UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES LIENS ENTRE LES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET LA MOTIVATION À APPRENDRE : LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX DES CYCLES SUPÉRIEURS

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

CHRISTINA SOFIA JEAN-BAPTISTE

Juin 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Faire une maitrise était un rêve que j'ai pu réaliser grâce au soutien et à l'encouragement continu des gens que je me dois de remercier ici.

Premièrement, merci Ji Yong. Merci pour ton encouragement, merci pour tes sourires, ton réconfort, surtout en ces jours où je voulais baisser les bras. Merci d'être là. 사랑해.

Deuxièmement, merci à ma mère, à mon père, à mes sœurs chéries Mya et Didi pour votre soutien silencieux et pour avoir toujours répondu à ma place à la question que je déteste le plus : quand finis-tu ?

Merci à ma meilleure amie Ihyeon, toujours là pour m'arrêter quand il le faut et me pousser quand il le faut. 고마워.

Merci à ma directrice, Carla Barroso, pour sa confiance, ses encouragements, ses conseils pour pouvoir parvenir à ce résultat final.

Merci à tous les membres ma famille et à tous mes amis qui m'ont suivi durant ces années de travail et qui à leur façon, m'ont soutenue dans ma route.

DÉDICACE

À ma grande petite sœur Yello. Tu es celle qui
m'a encouragée à commencer sur cette voie.
Merci d'être ma motivation.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX v

LISTE DES FIGURES vi

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES vii

RÉSUMÉ viii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE 4

1.1 La perception des étudiants internationaux sur l'évaluation 5

1.2 L'évaluation des apprentissages et la motivation à apprendre selon les étudiants internationaux 7

1.3 La pertinence de la recherche 9

1.3.1 La pertinence scientifique 9

1.3.2 La pertinence sociale 11

La question de recherche 11

1.5 Résumé du chapitre 12

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL 13

2.1 La perception de l'étudiant international — définition de base 13

2.2 L'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives à l'université 14

2.3 La motivation à apprendre des étudiants 17

2.3.1 La motivation des étudiants universitaires 17

2.4 Des études sur les pratiques évaluatives et sur la motivation à apprendre 20

2.5 Les objectifs de la recherche 22

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE 23

3.1 Le type de recherche 23

3.2 Les participants 23

3.3 La méthode de collecte et d'analyse des données 25

3.4 Les considérations éthiques 27

CHAPITRE IV

RÉSULTATS 29

4.1 L'organisation et la présentation des résultats 29

4.2 Section 1 : Les conceptions de l'évaluation par les étudiants internationaux 30

4.3 Section 2 : La perception des étudiants internationaux sur les pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis 34

4.3.1 La perception des étudiants par rapport aux pratiques évaluatives utilisées dans les cours suivis 34

4.3.2 La perception des étudiants par rapport aux méthodes utilisées pour évaluer les apprentissages 35

4.3.3 Les perceptions des étudiants par rapport aux interactions avec la direction de recherche concernant leurs évaluations 39

4.3.4 La perception des étudiants par rapport aux différences entre l'évaluation au Québec et l'évaluation dans le pays d'origine 41

4.4 Section 3 : La motivation à apprendre des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs 43

4.5 Section 4 : Les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre selon les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans les universités québécoises 47

4.6 Résumé du chapitre 49

CHAPITRE V

DISCUSSION 51

CONCLUSION 56

1. Les faits saillants de la recherche 56

2. Les contributions de la recherche 57

3. Les limites de la recherche et quelques pistes de recherches futures 58

4. Les recommandations 60

ANNEXE A

CAVENAS D'ENTREVUE 61

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 64

ANNEXE C

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE 69

RÉFÉRENCES 70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

1. Recensement des écrits sur le sujet dans les bases de données ……10

2. Domaines et programmes d'étude des étudiants internationaux…….25

Note. Les tableaux de cette recherche sont élaborés par l'étudiante-chercheure.

LISTE DES FIGURES

Figure Page

1 Dynamique motivationnelle au regard d'une activité pédagogique 18

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BCIE:	Bureau canadien de l'éducation internationale
CERPE3 :	Comité d'éthique pour la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains des sciences de l'éducation
CSE:	Conseil Supérieur d'Éducation
EPTC:	Énoncé politique des trois conseils
EPTC2 :	Éthique de la recherche avec des êtres humains
MESRS:	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
PEA:	Politique d'évaluation des apprentissages
SCAE:	Sous-comité d'admission et d'évaluation
UdeM :	Université de Montréal
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM :	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Notre recherche a pour but de comprendre les associations entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre, selon le point de vue des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs en programme de recherche (maîtrise et doctorat) à l'Université de Montréal (UdeM) et à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Recherche de type exploratoire, la présente étude suit une démarche qualitative. Des entretiens semi-dirigés auprès de 10 étudiants internationaux (sept inscrits en maîtrise et trois en doctorat) en sciences humaines et politiques, ainsi qu'en sciences informatiques, provenant de six pays répartis sur divers continents, ont été réalisés entre avril et mai 2019. Les résultats montrent que, pour les étudiants internationaux, les notes obtenues à leurs évaluations sont un important facteur de motivation à apprendre, même si une partie d'entre eux reconnait l'importance de l'évaluation afin de soutenir l'apprentissage. De plus, la qualité de la rétroaction et de l'interaction établies entre le professeur et l'étudiant sont des aspects qui se présentent au centre de leurs discours. En conclusion, pour certains étudiants internationaux dont la langue maternelle n'est pas le français et qui perçoivent une distance entre la culture sociale et éducative de leurs pays d'origine et celle des établissements montréalais, les ajustements au système d'évaluation adopté dans leur université semblent moins évidents. Les résultats de cette recherche peuvent ainsi faire évoluer les pratiques d'évaluation afin de favoriser un apprentissage motivant.

MOTS-CLÉS : évaluation des apprentissages, motivation à apprendre, enseignement supérieur, étudiant international.

INTRODUCTION

L'augmentation du nombre d'étudiants internationaux dans les universités se reflète notamment par l'accroissement des inscriptions aux cycles supérieurs à travers le monde. Selon l'organisation de coopération et de développement économiques — OCDE (2018), plus de 3,5 millions d'étudiants sont partis de leurs pays d'origine pour étudier à l'étranger, soit 1,8 % de l'ensemble des effectifs au niveau universitaire. Autrement dit, sur le plan mondial, environ deux étudiants universitaires sur 10 sont d'origine étrangère (OCDE, 2018). Selon les informations de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture — UNESCO (2017), le Canada se classe au 4e rang des destinations les plus populaires auprès des étudiants internationaux grâce à sa société accueillante, à son indice de qualité de vie, à ses lois migratoires favorables et à sa représentation multiculturelle. Au Canada, les étudiants internationaux représentent 13 % de la population totale des étudiants de l'enseignement supérieur (OCDE, 2018). D'après le bureau canadien de l'éducation internationale (2018), pendant l'année 2017, 494 525 étudiants internationaux poursuivaient des études supérieures au Canada et approximativement 59 885 d'entre eux étudiaient à Montréal.

À la caractéristique de mobilité internationale, indiquée par les statistiques mondiales, s'ajoute un aspect d'ordre émotionnel qui touche les étudiants internationaux. Ces étudiants immigrent dans un pays qu'ils connaissent peu ou pas du tout et doivent s'acclimater à une nouvelle ville, à une nouvelle culture, parfois, à une nouvelle langue et, surtout, à une nouvelle université. La plupart du temps, leur bagage et leur expérience scolaire sont différents de ceux du pays hôte. Un sentiment d'étrangeté peut alors accompagner ces étudiants universitaires internationaux. Cet aspect émotif peut perdurer tant qu'ils ne se sentent pas habitués aux pratiques évaluatives de leur nouvelle institution d'études dans le pays d'accueil (Bernard, 2014). Ce sentiment d'étrangeté peut être lié, entre autres, aux différences culturelles affectant les perceptions des étudiants internationaux sur le modus operandi des pratiques évaluatives utilisées en classe (Al Kadri *et al.*, 2011 ; Wong, 2004).

Au Québec, les pratiques évaluatives au niveau universitaire sont en constante évolution et ont bien changé au cours des ans (Martinot, 2001 ; Nizet, 2015 ; Philion et *al.*, 2016). Bien que les politiques d'évaluation puissent changer d'une université à l'autre, l'approche écologique, centrée sur le développement de la personne (Louis et Bédard, 2015), semble être privilégiée dans certains domaines d'études. Selon le Conseil supérieur d'Éducation (CSE, 2018), « l'évaluation formative ou en soutien à l'apprentissage est mentionnée dans la moitié des documents examinés » (p. 49), et concentre l'évaluation sur les apprenants, privilégiant ainsi la régulation des apprentissages et la participation des étudiants dans leur processus évaluatif. Dans le contexte d'approche écologique, les professeurs sont incités à utiliser de pratiques d'évaluation qui mettent en évidence l'apprentissage à partir de situations authentiques. En effet, ces situations évaluent la maitrise des savoirs dans un contexte réaliste, portant sur des tâches complexes, significatives et qui peuvent être associées au renforcement de la motivation à apprendre chez les étudiants (Prot, 2010). De ce fait, il est possible pour l'étudiant de percevoir l'utilité de l'apprentissage de la matière, de s'engager profondément dans les tâches évaluatives et de faire partie intégrante de son processus d'évaluation (Vianin, 2007). Cependant, il est important à souligner que les politiques d'évaluation des établissements universitaires ne suivent pas des règles communes, ouvrant ainsi la possibilité à un éventail de pratiques évaluatives qui transitent entre une conception plus traditionnelle d'évaluation (p. ex. : examens écrits et tests standardisés) à une conception plus contemporaine (p. ex. : portfolio et travaux de recherche). Dans ce contexte d'évaluation diversifiée, les étudiants internationaux, peu ou pas entraînés dans cette large culture évaluative existant au Québec, doivent donc s'adapter à celle-ci. Ils peuvent se sentir pris au dépourvu tant qu'ils ne se sentent pas habitués aux codes de leur nouvelle institution d'études.

Durant le processus d'adaptation aux normes évaluatives du pays hôte, un point important qui peut se trouver affecté est la motivation à apprendre des étudiants internationaux. Plusieurs recherches montrent l'existence de différences dans la motivation à apprendre entre les étudiants de différentes cultures (Grant et Dweck, 2001; Linn et Songer, 1993; Weiner, 1990). Elles suggèrent que la motivation à apprendre des étudiants internationaux

est fortement liée à la perception qu'ils se font sur les pratiques évaluatives employées par leur pays d'accueil.

L'évaluation et la motivation, en particulier des étudiants internationaux, se trouvent au centre de la présente étude. Le chapitre qui suit présente la problématique sur laquelle repose ce projet de recherche en présentant différents problèmes qu'affrontent les étudiants internationaux des cycles supérieurs en migration pour les études.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis le début des années 2000, la mobilisation internationale s'impose comme un sujet essentiel dans la plupart des débats portant sur diverses questions au sein des sociétés, avec une attention particulière accordée à l'éducation (Dureise, 2013). Selon un recensement du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science (MESRS) en 2013, un total de 19 820 étudiants internationaux poursuivait des études dans les universités québécoises. De ce total, 8 012 (40,4 %) étaient inscrits au deuxième cycle et 4 946 (24,9 %) au troisième cycle, incluant les étudiants à temps partiel et excluant les résidents en médecine, les auditeurs et les stagiaires postdoctoraux.

Avec ce nombre important d'étudiants internationaux dans les universités québécoises, l'intérêt de recherche sur leur perception à propos des pratiques évaluatives augmente et constitue un sujet dont la pertinence sociale est marquante. Tout d'abord, les perceptions des étudiants internationaux sur l'évaluation peuvent être alimentées par des interprétations diverses et la permutation de la façon d'agir dans la culture d'accueil ou encore, par des croyances personnelles par rapport à la culture évaluative du pays hôte. Soutenu par Elbaz-Luwish (2004) ; Remennick (2002) et mentionné par Diedhiou (2018, p. 12), « l'ajustement à une autre culture et à un nouveau système scolaire n'est pas toujours un processus facile, l'éducation étant souvent profondément ancrée dans la culture locale et dans la langue du pays d'accueil ». Plusieurs études ont convenu que le fait de laisser son pays d'origine pour les études peut engendrer du stress, de l'anxiété ainsi qu'une perception appauvrie à l'égard de l'expérience universitaire dans le pays hôte (Al Kadri *et al.,* 2011; Dureise, 2013). Cette situation peut aussi jouer sur ses perceptions à l'égard de l'évaluation des apprentissages, sur sa motivation à apprendre et par conséquent, sur sa réussite universitaire (Bernard, 2014; Susnjar, 1992; Wong, 2004). Ceci dit, ce n'est pas le cas pour tous les étudiants internationaux. Cette situation varierait, entre autres, en fonction de la proximité culturelle

sur les plans social et éducatif de leur pays d'origine avec celle des établissements montréalais et des étudiants canadiens et québécois.

Outre l'étrangeté culturelle, la motivation à persévérer aux études peut être en lien avec la perception que les étudiants internationaux se font de leur contexte d'apprentissage, en incluant l'évaluation. Weiner (1990) évoquait l'idée que la perception de l'étudiant sur le contexte d'apprentissage jouait un rôle important sur sa motivation à apprendre, c'est-à-dire que la représentation que l'étudiant international se fait de l'évaluation peut le motiver ou encore le démotiver dans son apprentissage. Comme l'ont indiqué les recherches d'Al Kadri *et al.* (2011), de Bernard (2014), de Susnjar (1992) et de Wong (2004), les attitudes des professeurs et de la direction de recherche et leurs pratiques évaluatives peuvent être en lien avec la motivation des étudiants à poursuivre leurs études. Plus que la forme et les buts de l'évaluation tels qu'annoncés par les professeurs, c'est la perception qu'en ont les étudiants qui importe, vu que, selon Richard (1995) « c'est la façon dont l'individu, à l'aide de ses sens, représente la réalité » (Gosselin-Picard, 2015; Linn et Songer, 1993; Pellegrino *et al.,* 2001).

1.1.La perception des étudiants internationaux sur l'évaluation

Des recherches intéressées à la persévérance des étudiants internationaux de cycles supérieurs aux études ont déjà exposé des défis d'adaptation à la pédagogie et à l'encadrement pour ces étudiants (Mainich, 2015). D'autres études, comme celui de Pilote et Benabdeljalil (2007), mentionnent qu'une partie des étudiants internationaux ressentent des difficultés significatives à persister aux études supérieures, entre eux, l'adaptation parfois épineuse aux pratiques évaluatives. Pour Pilote et Benabdeljalil (2007) :

> Les difficultés d'adaptation au pays d'accueil ont des conséquences sur la formation et les apprentissages des étudiants internationaux, notamment en termes de nouvelles méthodes d'apprentissage, de nouvelles modalités d'évaluation et de nouveaux outils technologiques. (p.44)

Selon ces chercheurs, les difficultés rencontrées par les étudiants internationaux en lien avec l'évaluation sont centrées davantage sur leurs habitudes à tracer des stratégies d'apprentissage qui puissent correspondre de manière efficace aux pratiques évaluatives auxquelles ils subsistent dans l'université hôte. Décrits comme des moments marqués par le stress et l'anxiété, les évaluations sont souvent des moments d'incertitude où l'étudiant international, peu habitué à la culture évaluative de l'université, cherche à trouver la meilleure stratégie d'apprentissage pour bien répondre aux exigences académiques. Pour certains étudiants, l'évaluation peut représenter des tâches très chronophages. Pour d'autres, habitués à un processus de mémorisation, basé sur le « par cœur », l'angoisse peut augmenter lorsque les évaluations demandent l'appropriation de la connaissance et la mobilisation des ressources internes et externes pour réaliser une tâche évaluative afin de favoriser un apprentissage en profondeur. Si l'angoisse est marquante pour la réalisation des évaluations, l'obtention de leurs résultats peut aboutir à une interprétation erronée de la part de l'étudiant et, par conséquent, sa démotivation, comme mentionné par Pilote et Benabdeljalil (2007) :

> (…) une étudiante était enchantée d'avoir obtenu un 13 sur 20 sur un rapport, car cette note constitue un bon résultat dans son pays d'origine. Elle fut donc très surprise lorsqu'une amie lui apprit que ce n'était pas une note considérée forte dans notre système universitaire. Ces difficultés à interpréter leurs résultats peuvent contribuer à une mauvaise évaluation des difficultés rencontrées en cours de route. (p. 42)

L'éducation va souvent de pair avec la culture du pays, ce qui rend l'adaptation à une autre culture et à un nouveau système scolaire assez difficile pour plusieurs étudiants internationaux (Elbaz-Luwish, 2004 ; Remennick, 2002). Selon Introna *et al.* (2003), la vision d'instruction et d'érudition peut être sensiblement différent entre les cultures occidentales et orientales. En guise d'exemple, Introna *et al.* (2003) mentionnent que l'apprentissage par mémorisation est très valorisé en Chine. La personne instruite est donc celle qui mémorise une large quantité d'information au long des années scolaires. Pour les Chinois, la citation exacte ou textuelle est une preuve de respect pour l'auteur. Cependant,

les étudiants qui s'habituent à cette manière d'apprendre peuvent donc faire face à des problèmes d'infraction académiques dans des institutions occidentales.

