UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE COMME LEVIER À L'AFFILIATION D'ÉTUDIANTS ÉTRANGERS INSCRITS DANS LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

LOUISE GIROUX

NOVEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.01-2006). 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.»

« Les universités sont vouées à la formation de tous les étudiants,

et non seulement de quelques-uns »

Vincent Tinto

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Madame Colette Baribeau, ma directrice de recherche, qui m'a soutenue dans mon cheminement doctoral pendant toutes ces années. Elle m'a guidée et m'a appuyée dans ma démarche tout en me laissant faire mes choix. Par son ouverture, son accueil chaleureux, sa très grande compétence et sa disponibilité, elle a su me donner la confiance qui m'a permis de terminer ce doctorat. Merci de tout cœur!

Je désire également remercier chaleureusement Madame Monique Lebrun-Brossard, ma co-directrice de recherche, qui, avec ses qualités humaines, ses critiques constructives et ses encouragements constants m'a permis de réaliser toutes les étapes de ce parcours doctoral. Vous avez toute ma reconnaissance.

Je désire également remercier Mme Liliane Portelance, présidente de mon jury de thèse, ainsi que Madame Lorraine Savoie-Zajc et Madame Fasal Kanouté qui ont aimablement accepté de participer également comme membres du jury.

Je suis également redevable aux dix étudiants étrangers qui ont participé à cette recherche. Je les remercie d'avoir si généreusement raconté leur expérience et ce, à trois reprises au cours de leur première session.

Je suis reconnaissante également à mes amis du doctorat avec qui j'ai eu des échanges enrichissants au cours de ces années. Je pense ici à Sylvie Harvey, Hélène Fournier, Sylvie Fréchette et Denis Lamy. Je continue à apprécier nos rencontres et nos discussions. Merci également à Madame Lise Branchaud qui s'est occupée de la mise en forme de cette thèse.

Enfin, merci aux membres de ma famille et à mon conjoint, Sylvain Delisle, pour tous les encouragements prodigués jusqu'au terme de ce cheminement doctoral.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES viii

LISTE DES TABLEAUX ix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE 3

1.1 La mobilité étudiante : l'état de la situation 3

1.1.1 L'internationalisation des universités 3

1.1.2 L'étudiant étranger 4

1.1.3 La croissance et la diversité de la clientèle internationale 6

1.1.4 Les raisons et les motivations pour migrer 12

1.1.5 L'entrée à l'université : un passage obligé pour tous les étudiants 16

1.1.6 L'entrée à l'université des étudiants étrangers 19

1.2 Les principaux problèmes reliés à l'adaptation des étudiants étrangers 20

1.2.1 Les étudiants étrangers : l'émergence du domaine de recherche 20

1.2.2 Les différentes dimensions des problèmes d'adaptation des étudiants étrangers 22

1.3 Les problèmes particuliers reliés à l'apprentissage des étudiants étrangers 34

1.4 L'autorégulation des stratégies d'apprentissage des étudiants étrangers 38

1.5 L'objet de la recherche 39

CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE 41

2.1 Le concept de contact interculturel 42

2.2 Le concept de choc culturel 44

2.2.1 Les théories contemporaines du choc culturel 45

2.3 Le concept d'adaptation interculturelle 50

2.3.1 Le concept d'adaptation interculturelle de Ward et Kennedy 51

2.3.2 Le concept d'adaptation interculturelle d'Anderson 52

2.4 Le concept d'acculturation 54

2.5 Le concept d'affiliation 57

2.6 L'apprentissage autorégulé 64
2.6.1 Les différentes approches théoriques de l'apprentissage autorégulé ..65
2.6.2 La théorie sociocognitive du fonctionnement humain de Bandura 70
2.6.3 La théorie sociocognitive de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman 74
2.6.4 L'autorégulation des stratégies d'apprentissage de Zimmerman 78
2.6.5 Le sentiment d'efficacité personnelle 82
2.7 Les recherches sur l'apprentissage autorégulé d'étudiants nationaux 86
2.8 Les recherches sur l'apprentissage autorégulé d'étudiants étrangers..... 89
2.9 Les recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle auprès d'étudiants nationaux et étrangers..... 92
2.10 Les objectifs de la recherche 93

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE 96

3.1. L'approche méthodologique 96
3.2 Le devis de recherche 99
3.2.1 Les participants à l'étude 100
3.2.2 Les outils de collecte de données 103
3.2.3 Le déroulement de la collecte de données 110
3.2.4 Les limites de l'entretien..... 115
3.2.5 L'analyse des données 117
3.2.6 La position du chercheur..... 120
3.2.7 Les critères de qualité de la recherche..... 121

CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 124

4.1 Le profil des participants..... 125
4.2 La première série d'entretiens 128
4.2.1 L'entrée dans la vie universitaire..... 128
4.2.2 La motivation pour des études au Québec 129
4.2.3 L'affiliation institutionnelle 130
4.2.4 L'affiliation intellectuelle 146
4.2.5 Importance des études et de la réussite scolaire..... 152
4.2.6 Sentiment d'efficacité personnelle généralisé..... 153

4.2.7 Sentiment d'efficacité personnelle pour des matières en particulier ..154
4.2.8 Bilan de la première série d'entretiens 155
4.3 La deuxième série d'entretiens 157
4.3.1 Les résultats portant sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant pour différentes situations d'apprentissage 157
4.3.2 Les résultats portant sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé 180
4.3.3 Les résultats portant sur les manifestations du processus d'affiliation 214
4.3.4 Bilan de la deuxième série d'entretiens 230
4.4 La troisième série d'entretiens 232
4.4.1 La qualité de l'expérience universitaire québécoise 233
4.4.2 L'atteinte des buts fixés 237
4.4.3 L'importance des résultats scolaires 238
4.4.4 L'inventaire des pratiques essentielles au contexte universitaire québécois 241
4.4.5 La représentation du processus d'affiliation par l'étudiant étranger ...248
4.4.6 Bilan de la troisième série d'entretiens 252

CHAPITRE V INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 258

5.1 La redéfinition du processus d'affiliation de Coulon (1997) en fonction du contexte de la migration pour études 259
5.2 L'évolution du processus d'affiliation au cours de la première session 265
5.2.1 Le temps de l'étrangeté 265
5.2.2 Le temps du renoncement et de l'apprentissage 270
5.2.3 Le temps de l'affiliation 284
5.5 Les limites de la recherche 290
5.6 Les retombées de la recherche 292
5.6.1 Les retombées au plan scientifique et au plan de l'avancement des connaissances 292
5.6.2 Les retombées au plan du questionnement des pratiques 293

CONCLUSION 297

APPENDICE A STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ SELON ZIMMERMAN ET MARTINEZ-PONS (1986) 303

APPENDICE B CANEVAS DU PREMIER ENTRETIEN.....305

APPENDICE C CANEVAS DU DEUXIEME ENTRETIEN 307

APPENDICE D CANEVAS DU TROISIEME ENTRETIEN 310

APPENDICE E COMPARAISON ET INTÉGRATION DES CATÉGORIES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE BOULET ET AL. (1996) ET DE ZIMMERMAN ET MARTINEZ-PONS (1986).....311

APPENDICE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 313

APPENDICE G LISTE DES CODES 315

RÉFÉRENCES 321

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Principales dimensions de la recherche sur les étudiants étrangers	24
2.1	Cadres de référence général et spécifique	63
2.2	Modèle triadique du fonctionnement humain de Bandura (1986)	71
3.1	Protocole pour les trois entretiens	109
4.1	Sentiment d'efficacité personnelle pour onze situations d'apprentissage	178
4.2	Vue d'ensemble des manifestations du processus d'affiliation	254

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux Page

1.1 Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois aux trimestres d'automne 2001 et d'automne 2007 10

1.2 Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois à l'automne 2007 selon le pays de citoyenneté et le niveau d'études 11

2.1 Théories contemporaines du choc culturel 46

2.2 Influence triadique des stratégies d'apprentissage autorégulé 79

3.1 Sujets participant à l'étude 102

3.2 Devis général de recherche 105

3.3 Schéma d'entretien du sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire 112

3.4 Concepts à l'étude en fonction des trois temps de collecte de données 114

4.1 Stratégies identifiées pour la question 1 183

4.2 Stratégies identifiées pour la question 2 186

4.3 Stratégies identifiées pour la question 3 190

4.4 Stratégies identifiées pour la question 4 192

4.5 Stratégies identifiées pour la question 5 195

4.6 Stratégies identifiées pour la question 6 198

4.7 Stratégies identifiées pour la question 7 200

4.8 Stratégies identifiées pour la question 8 202

4.9 Stratégies identifiées pour la question 9 205

4.10 Les différentes stratégies identifiées pour chaque question par étudiant ..208

4.11 Fréquence des stratégies identifiées par l'ensemble des participants par ordre décroissant 211

4.12 Nombre total de stratégies identifiées par chaque étudiant pour l'ensemble des situations d'apprentissage en ordre décroissant 214

4.13 Schéma intégrateur du processus d'affiliation 256

RÉSUMÉ

Depuis les vingt dernières années, la mobilité étudiante a pris un grand essor, particulièrement dans le cadre de l'internationalisation des universités. Ainsi, partout dans le monde, les institutions d'enseignement supérieur accueillent une clientèle de pays étrangers. Le Québec n'est pas en reste, au contraire : le nombre d'étudiants étrangers fréquentant les universités québécoises est en forte croissance.

Les recherches sur la clientèle étudiante internationale ont été réalisées particulièrement par des chercheurs issus de pays anglo-saxons accueillant le plus d'étudiants étrangers. Elles ont porté principalement sur les problèmes d'adaptation des étudiants aux plans psychologique, social et éducatif afin de mettre en place une prestation de services adéquats. Par ailleurs, les recherches portant sur l'adaptation des étudiants étrangers au plan éducatif ont permis de déterminer que la première session est la plus difficile pour les étudiants. Toutefois, peu de recherches ont porté sur le processus même d'adaptation ainsi que sur les problèmes particuliers reliés à l'apprentissage des étudiants.

L'objectif général de la présente recherche est, par conséquent, de mieux comprendre le processus d'affiliation de l'étudiant étranger à son nouvel environnement. De plus, trois sous-objectifs visent, respectivement, à examiner le sentiment d'efficacité personnelle généralisé de l'étudiant quant à la réussite de ses études et son évolution au cours de la première session, à identifier les stratégies qu'il met en place, particulièrement les stratégies d'apprentissage autorégulé, et enfin, à vérifier si ces stratégies se transforment au cours de la première session.

Pour atteindre ces objectifs, trois séries d'entretiens individuels ont été réalisés auprès de dix étudiants étrangers de différentes nationalités et ce, à trois reprises au cours de la première session. Ces trente entretiens ont permis de mieux comprendre le processus d'affiliation des étudiants à leur nouvel environnement. Le deuxième entretien, à la mi-session, a donné l'occasion d'examiner plus en détail le sentiment d'efficacité personnelle généralisé des étudiants pour la réussite de leurs études et pour certaines tâches en particulier dans divers contextes d'apprentissage. De plus, un entretien dirigé à partir du *SLRIS* (*Self-Regulated Learning Interview Schedule*) de Zimmerman et Martinez-Pons (1986) a permis d'explorer les stratégies d'apprentissage autorégulé utilisées par les étudiants. Enfin, des manifestations d'autorégulation des stratégies d'apprentissage ont été relevées au cours des trois séries d'entretiens. Le matériel a été analysé à l'aide du logiciel N'Vivo en fonction d'une approche qualitative-interprétative.

Les résultats obtenus montrent que, dans l'ensemble, le processus d'affiliation des étudiants étrangers à leur nouvel environnement éducatif se réalise en quatre étapes : 1) le temps de l'étrangeté, où les étudiants vivent d'importantes pertes de repères par la découverte de façons de faire qui ne leur sont pas

familières; 2) le temps du renoncement, qui correspond à une prise de conscience des étudiants qu'il leur faut s'ouvrir aux nouvelles exigences du système universitaire québécois et se départir des méthodes et des comportements de leur culture scolaire d'origine; 3) le temps de l'apprentissage, où les étudiants s'adaptent progressivement et apprennent de nouvelles stratégies plus adaptées aux apprentissages dans le contexte de leur université d'accueil; 4) le temps de l'affiliation, qui se manifeste par une transformation des étudiants vers l'atteinte de l'autonomie.

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle généralisé des étudiants, quant à la réussite de leurs études, est plutôt faible à leur arrivée dans leur nouvel environnement éducatif. Toutefois, il se transforme au fil de l'expérience de la session, et les étudiants se sentent beaucoup plus compétents à la fin du premier semestre.

Les données indiquent également que les étudiants utilisent un grand nombre de stratégies d'apprentissage autorégulé, principalement la stratégie d'auto-évaluation, qui leur permet de s'investir dans un processus de réflexion face à leur conduite, et d'évaluer la qualité et le progrès du travail accompli. Quant aux manifestations d'autorégulation des stratégies d'apprentissage, elles sont nombreuses à partir de la mi-session. Les étudiants sont alors en mesure d'identifier leurs faiblesses pour ce qui est des stratégies à utiliser, et de choisir des stratégies plus appropriées. Ainsi, par exemple, en contexte universitaire québécois, les étudiants doivent planifier leur travail personnel, transformer la façon de répondre aux examens et de prendre des notes et étudier à la bibliothèque pour mieux se concentrer.

