vous commencé les études?** \_\_\_\_\_ (Nombre de mois)

**E. Habitez-vous à Montréal toute seule ou accompagné par votre famille?** (Encadrez votre choix)

1. Hébergement seule \_\_\_\_\_

2. Hébergement avec la famille \_\_\_\_\_

3. Hébergement avec d'autres personne (les spécifier) \_\_\_\_\_

**F. Quel est votre pays d'origine?** \_\_\_\_\_

**G. Quelle est votre langue maternelle?** \_\_\_\_\_

**H. Quel est la langue de votre formation académique initiale avant votre arrivée à Montréal?** \_\_\_\_\_

**I. quelle est la langue que vous parlez à la maison?**

**J. Quel est votre niveau de revenu actuel?**

- 5000 à 9 999\$

- 10 000 à 19 999\$

- 20 000 à 29 000\$

- 30 000 à 39 999\$

**M. bénéficiez-vous d'une bourse d'étude ou d'un soutien financier? Si oui, lequel?**

**N. Vous identifiez-vous à un groupe issu d'une minorité visible ou ethnique?**

## **Annexe 8 : Approbation scientifique**



**PROGRAMME DE MAITRISE ES SCIENCES (SCIENCES INFIRMIERES)  
APPROBATION SCIENTIFIQUE DU PROJET DE RECHERCHE  
DE MÉMOIRE**

Remplir en caractère d'imprimerie s.v.p.

Nom de l'étudiant(e) : Abir ben Saber

Matricule: ██████████

Nom de la directrice : Annette Leibing

Codirectrice : \_\_\_\_\_

Titre du projet : L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs à la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal.

**PROBLÉMATIQUE**

La transition chez les étudiants internationaux ayant décidé d'étudier à l'extérieur de leur pays d'origine n'est pas toujours facile. Ces étudiants internationaux sont confrontés à de multiples défis en milieu universitaire comme, par exemple, une nouvelle langue d'enseignement, de nouvelles méthodes d'enseignement, ainsi qu'un nouveau système relationnel avec le corps professionnel et les autres étudiants (Evans et Stevenson, 2011, Duclos, 2010, Giroux, 2012). En plus, des facteurs extra-universitaires influencent cette période de transition, comme des réseaux sociaux (et familiaux), la situation économique de l'étudiant, la personnalité de l'étudiant et d'autres. Mais la transition n'est pas vécue d'une façon égale par tous les étudiants étrangers, et même pas par ceux et celles venant d'un système éducatif très différent de celui de nouveau pays destinataire. Des programmes d'intégration spécifiques et adaptée aux besoins de ces étudiants étrangers pourra faciliter le processus de transition et assurer une meilleure adaptation vers le nouvel environnement universitaire et social (CAPRES, 2014). D'où, l'intégration des étudiants internationaux est devenue une préoccupation croissante pour plusieurs universités dans le monde (BECI, 2014). Or que les principes de l'intégration souvent propagés par ces initiatives n'ont pas toujours eu des résultats désirés (Young, 2014). Ces étudiants ayant choisi les sciences infirmières partagent la plupart des difficultés avec les étudiants internationaux inscrits dans d'autres programmes d'étude. Mais il existe des spécificités, comme le système de la santé différent dans lequel les sciences infirmières sont enseignées.

Le but de ce mémoire est de mieux comprendre les besoins des étudiants internationaux en sciences infirmières et mieux comprendre les facteurs facilitants et ceux qui rendent plus

difficiles la période de transition. Plus spécifiquement, le but est de décrire l'expérience de transition des étudiants internationaux inscrits dans un programme de cycles supérieurs à la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal. Finalement, le but est d'arriver à mettre en place des programmes d'orientation et des ressources utiles qui servent à formuler des recommandations pour améliorer la formation du personnel universitaire en sciences infirmières responsables des programmes et initiatives d'inclusion des étudiants étrangers, ainsi que la formation des professeurs et des étudiants, pour mieux les sensibiliser aux enjeux vécus par les étudiants internationaux.

#### **METHODES DE RECHERCHE ET PLAN D'ANALYSES**

Afin de répondre à nos buts de recherche, un devis qualitatif descriptif a été choisi.

La collecte des données sera effectuée principalement par des entretiens individuels semi-dirigés par zoom ou, en suivant toutes les mesures de sécurité liées au COVID-19, sur place. Au besoin, un groupe de discussion sera ajouté, pour valider les résultats. Pour ce faire, un guide d'entretien semi-dirigé a été élaboré par l'étudiante chercheuse afin d'être utilisé comme un outil principal de la collecte de données. Pour la discussion en groupe, les résultats principaux de l'étude seront présentés et les participants seront demandés de les commenter et discuter.

Notre méthode d'échantillonnage vise un échantillon par convenance composée de 6 à 10 participants : des étudiants internationaux à la Faculté des sciences infirmières inscrits aux cycles supérieurs. La taille de notre échantillon est relative à une première saturation des données (Gentles et al., 2015).

Le processus de recrutement se déroule comme suit : l'étudiante chercheuse collabore avec la responsable du programme de cycles supérieurs afin d'inviter les étudiants internationaux de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal à participer à la présente étude via l'adresse électronique institutionnelle. En effet, la participation à l'étude sera volontaire et ne présente aucune rémunération et elle exige le consentement libre et éclairé de chaque participant.

Les données recueillies par des enregistrements seront traitées par une analyse thématique qui s'adapte parfaitement avec notre devis descriptif.