1.2. L'évaluation des apprentissages et la motivation à apprendre selon les étudiants internationaux

Messick (1989) fut l'un des premiers à mentionner les liens, positifs ou négatifs, qui existent entre les différentes formes de pratiques d'évaluation des apprentissages et la motivation des étudiants. Il soutient que la perception des étudiants à l'égard des pratiques évaluatives n'est pas neutre et qu'il faut se soucier de son effet, particulièrement sur la motivation des apprenants. Plusieurs recherches se sont penchées sur la perception des étudiants universitaires concernant les différentes pratiques d'évaluation utilisées au niveau universitaire telles que les travaux de groupe, les présentations orales, la réalisation de tâches complexes et le portfolio (Lakhal *et al.*, 2012 ; Ricoy et Fernández-Rodriguez, 2013 ; Struyven *et al*., 2005 ; Van de Watering *et al.*, 2008). Ces études suggèrent que la perception des étudiants sur la pratique évaluative à laquelle ils sont soumis peut affecter leur motivation, leur engagement cognitif et par conséquent, leur performance. Certaines recherches viennent aussi soutenir l'idée voulant que la perception de l'étudiant concernant la participation à sa propre évaluation joue un rôle crucial sur sa motivation, vu qu'il se sent au centre de sa formation (Stiggins, 2005 ; Tian, 2007). Bien que les études sur le lien entre les pratiques évaluatives et la motivation se présentent dans la littérature, les recherches menées auprès des étudiants internationaux aux cycles supérieurs sont beaucoup plus rares.

Selon Douville (2002), il semblerait que les étudiants internationaux provenant de certains pays européens, tel que la France, familiers avec les pratiques évaluatives utilisées dans les universités québécoises, ne ressentent pas la même étrangeté culturelle que les étudiants provenant d'autres parties du monde comme l'Afrique par exemple. Ces étudiants, habitués surtout à l'enseignement magistral, ressentiraient plus l'étrangeté culturelle. Ainsi, il est possible que les perceptions des étudiants internationaux sur l'évaluation puissent être

alimentées par des interprétations diverses et parfois erronées des certains codes de conduite dans le processus évaluative de l'université d'accueil.

Outre l'étrangeté culturelle, la motivation à persévérer aux études peut être en lien avec la perception que les étudiants internationaux se font de leur contexte d'apprentissage, y compris l'évaluation (Weiner, 1990). En effet, la manière dont l'environnement est perçu peut exercer une influence sur les comportements futurs. Autrement dit, la façon dont les étudiants internationaux perçoivent l'évaluation peut les motiver ou encore les démotiver dans leur apprentissage. Comme l'ont indiqué les recherches d'Al Kadri *et al.* (2011), de Bernard (2014), de Susnjar (1992) et de Wong (2004), les pratiques évaluatives des professeurs et de la direction de recherche peuvent être en lien avec la motivation des étudiants à poursuivre leurs études. Toutefois, il ne suffit pas au professeur de choisir la procédure évaluative la plus appropriée selon sa vision (Selznick, 2009). Bien que l'intention annoncée par les professeurs en matière d'évaluation soit essentielle pour la motivation, c'est la perception qu'en ont les étudiants qui exerce une influence prédominante sur leur comportement, car elle façonne leur réalité en s'appuyant sur leurs sens (Linn et Songer 1993 ; Pellegrino *et al.*, 2001).

Le manque ou encore la perte de motivation sont des problèmes qui affectent bon nombre d'étudiants universitaires (Viau et *al.*, 2004). Selon les résultats d'une étude menée par Bédard et Viau en 2001 auprès d'étudiants d'une université québécoise, plus ils cheminent dans leurs études, moins les étudiants se sentent motivés. Selon une étude menée à l'Université de Montréal en 1995, Crespo et Houle ont constaté que les principales raisons conduisant à la perte de motivation, et même au décrochage, sont, entre autres, la perte d'intérêt pour la discipline en raison de pratiques évaluatives considérées inadéquates, telles que l'usage presque exclusif de l'enseignement de type magistral, l'utilisation répétée du contenu d'un seul manuel, un encadrement peu efficace de la part des professeurs et une inhabileté à conduire des pratiques évaluatives pour faire évoluer l'apprentissage.

À la lumière de ce que nous venons de présenter, notre recherche s'intéresse sur la perception des étudiants internationaux aux cycles supérieurs par rapport aux pratiques

évaluatives et leur motivation à apprendre et à persister aux études. Elle constitue un sujet dont les pertinences sociale et scientifique sont marquantes et seront présentées par la suite.

1.3. La pertinence de la recherche

1.3.1. La pertinence scientifique

Afin de recenser les écrits portant sur les pratiques évaluatives liées à la motivation des étudiants, nous avons effectué une recherche dans les bases de données ÉRIC et ÉRUDIT, sur une période de 10 ans, de 2009 à 2019, en combinant les mots-clés *learning assessment*, *motivation for learning*, *higher education* en anglais, ainsi qu'*évaluation des apprentissages*, *motivation à apprendre*, *enseignement supérieur* en français. Un total de 3 255 articles scientifiques (2 731 articles en anglais et 524 articles en français) indique l'intérêt grandissant pour des recherches sur ce sujet en ce qui concerne les étudiants universitaires (voir tableau 1).

Lorsque nous avons ajouté le mot-clé *international student* en anglais et *étudiant international* en français dans les deux plateformes de recherche, en utilisant les mêmes années, nous avons constaté une baisse considérable du nombre d'articles à 711 (667 en anglais et 44 en français), ce qui suggère que les publications centrées sur les étudiants internationaux sont nettement moins abondantes (voir tableau 1). Pour trouver des articles directement liés à la population de notre recherche, nous avons encore ajouté les mots-clés international *graduate students* en anglais et *étudiants internationaux aux cycles supérieurs* en français. Le nombre d'articles est passé à 250 (250 en anglais, 0 en français). Le nombre relativement faible d'articles scientifiques trouvés montre la carence quant aux recherches sur notre sujet, surtout en français, et souligne l'importance de cette recherche pour contribuer à l'avancement des savoirs à propos de cette population d'étudiant.

Tableau 1 :

Recensement des écrits sur le sujet dans les bases de données

Langue de la recherche	**Population de la recherche**	**Base de données** Nombre d'articles scientifiques **ÉRUDIT**	Nombre d'articles scientifiques **ÉRIC**	**Total**
Anglais	Étudiants universitaires	493	2 238	2 731
	Étudiants universitaires internationaux	437	230	667
	Étudiants internationaux aux cycles supérieurs	138	112	250
Français	Étudiants universitaires	231	293	524
	Étudiants universitaires internationaux	26	18	44
	Étudiants internationaux aux cycles supérieurs	0	0	0
Total				4 216

Source : élaboré par la chercheure.

Parmi les 524 articles scientifiques en français liés aux pratiques évaluatives et à la motivation des étudiants universitaires (voir tableau 1), les recherches de Viau, Joly et Bédard (2004) et de Viau, Prégent et Forest (2004) attirent l'attention. Ces deux études ont été réalisées au Québec dans des universités francophones et soulignent l'importance de la perception des étudiants universitaires en ce qui a trait aux pratiques évaluatives utilisées et aux résultats possibles de cette perception sur leur motivation à apprendre. Toutefois, ces recherches ne mentionnent pas les étudiants internationaux, encore moins ceux qui sont

inscrits aux cycles supérieurs. Il nous paraît donc important de poser un regard plus approfondi sur la perception des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans les universités. Sur le plan scientifique, notre recherche contribuera à combler une lacune sur l'état des connaissances à l'égard du lien entre l'évaluation et la motivation sur la perspective des étudiants internationaux en milieu d'apprentissage universitaire québécois.

1.3.2. La pertinence sociale

Sur le plan social, la recherche montre clairement sa pertinence. L'étude vise à aider la communauté universitaire à mieux comprendre les liens qui peuvent exister entre leurs pratiques évaluatives et la motivation des étudiants internationaux et, ultimement, à faire évoluer leurs pratiques d'évaluation afin de favoriser une inclusion rapide et motivée des étudiants internationaux. En analysant la trame d'expériences des étudiants internationaux sur leur conception d'évaluation, leur rapport avec la direction de recherche et avec le programme suivi, ainsi que les liens qu'ils font avec la motivation à apprendre, la recherche dégage des pistes évaluatives à préconiser ou même à éviter dans le sens d'une adaptation efficace des étudiants internationaux aux cycles supérieurs. À noter que la population d'étudiants internationaux est de plus en plus croissante aux cycles supérieurs dans les universités canadiennes et québécoises, et que la compréhension du phénomène en étude est fondamentale pour les universités qui ouvrent leurs portes aux dit étudiants. La recherche sera également pour les enseignants et les directions de recherche qui les guident afin de pouvoir déterminer les difficultés que peut rencontrer un étudiant international et pouvoir les aider à les surmonter.

1.4. La question de recherche

Cette recherche est destinée spécifiquement à vérifier les liens entre la perception des étudiants universitaires internationaux des cycles supérieurs sur les pratiques d'évaluation des apprentissages et leur motivation à apprendre. Le nombre de recherches spécifiques à

ce sujet (voir le tableau 1) et le nombre grandissant d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs dans les universités québécoises justifient ce choix. Par cette étude, nous désirons répondre à la question de recherche suivante : comment les étudiants internationaux perçoivent les évaluations aux cycles supérieurs dans des universités francophones et quels sont les liens qu'ils établissent avec leur motivation à apprendre ?

1.5. Résumé du chapitre

L'affluence des étudiants internationaux aux cycles supérieurs dans les universités canadiennes, en se concentrant ici au Québec, est un phénomène en pleine croissance. Le défi que pose l'adaptation au système éducatif du pays d'accueil, ainsi que l'habituation aux nouvelles normes évaluatives, souvent différentes de celles auxquelles les étudiants étaient habitués (Merle, 1996; Perrenoud, 1995, 1998), peut leur causer de l'anxiété et du stress. Comme résultat, la motivation à apprendre peut se trouver affectée. En portant un regard sur les étudiants internationaux des cycles supérieurs, la présente étude vise à analyser les liens entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre du point de vue des étudiants internationaux.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel qui fournira des définitions des mots-clés de la recherche. Nous aborderons aussi des textes scientifiques qui auraient tenté de répondre directement ou indirectement à notre question de recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous aborderons les définitions des concepts clés de cette étude. Nous commencerons par offrir la définition de ce que nous entendons par étudiant international. Par la suite, comme l'étude se base sur la perception des étudiants internationaux sur les pratiques évaluatives et leur motivation, nous croyons importante la présentation de la définition de « perception » sur laquelle nous basons la recherche. Ensuite, la pratique évaluative ainsi que la motivation à apprendre, éléments centraux de notre travail de recherche, seront ici abordées. Une définition approfondie de ces deux notions permettra de poser les bases nécessaires afin de mieux circonscrire leur sens dans notre recherche. Pour conclure le chapitre, nous présenterons l'objectif général ainsi que les objectifs spécifiques de recherche.

2.1. La perception de l'étudiant international — définitions de base

Selon le gouvernement du Canada, « un étudiant international est une personne inscrite dans le réseau d'enseignement canadien et qui n'a pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (selon la Loi sur les Indiens) » (s. d.).

Pour l'Organisation des Nations et la science et la culture — UNESCO (2015), « un étudiant en mobilité internationale est une personne qui a franchi physiquement une frontière entre deux pays dans l'objectif de participer aux activités éducatives du pays de destination, ce dernier étant différent de son pays d'origine » (paragr.1).

Nous soulignons que la catégorisation d'étudiant international vient avec une connotation particulière. En effet, être un étudiant international est un statut distinctif, puisque, selon Séguin (2011, p. 2), « ils sont migrants, mais pas immigrants ». Ils arrivent de différentes

parties du monde et choisissent le Canada pour plusieurs raisons tels que « la qualité du système d'éducation au Canada ; la réputation du Canada comme société tolérante et non discriminatoire et la réputation du Canada comme pays où l'on se sent en sécurité. » (Bureau canadien de l'éducation internationale, 2018, paragr. 5). En guide d'exemple, 34 % des étudiants proviennent de l'Inde composent le groupe le plus nombreux des étudiants internationaux au Canada, suivis par les étudiants chinois (22 %) (BCEI, 2018).

Dans la présente recherche, nous considérons comme étudiants internationaux ceux qui ne sont pas des résidents du pays où ils suivent leurs études aux cycles supérieures et qui sont en possession d'un visa étudiant pendant toute la durée de la recherche.

En ce qui concerne la perception des étudiants, elle est définie comme le « processus par lequel l'individu sélectionne, organise, interprète et récupère l'information que lui transmet son environnement en fonction de son intérêt » (Richard, 1995, p. 24). Considérée comme la façon dont l'individu représente la réalité à l'aide de ses sens, la perception de l'apprenant sur les pratiques évaluatives est au cœur de la réussite académique et donc une importante source d'analyse (Morin et Aubé, 2007 ; Weiner, 1990). Pour notre recherche, la définition que nous retenons est que la perception implique un processus d'interprétation des expériences vécues, telle que proposée par Richard (1995).

2.2. L'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives à l'université

Selon les directives émises par le gouvernement du Québec (2003), l'évaluation des apprentissages est définie comme « un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (p. 29). Dans une perspective similaire, Louis (2004) formule la définition de l'évaluation des apprentissages comme « un processus qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'étudiant, à les interpréter en vue de prendre les meilleures décisions possibles sur le niveau d'apprentissage de l'étudiant » (p. 2). Ainsi, l'évaluation des apprentissages se présente

comme une démarche de collecte et de traitement d'informations dont l'objectif est de vérifier les apprentissages de l'étudiant, d'y porter un jugement et pour finir, de prendre une décision éclairée quant aux savoirs acquis. La définition d'évaluation de Legendre (2005) revêt une dimension plus explicite, soulignant la finalité de soutenir l'apprentissage. Selon le chercheur, l'évaluation des apprentissages constitue un « processus systématique de recherche d'information au sujet de l'apprentissage de l'étudiant et de formation de jugement sur les progrès effectués » (p. 630). Cette définition met en exergue la notion d'apprentissage comme un processus en constante évolution où le jugement réfléchi, rigoureux et méthodique de professeur joue un rôle essentiel dans les progrès de l'étudiant. Dans cette optique, l'évaluation des apprentissages devient une démarche qui englobe la planification, la collecte, l'interprétation et la communication concernant les processus et les productions des étudiants, afin de prendre des décisions pertinentes et opportunes en vue de soutenir et de reconnaître leurs apprentissages.

Toutes les définitions de l'évaluation mettent en relief une démarche rigoureuse ayant une double fonction : l'évaluation en situation d'apprentissage (que nous appelons également « évaluation formative ») et l'évaluation menant à la prise de décision (également mentionnée dans cette recherche comme « évaluation sommative »). L'évaluation formative se concentre sur les processus de soutien de l'apprentissage et a pour fonction d'orienter et de faciliter la régulation de l'apprentissage (González-Pérez, 2001). Elle est également utilisée pour ajuster les processus pédagogiques en vue d'atteindre les objectifs fixés permettant ainsi d'aligner ou de renforcer certaines actions et d'avoir une clarté sur la trajectoire d'apprentissage effectuée chez les étudiants. Les informations fournies par l'évaluation formative doivent ainsi offrir des pistes d'amélioration tant aux professeurs qu'aux étudiants (Vázquez, 2008).