À la fin de la session, le processus d'affiliation se révèle être un processus dynamique où entre en jeu l'interaction d'une diversité de facteurs à la fois liés à l'étudiant et à son environnement. Ces facteurs, qui représentent des manifestations du processus d'affiliation, nous permettent de mieux comprendre ce qui favorise ou freine l'affiliation des étudiants à leur nouvel environnement. Ainsi, la fréquentation du campus, la maîtrise des outils technologiques, la passation des premiers examens, la création de liens avec les pairs québécois, l'autorégulation des stratégies d'apprentissage, le travail personnel accru et le calque des stratégies des étudiants québécois sont des leviers de l'affiliation qui amènent les étudiants étrangers à devenir autonomes et actifs face à leur apprentissage. À l'opposé, l'absence de liens avec les pairs en début de session, la planification inadéquate du travail scolaire, l'ignorance des attentes des enseignants, le manque de préparation de la part de l'institution d'attache, la méconnaissance des ressources de l'université d'accueil représentent des freins à l'affiliation.

Mots-clés : étudiants étrangers, mobilité étudiante, affiliation, autorégulation, stratégies d'apprentissage, système universitaire québécois

INTRODUCTION

L'internationalisation des universités a entraîné, depuis une vingtaine d'années, une augmentation de la clientèle étudiante internationale dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2004). Le Québec n'échappe pas à cette tendance et reçoit de nombreux étudiants étrangers pour obtenir un diplôme québécois ou pour participer à un programme d'échange.

Partir à l'étranger pour un séjour d'études constitue une expérience qui peut s'avérer difficile pour un étudiant. La première session est cruciale, car elle représente une période de perte de repères et d'obstacles à surmonter. L'étudiant entre dans un univers inconnu qui rompt avec le monde familier qu'il vient de quitter.

À cet égard, de nombreuses études ont été réalisées afin de mieux comprendre les principales difficultés auxquelles les étudiants étrangers sont confrontés pendant leur séjour d'études. Il ressort de ces recherches que la clientèle étudiante internationale doit faire face à des problèmes d'adaptation aux plans psychologique, social et éducatif. Au plan psychologique, les étudiants vivent, entre autres, des problèmes de désorientation, de solitude et de mal du pays. Au plan social, ils peinent à se créer un réseau d'amis et certains peuvent subir de la discrimination. Au plan éducatif, outre les problèmes de maîtrise de la langue, les étudiants sont confrontés aux disparités entre les systèmes éducatifs ainsi qu'aux effets qu'entraînent des variables éducatives différentes sur la réussite de leurs apprentissages.

Si les recherches permettant de mettre en relief les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers sont nombreuses et variées, peu de recherches ont porté sur le processus même d'adaptation (Pederson, 1991). De plus, les problèmes particuliers qui relèvent de l'apprentissage de la clientèle étudiante internationale

dans un nouveau système éducatif ont été peu abordés (Volet et Renshaw, 1995). Confrontés à des façons de faire qui leur sont étrangères, les étudiants étrangers doivent adapter leurs comportements et adopter des stratégies d'apprentissage en conséquence (Pederson, 1991).

Partant de ces considérations, il apparaît opportun de mieux comprendre le processus d'affiliation de l'étudiant étranger à son nouveau milieu éducatif, tout en portant un intérêt particulier au sentiment d'efficacité personnelle généralisé de l'étudiant en regard de sa réussite, aux stratégies d'apprentissage autorégulé qu'il utilise, ainsi qu'à la transformation apportée à ces mêmes stratégies au cours de la première session.

Le premier chapitre traite, entre autres, de la croissance et de la diversité de la mobilité étudiante, de l'entrée à l'université pour les étudiants étrangers et des principaux problèmes reliés à leur adaptation à leur nouvel environnement. Le deuxième chapitre expose les fondements théoriques à la base de la présente recherche, principalement le concept de choc culturel, d'adaptation interculturelle, d'affiliation ainsi que la théorie sociocognitive de l'apprentissage autorégulé. Il fait état également de la recension des écrits pertinents à l'étude. Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique utilisée pour réaliser la recherche, notamment le devis de recherche et les outils de collecte de données. Le quatrième chapitre traite des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données. Le cinquième chapitre jette un regard critique sur les résultats et traite des principales retombées et des limites de cette étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les différents aspects de la problématique reliée à la mobilité étudiante au Québec, au Canada et dans le monde. Il situe, dans un premier temps, le concept de mobilité étudiante dans le cadre plus général de ce qu'il est convenu d'appeler « l'internationalisation des universités ». Il trace ensuite le portrait de l'étudiant étranger, traite de la croissance fulgurante de cette clientèle dans les universités québécoises et ailleurs dans le monde, et explique les raisons et les motivations qui amènent ces étudiants à partir à l'étranger. Enfin, il présente l'importance que revêt l'entrée à l'université, tant pour les étudiants nationaux[1] que pour ceux provenant de l'extérieur du pays.

1.1 La mobilité étudiante : l'état de la situation

1.1.1 L'internationalisation des universités

La présence d'étudiants étrangers au sein des universités québécoises et canadiennes est partie intégrante de ce que l'on appelle *l'internationalisation des universités*. Ce terme d'internationalisation, qui remonte aux années 1990, se définit comme « un processus profond de réinterprétation des grandes missions universitaires et un changement culturel directement lié à la présence croissante de facteurs internationaux dans notre vie quotidienne » (Bond et Lemasson, 1999, p. 3). De façon plus précise, l'internationalisation réfère à « un processus d'intégration de la dimension internationale aux fonctions premières des universités et des collèges »

---

[1] Étudiants nationaux est une traduction libre de *domestic student*.

(Knight, 1999, p. 2), c'est-à-dire tant dans le domaine de l'enseignement que dans ceux de la recherche et des services à la collectivité.

Selon Caron et Tousignant (1999), l'internationalisation s'est étendue graduellement à toutes les universités, et la dimension internationale s'est intégrée dans toutes les sphères de la vie universitaire. Cette décision d'intégrer l'internationalisation aux différents axes de la mission universitaire est le fruit d'une volonté institutionnelle des universités qui y adhèrent, et cette volonté se traduit habituellement par l'élaboration d'une politique ou d'une stratégie où sont enchâssées les valeurs et les actions privilégiées à cette fin.

Parmi les valeurs qui sont véhiculées, l'ouverture à la diversité est sans contredit le fruit d'un contexte nouveau relié à l'accroissement de la circulation des étudiants dans le monde. Cette croissance a été fulgurante au cours des cinquante dernières années. Ainsi, le nombre d'étudiants aux études supérieures dans un pays étranger a été multiplié par 14 entre 1950 et 1993 : de 108 000 en 1950, ce nombre est passé à 500 000 en 1970 et à 1,3 million en 1993. En 2002, le nombre de ces étudiants atteignait le chiffre record de 1,6 million (Coulon et Paivandi, 2003). Cette circulation des étudiants dans le monde est appelée « mobilité étudiante » ou « migration pour études ».

1.1.2 L'étudiant étranger

L'étudiant qui quitte son pays pour effectuer des études dans un autre pays est appelé « étudiant étranger ». Dans les recherches anglo-saxonnes, il est présenté sous le vocable de *international student*, *student from abroad*, *visiting student* ou *foreign student*. L'Office québécois de la langue française (OQLF, 2008) définit l'étudiant étranger comme étant un « étudiant qui poursuit ses études dans un établissement d'enseignement, universitaire ou collégial, à l'extérieur de son pays d'origine, pour une période déterminée ». Elle rejette le terme d'« étudiant international », car le mot *international* a le sens de « qui appartient à plusieurs nations », ce qui ne convient pas pour qualifier un étudiant qui poursuit ses études

dans un pays étranger. L'adjectif étranger a le sens de « qui est d'une autre nation » et n'a aucune valeur péjorative. Il désigne simplement un étudiant qui vient d'un autre pays, qui étudie à l'étranger. Quoique le terme « étudiant international » ait largement été utilisé, entre autres dans des publications du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2005) et de l'Association des universités de la francophonie canadienne (2007), le terme « étudiant étranger » est utilisé dans la présente recherche.

Plusieurs organismes ont tenté de définir ce qu'est un « étudiant étranger ». L'Encyclopédie de la Francophonie (2009) cite la définition donnée par l'UNESCO : « Étudiants qui ont quitté provisoirement leur territoire national dans le but de poursuivre leurs études et qui sont inscrits dans un programme d'enseignement dans un pays étranger ». Pour Citoyenneté et Immigration Canada (2007), les étudiants étrangers représentent des « résidents temporaires entrés au Canada principalement afin d'y étudier et ayant obtenu un permis d'études (avec ou non d'autres types de permis) ». Un permis d'études est le document officiel délivré par un agent et qui autorise une personne qui n'est pas citoyen canadien ou résident permanent d'étudier au Canada ».

Plus près de nous, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2005) définit l'étudiant étranger comme étant « [...] un étudiant qui n'est ni citoyen canadien, ni un Indien selon la Loi sur les Indiens ni un résident permanent et qui est inscrit dans les réseaux d'enseignement québécois ». D'autres définitions présentent des paramètres plus précis, comme celle de Coulon et al. (2003), qui précise que : « Les étudiants étrangers qui correspondent à la mobilité sont de nationalité étrangère, de parents de nationalité étrangère et résidant à l'étranger, nés et ayant effectué leur scolarité à l'étranger, titulaires d'un titre étranger d'accès à l'université » (p. 5). Cette définition suggère une conception plus centrée sur des paramètres relatifs aux études de l'étudiant étranger, comparativement à ceux axés plutôt sur des considérations administratives. Pour cette raison, elle sera utilisée dans la présente étude.

De façon générale, des étudiants migrent à l'étranger pour suivre des cursus complets sanctionnés par un diplôme, alors que d'autres s'expatrient pendant un certain temps pour participer à un programme d'échange ou dans le cadre de la préparation d'un diplôme dans leur propre pays (OCDE, 2004).

1.1.3 La croissance et la diversité de la clientèle internationale

Comme nous l'avons vu précédemment, la circulation des étudiants étrangers dans le monde est en forte croissance depuis quelques années. Dans le but d'avoir une vue d'ensemble de cette migration, il faut rappeler que la mobilité des étudiants en direction des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a doublé au cours des 20 dernières années, et ces pays accueillent actuellement environ 1,6 millions d'étudiants étrangers dans les établissements d'enseignement supérieur (OCDE, 2004). Six pays, l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France, le Japon et le Royaume-Uni reçoivent plus des trois quarts des étudiants étrangers accueillis dans la zone de l'OCDE.

Dans la présente section sont présentées quelques données récentes sur la mobilité étudiante, d'abord en France, au Royaume-Uni et en Australie, et ensuite en Amérique du Nord.

Selon le Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants (2004, cité dans un document publié par le Conseil supérieur de l'éducation, 2005), le nombre d'étudiants étrangers inscrits à des universités françaises a connu une légère baisse à la fin des années 90 pour remonter de plus de 60 % en 2003-2004. De 161 148 étudiants en 1990, ce nombre est passé à 149 295 étudiants en 1998-1999 pour se situer à plus de 240 000 en 2003-2004 pour l'ensemble des établissements français d'enseignement supérieur. Les étudiants étrangers accueillis en France proviennent en majorité des pays d'Afrique (51,2 %), de l'Union européenne (14,3 %) et de l'Amérique du Nord (3,2 %). Il est important de noter que les étudiants étrangers jouissent des mêmes avantages que

les étudiants français pour ce qui est des frais de scolarité et de l'accès aux mesures sociales.

En 2001, on dénombrait 225 722 étudiants étrangers au Royaume-Uni, ce qui représente 11 % de la population étudiante (CSÉ, 2005). En nombre absolu, le pays se classe au premier rang en Europe et au deuxième rang parmi les pays de l'OCDE après les États-Unis pour ce qui est de l'accueil des étudiants étrangers. En 1999-2000, la cohorte de la clientèle internationale provenait principalement de la Grèce, de l'Irlande, de la Chine, de l'Allemagne et de la Malaisie.

La croissance des étudiants étrangers dans les universités australiennes est particulièrement impressionnante (CSÉ, 2005). De fait, le nombre d'étudiants a plus que triplé de 1996 à 2004, passant d'un peu plus de 40 000 à 127 191 étudiants. Plus des trois quarts de la clientèle viennent de la région Asie-Pacifique. En effet, l'Australie recrute ces étudiants en Chine, en Inde, en Malaisie, à Hong-Kong et en Indonésie.

Il n'est pas étonnant que la clientèle internationale soit si importante au Royaume-Uni et en Australie. En effet, dans le but d'accroître le nombre d'étudiants étrangers dans leurs universités respectives, ces deux pays « ont mis sur pied d'importantes stratégies de recrutement. Mentionnons, entre autres, une planification nationale centralisée, des efforts concertés entre les gouvernements et les institutions d'enseignement, des programmes de marketing international, des sites web regroupant les informations pour la clientèle ainsi que des processus d'admission simplifiés. Ces efforts seraient d'abord motivés par des considérations économiques (Andrade, 2006).