Signature de l'étudiant(e)

02/06/2021

Date



## **Annexe 9 : Formulaire de consentement**

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### Description de l'expérience de transition des étudiants et étudiantes internationaux en sciences infirmières de l'Université de Montréal

Chercheur-étudiant : Abir Ben saber, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières, Département de sciences infirmières, Université de Montréal

Directeur de recherche : Annette Leibing, professeure titulaire, Département de sciences infirmières, Université de Montréal

No de projet au CERSES : 2021-1230

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche parce que vous êtes un(e) étudiant(e) international(e) aux cycles supérieurs en sciences infirmières dans la faculté des sciences infirmières de l'université de Montréal et ce projet avait comme objectif de comprendre l'expérience de transition des étudiants comme vous. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

## A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

---

### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à décrire et comprendre l'expérience de transition d'étudiants internationaux en sciences infirmières inscrit aux cycles supérieurs à la faculté des sciences infirmières de l'université de Montréal. Afin de mieux comprendre ce sujet et de répondre à notre objectif de recherche, nous désirons recueillir les données relatives aux expériences de ces étudiants.

## 2. Participation à la recherche

Votre participation consistera à accorder une entrevue et à participer à un groupe de discussion si besoin. Si vous refusez de participer à l'entrevue ou au groupe de discussion vous pouvez toujours choisir de participer soit à un ou l'autre. Un questionnaire sociodémographique aura lieu à remplir tels que l'âge, sexe, origine, niveau de formation académique, etc. Les entrevues ou le groupe de discussion se déroulent sous forme des rencontres en ligne par zoom via le compte institutionnel de l'université de Montréal. L'entrevue est d'une durée approximative de 30 à 50 minutes. Au besoin, un supplément de 10 minutes sera accordé à chaque entrevue. Pour les entrevues individuelles, on prévoit de recruter un nombre de 6 à 10 participants. Pour les groupes de discussion si besoin, on vise à recruter deux groupes de 4 personnes chaque.

L'enregistrement de l'entrevue et du groupe de discussion aura lieu si vous donnez votre consentement. L'entrevue et le groupe de discussion dévoilent les expériences de transition en tant qu'étudiant(e) international(e) en sciences infirmières aux cycles supérieurs (par exemple, les facteurs contraignants, les facteurs facilitant la transition ainsi les programmes de soutien).

## 3. Enregistrement audio

Afin de faciliter l'analyse des données, acceptez-vous que notre entrevue soit enregistrée? (Seulement l'audio sera enregistrée)?

Oui  Non  Refuse de participer à une entrevue

Le groupe de discussion sera sauvegardé (seulement l'audio sera enregistré), si vous refusez d'être enregistré, vous pourrez toujours ne pas assister à cette discussion guidée.

Oui, j'accepte que le groupe de discussion soit enregistré

Je refuse de participer à un groupe de discussion

## 4. Risques et inconvénients

Cette étude présente aucun risque pour vous. Il est possible cependant que certaines questions puissent raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pouvez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue ou d'abandonner le groupe de discussion. Si besoin, l'étudiante chercheuse pourra vous référer vers le centre de soutien psychologique de l'université de Montréal.

## 5. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage direct particulier pour vous à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des expériences de transition d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs afin d'améliorer les stratégies d'intégrations et la formation du personnel universitaire pour mieux les sensibiliser aux enjeux vécus par ces étudiants.

## 6. Confidentialité des renseignements recueillis

Tous les renseignements personnels recueillis à votre sujet demeureront confidentiels- Vous ne serez identifié(e) que par un numéro de code. Vos données seront ainsi dénominalisées. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par l'étudiante chercheuse dans un fichier électronique sécurisé par un mot de passe sur l'OneDrive de l'université de Montréal. Les renseignements des participants resteront confidentiels et ils sont vus seulement par l'étudiante chercheuse.

Les enregistrements, les documents et les données de cette étude seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. Le mémoire comporte seulement des données anonymes ce qui rend l'impossibilité d'identifier les participants.

Si vous participez à un groupe de discussion, nous vous précisons que la confidentialité des échanges dépend de l'engagement partagé à ne pas divulguer toute information ou l'identité des autres participants.

## **7. Compensation**

Il n'y aura pas de compensation financière.

## **8. Participation volontaire et droit de retrait**

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante chercheuse par téléphone ou courriel indiqués ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent (incluant les enregistrements audio) pourront aussi être détruits, à moins qu'ils n'aient été anonymisés, auquel cas il ne sera plus possible de les identifier. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

## **9. Responsabilité**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles.

## **10. Diffusion des résultats**

L'étudiante chercheuse pourrais vous fournir un résumé de résultats par courriel suite à votre demande et vous invitera à avoir des commentaires.

## **9. Personnes ressources**

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Abir Ben Saber étudiante à la maîtrise en sciences infirmières, faculté des sciences infirmières, université de Montréal, au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel abir.ben.saber@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en Sciences et en Santé (CERSES) :

**Courriel** : [cerses@umontreal.ca](mailto:cerses@umontreal.ca)

**Téléphone** : 514 341-6111 #2604

**Site Web:**

<https://recherche.umontreal.ca/responsabilite-en-recherche/ethique-humaine/comites/cerses/#c70895>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100, de 9h à 17h ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## **B) CONSENTEMENT**

---

### **Déclaration du participant**

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

J'accepte de participer à l'entrevue individuelle

Oui  Non

J'accepte de participer dans un groupe de discussion

Oui  Non

### **Engagement du chercheur responsable**

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.