L'évaluation sommative, de son côté, vise à reconnaître les acquis, à déterminer le degré de réussite de l'étudiant par rapport aux objectifs fixés pour un domaine ou une étape d'enseignement (González-Pérez, 2001). Par conséquent, elle est généralement effectuée à la fin d'une étape de la formation, s'alignant à la fonction administrative de décision sur la

réussite par l'étudiant. À l'université, l'attribution des notes (en points ou pourcentage) ou notations (A, B, C…) est celle généralement privilégiée (Fontaine et Loye, 2017).

Il est important de souligner qu'au Québec, l'enseignement supérieur ne suit pas un modèle unifié d'évaluation, comme c'est le cas pour le primaire et le secondaire. Ainsi, les pratiques évaluatives peuvent varier considérablement d'un domaine d'étude à l'autre et également entre les trois cycles d'études universitaires (CSE, 2018). Définies comme un agir habituel, marquées par des aspects culturels (Nizet, 2015), les pratiques évaluatives à l'université se manifestent à travers différents méthodes en lien à des approches d'enseignement et d'encadrement plus traditionnelles, associées au *testing* ou à la logique du contrôle (comme les examens à choix multiple, les tests standardisés et un encadrement marqué par une hiérarchie rigide) ou à des approches d'enseignement et d'encadrement plus alternatives (comme les portfolios, les situations d'évaluation à tâche complexe et un encadrement marqué par un dialogue horizontal) (Heikkilä *et al.*, 2011 ; Sánchez *et al.*, 2015).

Les pratiques évaluatives englobent également des instruments divers de jugement (CSE, 2018) qui peuvent être normatifs, afin de comparer les résultats des étudiants et de les classer, ou qui peuvent être de type critérié, lorsque la comparaison est effectuée entre la production de l'étudiant et les critères attendus. Cependant, indépendamment de la méthode ou de l'instrument de jugement utilisé, la pratique évaluative, dans n'importe quels cycles d'études, est considérée favorable seulement lorsque l'étudiant la perçoit comme adéquate à son apprentissage et que cette pratique arrive à le motiver à réaliser un apprentissage durable (Weiner, 1972).

Girouard-Gagné (2021), souligne qu'aux cycles supérieurs, les pratiques évaluatives sont traditionnellement axées sur la performance, généralement en associant des notes chiffrées ou notations. Cependant, compte tenu de l'émergence des différents programmes professionnels et de la diversité des origines des étudiants, il est temps de repenser le processus d'évaluation afin de rendre les pratiques évaluatives bénéfiques, motivantes, soutenantes pour les étudiants. Bien que les pratiques d'évaluation traditionnelles (comme

les examens écrits) qui comparent les performances d'un étudiant à une norme moyenne (la note) soient encore largement utilisées en dans l'enseignement supérieur (Girouard-Gagné, 2021), les évaluations à tâche complexe deviennent de plus en plus courantes en utilisant des critères préétablis connus de l'étudiant sans référence à la réussite des collègues (Brown, 1998 ; Harvey, 2004).

Par ailleurs, la rétroaction joue un rôle essentiel dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, offrant de nombreux avantages aux étudiants (Durand et Poirier, 2012). En effet, elle constitue un puissant levier pour favoriser l'apprentissage des étudiants en permettant d'identifier les aspects nécessitant d'améliorations ou de restructuration de leur part. Grâce à la rétroaction, les professeurs sont également en mesure de prendre des décisions éclairées quant à leur pratique d'enseignement et d'évaluation (Rodet, 2000). Toutefois, l'importance de la rétroaction ne se limite pas au seul processus d'évaluation. Selon Rodet (2000), elle peut également avoir un impact non négligeable sur la motivation et l'estime de soi des étudiants. En encourageant les étudiants à prendre une part active dans leur propre apprentissage, la motivation intrinsèque est renforcée, car ils s'engagent dans une activité pour le plaisir et la satisfaction d'accomplir celle-ci de manière efficace. Lorsque les rétroactions les aident à identifier clairement les éléments nécessitant des améliorations, leur estime de soi en est renforcée, car cela leur permet de prendre conscience sur les points auxquels ils doivent se concentrer, ils sont mieux équipés pour travailler sur ces aspects et progresser. De même, lorsque la rétroaction met en évidence les aspects positifs et les points forts démontrés dans leur performance, cela renforce leur motivation et leur engagement (Boekaerts, 2002).

2.3. La motivation à apprendre des étudiants

2.3.1. La motivation des étudiants universitaires

Le terme motivation vient du latin *motivus* qui signifie mouvement et du suffixe *tion* qui évoque l'action et l'effet (Aubert, 1996). Ainsi, la motivation est un mouvement qui donne lieu à une action qui provoque un effet et qui nous pousse donc à agir (Fronty, 2007). Le

contexte et l'environnement dans lequel l'étudiant apprend sont considérés particulièrement comme importants par les théoriciens de l'approche sociocognitive tels que Bandura (Paivandi, 2015). Selon l'approche sociocognitiviste, la motivation n'est pas inhérente à l'individu, mais se construit plutôt au fil des expériences d'apprentissage et des interactions avec le milieu dans lequel il évolue.

Selon la définition théorique donnée par Viau (2014), « la motivation dans un contexte d'apprentissage est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 235-254). En d'autres mots, la motivation varie chez chaque personne et l'amène à s'engager et à persévérer dans l'achèvement d'une tâche jusqu'au bout, et ceci, malgré les obstacles rencontrés durant sa réalisation.

En 2006, Viau présenta une dynamique motivationnelle par rapport à une activité pédagogique qui démontre que les évaluations peuvent jouer favorablement sur l'engagement cognitif et sur la persévérance des apprenants (voir figure 2).

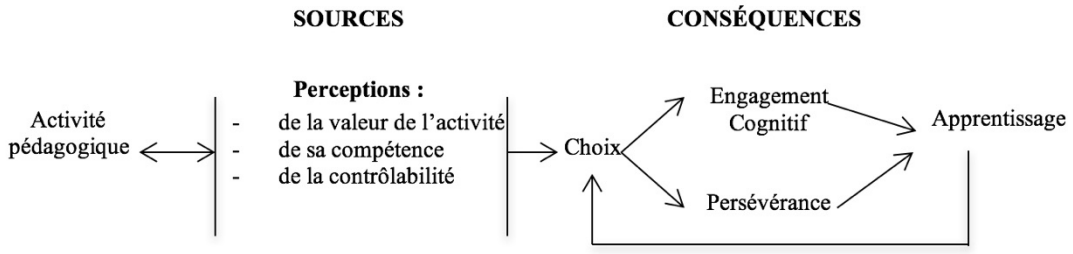

Figure 1 : Dynamique motivationnelle au regard d'une activité pédagogique selon Viau (2006, p. 2).

Ce modèle présente trois types de perception des apprenants concernant l'activité, qui peuvent influencer leur dynamique motivationnelle :

(1) la perception de la valeur de l'activité : il s'agit de ce que l'étudiant pense de la tâche et de son l'utilité pour son apprentissage. L'étudiant se demande donc « pourquoi devrais-je la réaliser ? »

(2) la perception de sa compétence en tant qu'apprenant : cela dépend des réalisations antérieures, de l'observation des autres, de leur persuasion et de leurs réactions émotionnelles. L'étudiant se demande « suis-je capable réaliser la tâche ? » et
(3) la perception de la contrôlabilité sur le déroulement de l'activité : parfois, les étudiants attribuent l'échec à des facteurs qu'ils ne peuvent pas contrôler, tels que la fatigue, la chance, ou le manque d'habileté attribuée à leurs professeurs ou à leurs pairs. L'étudiant se demande donc « vais-je être capable d'aller jusqu'au bout ? »

La perception de la valeur d'une activité détermine l'opinion de l'étudiant sur son intérêt et son utilité en fonction des objectifs qu'il souhaite atteindre (Viau, 2009). Autrement dit, si un étudiant ne voit pas d'intérêt ou d'utilité dans les activités qu'il doit accomplir, il est fort probable qu'il décide de ne pas s'engager à les effectuer. Cependant, si l'étudiant trouve l'activité intéressante, il sera intéressé à la réaliser par plaisir, ce qui renvoie à la motivation intrinsèque. De plus, si l'étudiant considère l'activité comme importante à partir des possibles récompenses à obtenir (par exemple une note élevée ou la reconnaissance sociale), il sera motivé à persévérer à atteindre son objectif (motivation extrinsèque).

Selon le modèle de Viau (2009), la motivation des étudiants lors de la réalisation d'une activité dépend de leur perception de leur capacité à la résoudre en fonction de leurs connaissances et expériences antérieures. En effet, s'ils ne se sentent pas capables à réaliser la tâche, les étudiants sont susceptibles de l'abandonner ou de l'aborder avec appréhension, ce qui peut entraîner de mauvais résultats et une baisse de motivation pour continuer à apprendre et résoudre des tâches.

Par ailleurs, la perception de contrôlabilité joue un rôle crucial dans la motivation des étudiants. Elle se réfère au « degré de contrôle qu'un étudiant croit avoir sur le cours d'une activité » (Viau, 2009, p.44). Lorsque l'étudiant se sent autonome, c'est-à-dire lorsqu'il sait qu'il peut effectuer des choix et avoir une certaine autonomie, tel que le choix de lecture à effectuer, la présentation d'un sujet qui l'intéresse, la décision sur le temps à consacrer à un contenu spécifique, il fera preuve d'un fort degré de contrôlabilité. En revanche, un étudiant ressentira un degré de contrôlabilité réduit s'il considère que toutes

les décisions sont prises par le professeur et s'il ne peut pas être autonome dans son processus d'apprentissage, en fonction de ses besoins et de ses intérêts.

Comme le souligne Sinoir (2017), l'élément clé à retenir de la dynamique motivationnelle de Viau est la persévérance : un étudiant motivé s'investit et persiste dans ses apprentissages. Pour notre recherche, nous nous appuyons sur les travaux de Viau (2014) qui met en avant le rôle central des pratiques évaluatives dans la dynamique motivationnelle, dimension au cœur de la problématique abordée dans notre recherche.

2.4. Des études sur les pratiques évaluatives et sur la motivation à apprendre

En ce qui concerne les études sur les pratiques évaluatives, l'étude de Wong (2004) a été au centre de notre attention. En Australie, Wong a mené une recherche auprès des étudiants internationaux asiatiques qui avait pour but de comprendre si les styles d'apprentissages de ces étudiants étaient fondés sur le plan culturel ou sur le plan contextuel. L'auteur s'est interrogé sur les difficultés rencontrées par ces étudiants à s'adapter aux pratiques évaluatives australiennes en raison des différences entre les systèmes éducatifs de leurs pays d'origine et leur pays d'étude. La recherche portait sur les pratiques d'évaluation et visait à analyser les liens entre les différences des systèmes éducatifs des pays et la motivation des apprenants. Wong a utilisé des entretiens pour recueillir des données qualitatives sur les perceptions de 78 étudiants asiatiques internationaux concernant leurs expériences d'apprentissage vis-à-vis des pratiques évaluatives utilisées pour évaluer l'apprentissage. Les résultats ont montré que les approches pédagogiques centrées sur l'étudiant, telles que les projets et les travaux de groupe, étaient les plus appréciées par la majorité des étudiants internationaux asiatiques interrogés. Les résultats ont également révélé que, malgré les différences entre les pratiques d'évaluation auxquelles ils étaient habitués dans leurs pays d'origine (comme les examens à choix multiples par rapport aux travaux de recherches proposés par l'université australienne) ces étudiants internationaux pouvaient s'adapter au nouveau style d'enseignement dans un délai d'environ deux à trois mois. En conclusion, cette recherche suggère que l'ajustement aux pratiques d'évaluation

des apprentissages peut se faire après une période d'adaptation, permettant ainsi à aux étudiants internationaux de poursuivre leurs parcours d'apprentissage normalement.

Parmi les études sur la motivation, la recherche qualitative de Bédard et Viau (2001), menée auprès des étudiants universitaires québécois, nous semble pertinente à décrire. Les auteurs se sont intéressés, entre autres, aux effets des pratiques évaluatives sur la motivation à apprendre à l'université. Dans cette étude, 1 028 étudiants âgés de 22 ans et inscrits à des programmes de formation des maîtres ont été sondés à l'aide d'un questionnaire pour collecter des données. Chaque étudiant devait identifier les pratiques évaluatives auxquelles il participait le plus fréquemment dans sa formation universitaire et répondre aux questions relatives à ses perceptions (perception d'utilité, perception de compétence et perception de contrôlabilité) pour ces activités. Comme vu précédemment, selon Viau, la perception de l'étudiant sur l'activité influence sa motivation. Bien que cette recherche ne mentionne pas les étudiants internationaux, les résultats ont indiqué une possible association entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre en éducation supérieure, poussant les auteurs à constater que les perceptions des étudiants sur les pratiques évaluatives sont des déterminants motivationnels importants. Ils ont conclu leur recherche en mentionnant l'importance de la réalisation d'études semblables afin de vérifier si les activités pédagogiques et évaluatives innovatrices remplissent des conditions motivationnelles chez les étudiants universitaires.

En résumé, les deux études décrites abordent les points centraux de notre recherche : les pratiques évaluatives et la motivation selon la perception des étudiants. Comme mentionné dans le tableau 1, il existe plusieurs études qui s'intéressent sur les liens entre les pratiques évaluatives et la motivation, que ce soit au niveau universitaire ou aux cycles supérieurs (Chouinard *et al.*, 2005 ; Galland et Grégoire, 2000). Cependant, les études qui portent sur les étudiants internationaux et les défis qu'ils peuvent rencontrer pendant leur parcours universitaire aux cycles supérieurs en ce qui concerne leurs perceptions sur les pratiques évaluatives et à leur motivation à apprendre sont presque inexistantes. Cela souligne l'existence d'une lacune dans la littérature à l'égard de cette population en croissance dans les universités québécoises.

2.5. Les objectifs de la recherche

Afin de répondre aux questions de recherche posées par cette étude, l'objectif principal est d'étudier l'association entre les perceptions des étudiants internationaux universitaires inscrits aux cycles supérieurs concernant les pratiques d'évaluation des apprentissages et leur motivation à apprendre.

Les objectifs spécifiques de la recherche sont les suivants :
(1) dresser un portrait de la perception des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs sur les pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis dans des universités montréalaises ;
(2) décrire la motivation à apprendre des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs ;
(3) tracer un portrait des associations entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre selon les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans les universités montréalaises.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit la méthodologie utilisée pour atteindre l'objectif principal de la recherche, soit d'étudier la relation entre les perceptions d'étudiants internationaux des cycles supérieurs sur les pratiques d'évaluation des apprentissages et leur motivation à apprendre. Dans un premier temps, nous décrirons le type de recherche, les caractéristiques des participants composant l'échantillon, ainsi que la méthode retenue qui a mené à leur sélection. Dans un deuxième temps, nous présenterons le canevas utilisé pour obtenir les données à analyser. Troisièmement, nous décrirons le déroulement de la recherche. Enfin, ce chapitre se terminera avec la présentation de la méthode d'analyse des informations obtenues et des considérations éthiques au regard de ce projet de recherche.

3.1. Le type de recherche

La présente recherche est de type qualitatif et repose sur l'analyse interprétative du phénomène en question plutôt que sur sa mesure. Elle se base sur des témoignages obtenus, produits d'une réflexion humaine à l'égard des perceptions des étudiants internationaux de cycles supérieurs. De caractère exploratoire, cette recherche a pour but principal d'appréhender le réel à partir de l'interprétation que s'en font les sujets dans un contexte précis (Gohier, 2004) et de « clarifier un problème qui a été plus ou moins défini » (Trudel *et al*., 2007, p. 39). Cette étude qualitative vise à mettre la lumière et à améliorer la compréhension sur le thème de la problématique posée centrée sur la perception des étudiants internationaux par rapport aux pratiques évaluatives et leur lien avec la motivation.

3.2. Les participants

L'échantillon de cette étude est constitué de 10 étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans différents domaines d'études (voir tableau 2) tels que les sciences humaines, les sciences politiques et les sciences informatiques dans deux universités francophones québécoises : 5 participants de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et 5 participants de l'Université de Montréal (UdeM). Les participants ont été recrutés au sein de ces universités qui accueillent un grand nombre d'étudiants internationaux et ils ont été sélectionnés en fonction des critères suivants :

(1) avoir obtenu un baccalauréat dans son pays d'origine (en dehors du Canada) ;

(2) avoir en sa possession un visa d'étudiant ;

(3) être inscrit comme étudiant régulier au cycle supérieur, indépendamment du domaine d'études dans l'une des deux universités mentionnées ; et

(4) être inscrit aux cycles supérieurs depuis au moins un an.