En 2001, les États-Unis ont accueilli le nombre le plus élevé d'étudiants étrangers parmi les pays de l'OCDE, soit environ 475 000 étudiants sur un total de 1,5 million. (CSÉ, 2005). En 2002-2003, ce nombre passait à 586 323 étudiants. En 2004, ils représentaient 4,6 % des effectifs étudiants de l'enseignement supérieur aux États-Unis. Les étudiants venus d'Asie étaient les plus nombreux en 2003,

représentant 57,9 % des effectifs. L'Inde arrive en tête avec 74 603 étudiants suivie de la Chine avec 64 757 étudiants, de la Corée et du Japon, avec respectivement 51 519 et 45 960 étudiants (OCDE, 2004). Toutefois, à partir de 2004, le nombre d'étudiants étrangers était en régression de 2,4 % aux États-Unis. Les attentats de septembre 2001 ne sont pas étrangers à cette baisse. En effet, au cours des années qui ont suivi les événements du 11 septembre, le gouvernement américain a complexifié le processus d'obtention du visa d'études, ce qui a limité le nombre des demandes. Par contre, une étude plus récente publiée en 2007 par *The Institute for International Education* nous apprend que le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans les universités américaines s'est accru de 3 % au cours de l'année scolaire 2006-2007 pour atteindre 582 984 étudiants. Cette croissance est la plus importante depuis les attaques du 11 septembre 2001. Fait important, la clientèle internationale apporte une contribution de 7,5 milliards de dollars à l'économie nationale américaine (Ward, Bochner et Furnham, 2001).

Le Canada n'est pas en reste pour ce qui est de la croissance de la clientèle internationale puisqu'en 2005-2006, les universités canadiennes enregistraient une augmentation de 4 500 inscriptions (Statistique Canada, 2008) pour un total de 153 000 étudiants pour l'année 2006. Cette augmentation du nombre d'étudiants étrangers a entraîné des retombées économiques de plus de 5 milliards de dollars pour cette même année (AUFC, 2007). Parmi les facteurs qui expliquent cette hausse du nombre d'inscriptions figurent la forte croissance économique dans les principaux pays asiatiques comme la Chine, des stratégies de marketing inédites mises en place par les universités pour concurrencer les autres pays, des changements dans les politiques d'immigration et les ententes des provinces avec d'autres pays pour attirer la clientèle internationale Les séjours des étudiants se réalisent principalement dans trois provinces : l'Ontario (36 %), la Colombie-Britannique (30 %) et le Québec, (18 %) (Statistique Canada, 2008).

Les étudiants asiatiques sont à l'origine de la plus grande partie de la hausse totale du nombre d'étudiants étrangers dans les universités canadiennes, représentant 28 % de l'augmentation des étudiants étrangers inscrits pour 2005-

2006. Celles-ci accueillent également bon nombre d'étudiants de l'Inde, de la Corée du Sud, du Japon et de Hong-Kong (Statistique Canada, 2008).

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la mobilité étudiante représente le moyen le plus répandu d'internationaliser la formation universitaire (OCDE, 2004). Il en est de même pour le Québec. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2005), « Le Québec s'inscrit dans cette tendance : à ce jour, la mobilité étudiante, principalement le recrutement des étudiants internationaux, et l'internationalisation de la recherche constituent les principales activités internationales menées par les universités québécoises » (p. 43).

Enfin, le Québec vient en troisième place des provinces canadiennes pour le nombre d'étudiants étrangers fréquentant ses universités. Sans présenter un portrait exhaustif de la diversité culturelle que l'on retrouve dans les institutions québécoises, la section qui suit présente une brève description de l'évolution de la présence de la clientèle internationale dans les universités au Québec ainsi que leur provenance. Ainsi, le tableau 1.1 présente la distribution des étudiants étrangers pour les cohortes d'automne 2001 et d'automne 2007 dans les dix plus importantes universités pour ce qui est de la fréquentation des étudiants.

Tableau 1.1

Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois aux trimestres d'automne 2001 et d'automne 2007 (MELS, 2008)

Établissement	Rang	Automne 01	Établissement	Rang	Automne 07
McGill	1	4 786	McGill	1	5 500
UQAM	2	2 725	Concordia	2	3 565
U de Montréal	3	2 211	U de Montréal	3	2 804
Laval	4	1 974	UQAM	4	2 491
Concordia	5	1 923	Laval	5	2 114
Polytechnique	6	942	HEC	6	1 431
HEC	7	779	Polytechnique	7	1 168
Sherbrooke	8	634	Sherbrooke	8	1 053
UQTR	9	376	UQTR	9	650
Bishop's	10	208	UQAR	10	276
Total		**17 106**	**Total**		**21 052**

La clientèle internationale a augmenté d'environ 23 % entre les années 2001 et 2007. Il est important de noter que près de la moitié de la clientèle fréquentait les deux universités anglophones de Montréal en 2007.

Les étudiants étrangers qui fréquentent les universités québécoises proviennent de différents pays. Le tableau 1.2 présente leur pays de citoyenneté et le niveau d'études dans le réseau universitaire québécois pour les dix pays dont sont originaires les cohortes les plus importantes.

Tableau 1.2

Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois
à l'automne 2007 selon le pays de citoyenneté et le niveau d'études
(MELS, 2008)

Rang	Pays de citoyenneté	1er cycle	2e cycle	3e cycle	Total
1	France	4 375	1 786	717	6 878
2	États-Unis	2 396	245	156	2 797
3	Chine	948	398	112	1 458
4	Maroc	742	264	31	1 037
5	Tunisie	299	184	65	548
6	Sénégal	396	79	19	494
7	Cameroun	284	70	38	392
8	Mexique	202	92	87	381
9	Liban	223	124	32	379
10	Iran	44	155	172	371
	Total	**9 909**	**3 397**	**1 429**	**14 735**

La présence importante dans les universités québécoises d'étudiants du Maghreb et de l'Afrique contraste avec la clientèle asiatique qui prédomine pour l'ensemble des universités canadiennes et américaines. L'usage de la langue française dans les universités québécoises francophones explique en partie ce phénomène.

Tel que nous l'avons vu dans le tableau 1.2, à la session d'automne 2007, on dénombrait à l'Université du Québec à Trois-Rivières, 650 étudiants étrangers. La plus forte représentation provenait de la France, avec 273 étudiants, suivie du Maroc (124), de la Tunisie (122). Suivent dans l'ordre, les pays suivants : le Gabon, le Cameroun, le Sénégal, l'Algérie et la Côte d'Ivoire (UQTR, 2008a). Ici encore, les étudiants du Maghreb et de l'Afrique sont en nombre important. Ces étudiants étrangers étaient inscrits principalement dans les programmes d'administration des affaires, de génie, de biologie médicale et d'informatique (UQTR, 2008b).

Il est important de rappeler que pour le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2005), cette croissance du nombre d'étudiants étrangers constitue le trait marquant de l'internationalisation des universités québécoises. Pour cette raison, le Conseil recommande aux recteurs et aux principaux, aux vice-recteurs et aux directeurs des instances concernées par l'accueil des étudiants étrangers de mettre en place les services et les activités nécessaires à l'intégration des étudiants ainsi que le soutien pédagogique requis pour leurs études.

1.1.4 Les raisons et les motivations pour migrer

Quelle que soit leur destination, les raisons et les motivations qui incitent les étudiants à migrer pour leurs études sont multiples. Selon l'OCDE (2004), les étudiants peuvent tirer parti des politiques adoptées par les gouvernements et les établissements, mais ils peuvent également avoir des raisons personnelles pour poursuivre des études à l'étranger. Cette décision de migrer et le choix du pays d'accueil dépendent de nombreux facteurs économiques et culturels qui ne se limitent pas aux coûts des études. Le choix d'un établissement est le résultat d'une évaluation des coûts et des avantages d'étudier à l'étranger (monétaires et non monétaires) qu'évaluent l'étudiant et sa famille. Voici, selon les pays membres de l'OCDE (2004), les facteurs les plus importants qui orientent ce choix.

- La langue du pays d'accueil et la langue de l'enseignement. L'anglais étant la principale langue d'enseignement, les pays anglophones présentent un avantage concurrentiel que certaines universités non anglophones tentent de minimiser en proposant des formations en anglais;
- la proximité géographique et culturelle des pays d'accueil et d'origine ainsi que les liens historiques; c'est ce qui explique, par exemple, le flux d'étudiants entre l'Afrique et la France;
- la qualité de vie supposée dans le pays d'accueil comme, par exemple, les caractéristiques de la ville d'accueil, le climat, les attractions culturelles et touristiques, la culture et la religion;

- la présence de réseaux d'étudiants ou d'anciens étudiants du pays d'origine dans le pays d'accueil. Ceux-ci peuvent recommander l'établissement à des étudiants intéressés à migrer et leur offrir la perspective de s'insérer à leur communauté à leur arrivée;
- le choix des formations postsecondaires proposées dans le pays d'origine et les possibilités d'accès souvent limitées;
- la réputation et la qualité supposée des établissements d'enseignement et du système éducatif dans le pays d'accueil comparé au pays d'origine;
- le coût des études à l'étranger (frais de scolarité et de subsistance) comparé aux coûts du pays d'origine : plus les écarts sont faibles, plus les étudiants sont incités à y migrer;
- la reconnaissance des compétences et des diplômes dans le pays d'origine et le pays d'accueil, ce qui explique, par exemple, le succès de la mobilité dans le cadre d'un partenariat entre établissements;
- les prestations sociales dont les étudiants étrangers bénéficient dans le pays d'accueil, par exemple, la couverture médicale, la présence de logements universitaires et de centres d'apprentissage de la langue;
- la politique du pays d'accueil en matière d'immigration ou de visas pour les étudiants étrangers, entre autres, la facilité pour l'obtention d'un visa, la possibilité de travailler pendant les études ou celle de rester dans le pays d'accueil après l'obtention du diplôme;
- enfin, les possibilités d'emploi dans le pays d'accueil. Un pays sera attirant si les étudiants peuvent y travailler une fois leurs études terminées.

Du côté français, Blaud (2001) a mis à jour sept éléments qui permettent de comprendre la genèse du projet de migration pour études. Contrairement aux facteurs énoncés par l'OCDE (2004) qui influencent le choix d'une université, ceux-ci sont plutôt reliés à des facteurs négatifs du pays d'origine susceptibles d'inciter les étudiants à migrer. Ces éléments peuvent agir de façon indépendante ou en

combinaison les uns avec les autres. Tous cependant ont une importance en ce qui a trait à la décision de migrer à l'étranger pour y effectuer des études.

- Le choix de la filière de formation : pour certains étudiants, la migration pour étude est reliée à leur domaine de formation. En effet, certains domaines d'études scientifiques (mathématiques, informatique, physique) nécessitent une formation de haut niveau dans les pays développés où les structures sont disponibles;
- la perception du diplôme étranger : pour certains étudiants, ce diplôme à l'étranger représente un rêve de jeunesse et est gage de succès et de réussite pour celui qui l'obtient. En effet, son détenteur semble privilégié au niveau de l'emploi et au niveau des responsabilités qui lui incombent;
- la sélection scolaire dans le pays d'origine : cette sélection représente un obstacle à la réussite scolaire parce que l'accès aux études universitaires est limité. Les études à l'étranger sont donc considérées comme la condition de réussite scolaire pour ceux qui ne sont pas sélectionnés. Cette sélectivité du système éducatif est à tous les niveaux, tant au cours du baccalauréat qu'à la fin du cycle avec les examens et les concours;
- les problèmes universitaires dans le pays d'origine : ces problèmes sont les grèves et les manifestations étudiantes causées par des crises de transition politique (processus de démocratisation) et par la situation particulière des étudiants, à savoir les conditions d'études et de vie et les conditions financières. Ces problèmes peuvent entraîner un blocage dans le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Les étudiants appellent cette paralysie « année blanche », c'est-à-dire une année sans école, une perte de temps;
- les problèmes politiques : ces problèmes politiques sont perceptibles par des remous sociaux qui sont vus comme des signes avant-coureurs de changements politiques majeurs, telle une élection présidentielle. Ces changements politiques peuvent entraîner des effets négatifs majeurs dans la société;

- les frustrations professionnelles dans le pays d'origine : une expérience professionnelle peu satisfaisante en regard de la rémunération salariale, de la résistance de la part des collègues et des rapports professionnels difficiles avec les supérieurs hiérarchiques où l'âge joue un rôle déterminant (rapports de type générationnel qui place la personne plus jeune dans une situation de soumission vis-à-vis ses supérieurs);
- les aspirations en matière de formation et les aspirations professionnelles : les ambitions professionnelles reliées à un domaine d'études qui n'est pas disponible ou au niveau d'études qui ne peut être atteint dans le pays d'origine, faute de structures adéquates.

En France, dans une autre étude plus récente réalisée par Ennaffa et Paivandi (2007) auprès de 1 715 étudiants étrangers, les motivations que ces derniers mettent de l'avant pour justifier le projet d'études sont « la connaissance de la langue française » (71 %) et « l'intérêt culturel » (51 %), la valeur du diplôme français (50 %) suivie par l'intérêt scientifique » (37 %) et « la quasi-gratuité des études » (32 %). Ainsi, pour certains, l'enrichissement personnel est mis de l'avant, tandis que d'autres étudiants se tournent vers des considérations plus matérielles. Il faut comprendre que parmi les pays francophones, c'est la France qui recrute le plus d'étudiants étrangers, et qu'elle n'exige pas de droits de scolarité supplémentaires de ces étudiants.