Le groupe est composé d'étudiants internationaux issus de quatre continents :

- Trois étudiants viennent de l'Asie (Bangladesh, Chine, et Corée du Sud) ;
- Deux étudiants de l'Afrique (Sénégal) ;
- Un étudiant de l'Europe (France) ; et
- Quatre étudiants de l'Amérique Centrale (Haïti).

Bien que tous les étudiants de notre échantillon parlent français, la langue maternelle de certains ne correspond pas à la langue première utilisée dans leurs universités au Québec. Parmi les participants, certains parlent hindi, mandarin, coréen ou créole. Parmi eux, sept sont inscrits à la maîtrise et trois au doctorat. Leurs domaines et leurs programmes d'études sont aussi variés (voir le tableau 2). L'âge de nos participants varie de 25 à 28 ans.

Tableau 2 :

Domaines et programmes d'études des étudiants internationaux.

Domaine d'études	**Programmes d'études**	**Nombre d'étudiants**
Sciences humaines et politiques	Sciences politiques	1
	Psychologie	3
	Administration	2
	Communication	1
Sous-total		7
Sciences informatiques	Génie informatique	3
Total		10

Source : élaborer par la chercheure.

3.3. La méthode de collecte et d'analyse des données

L'étude traite des perceptions d'étudiants internationaux sur les pratiques évaluatives utilisées pendant leur parcours aux cycles supérieurs et leurs liens avec leur motivation à apprendre. Le premier participant a été introduit à la chercheure par le biais d'une connaissance commune et ensuite, la pratique du *bouche-à-oreille* (un étudiant qui en parle à un autre) a été utilisée où bon nombre d'étudiants internationaux ont parlé du projet à d'autres étudiants. L'effet boule de neige, c'est-à-dire une action initiale où un étudiant en parle à un autre, entraînant une chaîne d'actions, a permis à la chercheure d'avoir le nombre de participants désiré dans les deux universités ciblées.

Dans le but de recueillir le plus d'informations le plus détaillées possible, nous avons opté pour des entrevues individuelles semi-dirigées pour la collecte des données. Cette méthodologie nous permet d'approfondir le sujet tout en donnant à la chercheure la possibilité de relancer les étudiants et de recueillir un plus grand nombre d'informations pertinentes. Elle permet d'explorer en profondeur certains éléments vécus par les étudiants et favorise une interaction dynamique et réconfortante entre eux et la chercheure. De plus, cette méthodologie permet de structurer l'entretien à l'aide des questions préparées à

l'avance, tout en ouvrant la possibilité de les ajuster afin d'enrichir les analyses à partir des réponses obtenues (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Les entretiens ont eu lieu entre avril et de mai 2019, et l'endroit et le moment des rencontres ont été convenus selon les disponibilités des participants. Une période allant de 45 minutes à une heure leur a été demandée pour réaliser l'entrevue.

Le canevas d'entrevue a été élaboré en s'inspirant du questionnaire de Talbot (2014) sur la perception des étudiants à propos des pratiques d'évaluation utilisées dans leurs universités, ainsi que des questionnaires de Vallerand *et al.*, (1989) et de Viau (2009) sur la motivation scolaire des étudiants universitaires. Il a été conçu pour répondre à l'objectif général et aux trois objectifs spécifiques que nous nous sommes fixés. Ainsi, le canevas est composé de quatre sections portant sur :

(1) des informations sociodémographiques pour recueillir des données telles que le sexe, l'âge, le pays de naissance, l'année d'arrivée au Canada des étudiants internationaux ainsi que leurs disciplines d'études ;

(2) la perception des étudiants internationaux sur les pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis ;

(3) la motivation à apprendre des étudiants et

(4) les associations que les étudiants établissent entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre.

Les questions ont été posées par la chercheure, tout en laissant également la possibilité aux participants d'approfondir le sujet s'ils le souhaitaient. L'analyse par questionnement analytique a été choisie comme stratégie d'analyse. Cette tactique consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.156). Pour commencer, nous avons effectué ce que Paillé et Mucchielli (2012) dénomment « l'examen phénoménologique des données d'entretien » (p. 139) en lisant et relisant les données reçues des entretiens avec nos participants afin de dégager le sens et de mettre de côté les perceptions propres à la chercheure. Ensuite, nous avons essayé de « dépasser la linéarité du discours en posant les questions analytiques qu'on peut ramener à des interrogations génériques du genre : "Qu'est-ce qui se passe ici ?" "De quoi s'agit-il ?" "Je suis en face

de quel phénomène ?" » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 344). Les différentes questions et interactions découlant des entrevues semi-dirigées nous ont permis de répondre à nos questions de recherche que nous présentons dans le chapitre suivant de cette étude. Pour citer les auteurs :

> Face aux matériaux qu'il a recueillis [le chercheur] doit mettre sa pensée en action, puiser à ses référents interprétatifs, tenter de nommer ce qu'il a pressenti sur le terrain ou ce qui s'impose à lui au moment où il relit ses notes et ses transcriptions, et, en même temps, il doit se laisser surprendre par ce qu'il a observé ou par ce que l'on a partagé avec lui […] (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 10).

Les analyses ont été élaborées à partir des transcriptions des verbatims des entretiens semi-dirigés. La chercheure a retranscrit de manière intégrale les enregistrements audio afin de reproduire le plus fidèlement que possible les dits des participants.

3.4. Les considérations éthiques

Comme la méthodologie de la présente recherche implique des entrevues avec des êtres humains, nous avons soumis une demande d'approbation éthique au Sous-comité d'admission et d'évaluation (SCAE) de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Par cette procédure, la chercheure a été en mesure d'obtenir le certificat d'éthique obligatoire pour ce projet de recherche qui implique les êtres humains en sciences de l'éducation (CERPE3).

Pour s'assurer de suivre les directives déclarées dans l'Énoncé de Politique des Trois Conseils (EPTC) sur le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice en recherche, les résultats se présentent en conformité aux normes de confidentialité. Ainsi, le nom de chaque participant a été changé par la chercheure et ils sont présentés avec des noms fictifs, assurant l'anonymat des participants ainsi que des données. En outre, les étudiants ont participé de manière volontaire à ce projet de recherche et ont clairement été informés des objectifs et du déroulement de l'étude avant d'accepter d'y contribuer. Ils ont

aussi eu l'occasion de poser des questions à la chercheure. Toutes les entrevues ont été aussi enregistrées avec l'accord des étudiants.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Pour rappel, la question principale à laquelle tente de répondre cette recherche est la suivante : quelles sont les perceptions des étudiants internationaux sur les rapports entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre ? Pour pouvoir répondre à cette question, nous présentons les résultats de l'analyse des données obtenues lors des entrevues individuelles semi-dirigées avec nos 10 participants.

Après avoir dégagé les idées principales, notre interprétation des résultats consiste à extraire des explications pour avoir des réponses à notre objectif principal d'établir des liens entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre des étudiants internationaux rencontrés. Il s'agit donc d'aller au-delà des résultats immédiats ou descriptifs obtenus par les entrevues. À la fin du chapitre, nous présentons une synthèse de l'ensemble des données regroupées pour offrir un résumé des résultats.

4.1. L'organisation de la présentation des résultats

La présentation des résultats est organisée en quatre sections. La première section comprend les conceptions de l'évaluation par les étudiants internationaux. La deuxième section décrite la perception des étudiants internationaux sur les pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis en fonction des éléments suivants : (1) les pratiques évaluatives durant les cours suivis pendant le programme d'études ; (2) les méthodes utilisées pour l'évaluation des apprentissages et leur efficacité selon les participants ; (3) les interactions avec la direction de recherche concernant leurs évaluations et (4) les différences entre l'évaluation au Québec et l'évaluation dans le pays d'origine. La troisième section porte sur la motivation à apprendre des étudiants internationaux. Finalement, la quatrième

section présente les liens entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre des étudiants internationaux.

4.2. Section 1 : Les conceptions de l'évaluation par les étudiants internationaux

L'évaluation des apprentissages est perçue différemment selon les participants de l'étude. Ainsi, parmi les 10 étudiants, cinq perçoivent l'évaluation comme un élément crucial de l'enseignement, qui vise en même temps à soutenir les apprentissages et à vérifier les savoirs des étudiants. C'est le cas de Mo et de Val qui voient l'évaluation comme un processus pour estimer la progression des apprentissages et pour renseigner l'étudiant ainsi que le professeur sur les acquis ou sur les contenus à améliorer.

> *[…] Une bonne évaluation est de mettre en valeur la capacité de résoudre des problèmes de l'étudiant. Une bonne évaluation est de pouvoir aussi pousser l'étudiant à utiliser sa capacité de se ressourcer ailleurs et communiquer ses connaissances* (Mo).

> *Une bonne évaluation permet à l'étudiant de prendre l'ensemble des acquis et justement de les combiner pour pouvoir répondre à une question* (Val).

Pour les cinq autres étudiants, l'évaluation est un processus de mesure. Pour eux, l'évaluation vise à vérifier l'apprentissage de l'étudiant au moyen de tests (examens) et à utiliser les résultats de ces derniers pour les comparer à la moyenne du groupe. C'est le cas des étudiants Mich, Aladin et Zhanzhan qui perçoivent l'évaluation comme un indicateur de mesure des connaissances et des performances des étudiants.

> *Pour moi évaluer […] c'est pour que les professeurs sachent si tu as bien compris ce qu'ils t'ont enseigné pendant toute la session… pour vérifier ton niveau. Ils te passent des examens, des tests pour voir si tu peux continuer* (Mich).

> *Une bonne évaluation, c'est quand le professeur te donne toutes les choses à étudier […] durant l'examen, le professeur vérifie seulement ce qu'il t'a donné. Dans ce cas je peux dire que, oui, c'est une bonne évaluation* (Aladin).

> *Ben évaluer… évaluer je dirais que c'est quand les professeurs te passent un test pour vérifier si tu as bien assimilé ce qui a été dit en classe* (Zhanzhan).

Un point qui ressort des résultats est le fait que les étudiants qui associent l'évaluation à des tests et à des examens poursuivent leurs études dans le domaine des sciences humaines et sont d'origine asiatique ou américaine.

Malgré la différence de conception d'évaluation qui se manifeste entre les étudiants, leurs discours montrent que les valeurs fondamentales de l'évaluation (la justice, l'égalité et l'équité) sont déterminantes pour différencier une « évaluation » d'une « bonne évaluation ». Que les étudiants voient l'évaluation comme un soutien à l'apprentissage ou qu'ils en aient une conception plutôt traditionnelle (comme les examens écrits), pour les 10 participants, une bonne évaluation reviendrait à vérifier leurs savoirs et leur compréhension de manière juste et équitable.

> *Une bonne évaluation serait de vérifier la compréhension de l'étudiant sans question de le piéger pour le faire couler* (Jiyongie).

> *Une bonne évaluation, c'est quelque chose comme je dis qui pourrait mettre en valeur la capacité de résoudre des problèmes de l'étudiant. Ce n'est pas juste comme le fait de faire à l'étudiant répéter ce qu'il a appris, mais de le mettre dans une situation où il va devoir résoudre un problème* (Mo).

Ces discours nous amènent à constater que l'examen peut avoir, pour la majorité des étudiants internationaux, une connotation très théorique, faisant appel à des savoirs déclaratifs (des faits et des règles). Cependant, dans le cas de Zhanzhan, il associe une

bonne évaluation à la réalisation de tâches pratiques. Pour lui, les savoirs procéduraux semblent faire partie de ce qu'il reconnaît comme une bonne évaluation. Voici un extrait du discours de Zhanzhan :

> *Une bonne évaluation c'est plus qu'un test. C'est non seulement voir si j'ai retenu la matière, mais aussi de voir si je l'ai compris avec des cas pratiques* (Zhanzhan).

Six étudiants ont exprimé une difficulté initiale à poursuivre leurs études à l'université d'accueil. L'expérience évaluative vécue au Québec étant très différente de celle à laquelle ils étaient habitués, ils ont mentionné avoir réussi à passer au travers de ces débuts difficiles une fois qu'ils se sont familiarisés aux pratiques évaluatives de leur université québécoise. Cela rejoint Bernard (2014) qui soulignait que le sentiment d'étrangeté éprouvé par les étudiants internationaux peut perdurer tant qu'ils ne se sentent pas habitués aux pratiques évaluatives de leur nouvelle institution d'études dans les pays d'accueil.

> *Mon expérience d'étudiant international se repose sur la grande différence entre l'évaluation ici au Québec et dans mon pays d'origine. Pour moi, avant de venir ici, l'évaluation rimait avec peur et anxiété, mais ici, je le trouve stimulant. Je ne la vois pas comme une façon de me couler, mais plutôt une façon de voir si je suis sur la bonne voie, si j'ai bien compris ce que le prof veut me passer* (Jiyongie).

> *[…] comme je disais tantôt, en tant qu'étudiant international, la même chose, qui était le plus difficile était aussi le plus intéressant. Le fait qu'ici, au Québec, les évaluations ne sont pas seulement écrites, mais aussi pratiques était vraiment intéressant, mais aussi très difficile pour moi, car je ne connaissais que la théorie* (Mo).

Comme le mentionne la littérature, cette difficulté d'adaptation varierait en fonction de la proximité culturelle sur les plans social et éducatif de leur pays d'origine avec celle des établissements montréalais et des étudiants canadiens ou québécois. Dans le cas de Val,

nous pouvons voir que la culture évaluative (proche de celle du Québec) et la langue (le français) peuvent contribuer à une adaptation rapide.

> *Cela n'a pas été si difficile pour moi, mais je pense que pour quelqu'un qui a fait toutes ses études dans un pays différent, l'adaptation est peut-être un peu difficile parce qu'on passe du « par cœur » à user de sa logique… Peut-être qu'il faudrait trouver une façon de faciliter la transition pour les individus, car je pense que c'est ça qui empêche un peu l'adaptation* (Val).

Dans les cas de Mich, de Zhanzhan et de Didi, les épreuves rencontrées au cours de leur expérience d'étudiant international étaient plutôt liées au côté social, linguistique et culturel. Comme le mentionne Al Kadri *et al.* (2011) ainsi que Wong (2004), ce sentiment d'étrangeté peut être lié, entre autres, aux différences culturelles, affectant les perceptions des étudiants internationaux sur le *modus operandi* des pratiques évaluatives utilisées en classe.

> *C'est qu'on vient à l'école, on suit les cours et on part. C'est tout. Par contre, dans mon pays, on vient, on a des amis, on ne veut même pas laisser l'école, on reste, on cause un peu et tout ça […] ce n'est pas vraiment le manque d'amitié (…) en fait, on a juste des amis dans chaque cours, pour le cours en tant que tel, on a des amis. Ce n'est pas comme si on allait rester ensemble* (Mich).

> *J'ai choisi une université française, car je parle français, mais tout était étrange : la langue, la ville, la culture et même les évaluations. En plus, les gens de ma communauté ne sont pas vraiment présents dans ces universités. Donc je venais à l'école, je suivais mes cours et je repartais. Je n'avais pas d'amis et cela me mettait toujours mal à l'aise lorsqu'il fallait faire des travaux en groupe. J'attendais toujours que quelqu'un vienne m'inviter dans son groupe* (Zhanzhan).

> *Je parle français, mais des fois, je me sentais perdu et je ne comprenais plus rien de ce que le prof ou encore les autres élèves disaient* (Didi).

Bien qu'il ne soit pas directement lié à nos questions de recherche, le côté social de l'expérience d'études au cycle supérieur est un sujet qui mérite d'être souligné. Ce point revient fréquemment dans les discours des étudiants internationaux interviewés dans le cadre de cette étude.

4.3. Section 2 : La perception des étudiants internationaux sur les pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis

Dans cette section, nous présentons les résultats relatifs à quatre éléments : (1) les pratiques évaluatives utilisées dans les cours suivis pendant le programme d'études ; (2) les méthodes utilisées pour l'évaluation des apprentissages et leur efficacité selon les participants ; (3) les interactions avec la direction de recherche concernant leurs évaluations et (4) les différences entre l'évaluation au Québec et l'évaluation dans le pays d'origine.

4.3.1. Élément 1 : la perception des étudiants par rapport aux pratiques évaluatives utilisées dans les cours suivis

L'importance des interactions professeurs-étudiants lors de rétroactions est largement connue dans la littérature (Ingman, 1999 ; Lee *et al.,* 2005 ; Rose-Redwood, 2010 ; Russell *et al.*, 2010 ; Weller, 2012). Sur cet aspect, les perceptions des étudiants sur l'interaction durant les cours entre les professeurs et les étudiants ont été, d'une façon générale, assez positives.

Cinq étudiants s'accordent sur le fait que les rétroactions des professeurs pendant les cours contribuaient à une interaction avec les étudiants ouverte et chaleureuse. Sur ce point, nous pouvons voir les opinions de Mich, de Val et de Neyou.

> *L'interaction professeur-étudiant est vraiment bonne (…) des fois, il y a des choses qui se disent et les étudiants ne sont pas d'accord et puis les professeurs écoutent, on échange, on ouvre une discussion tout ça. Donc, c'est plutôt bon* (Mich).

> *Cela dépend… je dirais qu'il y avait beaucoup d'interactions, on avait beaucoup plus de temps pour discuter avec le prof, surtout dans les cours où c'était des projets, ce n'était pas à sens unique, c'était vraiment dans les deux sens en fait* (Val).

> *Si les étudiants avaient des questions, on pouvait aller voir le professeur ou encore l'assistant-professeur. Mais tout dépend du cours. Il y a des professeurs qui prenaient vraiment leur temps pour t'expliquer et étaient chaleureux et y en ont d'autres qui te disaient aller lire le livre* (Neyou).

Les cinq autres étudiants affirment que les rétroactions varient selon les professeurs, mais laissent, en général, le sentiment d'une interaction très formelle avec eux.

> *La relation professeur-étudiant était vraiment du business. […] Ben, c'était vraiment académique. Rien de plus, rien de moins. Pas de chaleur, rien* (Jiyongie).

> *Les interactions entre les profs et les étudiants étaient normales… les étudiants posent des questions et le professeur répond. Vraiment académique, rien de plus, rien de moins* (Didi).

Les 10 étudiants ont mentionné le fait que même si les professeurs pouvaient être facilement sollicités, ils n'allaient pas nécessairement demander de l'aide à ces derniers lorsqu'ils en avaient besoin.

4.3.2. Élément 2 : la perception des étudiants par rapport aux méthodes utilisées pour évaluer les apprentissages

Les méthodes évaluatives les plus utilisées, selon les étudiants, varient en fonction du programme d'études. Pour les domaines des sciences humaines et politiques (programmes de communication, de psychologie et de politique), les méthodes d'évaluation incluent des examens écrits, des projets, des présentations individuelles et des travaux individuels ou en groupe. Cependant, parmi ces méthodes indiquées, la dernière est l'une des plus fréquentes selon les étudiants internationaux.

> *Beaucoup d'examens écrits et des travaux individuels. Des présentations aussi. Et les travaux en équipe* (Zhanzhan).

> *Ben dans mon programme, c'est beaucoup de travaux en équipe parce que c'est un programme très pratique* (Ali).

> *Des examens écrits à la mi-session et comme final. Travaux en groupe, des travaux individuels. […] Des travaux de recherches… oui… mais pas dans tous les cours. C'est vraiment rare. C'est plutôt des travaux en groupe* (Mich).

Toujours pour les domaines des sciences humaines et politiques (programme d'administration), la méthode la plus utilisée, selon les étudiants internationaux, est l'examen écrit.

> *On utilise plusieurs méthodes, mais je ne me souviens que des examens écrits* (Didi).

> *Donc, j'avais un peu de tout. Écrits, individuels, oraux, travaux de groupe. Arrivée à ma dernière session, j'ai plus de travaux de groupe parce qu'ils évaluent beaucoup sur cela, mais les autres années, c'était vraiment écrit* (Neyou).

Dans le domaine des sciences (programme de génie informatique), les examens écrits et les travaux individuels sont les méthodes évaluatives les plus utilisées.

> *OK, parmi les travaux que l'on avait à faire dans mon programme d'études, la plupart du temps, c'est des travaux soit basés sur des projets, j'appellerai ça comme des examens pratiques individuels et on avait aussi des… euh… des examens écrits* (Mo).

> *C'est sûr qu'il y avait des travaux individuels, mais il y avait aussi beaucoup de travaux en équipe et des travaux pratiques aussi* (Val).

Lorsque nous leur avons demandé de décrire les méthodes évaluatives les plus appropriées pour évaluer leurs connaissances, quatre étudiants s'alignent vers une conception d'évaluation plutôt conservatrice ou traditionnelle, axée sur la performance et sur le produit, comme les examens écrits, les tests standardisés et les examens à choix multiple.

C'est le cas de Mich et de Zhanzhan pour qui les méthodes d'évaluation traditionnelles semblent être les plus adéquates pour vérifier le développement des apprentissages. Ils avancent tous les deux que, bien que plusieurs méthodes évaluatives soient utilisées dans leurs cours, la méthode la plus efficace pour évaluer leur progrès et leurs savoirs reste quand même les examens écrits. Il est aussi intéressant de mentionner que ces deux étudiants sont dans le même domaine d'études (sciences humaines et politiques), mais pas dans le même programme.

> *Les examens sont les mieux pour vérifier mon apprentissage parce qu'à livre fermé, on te pose des questions sur ce qui a été vu pendant la session. Donc, si tu n'as pas bien compris, c'est sûr que cela va se refléter dans l'examen* (Mich).

> *Y a un proverbe chinois qui dit que si ce n'est pas cassé, ne le change pas. Qu'est-ce qui peut remplacer la bonne vieille méthode ? Les examens écrits ont toujours été là pour vérifier notre compréhension d'une matière* (Zhanzhan).

Selon six des étudiants internationaux, les méthodes alternatives ou nouvelles (travaux de recherche et portfolios), sont celles à privilégier en raison de présenter plusieurs

mécanismes de régulation de l'apprentissage, parmi lesquels se trouve la rétroaction orale ou écrite aux étudiants.

C'est le cas de Mo pour qui les travaux de recherche sont les mieux placés pour vérifier ses compétences. Selon lui, l'évaluation traditionnelle par examens écrits présente une importante source de stress non nécessaire pour un programme de deuxième cycle.

> *On a tendance à mettre beaucoup d'examens durant une semaine, ce qui fait que cela agite le stress et diminue notre performance parce que si, mettons on a trois examens, quatre examens dans différents sujets qui n'ont pas rapport l'un avec l'autre dans une semaine, cela peut être très difficile pour l'étudiant de pouvoir tenir le coup […] Il faut donner une chance aux étudiants de pouvoir performer, montrer de quoi ils sont capables, comment ils peuvent juste pratiquer leur connaissance et montrer qu'ils sont à niveau de leur programme.* (Mo).

Toujours selon Mo, le fait de pouvoir pratiquer, se tromper et changer son point de vue sans avoir à couler le cours, lui donne confiance et lui permet de vérifier son progrès :

> *C'est souvent ce genre d'examen [travaux de recherche] là on te donne le temps d'étudier ton problème, de faire des recherches, de pouvoir faire des erreurs, d'apprendre de tes erreurs et de pouvoir présenter par la suite les résultats finals (sic). Si je compare ce genre d'évaluation aux examens par écrit ou les oraux que l'on fait en classe, on n'a pas vraiment de temps pour pouvoir réagir à certains problèmes que l'on nous donne. Cela ne veut pas dire que l'étudiant n'a pas compris son sujet ou qu'il n'est pas bon, c'est que des fois, le stress du moment peut affecter les résultats de l'étudiant qui n'est pas forcément incompétent, c'est juste que cet aspect-là peut venir influencer dans les résultats de l'examen. Honnêtement, je pense que les examens basés sur les projets qu'on te donne avec un temps bien défini : trois jours, quatre jours, cinq jours, même des fois deux mois, pour que t'aies le temps d'aller faire des recherches, de trouver ce qui est bon, ce qui n'est pas bon. Lorsque tu présentes, il faut toujours montrer ce que tu avais*

> *comme idée au début et qu'est-ce qui a changé ton idée à la fin. […] l'étudiant doit avoir la faculté de changer son avis en fonction des problèmes qu'on lui donne. Je pense que le projet te donne la chance de pouvoir tester cela* (Mo).

Les résultats suggèrent que les étudiants ne perçoivent pas toujours les méthodes utilisées pour les évaluer comme les plus adéquates. Il est possible de vérifier également que pour une partie du groupe, composé par des étudiants de sciences humaines et politiques, les méthodes d'évaluation plus convenables et efficaces pour l'apprentissage sont liées à une approche centrée sur un postulat de mesure plutôt que sur un postulat d'interaction entre les personnes et de développement de savoirs.

4.3.3. Élément 3 : les perceptions des étudiants par rapport aux interactions avec la direction de recherche concernant leurs évaluations

Pour six étudiants, les rétroactions de leurs directions de recherche les poussent à continuer leurs études. Ils se sentent soutenus et la façon d'évaluer de leur direction ne leur a posé aucune difficulté d'adaptation majeure. Ces six étudiants sont inscrits dans des programmes d'études de sciences politiques, de communication et d'administration.

> *Oh oui, des rétroactions, ça j'en ai beaucoup quand même. Elles sont très fréquentes. Avant même les dates de délai, ma directrice me demande de lui envoyer ce que j'ai fait, même si c'est un paragraphe, pour qu'elle me donne une rétroaction avant que je soumette le chapitre. Ça, c'est quelque chose qui est bien, elle est vraiment à l'écoute* (Ali).

> *Je dirais que mon directeur de recherche… il est comme un parent… il regarde ce que je fais et me complimente ou me réprimande selon le cas… je pense que c'est bien, car cela me permet de me reprendre quand je me relâche un peu. […] je n'ai pas eu de difficulté à m'adapter à sa façon de m'évaluer* (Didi).

Pour quatre étudiants, les interactions évaluatives avec la direction de recherche et les rétroactions obtenues sont stressantes et la manière d'évaluer des directions provoquerait même de l'anxiété chez certains. Ces étudiants sont inscrits dans les programmes de psychologie et de génie informatique.

> *Je n'aime pas aller la voir. Elle est gentille et tout, mais quand je vais dans son bureau, j'ai toujours l'impression de me rendre au bureau du directeur, car j'ai fait quelque chose de mal. Je préfère lorsqu'on communique par courriels. […] J'ai eu du mal à m'adapter à sa façon de faire. Je lui envoyais chaque chapitre que je faisais et elle me disait de continuer. Ensuite, elle regroupait comme trois chapitres ensemble et me disait ce qui n'était pas bien. J'avais l'impression qu'elle me faisait perdre mon temps. Pourquoi ne pas me dire depuis le début que j'étais sur la mauvaise voie et qu'il fallait corriger ça ?* (Zhanzhan).

> *[…] Cela me rend anxieuse… […] On se communique le plus souvent par email. Je n'aime pas trop aller la voir, car j'ai l'impression qu'elle ne me fait venir à son bureau que pour me donner de mauvaises nouvelles… quant aux rétroactions par rapport à la thèse en elle-même, on va dire qu'on échange des courriels deux ou trois fois par mois* (Jiyongie).

Neuf des étudiants interviewés s'accordent sur le fait qu'ils voudraient augmenter la fréquence des interactions. Bien que, selon leurs opinions, la qualité de rétroactions reçues de la direction de recherche soit adéquate, la quantité de rétroactions serait un aspect à améliorer.

> *Si je pouvais modifier quelque chose, ce seraient plus les interactions tout au long de la recherche, peut-être pas attendre que ce soit moi qui vienne parce que souvent on ne veut pas aller voir le directeur parce qu'on se dit on est au doctorat, il faut être autonome, mais souvent on perd un mois, deux mois à tourner en rond et à un moment donné, si on avait des interactions assez fréquentes avec le directeur de recherche, on arriverait plus… à avancer plus rapidement* (Val).

Un petit peu plus de chaleur peut-être ? C'était très business avec lui. Je comprends qu'il a plusieurs étudiants à conseiller, mais il pourrait être un petit plus chaleureux (Syb).

La seule chose que je changerais, c'est plus de contact face à face. On se parle beaucoup, il est vrai, mais 90 % des fois c'est par courriel (Neyou).

4.3.4. Élément 4 : la perception des étudiants par rapport aux différences entre l'évaluation au Québec et l'évaluation dans le pays d'origine

Neuf des 10 étudiants mentionnent avoir eu de la difficulté à s'adapter aux pratiques évaluatives utilisées au Québec, bien que le niveau de difficulté varie d'un étudiant à l'autre. Le point le plus déstabilisant quant à leurs expériences d'étudiants internationaux est la grande différence existante entre les pratiques évaluatives de leur pays d'origine et celles du Québec. De leurs discours ressort constamment le changement important de paradigme évaluatif, qui part d'un modèle axé sur la mémorisation pour rejoindre un modèle axé sur l'analyse, la réflexion et la création.

[...] J'ai eu la difficulté à m'adapter à la façon d'évaluer dans les cours au début. Comme je disais, chez nous, on était vraiment habitué au par cœur et si tu essayais d'expliquer, le professeur n'allait pas au-delà de cela. Mais ici, j'ai pu trouver des professeurs qui s'attendaient à ton explication, à ta compréhension et non pas au par cœur donc, arrivée ici, j'étudiais tout par cœur et à l'examen j'écrivais tout par cœur, mais je n'avais jamais toute la note. Pour les professeurs, il faut que tu t'exprimes, tu es à un niveau supérieur donc ils ne veulent pas ce qu'il y a dans le livre. C'était très différent (Neyou).

Quand j'ai eu ma première évaluation ici, je ne savais pas ce que c'était. Parce que ce n'était pas un examen écrit ou encore un examen oral. On devait écrire comme un essai et c'était cela l'évaluation. Dans mon pays d'origine, je sais exactement

> *ce qui va dans l'examen. Je n'ai qu'à étudier pour réussir mes cours, mais ici… il fallait vraiment se reposer sur autre chose que la mémoire […] Une autre chose qui est vraiment différente c'est toute l'idée de l'examen à livre ouvert. La première fois que j'ai vu cela, j'étais très étonné, mais je comprends aussi maintenant c'est parce que ce que le professeur te demande ne se trouve pas textuellement dans le livre* (Zhanzhan).

Parmi les 10 étudiants, Didi est le seul à percevoir des similitudes entre les pratiques évaluatives utilisées dans son université au Québec et celles qui sont utilisées dans son pays d'origine. Pour lui, l'adaptation aux pratiques évaluatives de son université d'accueil a été un processus simple et aisé.

> *Elle est semblable en ce qui est à la fin, on est toujours évalué par des examens écrits. La seule différence que j'ai pu remarquer est le nombre d'examens. Dans mon pays d'origine y en a beaucoup alors qu'ici il y en a comme un par session, par cours. […] Moi je ne changerais rien, je garderais l'examen écrit, mais cela va dépendre des matières. Je pense qu'il y a des matières on a vraiment besoin d'examen oral, mais pour d'autres, l'examen écrit serait suffisant* (Didi).

La perception de Didi rejoint la position de Douville (2002) sur l'adaptation des étudiants internationaux aux différentes cultures évaluatives. Pour cet auteur, les étudiants internationaux provenant de certains pays européens (comme est le cas de Didi), familiers avec les perspectives socioconstructivistes dans le système éducatif, ne rencontrent pas les mêmes difficultés évaluatives et culturelles que les étudiants provenant du continent Africain, habitués surtout à l'enseignement magistral.

4.4. Section 3 : La motivation à apprendre des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs

Les discours des étudiants nous montrent que, pour certains d'entre eux, la motivation semble accompagner le parcours d'études aux cycles supérieurs. Pour d'autres, la remise en question de la motivation occupe une grande place dans leurs discours, mettant en évidence des périodes ou des situations difficiles liées à une fluctuation importante de leur motivation et les amenant à réfléchir sur la possibilité d'abandonner leur programme d'études.

Ainsi, parmi les 10 étudiants de notre étude, quatre exposent leur motivation à apprendre, à persévérer et à compléter leurs études. D'un autre côté, six étudiants poursuivent leurs études, même s'ils ont pensé les abandonner à un certain moment de leur parcours universitaire.

Parmi les quatre étudiants qui démontrent leur motivation à apprendre, nous avons pu distinguer deux groupes : un groupe qui tire sa motivation de l'évaluation (directement ou indirectement) et un autre dont la motivation à apprendre est associée à des raisons autres que l'évaluation, telle que des raisons familiales et culturelles.