Au Canada, selon le Prairie Research Associates (2004, cité dans CSÉ, 2005), les étudiants étrangers choisissent de venir étudier dans les universités canadiennes pour la qualité de l'enseignement offert (71 % des étudiants interrogés), la sécurité du pays (63 %), la réputation du Canada (59 %), le prestige des diplômes canadiens (58 %), la langue d'enseignement (54 %) et les coûts des études en comparaison d'autres pays (en particulier les États-Unis) (49 %). Par contre, le Canada n'est pas forcément le premier choix des étudiants : 24 % des répondants auraient préféré étudier aux États-Unis plutôt qu'au Canada et 6 % d'entres eux, au Royaume-Uni.

Au Québec, une enquête menée par Monière et Khater (2004) portant sur les étudiants des programmes d'échange France-Québec nous apprend que la découverte d'une autre culture, la diversité des approches théoriques, le désir de s'éloigner de son milieu d'origine et la renommée de l'université d'accueil sont parmi les motifs cités par les participants. Il faut souligner qu'il n'est pas fait mention que les étudiants français paient, dans les universités québécoises, les frais de scolarité exigés dans leur université d'attache, ce qui est très avantageux comparativement aux autres étudiants étrangers. Comme on peut le constater, il existe différentes motivations pour étudier à l'étranger, plusieurs étant reliées à la formation convoitée et au prestige des diplômes, et d'autres à des aspects linguistiques et culturels ou alors à des considérations strictement monétaires. Toutefois, quelle que soit leur motivation, les étudiants qui migrent pour réaliser des études à l'étranger devront tous expérimenter cette transition délicate que représente l'entrée à l'université.

1.1.5 L'entrée à l'université : un passage obligé pour tous les étudiants

De façon générale, l'entrée à l'université représente un moment important pour tous les nouveaux étudiants. Coulon (1997) utilise la métaphore du *passage* pour expliquer l'arrivée d'un étudiant dans un nouvel établissement d'enseignement supérieur. Ce passage, pour être réussi, suppose de l'étudiant la maîtrise d'un certain nombre de mécanismes et exige d'avoir accompli avec succès certains rites d'affiliation. Il propose de considérer ce passage en trois temps :

- le temps de l'étrangeté, au cours duquel l'étudiant entre dans un univers inconnu, dont les institutions rompent avec le monde familier qu'il vient de quitter. Cette entrée constitue une série de ruptures brutales que l'étudiant vit plus ou moins bien. Il perd ses repères antérieurs et entre dans un système éducatif qui ne lui est pas familier;

- le temps de l'apprentissage, période où l'étudiant s'adapte progressivement et pendant laquelle une conformisation se produit. Cette période est souvent douloureuse, faite d'incertitudes et de doutes : l'étudiant n'a plus de passé, mais

pas encore de futur. Une déstructuration doit se faire et être suivie par une restructuration;

- le temps de l'affiliation enfin, qui est celui d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression des règles. L'affiliation passe par l'acceptation d'une transformation par le contact d'un nouveau système, par l'apprentissage de l'autonomie.

Pour réussir ce passage, l'étudiant doit apprendre son métier d'étudiant et cet apprentissage doit s'accompagner d'un processus d'affiliation, à la fois institutionnelle et intellectuelle. Coulon (1997) définit l'affiliation comme étant « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (p. 2). Pour acquérir ce statut, l'étudiant doit montrer son savoir-faire. S'il échoue ou s'il abandonne, c'est souvent parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, (contenus intellectuels, méthodes d'exposition du savoir et des connaissances) et les habitus des étudiants n'est pas réalisée. Ainsi, « l'entrée à l'université ne sert à rien si elle ne s'accompagne pas d'un processus d'affiliation » (p. 2).

L'affiliation de l'étudiant est de deux ordres : institutionnelle et intellectuelle. L'affiliation institutionnelle représente l'apprentissage des règles formelles et informelles qui régissent l'établissement scolaire. À la frontière entre deux systèmes éducatifs qui présentent des conditions de fonctionnement différentes, le passage exige des ajustements. Par conséquent, l'étudiant doit pouvoir décoder les règles constitutives des pratiques universitaires de son nouveau milieu et les faire siennes. Quant à l'affiliation intellectuelle, elle a trait aux apprentissages d'ordre cognitif, que ce soit en termes de mobilisation d'un vocabulaire, de conceptualisation, d'habitudes de travail, bref, à l'apprentissage d'un ensemble d'opérations intellectuelles qui caractérisent le travail universitaire.

Dans son analyse du parcours étudiant, Coulon (1997) note que si les problèmes d'affiliation intellectuelle sont déjà présents dès l'arrivée de l'étudiant, ce sont d'abord ceux reliés à l'affiliation institutionnelle qui sont ressentis en début

d'études. Après les quatre premières semaines, les enjeux intellectuels vont concurrencer les questions institutionnelles.

Selon Coulon (1997), l'enjeu du passage à l'université pose, de façon cruciale, la question de l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle (à la fois conceptuelle et pratique) qui permettra à l'étudiant d'accéder à la compétence de son métier d'étudiant.

Aux États-Unis, Tinto (1993) a proposé un modèle du parcours étudiant qui a été utilisé abondamment dans la recherche sur la persévérance scolaire. Il décrit le passage entre le *high school* (école secondaire) et le *college* (établissement collégial) comme une « transition » plus ou moins longue entre deux milieux scolaires différents. Cette notion de transition utilisée par Tinto présente des caractéristiques similaires à la notion de passage de Coulon (1997). Ainsi, à son arrivée, l'étudiant doit s'approprier les normes et les façons de faire de son nouveau milieu, et plus celles-ci seront différentes de son ancien milieu, plus la période de transition sera longue. De plus, au début de son programme, l'étudiant doit s'ajuster, tant au plan social qu'intellectuel, à son nouvel environnement universitaire. La plupart des étudiants, même les plus mûrs, éprouvent de la difficulté à réussir cet ajustement. Pour certains d'entre eux, cette période est relativement courte, mais pour d'autres, elle est si difficile qu'ils préfèrent abandonner. Au plan social, il est possible que l'étudiant ne réussisse pas à se couper des façons de faire du *high school* et de son groupe d'amis, et qu'il soit incapable de gérer la peine reliée à la séparation de la famille. Au plan intellectuel, l'étudiant peut avoir de la difficulté à faire face aux exigences scolaires. Il peut ne pas posséder les habiletés nécessaires pour participer pleinement à la vie dans son nouvel environnement et les habitudes acquises au cours de son expérience antérieure peuvent ne pas lui avoir permis de le préparer adéquatement. La première session est une période cruciale pour l'étudiant qui doit apprendre à se débrouiller dans son nouvel environnement et à s'ajuster aux demandes plus exigeantes du milieu universitaire. Il ne faut donc pas se surprendre que le taux d'abandon soit si élevé au cours de la première année universitaire, tant aux États-Unis qu'ailleurs dans le monde.

Tinto (1993) a également beaucoup insisté sur le rôle de la motivation et de l'engagement de l'étudiant comme éléments-clés pour réussir son parcours et ce, en fonction de ses expériences au sein de l'institution scolaire, et de la perception qu'il a que ces expériences répondent à ses besoins et à ses intérêts. C'est pour cette raison qu'en termes de persistance aux études, Tinto (1993) est d'avis que ce qui se passe à l'entrée à l'université est important pour la suite du parcours de l'étudiant.

En résumé, l'entrée à l'université et la première année universitaire sont reconnues comme étant des moments décisifs pour la clientèle nationale. Qu'en est-il pour les étudiants étrangers?

1.1.6 L'entrée à l'université des étudiants étrangers

Si l'ampleur de la période de transition que représente l'entrée à l'université est fonction de l'écart entre les façons de faire de deux milieux scolaires différents (Tinto, 1993), il est facile de conclure que pour l'étudiant étranger, cette entrée à l'université est encore plus problématique, parce que ses façons de faire sont profondément enracinées dans sa culture d'origine, que la perte des repères est plus grande que pour l'étudiant qui ne provient pas de l'étranger, et que la rupture avec le passé immédiat est plus marquée. Comme l'indiquent Coulon et al. (2003), les étudiants étrangers ont une double affiliation à accomplir : une première parce qu'ils sont souvent de nouveaux étudiants universitaires, et une seconde, parce qu'ils sont étrangers. Ils ont donc un double défi à relever.

> L'étudiant étranger est tenu de s'initier et de s'adapter à une nouvelle culture scolaire exigeant les savoirs et savoir-faire méthodologiques. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'étudiant vit une « socialisation secondaire » sur le plan pédagogique et scolaire, dans ses relations avec les autres acteurs universitaires afin d'apprendre son métier d'étudiant en dehors de son pays et dans un nouvel environnement (p. 29).

Enfin, la clientèle internationale représente une partie importante de l'ensemble des étudiants qui fréquentent les universités à travers le monde. Pour cette raison, la réussite scolaire, la santé et le bien-être psychologique de ces

étudiants sont des questions importantes, tant pour la clientèle elle-même que pour les responsables universitaires et la communauté scientifique en général (Chirkov, Vansteenkiste, Tao et Linch, 2006 ; Toyokawa, T. et Toyokawa, N. 2002). Toutefois, il est clairement établi que la responsabilité de s'adapter à un nouveau système éducatif revient principalement à l'étudiant international lui-même (Ward et al., 2001).

1.2 Les principaux problèmes reliés à l'adaptation des étudiants étrangers

Cette section présente les principales recherches portant sur les étudiants étrangers, en particulier celles qui ont trait aux difficultés d'adaptation des étudiants à leur nouveau milieu. Elle porte également sur les motivations qui ont incité les chercheurs à s'intéresser à cette clientèle.

1.2.1 Les étudiants étrangers : l'émergence du domaine de recherche

La croissance rapide de la clientèle internationale a entraîné de nombreux défis à relever pour les universités qui les accueillent. Ainsi, ce flux d'étudiants a donné lieu à plusieurs études, très majoritairement quantitatives, sur diverses questions relatives à cette migration, notamment par des chercheurs américains. Ces derniers fournissent, à eux seuls, une grande partie de la documentation sur le sujet, tant par le nombre de publications que par les thématiques de leurs recherches, qui sont riches et variées (Coulon et al. 2003). Il ne faut pas se surprendre que la recherche sur cette clientèle soit si importante aux États-Unis. Rappelons que 22 % de l'ensemble de la clientèle internationale dans le monde se dirige vers les établissements scolaires américains (UNESCO, 2006). De plus, l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers dans les universités anglo-saxonnes a permis aux chercheurs d'avoir accès à un plus grand nombre de participants potentiels à leur recherche (Ward et al., 2001).

Il faut également rappeler que la venue de ces étudiants représente depuis plusieurs années une source indéniable de revenus pour de nombreuses institutions

d'enseignement universitaires, particulièrement aux États-Unis. Pour cette raison, il devint important de s'intéresser davantage à cette clientèle. Sans aller jusqu'à prétendre que la recherche a visé strictement la « satisfaction du client », une meilleure connaissance de leurs problèmes représentait, pour les administrateurs, la possibilité de mettre en place des mesures permettant la prestation de services adéquats. Les premières recherches sur la clientèle reflètent cette préoccupation.

Selon Carroll et Ryan (2005), tout indique que de plus en plus d'étudiants choisiront de fréquenter des universités occidentales (*western universities*) dans les années à venir. Les bénéfices économiques de la croissance de la clientèle sont bien connus. Toutefois, des questions demeurent quant à la qualité de la prestation des services offerts aux étudiants étrangers par les institutions d'enseignement supérieur et aux conséquences qui en résultent pour les étudiants eux-mêmes. Ces questions doivent être débattues : il en va de la réputation des universités, de l'expérience des étudiants et du moral des enseignants.

Les recherches contemporaines sur les étudiants étrangers, c'est-à-dire celles publiées au cours des vingt dernières années, sont assurément le reflet de ces préoccupations. En effet, elles visent en grande partie à apporter aux étudiants le soutien nécessaire pour répondre à leurs besoins dans le cadre de leurs études dans les institutions d'enseignement supérieur. Selon la recension de Ward et al. (2001), une grande part de cette recherche a traité des conséquences affectives, comportementales et cognitives de la transition interculturelle. Elles sont, pour la plupart, issues des approches théoriques contemporaines du choc culturel (*cultural shock*), défini comme étant les conséquences qu'entraîne chez un migrant une situation où se réalise un contact interculturel plus ou moins long. Le choc culturel est intense à l'arrivée dans un nouveau pays, mais il est de nature transitoire. Nous reviendrons sur ce concept dans le chapitre sur le cadre de référence.

Il faut aussi préciser que certaines recherches ont porté sur les conséquences du choc culturel d'étudiants étrangers issus d'un groupe ethnique particulier. Ainsi, Constantine, Anderson, Berkel, Caldwell et Utsey (2005) ont étudié

l'expérience vécue par un groupe d'étudiants africains sur un campus américain. Les Africains, une des populations les moins nombreuses parmi la clientèle internationale aux États-Unis, vivent des problèmes particuliers reliés à la solitude, aux conflits de valeurs, à des traitements discriminatoires et à des problèmes financiers importants. Les résultats font également état de l'écart important entre la perception qu'ont les étudiants africains des États-Unis avant leur départ, et celle qui émerge une fois qu'ils sont arrivés dans le pays hôte.