Dans le cas des étudiants qui associent leur motivation aux pratiques évaluatives, nous remarquons que cette association peut être liée à la finalité de la reconnaissance des acquis (l'évaluation certificative). C'est le cas de Mich :

> *Je n'ai jamais eu envie d'abandonner mes études aux cycles supérieurs. Moi, ce qui me motive à persévérer dans mes études, à ne pas abandonner c'est d'avoir mon diplôme pour avoir un bon emploi* (Mich).

Par ailleurs, trois aspects ressortent des discours du groupe d'étudiants qui associent leur motivation à des facteurs autres que l'évaluation : l'aspect culturel, l'aspect familial et

l'aspect financier. Dans le cas de Syb et de Neyou, la motivation à apprendre est étroitement liée à des éléments culturels :

> *C'est juste que chez nous, il faut que tu aies un bac, que tu aies un diplôme. Si tu commences, tu n'arrêtes pas. L'éducation est une façon d'avoir une vie meilleure. Y'a jamais eu de question de ne pas le finir. Nous, on n'a pas ce choix-là. C'est plus culturel et en même temps, c'est aussi ce que j'ai connu. Donc abandonner, jamais de la vie* (Syb).

> *On n'abandonne pas d'où je viens. Je trouve cela aberrant de vouloir abandonner des études. Tu peux changer de programme, prendre une pause, mais abandonner ? Ce n'est juste pas quelque chose que l'on fait dans mon pays, surtout pas abandonner l'école* (Neyou).

Pour Mich, le soutien de la famille est un facteur fondamental pour la motivation et la persévérance aux études.

> *Malgré mon âge, ma famille continue à me supporter. Il est vrai que je fais des petits jobs d'étudiant, mais ma famille, ma sœur, ma mère, m'aident beaucoup aussi. Je dois réussir pour ne pas les laisser tomber. Je veux qu'elles soient fières de moi et qu'elles voient que l'argent investi en moi n'est pas pour rien. Cela me motive à 100 %* (Mich).

Pour Ali, la source de sa motivation est d'ordre financier. Il voit avant tout l'investissement qu'il fait à l'université, ce qui le motive à apprendre.

> *Je n'ai jamais eu envie d'abandonner mes études aux cycles supérieurs. Moi, ce qui me motive à persévérer dans mes études, c'est les frais. On ne va pas payer un si gros montant que cela pour lâcher en plein milieu. Parce qu'avec tout l'argent que j'ai déjà payé, si je laisse maintenant, je dirais que j'ai payé tout cela pour rien* (Ali).

Des 10 participants, six poursuivent leurs études, malgré avoir déjà eu l'intention d'abandonner le programme au cycle supérieur. Nous avons encore une fois pu distinguer deux groupes : un groupe dont l'idée d'abandonner le programme est liée directement à l'évaluation et un autre groupe dont la motivation est affectée par des raisons autres que l'évaluation (anxiété, raison linguistique).

Dans le premier groupe, celui des étudiants dont la motivation semble être affectée par l'évaluation, se trouvent Jiyongie et Zhanzhan pour qui les pratiques évaluatives utilisées dans les cours sont liées à une importante fluctuation de la motivation. Bien que leur motivation à apprendre a diminué en cours de route, cela ne les a pas conduits à abandonner leurs études.

> *J'ai eu envie d'abandonner plusieurs fois. Les pratiques évaluatives y étaient pour beaucoup dans mon envie d'abandonner parce que j'avais l'impression que je coulais, que j'allais rater mon année et que j'allais me faire jeter hors de mon programme parce qu'il est contingenté… je connais des personnes qui ont vraiment abandonné à cause de cela* (Jiyongie).

> *J'ai eu envie d'abandonner à plusieurs reprises. Je me demandais ce que je faisais là, si j'avais vraiment besoin d'un doctorat. J'étais vraiment déprimé et moi qui aime les études, je ne stressais rien qu'en pensant à l'université. Je ne comprenais pas ce que les professeurs attendaient de moi, je détestais les périodes d'évaluations, car je me sentais nul. Pourtant, je n'ai pas abandonné. J'ai persévéré, car je sais ce que je veux dans la vie et je sais qu'avoir mon doctorat m'ouvrira toutes les portes dont j'ai besoin* (Zhanzhan).

Le deuxième groupe est celui des étudiants dont la motivation est affectée par d'autres facteurs, indirectement liés à l'évaluation. C'est le cas d'Aladin : les contraintes linguistiques ainsi que le stress des études semblent avoir une relation assez importante avec sa motivation.

> *Oui, cela m'est déjà arrivé d'avoir envie d'abandonner. Y a tellement de stress, tu sais… stress du côté de tes parents, stress du côté social, au fait stress du côté des études aussi. En plus, la langue française est ma deuxième langue. Cela n'a pas été facile de m'adapter.* (Aladin).

Bien que ces six étudiants aient eu l'idée d'abandonner leurs études aux cycles supérieurs à un certain moment, ils ont tous retrouvé leur motivation à apprendre grâce au soutien de leur famille. Encore une fois, l'aspect familial entre en jeu, comme on peut le voir dans les propos de Zhanzhan et de Jiyongie.

> *Je n'ai jamais vraiment abandonné. Je n'ai pas abandonné parce que ce n'est pas quelque chose que l'on fait chez moi. Et je suis aussi consciente des sacrifices que mes parents ont dû faire pour que je puisse faire mon doctorat dans un pays étranger sans avoir à travailler pour payer des frais de scolarité. Donc je n'ai pas abandonné* (Jiyongie).

> *Abandonner ce n'est pas quelque chose que l'on fait. Le terme de décrochage scolaire m'a été introduit ici au Québec. On n'abandonne pas l'école là d'où je viens. Mes parents étaient aussi une grande source de soutien et de motivation. Ils m'appelaient tout le temps et me disaient si c'était vraiment dur, je pouvais rentrer à la maison sans avoir honte. Je pense que cela m'a plus motivé d'avoir leur soutien* (Zhanzhan).

Les résultats nous montrent que la motivation à apprendre des étudiants internationaux est liée à des aspects évaluatifs tels que l'obtention d'un diplôme et aussi à des aspects contextuels, comme la famille, la culture et le facteur financier. En revanche, la baisse de motivation semble être plus directement liée à l'évaluation des apprentissages comme le montre le discours des étudiants.

4.5. Section 4 : Les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre selon les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans les universités québécoises

Les étudiants perçoivent les pratiques évaluatives comme l'un des facteurs importants liés à leur motivation à apprendre. Dans le discours de Mo, de Zhanzhan et de Neyou, nous constatons que les pratiques évaluatives sont un point de leur motivation à apprendre.

> *Si je devais faire une liste de 1 à 5, je mettrais l'évaluation à la 3e place comme importante* (Mo).

> *L'évaluation est très importante dans ma motivation. Grâce à elle, je sais si je suis sur la bonne voie ou pas et les notes que j'obtiens de mes évaluations sont comme les preuves de cela* (Zhanzhan).

> *De 1 à 10, je mettrais les pratiques évaluatives à 7. Elles sont assez importantes sur ma motivation* (Neyou).

À partir des discours des étudiants internationaux, nous pouvons également constater que c'est la reconnaissance des acquis qui semble jouer un rôle plus important pour les étudiants. Autrement dit, pour les 10 étudiants, c'est concrètement la note qui correspond à l'évaluation, qui est au centre de leur intérêt et qui accompagne les fluctuations de la motivation.

> *Ma note avait une grande influence, car je savais par exemple que, si je veux aller dans une autre classe, je dois avoir une bonne note* (Neyou).

> *Normalement, on va à l'école pour avoir de bonnes notes. S'il n'y a pas d'évaluation, il n'y a pas de notes, donc je suppose que cela me motive. […] Il faut que j'aille suivre les cours pour pouvoir passer l'évaluation parce que, sans les évaluations, il n'y a pas de note […] je me base sur la note pour savoir si j'ai réussi ou pas* (Mich).

> *Je dirais comme tu sais les notes, cela représente mon degré de compréhension de la matière, donc c'est sûr qu'une note on va dire basse, cela fait en sorte que tu te dises que tu ne comprends pas la matière donc à ce moment-là, ta motivation va baisser et à l'inverse, si tu comprends la matière, cela te donne encore plus de boost pour continuer. Donc, c'est sûr que cela vient jouer un rôle sur ta motivation et cela te permet de voir ton progrès. C'est ta note qui te permet de comprendre si tu as compris le cours ou pas* (Syb).

Par ailleurs, pour certains étudiants, comme Mo, les évaluations sont un moyen de comparer leurs performances à celles de leurs pairs. Cette comparaison les place à un niveau qui les motive à apprendre. Donc, on peut dire que, pour eux, l'évaluation normative peut agir comme vecteur de motivation à apprendre (cadre conceptuel, p. 16).

> *Comme j'ai dit tantôt, le fait qu'à l'école on nous évalue c'est quelque chose de bien, car on est capable de se comparer au marché, on peut dire tiens on a ce niveau, on peut le comparer à ce qui se passe dans le monde. Donc, si tu ne vas pas à l'école et tu vas apprendre par toi-même, c'est bien parce que la motivation elle est là, mais je trouve qu'à la fin de la journée, si tu testes ta connaissance, tu ne peux pas la comparer avec d'autres élèves, tu n'as pas assez de support comme tu l'auras à l'école… […] Ce qui est bien, c'est de savoir dans une classe de 30 personnes, même si tu as 90 sur 100, c'est une bonne note n'est-ce pas ? Mais et si toute la classe a 95 ? Si je le faisais chez moi je me serai dit je suis bon je connais la matière donc c'est de se juger avec les autres et c'est quelque chose de très important quand t'apprends une matière. C'est bien de se comparer avec les autres qui étudient la même chose que toi* (Mo).

Finalement, même si la note représente un aspect incontournable de la motivation pour les étudiants internationaux interviewés, la rétroaction semble également agir sur la motivation. C'est le cas de Val pour qui, bien que la note soit tout aussi importante, la

qualité de la rétroaction offerte à l'étudiant à la fin d'une évaluation sommative/certificative est essentielle pour l'informer de ses points forts et de ses limites :

> *[…] on attribue une note, oui, mais ce sont souvent les commentaires associés à cette note qui font que cela te motive ou encore te démotive. Une note pour moi me motive si c'est accompagné d'un commentaire constructif. C'est pour savoir au moins si je suis sur la bonne voie ou pas. Si on te dit que t'es carrément dans le champ, ben oui, ta note va te démotiver, car c'est comme le travail d'un an jeté à l'eau* (Val).

Pour résumer, le lien entre les pratiques évaluatives et la motivation des étudiants semble passer par le système de notation, par une évaluation normative et par la qualité de la rétroaction qui suit une évaluation, afin de reconnaître les acquis des étudiants. Ainsi, même si, pour certaines définitions d'évaluation, la finalité de soutien aux apprentissages est bien présente dans leur discours, pour les 10 étudiants interviewés, l'évaluation notée sommative/certificative est celle « qui compte » et qui finalement établit un lien avec la motivation selon leur perception.

À noter que plusieurs études se sont penchées sur la perception des étudiants à l'égard de l'évaluation, indiquant que les stratégies d'apprentissage sont en partie associées au style cognitif de l'étudiant, c'est-à-dire, son inclination à utiliser des démarches similaires dans des situations différentes (Gijbels et Dochy, 2006; Gijbels *et al*., 2008; Segers *et al*., 2008; Struyven *et al*., 2005). Il est donc possible que les éléments stratégiques que les étudiants internationaux ont l'habitude d'utiliser pour apprendre, puissent contribuer à leur attrait pour une méthode, un dispositif ou une finalité d'évaluation particulier.

4.6. Résumé du chapitre

Plusieurs constats ont émergé des résultats présentés. En ce qui concerne la définition de l'évaluation, cinq étudiants la perçoivent comme un élément crucial de l'enseignement qui a pour but de soutenir les apprentissages et de reconnaître les savoirs des étudiants. Les cinq autres perçoivent l'évaluation comme un processus de mesure. Nous avons constaté

que les perceptions des étudiants internationaux interviewés et les définitions d'évaluation se regroupent par domaine d'études. Dans le discours des étudiants, il ressort de cela que l'évaluation, surtout celle notée, a un lien important avec la baisse de motivation. Les facteurs de motivation des étudiants internationaux semblent être liés à l'évaluation, mais également aux contextes comme la famille, la culture et les situations financières, aspects que nous n'explorons pas en profondeur dans le cadre de cette recherche. Les résultats indiquent que les étudiants considèrent l'aspect normatif de l'évaluation comme un point de motivation.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous fondons notre discussion sur l'analyse des données obtenues lors des entrevues individuelles semi-dirigées. L'interprétation des résultats que nous présentons est structurée en fonction des concepts spécifiques à notre étude, tout en tenant compte des travaux des différents auteurs qui se sont intéressés à ce que vivent les étudiants internationaux.

Les résultats de la recherche mettent en exergue le possible lien entre la motivation et les pratiques évaluatives utilisées dans les cours aux cycles supérieurs. De nombreuses recherches se sont penchées sur la perception des étudiants universitaires concernant les différentes pratiques d'évaluation utilisées au niveau universitaire, telles que les travaux de groupe, les présentations orales et les projets de recherche (Lakhal et *al.,* 2012; Ricoy et Fernández-Rodriguez, 2013; Struyven *et al*., 2005; Van de Watering *et al.,* 2008). Ces études affirment que, dans un contexte universitaire, les étudiants souhaitent que les évaluations soient stimulantes, mais surtout qu'elles leur soient utiles, c'est à dire que les évaluations doivent pouvoir les préparer à l'exercice de leur future profession. Selon les discours des 10 participants qui composent notre échantillon, il existe un lien entre la motivation et les pratiques évaluatives utilisées dans les cours aux cycles supérieurs, bien que la force de cette association puisse varier d'un étudiant à l'autre. Placer les étudiants au centre de leur apprentissage afin de leur donner un sentiment de contrôle et leur permettre de comprendre comment les pratiques évaluatives utilisées soutiennent leurs compétences et non seulement leurs connaissances déclaratives semble maintenir leur motivation à apprendre. Pour les 10 étudiants internationaux qui composaient l'échantillon, leur motivation à apprendre diminuait lorsqu'ils percevaient que les pratiques évaluatives les plus couramment utilisées n'étaient pas les plus appropriées pour évaluer leurs compétences.

La perception de contrôlabilité renvoie à la façon dont l'étudiant perçoit le contrôle qu'il peut exercer sur une activité éducative (Deci*, et al*., 1991). Les pratiques évaluatives contemporaines, telles que l'approche par projet, les travaux de groupe ou les études de cas, visent à accorder aux étudiants une plus grande autonomie par dans leur apprentissage par rapport les pratiques traditionnelles comme l'examen écrit (Buckley *et al.*, 2012). On pourrait donc penser que ces pratiques évaluatives sont liées à une perception accrue de contrôlabilité chez les étudiants, en suscitant leur motivation. Pourtant, nos résultats nous suggèrent que ce n'est pas toujours le cas pour les étudiants internationaux : la moitié des participants de notre échantillon préfèrent les pratiques évaluatives contemporaines, telles que l'examen écrit. De plus, l'utilisation de pratiques évaluatives contemporaines, telles que les travaux de groupes, les travaux par projet ou le portfolio *per se* ne semblent pas toujours garantir la motivation chez les étudiants internationaux. Ces derniers expriment des inquiétudes que génèrent les méthodes d'évaluation contemporaines par rapport à la distribution de la charge de travail, à l'équité de la note et au stress lié aux présentations.

Les discours des étudiants internationaux suggèrent également une association entre la qualité de la rétroaction reçue de leur encadrement de recherche et leur motivation à apprendre. Comme l'ont souligné des études précédentes, la qualité de la rétroaction est considérée comme un déterminant de la réussite des étudiants aux cycles supérieurs, et encore plus pour les étudiants internationaux (Bair et Haworth, 2005 ; Golde, 2005 ; Lovitts, 2001). L'interaction entre l'encadrement de recherche et les étudiants dans le processus de rétroaction est un facteur déterminant et particulièrement important pour la motivation à apprendre. Ce soutien pédagogique, parfois source de tensions, est avant tout un support à la formation. Il est surtout perçu comme humain et très importante dans l'expérience internationale de nos participants.

Les résultats révèlent qu'un groupe d'étudiants considèrent l'évaluation comme une reconnaissance formelle de leurs savoirs et la voient comme une sanction. Pour un autre groupe d'étudiants de notre échantillon, l'évaluation est conçue comme une démarche visant à vérifier leurs compétences, à diagnostiquer leurs difficultés et à les soutenir dans leur processus d'apprentissage. Comme mentionné dans le chapitre des résultats, le

discours des étudiants internationaux révèle certaines contradictions. L'une de ces contradictions est associée au système de notation. Bien qu'une partie des étudiants considère l'évaluation des apprentissages comme un processus de soutien au développement de l'apprentissage, la note, en tant que mesure de reconnaissance des acquis, reste pour eux un aspect fondamental pour communiquer leur progression. Les dix étudiants rencontrés mentionnent tous que la note obtenue lors de leurs évaluations aux cycles supérieurs joue un rôle dans leur motivation à apprendre et à persévérer dans leurs études.

Selon Viau (2002), « si les pratiques évaluatives sont centrées sur la performance, elles démotivent l'élève à apprendre » (p. 77). Bien que cela puisse être vérifié dans les conceptions d'évaluation des étudiants internationaux, ces derniers considèrent néanmoins la note comme une partie active de l'évaluation et la lient fréquemment à leur motivation à apprendre. Nous avons pu observer, à travers les discours des étudiants, que l'évaluation notée peut renforcer leur motivation si elle donne lieu à une rétroaction constructive qui les aide à progresser dans leur apprentissage. C'est grâce à des commentaires utiles et pertinents du point de vue des étudiants qu'ils peuvent exercer un plus grand contrôle sur leurs apprentissages et mobiliser les ressources nécessaires pour réussir véritablement.

Les résultats de la recherche suggèrent également que l'adaptation à une nouvelle culture évaluative peut impliquer l'adaptation à un nouveau système de notation. Comme nous l'avons relevé dans le discours de nos participants, la majorité d'entre eux étaient habitués à un système de notation différent de celui utilisé au Québec. De plus, dans les définitions fournies par nos participants, il est apparent que, que bien que l'évaluation devrait être perçue comme juste et équitable, la note demeure pour eux le moyen explicite de mesurer leurs connaissances, de déterminer s'ils sont « bons ou faibles », s'ils progressent vers la réussite ou s'ils se dirigent vers un éventuel échec.

Les résultats de notre recherche qualitative mettent en évidence l'importance des liens entre les étudiants, les professeurs et la direction de recherche de l'université d'accueil (Ingman, 1999 ; Lee *et al.*, 2005 ; Rose-Redwood, 2010 ; Russell *et al.*, 2010 ; Weller, 2012). À

propos des professeurs, les interactions évaluatives sont dites de qualité. De plus, si les étudiants internationaux se réjouissent de la facilité d'accès aux professeurs, ils n'exploitent pas tous ces possibilités d'interaction de la même façon.

La possibilité d'être en contact avec les enseignants apparaît comme un facteur de motivation important pour les étudiants. La majorité de nos répondants estiment que les professeurs et les directions de recherche de leur université au Québec sont plus accessibles comparativement à ceux de leur pays d'origine, où le système éducatif ne laisse pas de place à l'interaction étudiants/professeur. De nombreux étudiants internationaux soulignent également la qualité d'encadrement de leurs directeurs de recherche, qui stimule effectivement leur motivation. Une autre source de motivation est la perception du diplôme canadien. Selon les étudiants internationaux, ce diplôme semble être plus largement accepté sur le marché du travail, en offrant de meilleures opportunités d'emploi qualifié.

L'expérience des étudiants internationaux implique des ajustements, non seulement au niveau des pratiques évaluatives, mais également du point de vue social (Ataca et Berry, 2002 ; Brown et Holloway, 2008 ; Li et Gasser, 2005 ; Russell *et al.*, 2010 ; Sawir *et al.,* 2008). En effet, poursuivre des études de cycles supérieurs exige des étudiants un certain temps pour s'acclimater à la culture universitaire de leur pays d'accueil. Ils découvrent découverte un nouveau système d'enseignement supérieur et doivent s'y adapter. Selon les méthodes mises en place, certains s'approprient le système rapidement, tandis que d'autres peuvent éprouver de difficultés, comme nous avons pu le constater avec nos étudiants participants dont le système d'enseignement du pays d'origine diffère en profondeur de celui du Québec. Dans la présente recherche, neuf des dix étudiants ont rencontré certains défis des à s'adapter aux pratiques évaluatives du Québec, qui différaient de celles auxquelles ils étaient habitués dans leurs pays d'origine. Comme l'ont souligné Remennick (2002) ainsi qu'Elbaz-Luwish (2004) et cité par Diedhiou (2014), s'adapter à une nouvelle culture, surtout à un système éducatif différent, n'est pas toujours simple. L'éducation est souvent profondément ancrée dans la culture locale et la langue du pays d'accueil. Tout cela peut également influencer les perceptions des étudiants internationaux à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Nos étudiants internationaux proviennent tous de cultures

diverses et certains ont des langues maternelles différentes. Ces éléments peuvent grandement contribuer aux difficultés d'adaptation initiales à un nouveau système évaluatif.

Un facteur qui, bien que n'étant pas au cœur de l'étude, mérite d'être souligné en raison de sa fréquence d'apparition dans les discours des étudiants, est la relation qu'ils établissent entre la motivation à apprendre et le soutien familial. Que ce soit à proximité ou à distance, la famille apporte un soutien moral essentiel à l'étudiant international dans ses études. En plus du soutien de la famille, le parcours migratoire (entre le pays d'origine et le pays d'accueil) semble renforcer la motivation intrinsèque des étudiants internationaux. Cette expérience internationale revient comme une promesse de réussite et d'amélioration de vie que les étudiants internationaux se sont faite à eux-mêmes et à leurs familles et elle agit comme un puissant moteur de motivation à apprendre.

CONCLUSION

Notre étude a abordé la question du lien entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre des étudiants internationaux des cycles supérieurs inscrits dans certaines universités francophones québécoises.

Les résultats de la recherche nous ont permis d'atteindre nos objectifs de départ. D'emblée, ils soulignent l'importance des pratiques évaluatives utilisées aux cycles supérieurs pour soutenir les apprentissages et reconnaître les savoirs, selon la perception des étudiants internationaux. À noter que pour eux, une évaluation de qualité repose principalement sur un résultat chiffré, en tant qu'élément d'une évaluation normative à laquelle les notes sont comparées à la moyenne du groupe. Ensuite, les résultats mettent en évidence des éléments liés à la motivation à apprendre des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs. Par exemple, nous avons pu vérifier certaines sources de motivation, telles que la rétroaction offerte par leurs directeurs de recherche ainsi que leurs interactions. Comme le soulignent Crespo et Houle (1995), la qualité d'encadrement peut représenter un point fondamental pour les étudiants internationaux concernant leur motivation à apprendre. Les résultats de la recherche corroborent cette idée et suggèrent une relation potentille entre l'interaction avec les directeurs et la motivation à apprendre chez les étudiants internationaux.

Enfin, en ce qui concerne l'association entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre selon les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans des universités québécoises, les résultats font ressortir l'existence de ce lien, en particulier en accordant une importance clé à la note.

Les faits saillants de la recherche

Parmi la multitude de circonstances qui peuvent affecter leur motivation à apprendre, les pratiques évaluatives semblent occuper une place d'importance pour les étudiants de notre échantillon. Certains étudiants mettront plus de temps que d'autres à trouver un épanouissement dans leur parcours universitaire et à s'adapter aux pratiques évaluatives souvent différentes de celles de leurs pays d'origine. Toutefois, une fois qu'ils se sont familiarisés avec les pratiques évaluatives de leur nouvelle institution d'études dans les pays d'accueil, leur motivation à apprendre se renforce.

Les résultats nous montrent que la note demeure le principal indicateur pour les étudiants internationaux afin de savoir s'ils sont sur la bonne voie ou non, et de les rassurer dans leurs parcours académiques.

Par ailleurs, les résultats indiquent également que les pratiques évaluatives ne sont pas les seules à agir sur leur motivation à apprendre. L'espoir d'un futur meilleur et les avantages offerts par diplôme québécois pour leurs carrières semblent avoir un poids important sur leur motivation, tout comme le soutien familial et le réseau social qui les entourent.

Les contributions de la recherche

Les données recueillies dans cette étude peuvent contribuer à guider l'utilisation des pratiques évaluatives en vue de stimuler la motivation des étudiants internationaux de cycles supérieurs et, par conséquent, favoriser leurs apprentissages et leur réussite universitaire. Les résultats de cette recherche peuvent également être bénéfiques pour les professeurs et les directions de recherche qui guident des étudiants internationaux à déterminer les difficultés que peuvent rencontrer ces étudiants et les aider à les surmonter.

Dans un contexte d'enseignement universitaire, les résultats de cette recherche peuvent aider les enseignants à mieux comprendre les liens éventuels qui existent entre leurs

pratiques évaluatives et la motivation à apprendre des étudiants internationaux, ce qui favoriserait un apprentissage motivant. De plus, les résultats pourraient également être réinvestis dans les cours d'évaluation des apprentissages de la formation initiale à l'enseignement. Ils fourniront, en effet, des données empiriques qui permettront d'approfondir les réflexions sur la démarche évaluative liée à la motivation à apprendre. Les directions de recherche qui guident ces étudiants internationaux pourront mieux appréhender les difficultés que rencontrent ceux-ci et les guider.

À un niveau macro, la recherche constituera un corpus de connaissances qui encouragera la communauté universitaire, notamment les facultés d'éducation, à poursuivre les discussions sur la qualité de la formation en évaluation. Nous pourrions ainsi contribuer, sur le plan scientifique, à l'enrichissement de l'état des connaissances en ce qui concerne la perception des évaluations des étudiants internationaux en milieu d'apprentissage universitaire québécois. Finalement, la recherche contribuera de manière significative aux débats publics entourant les enjeux liés à la construction d'une expertise professionnelle en matière d'évaluation.

Les limites de la recherche et quelques pistes de recherches futures

L'étude présente certaines limites générales qui touchent le projet dans son ensemble, ainsi que des aspects spécifiques, relatifs à la méthodologie. Tout d'abord, le thème de la recherche peut être sensible pour certains étudiants qui, pour des raisons diverses (la peur de se faire reconnaître malgré les noms fictifs utilisés, conflits avec la direction de recherche, avec des collègues, positions critiques sévères par rapport au programme), peuvent se sentir mal à l'aise d'exposer leurs perceptions. À cause de cela, il est possible que certaines informations aient été omises par les étudiants, ou même par la chercheure, dans certaines circonstances, ce qui réduit le spectre des analyses du phénomène en étude.

Bien que l'objectif principal de notre recherche soit de faire la connexion entre l'évaluation des apprentissages et la motivation, les étudiants interviewés mentionnent fréquemment les

aspects sociaux et familiaux lorsque la motivation est citée. Ainsi, il serait bien de considérer ces aspects dans des recherches futures et de les explorer éventuellement, en raison de leur importance pour les étudiants internationaux. Par ailleurs, plusieurs domaines d'études auxquels les étudiants de notre échantillon sont inscrits ne sont pas réputés d'avoir des pratiques évaluatives formatives visant à soutenir l'apprentissage (p. ex. les sciences informatiques). Ce point est considéré comme une limite méthodologique puisque pour certains étudiants de notre échantillon, les pratiques évaluatives sont souvent associées à un système de notation, en tenant généralement l'interprétation normative comme référence. Il est donc difficile pour eux de dissocier l'évaluation de la note et de la comparaison sociale qu'en découle, ce qui peut provoquer un certain biais dans les résultats présentés. Ainsi, pour des recherches futures, nous croyons important le développement d'études comparatives entre différents domaines d'études, visant à analyser les similitudes et les divergences de perception des étudiants internationaux sur le lien entre l'évaluation et la motivation.

Par ailleurs, le recours à l'entretien comme méthode de collecte de données n'est pas dépourvu de limites méthodologiques. Lors d'une entrevue, on demande au répondant de nous faire part d'une situation passée. Celui-ci peut alors, sans le vouloir, déformer les faits, valoriser certains faits/passages, en omettre ou en oublier d'autres.

Malgré ces limitations, les résultats de notre étude viennent combler une lacune évidente de compréhension des liens qui unissent les pratiques évaluatives utilisées par les professeurs universitaires aux cycles supérieurs et la motivation à apprendre des étudiants internationaux. En effet, au terme de nos recherches dans des bases de données (voir tableau 1), nous avons souligné que peu d'études traitaient spécifiquement de ce sujet et, surtout, qu'aucune ne l'a abordé dans la langue française. Des recherches ultérieures pour identifier des facteurs qui peuvent encourager à augmenter la motivation à apprendre des étudiants internationaux aux études supérieures seraient hautement souhaitables.

Les recommandations

En ce qui concerne l'aide à l'intégration des étudiants internationaux, il serait important que les directions de recherche prennent en considération le sentiment d'étrangeté que certains de ces étudiants peuvent ressentir. Ainsi, après avoir analysé nos données, nous croyons que des procédures d'évaluation inclusives, qui laissent de la place aux différences tout en préservant les exigences des tâches à accomplir, seraient pertinentes. De plus, nous retenons l'importance de mettre en place un processus de régulation constant afin d'aider les étudiants internationaux à développer les aptitudes nécessaires pour faire de l'auto-évaluation ou encore de les aider à avoir une appréciation exacte de leurs performances, de sorte qu'ils se sentent au centre des pratiques évaluatives.

Ensuite, la question linguistique mérite également qu'on y prête attention. Même s'il n'est mentionné que par un seul de nos participants, ce point reste quand même important. En effet, un étudiant dont la langue maternelle n'est pas le français peut rencontrer certaines difficultés à accomplir les tâches évaluatives. Il serait envisageable de mettre en place un soutien linguistique intégré afin d'améliorer l'utilisation du français universitaire dans les travaux, ou de proposer des cours gratuits de français pour les étudiants internationaux.

Finalement, dans le but de comprendre et d'approfondir des aspects en lien avec l'évaluation des apprentissages et la motivation des étudiants internationaux, cette recherche de type qualitative a mis l'accent sur les points de vue personnels et les expériences vécues par les participants de notre échantillon. Par conséquent, la généralisation des résultats n'était donc pas un objectif poursuivi. Pour des recherches futures, nous croyons que le sujet pourrait être exploré au moyen des méthodologies autres que celle utilisée dans notre recherche, permettant l'analyse des données à partir d'angles différents.

ANNEXE A

CANEVAS D'ENTREVUE

Informations sociodémographiques

1. Année de naissance :
2. Dans quelle université suivez-vous actuellement votre programme d'études ?
3. Veuillez préciser le cycle d'études :
   _____
4. Veuillez préciser le programme d'études que vous suivez :
   _____
5. Année du début de votre programme actuel : _____
6. En quelle année êtes-vous arrivé au Québec ? _____
7. Le programme d'études que vous suivez actuellement est-il le premier que vous suivez au Québec ?

☐Oui ☐Non
Dans le cas négatif, dans quelle autre université au Québec étiez-vous inscrit ?
_____

8. Langue maternelle : _____

La perception des étudiants internationaux sur les pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis

A) Par rapport aux cours suivis pendant le programme d'études

1. Qu'est-ce qu'évaluer pour vous ?
2. Qu'est-ce qu'une bonne évaluation ?
3. Pouvez-vous me décrire les pratiques évaluatives utilisées le plus fréquemment dans les cours suivis dans le programme d'études que vous suivez actuellement ? (Exemples : travail individuel, travail en groupe, examen écrit,

examen oral, examen de questions fermées, examen de questions ouvertes, études de cas, portfolio, situation à tâche complexe, travail de recherche, etc.)

4. À votre avis, parmi les pratiques évaluatives que vous m'avez mentionnées, quelles sont les plus efficaces pour vérifier ton apprentissage ? Pourquoi ?

5. Est-ce que les rétroactions des professeurs existent ? Sont-elles fréquentes et utiles (vous aide-t-elle) ? Décrivez-les.

6. Comment évaluez-vous l'interaction entre professeurs et étudiants dans les cours que vous avez suivis ?

7. En quoi l'évaluation des apprentissages au Québec est-elle semblable et en quoi diffère-t-elle de l'évaluation à laquelle vous étiez habitué dans votre pays d'origine ?

8. Est-ce que vous avez eu la difficulté à vous adapter à la façon d'évaluer dans les cours que vous avez suivis dans le programme actuel ? Pourquoi ?