Il en est de même pour plusieurs études menées par des chercheurs australiens auprès d'étudiants asiatiques, la croissance de la clientèle internationale dans ce pays ayant été très rapide depuis la fin des années 80. Volet et Renshaw (1995), par exemple, ont mis en lumière l'importance que représente l'enseignement magistral pour la réalisation des apprentissages scolaires de cette clientèle. Ces étudiants ont été habitués à recevoir, dans leur pays d'origine, des cours magistraux très structurés, et centrés sur le professeur. Il est alors facile de comprendre le problème qui se pose pour eux dans les universités australiennes où le professeur a un débit rapide, possède un fort accent et donne un enseignement qui n'est pas aussi structuré.

1.2.2 Les différentes dimensions des problèmes d'adaptation des étudiants étrangers

Dans les études récentes recensées sur la clientèle internationale, que celles-ci ciblent ou non un groupe ethnique en particulier, une des principales préoccupations des chercheurs contemporains a été d'identifier les problèmes types rencontrés par les étudiants étrangers pour leur apporter le soutien adéquat au cours de leurs études. Dans l'ensemble, les problèmes types sont reliés à l'adaptation (*adaptation, adjustment*) de l'étudiant à son nouvel environnement, le terme « adaptation » étant défini, dans la plupart des recherches, comme un processus interactif qui s'installe entre la personne et son environnement et qui vise l'adéquation entre les deux (Anderson, 1994). Cet auteur présente un modèle d'adaptation interculturelle où l'adaptation fait référence à un résultat à long terme,

issu de petits ajustements à court terme. Ce modèle se divise en quatre étapes : d'abord, le contact avec une nouvelle culture, ensuite l'expérience de différents obstacles, provenant de l'environnement ou de la personne elle-même, suivie des réponses de la personne à ces obstacles, pour se terminer par la phase où la personne surmonte les difficultés et où l'adaptation est réussie. Tout comme le processus d'affiliation de Coulon (1997), le modèle d'adaptation d'Anderson (1994), qui sera présenté au chapitre suivant, est vu comme une période transitoire pendant laquelle l'étudiant apprend son métier d'étudiant et acquiert de nouvelles compétences.

Toutefois, selon Pederson (1991), on aurait accordé trop d'importance à l'identification des problèmes reliés à l'adaptation des étudiants au détriment de l'étude de la dynamique ou du processus même d'adaptation. De plus, la recherche sur la clientèle internationale, qui est très variée, est souvent divergente. La clientèle des étudiants étrangers est tellement diversifiée que les mêmes questions de recherche peuvent aboutir à des résultats souvent contradictoires. Malgré cette mise en garde, il n'en demeure pas moins que l'identification et la description des problèmes que rencontrent les étudiants étrangers pour s'adapter à leur nouvel environnement physique, social et scolaire est prédominante dans la recension des écrits. La figure qui suit présente les principales dimensions reliées à l'adaptation de la clientèle internationale ainsi que des exemples de sujets de recherche qui ont fait l'objet de publications pour chacune des dimensions.

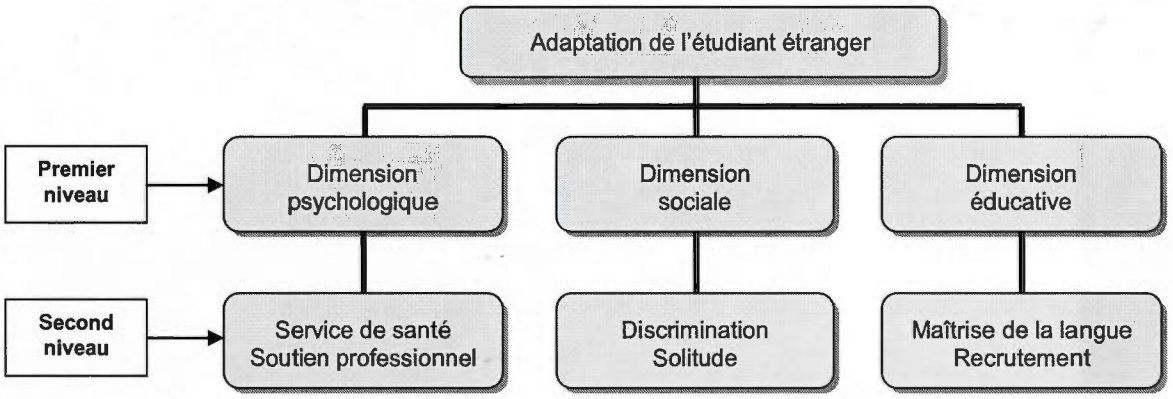

Figure 1.1 Principales dimensions de la recherche sur les étudiants étrangers (Giroux, 2011)

On peut classifier, de façon générale, la recherche sur l'étudiant étranger à partir de trois principales dimensions : les problèmes reliés aux dimensions psychologique, sociale et éducative de l'adaptation de l'étudiant. Ces trois principales dimensions représentent un premier niveau de recherche qu'on pourrait également qualifier d'études primaires. D'autres recherches de second niveau, qui peuvent être identifiées comme études secondaires, viennent se greffer à ces principales dimensions. Ces recherches portent sur des thèmes très diversifiés. Ainsi, la dimension psychologique inclut des recherches portant sur l'utilisation des services de santé et de soutien psychologique (*counseling services*) dans les universités, les stratégies à utiliser par les professionnels oeuvrant auprès de cette clientèle, etc. Sous la dimension sociale, des recherches secondaires ont porté sur la discrimination que peuvent subir les étudiants, sur la solitude qu'ils vivent ainsi que sur la perception qu'en ont leurs pairs, etc. Finalement, la dimension éducative intègre des recherches portant sur des problèmes reliés à la langue, sur le recrutement étudiant et le marketing international, sur l'écart entre les attentes des professeurs et celles des étudiants étrangers et plus encore.

Depuis quelques années, il est possible d'observer l'émergence d'un nouveau thème de recherche, celui de la fuite des cerveaux (*brain drain*). En effet, bon nombre d'étudiants étrangers ne retournent pas dans leur pays d'origine après

leurs études. Comme l'expliquent Ward et al. (2001), certains pays moins développés envoient des étudiants pour effectuer leurs études dans des pays industrialisés dans l'espoir qu'ils reviendront dans leur pays d'origine avec les connaissances et l'expertise nécessaires pour améliorer les conditions économiques et éducatives de leur pays. Toutefois, ces pays d'accueil représentent souvent des possibilités d'emplois plus intéressants, et c'est pourquoi une grande proportion de ces étudiants ne retourne pas dans leur pays d'origine. Certains, qui le font, ne réussissent pas à introduire les changements sociaux souhaités, impopulaires dans la culture traditionnelle du pays d'origine, ou à implanter les technologies apprises dans le pays hôte dans les systèmes sociopolitiques des pays sous-développés.

Bien que nous consacrions une partie de notre cadre théorique au concept d'adaptation, nous traitons ici de certaines recherches portant sur les trois dimensions de ce concept. Ces recherches ne sont que quelques exemples parmi les nombreuses études réalisées sur les étudiants étrangers. Voici donc ce que la recension des écrits nous apprend sur les principales dimensions reliées aux problèmes d'adaptation de la clientèle internationale.

1.2.2.1 La dimension psychologique

Cette dimension de la recherche traite principalement des problèmes rencontrés dans la vie quotidienne, problèmes issus du choc culturel que vivent les étudiants à leur arrivée. Les travaux de Brown et Holloway (2007), qui visent à mieux comprendre le processus d'adaptation d'étudiants étrangers au cours de la période initiale de leur séjour, ont mis en évidence les expériences émotionnelles intenses que vivent les étudiants au cours des premières semaines du semestre. Ainsi, l'enthousiasme et l'excitation ressentis à l'arrivée se transforment rapidement en réactions négatives.

De ces expériences émotionnelles, il se dégage quatre réactions psychologiques et physiologiques :

- une très grande nervosité causée par un environnement inconnu, des problèmes de méconnaissance de la langue d'usage et d'orientation dans ce nouveau milieu;
- le sentiment d'être laissés à eux-mêmes pour réaliser des tâches aussi banales que faire des courses, prendre le bus, comprendre les réactions des autres;
- un sentiment de solitude, de déprime et le mal du pays;
- une réaction de stress et de l'insomnie.

Selon les auteurs, plus la culture et les conditions de vie du pays d'accueil sont similaires à celles du pays d'origine, moins les étudiants auront à faire face à des sources de stress (*stressor*).

L'étude de Tseng et Newton (2002) va dans le même sens. Les problèmes psychologiques auxquels font face les étudiants étrangers sont de deux ordres : ceux reliés aux ajustements de la vie courante, et ceux reliés à des problèmes personnels d'adaptation. Dans le quotidien, les étudiants étrangers doivent s'adapter à la nourriture locale, à l'hébergement, aux systèmes de transports et à un nouveau climat. À ces problèmes s'ajoutent des préoccupations reliées à leur santé et à leur situation financière. Au plan personnel, les étudiants ont le mal du pays, se sentent seuls et déprimés, frustrés même. Ils se sentent dévalorisés et ont l'impression d'avoir perdu leur identité.

1.2.2.2 La dimension sociale

L'adaptation sociale représente un problème important vécu par l'étudiant étranger (Hayes et Lin, 1994). En quittant son pays d'origine, celui-ci se sépare de sa famille et de ses amis. Son arrivée dans le pays d'accueil s'accompagne souvent d'un sentiment de solitude et de perte d'identité. La création d'un nouveau réseau social joue un rôle primordial dans l'adaptation de l'étudiant, mais n'est pas chose

facile : l'étudiant doit apprendre à communiquer dans la culture d'accueil et pour ce faire, la maîtrise de la langue est essentielle.

Les études portant sur les relations amicales entretenues par les étudiants étrangers montrent qu'il existe trois modèles distincts de réseau social chez la clientèle internationale et que chacun d'entre eux vise à combler un besoin psychologique particulier (Ward et al., 2001). Le premier modèle consiste à créer des liens avec des compatriotes qui servent à exprimer et affirmer les valeurs de la culture d'origine. Le deuxième modèle consiste à lier connaissance avec des étudiants du pays d'accueil et ces relations ont une visée en grande partie utilitaire dans la mesure où elles servent à faciliter l'atteinte des objectifs scolaires et professionnels des étudiants. Elles incluent également des professeurs, des conseillers, des employés de l'université, et elles ont un caractère plus formel que personnel. Enfin, le troisième modèle permet aux étudiants de se faire des amis parmi d'autres étudiants étrangers, mais qui ne sont pas des compatriotes. Ces liens amicaux donnent accès à des activités de loisirs, mais procurent également aux étudiants un soutien mutuel basé sur le fait qu'ils sont étrangers.

Pour Brown et Holloway (2007) ce sont d'abord les liens avec les étudiants de la même nationalité qui sont importants, car ils permettent aux étudiants étrangers, surtout à leur arrivée, de briser l'isolement dans une culture individualiste. C'est également l'avis que partagent Al-Sharideh et Goe (1998) : une des meilleures stratégies que peuvent utiliser les étudiants internationaux pour s'adapter à leur nouvel environnement est la formation de liens avec des compatriotes, sans toutefois se limiter à ce seul réseau social ethnique. En effet, les interactions avec les membres de la société d'accueil (collègues étudiants, professeurs, responsables de programme et conseillers) sont également importantes, car elles leur permettent d'acquérir la compétence nécessaire pour mieux répondre aux exigences de leur métier d'étudiant, pour mieux comprendre les attentes des professeurs et pour retirer le maximum de bénéfices de leur participation en classe. En résumé, le développement d'habiletés de communication avec les membres de la société d'accueil peut aider les étudiants à obtenir le soutien social nécessaire à leur

adaptation dans leur nouvel environnement. Ces contacts évitent également que les étudiants créent, entre eux, une micro-communauté au sein du campus, aboutissant à une sorte de ghetto d'où il devient difficile de sortir.

De façon générale, pour ce qui est de se faire des amis, les étudiants étrangers éprouvent plus de difficultés que les étudiants nationaux (Ward et al., 2001). C'est la conclusion à laquelle est arrivé également Lacina (2002), qui s'est intéressé à l'adaptation sociale de l'étudiant étranger qui se retrouve dans un environnement où il ne connaît personne. Ainsi, un des principaux problèmes auquel l'étudiant est confronté dans ses relations interpersonnelles est celui de la discrimination, de par le fait qu'il possède un accent étranger, ce qui peut représenter un obstacle à la communication où même, à la limite, une menace pour les gens du pays hôte. Il peut également utiliser des expressions qui ne sont pas comprises par les personnes qui le côtoient. Certaines différences d'ordre culturel peuvent aussi jouer un rôle dans l'habileté de l'étudiant à entrer en communication avec autrui. Par exemple, le concept d'amitié est souvent perçu différemment d'une culture à une autre. Au Canada et aux États-Unis, deux pays fortement axés sur l'individualisme, l'amitié peut être vue comme n'étant pas nécessairement un rapport permanent, et les relations peuvent demeurer superficielles entre les personnes. Une telle attitude peut paraître difficile à comprendre pour certains étudiants étrangers.