9. Si vous pouviez changer quelque chose des pratiques évaluatives utilisées dans les cours que vous avez suivis dans votre programme d'études actuel, que changeriez-vous ? Pourquoi ?

B) Par rapport à la direction de recherche

1. Les rétroactions de votre directeur de recherche par rapport à votre mémoire sont-elles fréquentes ? Sont-elles utiles pour vous ? Décrivez-les.

2. Est-ce que vous avez eu de la difficulté à vous adapter à la façon d'évaluer de votre directeur ? Pourquoi ?

3. Trouvez-vous ce type de soutien à l'apprentissage offert par votre direction de recherche motivant ? Moins motivant ? Et qu'amélioriez-vous si vous le pouviez ?

C) Par rapport au programme suivi

4. En tant qu'étudiant international, qu'est-ce que vous trouvez le plus intéressant dans votre expérience d'étudiant en ce qui concerne l'évaluation ? Que vous trouvez le plus difficile ?

La motivation à apprendre

1. Vous est-il déjà arrivé d'avoir envie d'abandonner vos études aux cycles supérieurs au Québec ? Si oui, pourquoi ? Si non, qu'est-ce qui vous motive à persévérer ? Est-ce que les pratiques évaluatives utilisées par les professeurs et directeurs ont exercé un impact sur votre motivation ? Pourquoi ?
2. Si vous pouviez changer quelque chose dans les pratiques évaluatives utilisées dans votre programme d'études pour vous rendre plus motivé, que changeriez-vous ?

Les liens qu'ils font entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre

1. Dans une panoplie de circonstances qui peuvent influencer votre motivation à apprendre, quelle est la place des pratiques d'évaluation des apprentissages ? Expliquez.
2. À votre avis, les pratiques évaluatives auxquelles vous êtes soumis vous motivent-elles à persévérer dans vos études supérieures ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UQÀM
Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Les liens entre les pratiques évaluatives et la motivation à apprendre : le point de vue des étudiants internationaux des cycles supérieurs.

Chercheur responsable : Christina Sofia, Jean-Baptiste, candidate à la Maîtrise, UQAM
Direction de recherche : Carla Barroso da Costa, professeure au Département d'éducation et pédagogie

---

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif principal de cette recherche est de documenter la perception des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs face aux pratiques évaluatives utilisées à l'université et sur l'impact que cela peut avoir sur leur motivation à apprendre. Nous cherchons à définir s'il existe un lien entre leur perception des pratiques d'évaluation et leur motivation à apprendre.

Nature de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à :

a) Compléter un questionnaire sociodémographique qui recueillera des informations telles : le sexe, l'âge, le pays de naissance, l'année d'arrivée au Canada, etc. Toutes ces informations resteront confidentielles.
b) Accorder une entrevue individuelle à la chercheure qui portera sur votre perception sur les pratiques évaluatives utilisées à l'université. L'entrevue prendra environ 1 h à 1 h 30 de votre temps. Elle sera enregistrée audio numériquement. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir selon votre disponibilité. La transcription que l'on fera de votre entrevue ne permettra pas de vous identifier.

Avantages

Votre participation à cette recherche contribuera à l'avancement des savoirs concernant la situation des étudiants et étudiantes internationaux inscrits aux cycles supérieurs, ce qui permettra de proposer des recommandations concrètes aux instances concernées par la réussite des étudiants de cette population.

Risques et inconvénients

Certaines questions d'entrevue pourraient raviver des émotions désagréables liées à votre expérience de vie. Vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions qui vous rendent mal à l'aise. Vous pouvez demander de suspendre l'entrevue momentanément. Si vous rencontrez des difficultés dans votre parcours universitaire, une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation ou obtenir du soutien.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seules la chercheure et sa directrice y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément au bureau du responsable du projet pour la durée totale du projet. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits

5 ans après la fin du projet (donc en 2024). Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

La responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans (2024) au terme du projet. Elles pourraient être utilisées dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

☐ J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

☐ Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ?

Oui ☐ Non ☐

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 802-2516 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Ce projet détient aussi une certification éthique émise par le CERPE plurifacultaire de l'UQAM. Vous pouvez contacter Caroline Vrignaud au cerpe-pluri@uqam.ca pour plus d'informations.

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Oui ☐ Non ☐

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui ☐ Non ☐

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées adresse courriel : _____

Déclaration du chercheur principal :

Je soussigné déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autre disposition du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

(Formulaire d'information et de consentement signé en double exemplaire : un exemplaire conservé par la chercheure et un exemplaire remis au participant.)

ANNEXE C

CERTIFICAT D'APPROBATION D'ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 3093

Certificat émis le: 18-02-2019

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la ***Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*** (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Les liens perçus par les étudiants internationaux des cycles supérieurs entre les pratiques évaluatives des apprentissages et la motivation à apprendre.
Nom de l'étudiant:	Christina Sofia JEAN-BAPTISTE
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et pédagogie)
Direction de recherche:	Carla BARROSO DA COSTA

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

Al Kadri, H. M., Al Moamary, M. S., Magzoub, M. E., Roberts, C. et Van der Vleuten, C. P. M. (2011). Students' perceptions of the impact of assessment on approaches to learning: a comparison between two medical schools with similar curricula. *International Journal of Medical Education*, 2, 44–52. https://doi.org/10.5116/ijme.4ddb.fc11

Ataca, B. et Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology*, 37(1), 13–26. https://doi.org/10.1080/00207590143000135

Aubert, N. (1996). *Diriger et motiver, secrets et pratiques*. Collection EOFP, Éditions d'Organisation.

Bair, C. et Haworth, J. (2005). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. Dans J. C. Smart (dir.), *Handbook of Theory and Research,* (p. 481–534). Higher Education: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-2456-8_11

Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, vice-rectorat à l'enseignement.

Bernard, M. C. (2014). Circulation des savoirs, mobilité internationale et études supérieures. Récit de la mise en place d'une voie favorisant l'insertion universitaire en milieu francophone nord-américain 1. *Globe,* 172, 93-115. https://doi.org/10.7202/1036239ar

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weakness of the self-regulated learning approach. *Learning and instruction,* 12, 598–604. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00010-5

Brown, S. (1998). Criterion-referenced assessment: What role for research. Dans H. Black et W. Dockerell (dir.), New developments in educational assessment. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series No. 3,* 1–14.

Brown, L. et Holloway, I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English university. An ethnographic study. *Journal of Research in International Education, 7*(2), 232–249. https://doi.org/10.1177/1475240908091306

Buckley, S.G., Coleman, J.J., Davison, I., Khan, K.S., Zamora, J., Malick, S., Morley, D., Pollard, D., Ashcroft, T., Popovic, C., et Sayers, J. (2012). Les effets éducatifs des portfolios sur l'apprentissage des étudiants pendant le cursus prégradué : une revue systématique de la collaboration. *Best Evidence Medical Education* (BEME). Guide BEME N° 11.

Bureau canadien de l'éducation internationale (2018). *Étudiants internationaux au Canada.* Ottawa, Canada : Bureau canadien de l'éducation internationale. Récupéré de : https://cbie.ca/wp-content/uploads/2018/09/International-Students-in-Canada-FR.pdf?fbclid=IwAR3XAsGoEVOSV5G0f5gMs7nWKDAVp8voLsn-EizQe9NWfMYuPG7ZQE0UKWw

Chouinard, R., Plouffe, C., et Archambault, J. (2005). *Le soutien de la motivation scolaire.* Dans N. Desbiens, C. Lanaris, et L. Massé (dir.), Les troubles des comportements à l'école: Prévention, évaluation et intervention (pp. 261-270). Gaétan Morin.

Conseil Supérieur d'éducation — CSE (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec.

Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Manuscrit inédit, Université de Montréal, vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325–346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6

Diedhiou, S.B.B. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative.* Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Douville, O. (2002). Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ? *Ville-École-Intégration Enjeux, 6,* 136-145. https://doi.org/10.3406/diver.2002.7776

Durand, M.-J. et Poirier, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie, 40* (1), 119–137. https://doi.org/10.7202/1010149ar

Dureise, J. (2013). *Acculturation d'étudiants immigrants en milieu universitaire québécois : le cas haïtien.* Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.

Elbaz-Luwish, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387–414. https://doi.org/10.1080/0951839042000204634

Fontaine S., et Loye N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale, 18*, 189-198. https://doi.org/10.1051/pmed/2018013

Fronty, M. (2007). *Comment motiver votre enfant à l'école : du CP à la 3e.* Éditions Leduc S.

Galland B. et Grégoire J. (2020). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *Orientation scolaire et professionnelle, 29(3),* 431–452. https://doi.org/10.4000/osp.5826

Gijbels, D. et Dochy, F. (2006). Student's assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 34(2), 399-409.

Gijbels, D., Segers, M. et Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Effects of constructivist learning environments*, 36(5/6), 431-443. https://doi.org/10.1007/s11251-008-9064-7

Girouard-Gagné, M. (2021). L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure : qu'en est-il *? Initio, 9*(1).

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17. https://doi.org/10.7202/1085561ar

Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *Journal of Higher Education, 76*(6), 669–700. https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0039

González-Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje : tendencias y reflexión crítica. *Educaciòn Medica Superior, 15*(1), 85–96.

Gosselin-Picard, E. (2015). *La perception du travail d'équipe dans un contexte d'apprentissage expérientiel chez les étudiants de l'école polytechnique de Montréal*. Mémoire de maîtrise en communication. Université du Québec à Montréal.

Gouvernement du Canada (s.d). Glossaire. http://www.cic.gc.ca/francais/centre-aide/glossaire.asp Consulté le 31-10-2017.

Gouvernement du Québec (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. Québec : ministère de l'éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

Grant, H. et Dweck, C. S. (2001). Cross Cultural Response to Failure: Considering Outcome Attributions with Different Goals. Dans F. Salili, C. Chiu, et Y.Y. Heng (dir.). *Student Motivation: The Culture and Context of Learning* (p. 203–219). Plenum.

Harvey, L. (2004). Analytic quality glossary. http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#c

Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., et Lonka, K. (2011). Interrelations among University Students' Approaches to Learning, Regulation of Learning and Cognitive and Attributional Strategies: A Person Oriented Approach. *Higher Education, 61*, 513–529. http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9346-2?

Ingman, K. A. (1999). *An examination of social anxiety, social skills, social adjustment, and self-construal in Chinese and American students at an American university*. Thèse de doctorat inédite. Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.

Introna, L., Hayes, N., Blair, L., et Wood, E. (2003). *Cultural attitudes towards plagiarism: developing a better understanding of the needs of students from diverse cultural backgrounds relating to issues of plagiarism*. Récupéré de : http://www.academia.edu/1362321/Cultural_attitudes_towards_plagiarism

Karsenri, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.

Lakhal, S., Frenette, E. et Sévigny, S. (2012). Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours d'administration des affaires : Qu'en pensent les étudiants ? *Mesure et Évaluation en Éducation,* 353(3), 117-143. https://doi.org/10.7202/1024672

Lee, D. H., Kang, S. et Yum, S. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean college students: An exploratory study. *College Student Journal, 39*(3), 442.

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e édition). Montréal: Guérin.

Li, A. et Gasser, M. B. (2005). Predicting Asian international students' sociocultural adjustment: A test of two mediation models. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), 561–576. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.003

Linn, M. C. et Songer, N. B. (1993). How do students make sense of science? *Merrill-Palmer Quarterly, 39,* 47–73.

Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Groupe Beauchemin Éditeur.

Louis, R. et Bédard. D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Dans, J. L. Leroux (dir*.). Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. (p. 23-63). Association québécoise de pédagogie collégiale.

Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman et Littlefield Publishers.

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 inédite, Université de Montréal.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. https://doi.org/10.7202/009961ar

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France.

Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: the science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5–11. https://doi.org/10.3102/0013189X01800

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2013). *Statistiques sur les étudiants internationaux dans le réseau universitaire, données de l'automne 2013, provisoires*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_intenationaux_Universitaire_2013.pdf

Morin, E. M. et Aubé, C. (2007). *Psychologie et management* (2e édition). Les éditions de la Chenelière.

Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. Dans J.-L. Leroux, (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 111-134). Association québécoise de pédagogie collégiale.

Organisation de coopération et de développement économiques — OCDE (2018). Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ? dans *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, OECD, 230-243.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture — UNESCO (2015). *Facts and figures: Mobility in higher education*. Institut de statistique de l'UNESCO. https://en.unesco.org/node/252278

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture — UNESCO (2017). *Flux net des étudiants en mobilité internationale*. Institut de statistique de l'UNESCO. http://stats.uis.unesco.org/

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.

Paivandi, S. (2015). Chapitre 5. L'apprendre à l'université : l'effet du contexte pédagogique. Dans :, S. Paivandi (dir.). *Apprendre à l'université* (pp. 121-145). De Boeck Supérieur.

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. et Glaser R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec* (3e éd.). ESF.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* De Boeck Supérieur.

Pilote, A. et Benabdeljalil, A. (2007). Supporting the Success of Foreign Students in Canadian Universities/Favoriser la réussite éducative des étudiants étrangers dans les universités canadiennes, *Higher Education Perspectives. OISE. Université de Toronto 2*(2), 24-46.

Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, J. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et Francophonie*, 44(1), 215–237. https://doi.org/10.7202/1036180ar

Prot, B. (2010). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !* L'Harmattan.

Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak out about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99–121. doi:10.1111/1468-2435.00187

Richard, B. (1995). *Psychologie des groupes restreints*. Presses Inter Universitaires.

Ricoy, M. C. et Fernández-Rodriguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XX1*, 16(2), 321-341.

Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Revue du conseil québécois de la formation à distance, 44*(2). 45-74.

Rose-Redwood, C. R. (2010). The challenge of fostering cross-cultural interactions: A case study of international students' perceptions of diversity initiatives. *College Student Journal, 44*(2), 389-99.

Russell, J., Rosenthal, D. et Thomson, G. (2010). The international student experience: Three styles of adaptation. *Higher Education, 60*(2), 235–249. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9297-7

Sánchez, A.X.C., Soto, A. P. G. et González, J.M.J. (2015). Factors influencing e-portfolio use and students' approaches to learning in higher education. *Imternational Journal of Information and Communication Technology Education*. *11*(3), 39-52. https://doi.org/10.4018/IJICTE.2015070104

Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C. et Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education, 12*(2), 148–180. https://doi.org/10.1177/1028315307299699

Segers, M., Gijbels, D. et Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34(1), 35-44. https://doi.org/10.1080/03055690701785269

Séguin, D. (2011). *Étudiants étrangers : Parcours et réussite.* Rapport de recherche. PAREA, Recherche subventionnée par le MELS, gouvernement du Québec.

Selznick, R. (2009). *The shut-sown learner: helping your academically discouraged child*. Sentient Publications.

Sinoir, J. (2017). La motivation scolaire. Education. dumas-01679197

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.

Struyven, K., Dochy, F. et Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30* (4), 325–341. https://doi.org/10.1080/02602930500099102

Susnjar, S. (1992). Du choc culturel à l'intégration. *Bulletin Vies à vie, un bulletin d'orientation et de consultation psychologique*, 4(5) 33.

Talbot, N. (2014). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétence selon les étudiants*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.

Tian, X. (2007). Do assessment methods matter? *A sensitivity test. Assessment and Evaluation in Higher Education, 32*(4), 387–401. https://doi.org/10.1080/02602930600898460

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, Hors-Série, 5, 38-45.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement, 21*, 323-349.

Van de Watering, G., Gijbel, D., Dochy, F. et Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 56(*6), 645–658. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6

Vázquez, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En H. Otero, *El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa* (pág. 567). Jaén : Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Vianin, P. (2007). La motivation scolaire (2e éd.). De Boeck Université.

Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation. *Québec français*, *127*, 77-79. https://id.erudit.org/iderudit/55820ac

Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir.* Papier présenté à une conférence non publiée. Université de Liège.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).

Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Collection Performa.

Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(1), 163–176. https://doi.org/10.7202/011775a

Viau, R., Prégent, R. et Forest, L. (2004). *Les façons d'apprendre des étudiantes et des étudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal*. Bureau d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. École Polytechnique.

Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: from Mechanism to Cognition.* Markham.

Weiner, B. (1990). History of Motivation. *Journal of Education Psychology, 82*, 616–622. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616

Weller, J. D. (2012). *Improving the cultural acclimation of international students enrolled in American colleges and universities*. Thèse de doctorat inédite. University of Cincinnati, USA.

Wong, J. K. K. (2004). Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based? *International Education Journal, 4*(4), 154–166.