1.2.2.3 La dimension éducative

L'adaptation de l'étudiant étranger au plan éducatif a également fait l'objet de nombreuses recherches. Selon Coulon et al. (2003), en France, elles se sont intéressées au vécu des étudiants étrangers au sein d'un système éducatif étranger et à l'adaptation nécessaire pour y mener leurs études (environnement universitaire, méthodes d'enseignement, organisation pédagogique, modalités d'évaluation, relation avec les enseignants et les étudiants). Une des premières enquêtes dans ce domaine a d'ailleurs traité de l'effet de l'isolement social sur les résultats scolaires des étudiants (Martin, 1970, cité dans Coulon et al., 2003). D'autres études ont

examiné les difficultés scolaires proprement dites, à savoir l'échec, le retard scolaire (le redoublement ou la réorientation, tel un changement d'établissement ou de programme) et leurs conséquences sur le parcours et l'avenir des étudiants (Paivandi, 1991, cité dans Coulon et al., 2003).

Une de ces études, celle de Groux et Porcher (2000), porte sur les caractéristiques des différents systèmes éducatifs et sur les problèmes qu'engendre le passage d'un système à un autre; chaque système éducatif présente donc des particularités, appelées *variables éducatives*, ainsi que des modes de fonctionnement qui lui sont propres : « il est un produit historique spécifique, qui a ses singularités, ses cohérences et ses contradictions » (p. 16). Les principaux problèmes ont trait aux facteurs suivants.

- Il peut exister une disparité entre les manières d'enseigner et les manières d'apprendre. Ainsi, on n'enseigne pas et on n'apprend pas de la même manière partout. Par exemple, quels outils pédagogiques utilise-on et comment sont-ils choisis ? Certains outils, comme les manuels scolaires, sont souvent le reflet des représentations que l'on retrouve dans un système scolaire particulier.

- Les cursus des programmes peuvent être très différents. Comme les programmes sont imposés dans les différents systèmes, les matières enseignées ne coïncident pas nécessairement d'un système à un autre. Certaines matières sont enseignées dans les cursus obligatoires de certains systèmes et non dans d'autres systèmes. Existe-t-il une hiérarchie entre les disciplines, et la scolarité tout entière est-elle guidée vers des objectifs définis? Quelles sont, dans deux systèmes différents, les disciplines communes et les disciplines spécifiques?

- Le contenu de la matière (discipline) varie d'un système à un autre. Ainsi, l'enseignement de l'histoire ne sera pas le même dans deux pays qui se font la guerre : d'une part un enseignement de vainqueur et, d'autre part, un enseignement de vaincu.

- La formation et le recrutement des enseignants présentent des propriétés différentes. Les enseignants sont formés différemment d'un système à un autre. Comment sont-ils recrutés ? Est-ce à la suite d'un concours ? Sont-ils choisis selon leurs aptitudes? Quelle place tiennent-ils dans la société? Quelle représentation se font-ils de leur métier? À quelle classe sociale appartiennent-ils? Quelles relations ont-ils entre eux?

- L'évaluation des étudiants est différente. Par exemple, quels sont les critères d'échec ou de réussite dans chacun des systèmes ? Les notes sont-elles considérées comme un ensemble ou sont-elles attribuées par discipline?

- Les relations des étudiants avec les professeurs et avec la hiérarchie scolaire sont différentes selon les systèmes.

- Le rôle de l'enseignant varie, à savoir ce qu'il tolère, ce qu'il interdit, ce qu'il loue ou stigmatise.

- Le style des élèves varie d'un système à un autre. Par exemple, quelles sont les nouvelles manières de se conduire, quels comportements sont jugés adéquats dans le nouveau système scolaire, quel est le rapport à l'autorité?

- Les attentes des parents ne sont pas nécessairement les mêmes d'un système éducatif à un autre, comme par exemple, celles face à la réussite de l'étudiant.

- L'âge de la clientèle pour les différents niveaux d'études peut varier d'un système à un autre dépendant de l'âge d'entrée dans l'enseignement obligatoire (sept ans dans certains pays scandinaves).

- Les calendriers scolaires diffèrent, en fonction, par exemple, du nombre de semaines d'enseignement par année, de leur répartition en cours d'année et du fonctionnement par semestre ou par trimestre.

- Les séquences pédagogiques peuvent être très divergentes, tel que le nombre de cours par jour, le nombre d'heures par cours, etc.

- L'aménagement physique n'est pas identique d'un système à un autre, par exemple, l'utilisation des espaces et ses fonctions (salle de cours, cafétéria, laboratoires, agora).

Groux et Porcher (2000) résument ainsi la disparité des systèmes éducatifs et leurs effets : « Lorsqu'on n'a jamais rencontré d'autre système éducatif comme étudiant ou enseignant, notre seule référence est le nôtre et on a peine à imaginer qu'il puisse exister d'autres modes d'organisation, d'autres découpages disciplinaires, un autre rythme scolaire, d'autres modalité d'évaluation » (p. 178). Il faut souligner que les systèmes éducatifs reflètent souvent le caractère traditionnel de la culture d'un pays. Les personnes qui y font des études sont soumises à des règles précises qui représentent des caractéristiques propres à ces systèmes (Triantaphyllou, 2002).

Du côté anglo-saxon, à partir d'une recension des écrits publiés entre 1996 et 2005, Andrade (2006) analyse les résultats des recherches empiriques consacrées à l'adaptation de l'étudiant étranger à son nouvel environnement éducatif et à sa réussite scolaire. Les 56 articles recensés ont été publiés aux États-Unis (36), en Australie (9), au Canada (7), au Royaume-Uni (2) et en Nouvelle-Zélande (2). Dans ces études, le terme « adaptation » (*adjustment*) est aussi défini selon le modèle d'Anderson (1994) : il représente l'adéquation entre l'étudiant et son environnement scolaire. L'auteure en arrive à la conclusion que les difficultés que rencontrent les étudiants étrangers sont différentes et plus importantes que celles auxquelles font face les étudiants nationaux.

Quelques exemples de difficultés des étudiants au plan scolaire tirés de la recension des écrits effectuée par Andrade (2006) sont présentés ci-dessous.

- La maîtrise insuffisante de la langue, ce qui a des répercussions sur les habitudes de lecture et d'écriture, sur la compréhension de l'exposé de l'enseignant en classe (débit rapide) et du vocabulaire utilisé.

- La difficulté à se familiariser avec les normes et les règlements universitaires.

- La réticence à donner leur opinion ou à argumenter en classe.
- La difficulté à saisir les expressions idiomatiques, d'humour ou le choix de certains exemples de leurs enseignants.
- La réticence à s'asseoir en classe à côté d'étudiants de nationalité différente.
- Le refus de participer aux discussions en classe et de poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas les consignes du professeur pour les tâches à réaliser et les travaux à remettre.

Une autre recherche, celle de Brown (2008), permet de mieux connaître les situations scolaires non familières du nouveau milieu qui entraînent des problèmes pour les étudiants étrangers. En effet, il existe une dissonance entre la culture scolaire du pays d'origine et celle du pays d'accueil, car l'étudiant est confronté à une panoplie de façons de faire différentes. Parmi les résultats observés chez les participants à l'étude, nous retrouvons :

- dès leur arrivée, une charge de travail intense insoupçonnée par les étudiants dont ils prennent graduellement conscience. Par exemple, dans certains cours, les travaux à rendre se succèdent à un rythme important;
- l'adaptation à un environnement où la langue d'enseignement ne leur est pas familière, ce qui provoque de l'anxiété;
- de nouveaux critères d'évaluation qui entraînent la peur de ne pas être à la hauteur de leurs propres attentes et de ne pas être suffisamment performants en classe;
- une pédagogie nouvelle où les étudiants sont invités à participer en classe, à interagir avec le professeur et les autres étudiants;
- des aptitudes limitées à utiliser un ordinateur;

- la méconnaissance des règles de rédaction pour les travaux scolaires, incluant la nécessité d'identifier la source des écrits consultés;

- la nécessité pour les étudiants d'avoir une pensée critique et de donner leur opinion, tant dans les travaux scolaires qu'au cours des discussions en classe.

Les travaux de Groux et Porcher (2000), d'Andrade (2006) et Brown (2008) se recoupent dans leur identification des principaux problèmes scolaires auxquels font face les étudiants étrangers. Malgré tout, ils nous montrent à quel point il peut exister des variables éducatives, des façons de faire ou des modes d'organisation différents d'un système à un autre. Ces disparités, qui sont en fait des ruptures liées au passage d'un contexte pédagogique familier à un environnement étranger, représentent des obstacles que les étudiants étrangers doivent surmonter pour s'affilier à un nouveau système éducatif. Ils appartiennent au domaine de l'affiliation intellectuelle ou institutionnelle. Rappelons que l'affiliation intellectuelle a trait aux apprentissages d'ordre cognitif, à un ensemble d'opérations intellectuelles qui caractérisent le travail universitaire. L'affiliation institutionnelle représente l'apprentissage des règles formelles et informelles qui régissent l'établissement scolaire (Coulon, 1997).

Il faut souligner ici, chez ces auteurs, l'importance accordée aux obstacles liés à l'affiliation institutionnelle. En effet, à part ce qui a trait de façon générale aux manières d'enseigner et d'apprendre, à la maîtrise de la langue et à la pédagogie nouvelle, la plupart des variables énumérées font peu état des obstacles d'ordre cognitif.

S'il est mentionné que la confrontation de l'étudiant à une pédagogie nouvelle et à des façons d'apprendre différentes représente un des problèmes d'adaptation au plan scolaire, aucune étude spécifique n'est recensée sur le choix des stratégies d'apprentissage utilisées par l'étudiant comme partie intégrante de son affiliation intellectuelle.

En résumé, la recension des écrits portant sur la clientèle internationale fait ressortir l'importance, pour les chercheurs contemporains, d'identifier les principaux problèmes vécus par les étudiants étrangers dans leur adaptation à leur nouveau milieu éducatif afin de mettre en place une prestation de services adaptée à leurs besoins. Les recherches se sont ainsi cristallisées autour des problèmes de nature psychologique, sociale et éducative qui entravent l'adaptation de l'étudiant. Toutefois, peu de recherches se sont intéressées au processus même d'adaptation (Pederson, 1991).

1.3 Les problèmes particuliers reliés à l'apprentissage des étudiants étrangers

Toutes les recherches énumérées ci-dessus, incluant celles portant sur l'adaptation de l'étudiant au plan scolaire, ont permis d'identifier certains problèmes types que rencontrent les étudiants étrangers. Toutefois, selon Volet et Renshaw (1995), les problèmes particuliers qui relèvent de l'apprentissage de la clientèle internationale dans un nouveau système éducatif ont été peu abordés. Une meilleure compréhension de cette dynamique s'avère essentielle à l'élaboration de programmes destinés à faciliter l'adaptation de l'étudiant à un nouvel environnement et à lui permettre de vivre une expérience scolaire enrichissante

Certaines recherches, par contre, ont porté sur l'identification des styles d'apprentissage des étudiants étrangers (Ladd et Ruby, 1999 ; Niles, 1995). Le style d'apprentissage y est défini comme étant un comportement régulier de l'étudiant dans sa façon d'apprendre et d'entrer en relation avec les autres. Or, certaines de ces recherches portant sur les styles d'apprentissage ont, selon Volet et Renshaw (1995), fait l'objet de nombreuses critiques : elles ont abouti à un modèle qui présente une vision négative, stéréotypée et statique de l'apprentissage des étudiants et n'ont pas pris en considération les aspects cognitifs et comportementaux de ces apprenants dans le contexte nouveau où ils se trouvent, ce qui nous semble très important ou du moins ce qui nous intéresse grandement. Nous avons donc décidé de ne pas considérer notre objet de recherche en regard de la dimension des styles d'apprentissage.

Il est cependant indéniable que la façon d'apprendre représente une source importante de problèmes pour la clientèle internationale. Pour Pederson (1991), confronté à des méthodes d'enseignement qui lui sont étrangères, l'étudiant doit adapter ses comportements et adopter des stratégies d'apprentissage en conséquence. Les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'études ont donc une incidence sur la réussite de l'apprentissage de l'étudiant étranger (Abel, 2002). C'est ce qu'a pu vérifier Stoynoff (1997) en comparant les stratégies d'apprentissage d'étudiants étrangers qui réussissent avec celles d'étudiants en situation d'échec. Ses résultats ont montré que ceux qui réussissent le mieux utilisent des stratégies particulières : travailler de façon constante aux travaux scolaires, étudier au moins trois heures à chaque fin de journée, se préparer plus adéquatement aux examens et demander davantage de l'aide auprès de leurs amis et collègues de classe.

À ce stade-ci, trois constats se dégagent. Dans un premier temps, lorsqu'il fait face à une nouvelle culture scolaire, l'étudiant étranger, s'il veut réussir ses études, n'a d'autre choix, que d'abandonner certaines normes de sa culture d'origine et d'adopter de nouvelles normes de la culture d'accueil. Pour reprendre l'expression de Coulon (1997), l'étudiant doit devenir compétent le plus rapidement après son arrivée. La réussite de son affiliation va dépendre de la rapidité et de la facilité avec laquelle il assimilera les normes de son nouveau milieu scolaire.

Dans un deuxième temps, il a également été montré que les étudiants qui prennent en main, de façon active, leur apprentissage, qui développent leurs propres stratégies, et qui organisent et ajustent leur comportements d'études réussissent mieux que des apprenants plus passifs (Abel, 2002).

Dans un troisième temps, il est largement admis que l'étudiant étranger est le premier responsable de son adaptation, et ce, malgré toutes les publications provenant du domaine de l'éducation interculturelle et l'information mise à la disposition des éducateurs pour venir en aide à la clientèle internationale (Ward et al., 2001, Volet et Renshaw, 1995).

Par conséquent, considérant le rôle que doit jouer l'étudiant lui-même pour s'affilier à un nouveau système éducatif, ainsi que la responsabilité qu'il doit assumer pour réussir ses apprentissages, la théorie sociocognitive de l'apprentissage peut servir d'ancrage pour mieux comprendre cette prise en charge pour l'étudiant étranger de son apprentissage.

La théorie sociocognitive de l'apprentissage, qui sera présentée au chapitre 2, est une des théories de l'apprentissage, tout comme l'approche béhavioriste, celle du traitement de l'information ou le constructivisme (Schunk, 2004). Élaborée par Albert Bandura dans un ouvrage majeur paru sous le titre *Social Foundations of Thought and Action* en 1986, cette théorie accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain. Elle a été utilisée abondamment dans les domaines du développement des compétences et des habiletés cognitives, motrices et sociales, mais aussi pour des sujets très variés comme la violence, le développement moral et les valeurs sociétales.

Le choix de cette approche théorique est fondé principalement sur ce rôle autorégulateur dans l'adaptation de la personne. En effet, dans la perspective sociocognitive, l'étudiant qui autorégule son apprentissage choisit, de façon délibérée, les façons de faire nécessaires pour réussir les apprentissages qu'il doit réaliser au cours de son parcours scolaire.

Ainsi, même si certaines stratégies peuvent être transférées d'un contexte éducatif à un autre, les apprenants, particulièrement ceux qui, comme les étudiants étrangers, sont confrontés aux défis que représente un nouveau système éducatif, se doivent d'adopter de nouvelles façons de réguler leur apprentissage (Evensen, Salisbury-Glennon et Glenn, 2001). Comme le mentionne Volet (1999), le transfert des apprentissages (on parle ici du caractère opportun du transfert et du succès de la démarche) entre environnements scolaires est relié aux capacités cognitives, émotionnelles et motivationnelles de l'apprenant à adapter son processus d'apprentissage aux caractéristiques du nouvel environnement. Chaque contexte ou

environnement semble imposer des règles précises, tant tacites que formelles, et l'étudiant doit répondre aux attentes pour ce qui est des comportements à y adopter.

Enfin, considérant la place qu'occupe l'utilisation des stratégies au niveau de la réalisation des apprentissages scolaires et tenant compte que nous en savons très peu sur les façons d'apprendre des étudiants étrangers (Stoynoff, 1997), l'autorégulation des stratégies d'apprentissage, qui constitue un des processus régulateurs de la théorie sociocognitive, représente une avenue, à la fois nouvelle et porteuse, pour mieux comprendre le phénomène d'affiliation à un nouveau système éducatif. L'autorégulation est ici considérée en termes de stratégies particulières utilisées par l'étudiant dans la réalisation de ses tâches scolaires. En effet, ce dernier doit évaluer et choisir la meilleure stratégie à utiliser et s'assurer de la qualité de son exécution. Toutefois, on peut se poser les questions suivantes : comment l'étudiant étranger met-il en place les stratégies à utiliser ne connaissant pas, en début de session, le contexte dans lequel il va réaliser ses apprentissages ? Est-il en mesure de les modifier et de les adapter au cours de la première session, à la suite de son contact avec son nouvel environnement éducatif ?

Peu utilisé dans le domaine de l'interculturel et donc, dans les études sur la clientèle internationale, le concept d'autorégulation des stratégies d'apprentissage représente une façon de reconnaître le changement que pourrait effectuer un étudiant pour s'adapter à un nouveau système éducatif.

Enfin, selon la théorie sociocognitive de l'apprentissage, les étudiants perçoivent différemment leur efficacité personnelle à réussir leurs apprentissages. D'une part, certains étudiants peuvent considérer ne pas pouvoir exercer un contrôle sur la réussite de leur apprentissage parce qu'ils ne croient pas avoir les ressources personnelles nécessaires pour rencontrer les exigences de leurs études. D'autre part, d'autres étudiants peuvent estimer qu'ils sont efficaces dans la réalisation de leurs apprentissages. Qu'en est-il des étudiants étrangers à leur arrivée dans un nouveau système éducatif ? Se sentent-ils compétents pour réussir leurs apprentissages dans ce nouveau contexte ? La question semble des plus

pertinentes compte tenu des obstacles particuliers qu'ils rencontrent à leur arrivée. Rappelons que l'étudiant étranger a une double affiliation : une première parce qu'il est souvent un nouvel étudiant universitaire, et une seconde, parce qu'il est étranger.

1.4 L'autorégulation des stratégies d'apprentissage des étudiants étrangers

Comme il a été dit précédemment, les étudiants en général qui autorégulent leur apprentissage au plan cognitif, motivationnel et comportemental sont des apprenants plus efficaces. Ceux-ci participent activement au processus d'apprentissage et mobilisent les efforts nécessaires pour acquérir des connaissances et des habiletés par l'utilisation de stratégies précises (appelées stratégies d'apprentissage autorégulé) plutôt que de réagir, de façon passive, aux consignes de leurs professeurs (Purdie, Hattie et Douglas, 1996).

Selon ces mêmes auteurs, la théorie et la recherche sur l'apprentissage autorégulé, dans la tradition sociocognitive, ont mis l'accent sur les variables que l'on retrouve dans un environnement scolaire occidental (*western academic settings*). En conséquence, les études portant sur l'autorégulation des stratégies d'apprentissage des étudiants étrangers sont quasi inexistantes. À notre connaissance, la seule étude recensée est celle de Purdie et al., (1996), qui porte sur les stratégies d'apprentissage utilisées par trois groupes d'étudiants dans trois environnements scolaires différents : un groupe d'étudiants japonais et australiens dans leur propre pays d'origine et un troisième groupe d'étudiants japonais aux études dans une université australienne. En plus de s'intéresser aux différences de stratégies d'apprentissage autorégulé entre les trois groupes, ces chercheurs ont également voulu se pencher sur les changements de stratégies mis en place par le troisième groupe d'étudiants, à savoir les étudiants japonais une fois en contact avec leur nouvel environnement scolaire occidental. Cette étude avait pour objectif de vérifier si les étudiants japonais ont autorégulé leurs stratégies d'apprentissage dans le cadre de leurs études en Australie. Nous tenterons de faire de même avec les participants à cette recherche.

Les résultats ont montré, dans un premier temps, que les stratégies d'apprentissage autorégulé diffèrent entre les trois groupes. Dans un second temps, il a été possible de constater une transformation du type de stratégies utilisées par le troisième groupe (étudiants japonais dans le contexte d'études occidental que représente l'université australienne), passant de celles habituellement employées par les étudiants japonais dans leurs propres universités vers celles dont font usage les étudiants australiens dans leur environnement scolaire. En d'autres mots, les étudiants japonais n'utilisent plus les stratégies auxquelles ils étaient habitués dans leur pays d'origine et ils se tournent plutôt vers de nouvelles façons de faire, issues de leur nouvel environnement. Il faut y voir, selon Purdie et al. (1996), l'influence du contexte scolaire sur l'apprentissage des étudiants. Ainsi, les stratégies utilisées dans un environnement scolaire particulier à une culture ne sont pas nécessairement les plus appropriées lorsque le contexte change.

De plus, aucune recherche n'a été recensée sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants étrangers et ce, dans la multitude de banques de données et de périodiques consultés. La situation est donc la même pour ce second concept.

En résumé, compte tenu de la responsabilité qui incombe à l'étudiant d'ajuster son comportement pour s'affilier le plus rapidement possible à son nouvel environnement éducatif, compte tenu que la réalisation de ses apprentissages passe par le choix qu'il fait des stratégies à utiliser, l'autorégulation des stratégies d'apprentissage et le développement du sentiment d'efficacité personnelle représentent une façon intéressante et novatrice de mieux comprendre l'affiliation de l'étudiant et de contribuer ainsi à la recherche sur le thème de l'adaptation de l'étudiant étranger au plan éducatif.

1.5 L'objet de la recherche

Cette recherche doctorale vise à comprendre le phénomène de l'affiliation d'étudiants étrangers de différents groupes ethniques à leur nouvel environnement éducatif. Elle s'intéresse également au développement du sentiment d'efficacité

personnelle de l'étudiant face à cette affiliation. Enfin, elle vise à retracer les stratégies d'apprentissage utilisées au cours de leur première session d'études, particulièrement les stratégies d'apprentissage autorégulé, et à décrire, chez les étudiants, des manifestations d'autorégulation des stratégies d'apprentissage.

Les questions spécifiques de recherche sont les suivantes :

1- Quelles sont les manifestations du processus d'affiliation de l'étudiant étranger, en particulier les événements qui freinent ou favorisent son affiliation dans l'appropriation progressive de son métier d'étudiant?

2- Au cours de la première session, lors du processus d'affiliation, comment se développe le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant étranger face à sa responsabilité d'apprendre?

3- Dans l'acquisition progressive de son nouveau statut d'étudiant, quelles stratégies met-il en place pour réaliser ses apprentissages ? Parmi les stratégies utilisées, retrouve-t-on des stratégies d'apprentissage autorégulé?

4- Les stratégies mises en place se transforment-elles au cours de la première session?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre présente le cadre de référence de cette étude, à savoir « la matrice théorique qui donne des assises à la recherche » (Gohier, 2000). Ainsi, l'analyse des bases théoriques et des concepts qui servent de point d'ancrage empiriques à l'étude permettra de faire les choix nécessaires pour délimiter la présente recherche. Rappelons que la problématique de cette recherche a trait à la compréhension du parcours d'étudiants étrangers à travers leur processus d'affiliation intellectuelle et institutionnelle, au développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant face à cette affiliation ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage utilisées au cours de leur première session d'études, particulièrement les stratégies d'apprentissage autorégulé, qui représentent, pour l'étudiant, une façon de prendre en charge son apprentissage. Elle vise également à retracer et à décrire les manifestations d'autorégulation des stratégies d'apprentissage au cours de la session.

Il nous apparaît important de définir, dans un premier temps, le concept de « contact interculturel ». En effet, plusieurs théories ont été élaborées pour mieux cerner la nature de ce concept.

Par la suite, le concept de choc culturel sera présenté ainsi que les différentes théories contemporaines qui en découlent, puisqu'elles ont servi de point d'ancrage pour de nombreuses recherches sur les conséquences des différents types de migration, dont la migration pour étude. Il s'avère ensuite nécessaire de clarifier le concept d'adaptation ainsi que le concept d'acculturation, à la base de

nombreuses recherches dans le domaine de l'interculturel auprès de différents groupes de migrants.

Dans un troisième temps, la théorie sociocognitive de l'apprentissage sera explicitée, tout comme le phénomène de l'autorégulation et le sentiment d'efficacité personnelle, deux des principaux construits issus de l'approche sociocognitive en jeu dans la présente étude. Elle nous permettra, en fin de parcours, de définir nos objectifs de recherche.

2.1 Le concept de contact interculturel

De tout temps, les contacts entre personnes de cultures différentes ont existé. De nos jours, la globalisation de l'économie, la croissance de l'industrie touristique et les mouvements des travailleurs sont quelques-unes des raisons qui poussent de plus en plus de gens à traverser les frontières et à passer d'une culture à une autre (Ward et al., 2001). On peut penser, par exemple, aux gens d'affaires, aux diplomates, aux membres des forces armées, aux missionnaires, au personnel militaire et aux étudiants étrangers. Rappelons que les termes séjour (*sejourn*) et migration sont définis comme étant le fait de demeurer un certain temps dans un nouvel environnement. Ce séjour temporaire dans un nouveau lieu est habituellement volontaire et d'une durée relativement courte, normalement entre six mois et un an. Ward et al. (2001) utilisent le terme *sojourner* pour désigner cette personne, ce migrant, qui passe d'une culture à une autre, et ce de façon temporaire, du fait qu'elle a, au départ, l'intention de retourner dans sa culture d'origine lorsque le but du séjour est atteint. Ce type de migration est donc différent de celui réalisé par des immigrants ou des réfugiés, parce que ces derniers ne souhaitent pas retourner dans leur pays d'origine. Par conséquent, ce passage d'une culture à une autre constitue pour le migrant une occasion d'entrer en contact avec des personnes de la culture hôte.

Le terme *culture contact*, que l'on pourrait traduire par « contact interculturel », est utilisé pour désigner la rencontre de personnes ou de groupes de

milieux culturels, ethniques et linguistiques différents (Ward et al., 2001). Ces contacts interculturels peuvent survenir lorsque des personnes de culture différente se côtoient au sein d'une même nation ou lorsqu'une personne se rend dans un autre pays pour y réaliser une activité quelconque.

Ces échanges entre personnes d'origines culturelles différentes peuvent représenter des expériences réussies, mais elles peuvent également se révéler difficiles, voire stressantes, et il existe un grand nombre de recherches empiriques pour appuyer cette affirmation et pour expliquer les principes théoriques sous-jacents à cette problématique (Ward et al., 2001).

À partir d'une recension des écrits exhaustive, Ady (1995, cité dans Ward et al., 2001) a pu déterminer que l'ensemble des recherches traitant des conséquences d'un contact interculturel pouvait correspondre aux cinq grandes catégories suivantes : 1- la satisfaction qu'éprouvent en général les migrants par rapport à leur nouvelle vie, souvent définie par le bien-être qu'ils en retirent; 2- le processus d'adaptation qui se déroule sur une période de temps, à partir du concept de choc culturel; 3- le degré d'interaction du migrant avec des membres de la culture d'accueil, mesuré habituellement par l'analyse du réseau social de la personne; 4- les conséquences psychologiques d'une adaptation difficile à la nouvelle culture, par la mesure du niveau de stress du migrant; 5- les aptitudes et les compétences nécessaires pour réaliser la transition vers la nouvelle culture.

Pour les besoins de cette recherche, seules les théories reliées au concept de choc culturel seront présentées, parce que l'adaptation y est vue comme un processus qui se déroule dans le temps, et que cette approche a abondamment été utilisée pour les étudiants étrangers (Zhou, Jindal-Snape, Topping et Todman, 2008). Rappelons que dans le cadre de la problématique de la clientèle internationale présentée au chapitre 1, les quatre premiers mois du semestre d'entrée représentent la période la plus cruciale pour l'étudiant face à son nouvel environnement éducatif.

2.2 Le concept de choc culturel

Dans un premier temps, il est important de préciser que l'ensemble des répercussions qu'entraînent les expériences que vivent les migrants en général dans un milieu qui ne leur est pas familier est appelé choc culturel (*culture shock*) (Zhou et al., 2008, Ward et al., 2001). Le terme fut utilisé pour la première fois par Oberg (1960) qui en donne les caractéristiques suivantes : un état de tension ou de stress relié à l'adaptation de la personne, au plan psychologique, un sentiment de vide face à la perte de ses amis, de son statut et de ses biens personnels, la peur du rejet dans la nouvelle culture, une certaine confusion dans la définition du rôle à jouer, de l'anxiété et de l'indignation engendrées par les différences culturelles et un sentiment d'impuissance, de frustration et même de dépression. Aux États-Unis, les premières études portant sur le choc culturel ont été réalisées après 1950 et étaient fortement reliées à l'adaptation de la personne qui migre et aux problèmes médicaux qui en découlaient. Certaines, de grande envergure, ont été menées à l'échelle nationale et ont porté sur la santé mentale de ces groupes et dans le domaine de l'épidémiologie. Les premières études portant sur les étudiants étrangers ont d'ailleurs été influencées par ces perspectives traditionnelles qui ont traité de la migration et de la santé mentale, car on assumait implicitement qu'un contact interculturel pouvait être à ce point stressant qu'il nécessitait *a priori* un traitement médical. Les recherches de Rust (1960, cité dans Zhou et al., 2008), sur la santé mentale des étudiants à l'Université Yale, et celles d'Eldrige (1960) sur la fréquentation élevée du service de santé des étudiants à l'université Leicester, confirment cette tendance. Au cours des années qui ont suivi, les sujets de recherche portant sur la clientèle internationale se sont beaucoup diversifiés et ont traité d'un ensemble plus large de problèmes, incluant les problèmes sociaux et éducatifs, tel que présenté au chapitre précédent.

Toutefois, le sens que les théoriciens du domaine donnent de nos jours au concept de choc culturel va bien au-delà de la conception initiale d'Oberg (1960), qui le présentait comme une réaction passive et négative à un ensemble de circonstances perturbantes pour le migrant. En effet, les réactions des personnes à

un environnement non familier sont maintenant considérées comme participant à un processus actif pour traiter un changement ou y faire face (Ward et al., 2001). Ce concept de choc culturel a donné lieu à différentes approches théoriques qui sont présentées à la section suivante.

2.2.1 Les théories contemporaines du choc culturel

Dans une récente recension des écrits, Zhou et al. (2008) présentent les théories traditionnelles et contemporaines du choc culturel. Les premières théories du choc culturel, appelées théories traditionnelles, ont été élaborées dans les années 60, et elles ont servi à mieux comprendre l'expérience vécue par ces diverses catégories de migrants ainsi que les conséquences de la migration, tel que précisé aux paragraphes précédents. À partir de 1980, un nouveau point de vue émerge et considère le séjour du migrant davantage comme une occasion d'apprendre que comme une source de problèmes physiologiques. La notion de choc des cultures est remplacée par les termes d'adaptation et d'acculturation. Apparaissent alors des théories plus contemporaines, telles que celles reliées au stress et des façons d'y répondre (*stress and coping*), à l'apprentissage culturel (*cultural learning*) et à l'identification sociale (*social identification*), qui se situent dans une approche plus globale basée sur les aspects affectifs, comportementaux et cognitifs du choc culturel et de l'adaptation (*affective, behavioural and cognitive* (ABC) *aspects of shock and adaptation*). Le tableau 2.1 qui suit présente trois approches théoriques contemporaines de la notion de choc culturel.

Tableau 2.1

Théories contemporaines du choc culturel (Zhou et al., 2008)

Théorie	Origine de la théorie	Cadre conceptuel	Prémisse théorique	Facteurs ayant une influence sur l'adaptation	Directives pour intervenir
(A) Affectif Le stress et les façons d'y répondre	Psychologie sociale (Lazarus et Folkman 1984) (Holmes et Rahe 1967)	Les migrants doivent développer des stratégies pour faire face au stress	Les changements que l'on doit subir dans la vie entraînent, par nature, du stress	Des changements au plan de la personnalité et des rapports sociaux	Entraîner les personnes à développer des habiletés à gérer le stress
(B) Comportemental L'apprentissage culturel	Psychologie sociale et expérimentale et comportement interpersonnel (Argyle 1969)	Les migrants doivent apprendre des habiletés sociales applicables au niveau culturel pour survivre dans leur nouvel environnement	Les interactions sociales demandent des habiletés	Des variables culturelles particulières comme la connaissance de la nouvelle culture, de la langue ou des compétences communicationnelles	Participer à des séances de préparation et d'orientation à la culture, en particulier l'apprentissage d'habiletés sociales
(C) Cognitif Identification sociale 1- La théorie de l'acculturation 2- La théorie de l'identité sociale	Psychologie sociale et interculturelle (Deaux 1996)	La transition interculturelle peut entraîner des changements de l'identité sociale et des relations intergroupes	La question de l'identité est fondamentale pour la personne	Des variables cognitives telles que la connaissance de la culture d'accueil et les dispositions respectives des groupes en présence	Améliorer l'estime de soi des personnes, éliminer les barrières entre les deux cultures et mettre l'accent sur leurs similarités

Afin de mieux comprendre le tableau qui précède, chacune des trois approches théoriques sera expliquée brièvement. D'abord, les théories reliées à l'aspect affectif (A), ensuite celles en lien avec le comportement (B) et enfin, celles qui traitent de l'aspect cognitif (C) (Zhou et al., 2008).

2.2.1.1 L'approche théorique du stress et de la façon d'y répondre

Dans un premier temps, les théories de type affectif (A) centrées sur le stress et les différentes façons d'y répondre mettent l'accent sur les changements dans la vie des migrants et le stress qui en résulte. Ces migrants doivent alors développer une attitude de résilience pour survivre. L'adaptation est vue comme un processus

de gestion du stress, à la fois au niveau personnel et social, en allant chercher du soutien auprès des autres, par exemple.

2.2.1.2 L'approche théorique en lien avec l'apprentissage culturel

Dans un deuxième temps, les théories de type comportemental (B) en relation avec l'apprentissage culturel s'intéressent à l'aspect comportemental du contact interculturel où l'interaction nécessite des habiletés. Le choc culturel devient un stimulus qui doit inciter la personne à acquérir les compétences nécessaires pour entrer en contact avec les autres.

2.2.1.3 L'approche théorique de l'identification sociale

Dans un troisième temps, les théories de type cognitif (C) reliées à l'adaptation sociale ont trait aux composantes cognitives du processus d'adaptation. Dans le cadre d'une expérience interculturelle, les personnes se perçoivent dans un contexte plus large, et l'anxiété qui en découle peut entraîner des modifications dans la perception de soi et de l'identité, particulièrement lorsque celle-ci est construite largement à partir des contacts sociaux réalisés dans le pays d'attache. Deux approches conceptuelles particulières sont utilisées pour les théories de type cognitif (C) : la première est reliée à la théorie de l'acculturation, et la deuxième, à la théorie de l'identité sociale. Les deux approches conceptuelles sont présentées dans les paragraphes qui suivent.

- La théorie de l'acculturation

La théorie de l'acculturation regroupe trois modèles différents : le modèle unidimensionnel, le modèle bidimensionnel et le modèle catégoriel.

La conception unidimensionnelle de l'acculturation implique l'assimilation. Les migrants abandonnent graduellement l'identification à leur culture d'origine pour s'identifier à la culture d'accueil (Omelda, 1979, cité dans Zhou et al. 2008). Ce

modèle considère la culture d'origine et la culture de contact comme des cultures opposées.

Par contraste, la conception bidimensionnelle est un modèle plus équilibré de l'acculturation. Ainsi, les migrants développent une identité en synthétisant les deux cultures en place (Ramirez, 1984, cité dans Zhou et al. 2008), ce qui leur permet de développer des personnalités biculturelles ou multiculturelles.

Enfin, la conception catégorielle de Berry et al., (1989, 1997), qui est de beaucoup plus complexe, met en lumière quatre dispositions, attitudes, ou stratégies d'acculturation, c'est-à-dire quatre façons qu'ont les migrants de conceptualiser leur identité. Il s'agit de l'intégration, de la séparation, de l'assimilation et de la marginalisation. Le concept d'acculturation sera présenté plus en détail dans une section subséquente (section 2.4).

- La théorie de l'identité sociale

La théorie de l'identité sociale (Tajifel, 1981, cité dans Zhou et al. 2008) s'intéresse à la façon dont l'appartenance à un groupe influence le sentiment d'identité personnelle en mettant l'accent sur deux aspects différents. Le premier aspect traite du rôle de la catégorisation et de la comparaison sociale en relation avec l'estime de soi (par exemple, le favoritisme au sein d'un groupe). Le second aspect a trait aux différents effets de la diversité interculturelle sur les perceptions et les interactions dans le cadre de l'appartenance à un groupe.

De façon générale, les théories de type cognitif de l'identification sociale (C) complètent les théories de type comportemental (B) de l'apprentissage culturel ainsi que celles de type affectif (A) reliées au stress et aux façons d'y répondre. Ces trois approches théoriques contemporaines sont donc étroitement interreliées. Elles représentent également des avantages indéniables par rapport aux approches traditionnelles. Premièrement, elles sont plus complètes et détaillées, justement parce qu'elles prennent en compte ces trois aspects : affectif, comportemental et cognitif. Ensuite, l'acculturation est perçue comme un processus qui se déroule dans

le temps plutôt qu'à un moment bien précis, et ce processus est vu comme une réaction positive aux changements qu'entraîne la migration plutôt qu'une réponse passive à un événement perturbant. De plus, plutôt que de s'intéresser uniquement aux facteurs internes de la personne, elles traitent de ses caractéristiques et de la situation dans laquelle elle évolue. Enfin, elles ouvrent la porte à l'élaboration de programmes d'intervention destinés à la clientèle internationale (Zhou et al., 2008).

Toutefois, ces approches contemporaines (de type affectif, comportemental et cognitif) ne sont pas sans présenter quelques limites. Elles sont complexes et de plus, il est difficile de ne pas tenir compte de l'effet des caractéristiques individuelles dans le cadre des recherches sur la migration. En outre, ces théories qui portent sur les contacts interculturels ne sont pas coordonnées par rapport aux différents groupes de migrants, entre autres celui des étudiants étrangers. Une synthèse des théories en fonction des différents types de migration apporterait une plus grande cohérence à l'ensemble (Zhou et al., 2008).

En résumé, l'émergence de ces approches théoriques contemporaines a permis d'orienter différemment la recherche sur les conséquences qu'entraîne un séjour dans un environnement culturel différent, et ce, pour toutes les catégories de migrants. Pour ce qui est de la recherche portant spécifiquement sur la clientèle des étudiants étrangers, ces nouvelles théories ont permis aux chercheurs de délaisser le domaine de la santé mentale des étudiants et de passer à un champ de recherche beaucoup plus vaste. Ainsi, de nombreuses recherches sur la clientèle étudiante internationale sont reliées à ces trois approches théoriques. Par exemple, la recherche traitant de l'acquisition de compétences au plan social relève de la théorie sur le stress et les façons d'y répondre (de type A), celle portant sur la création d'un réseau d'amis chez les étudiants a trait à la théorie de l'apprentissage culturel (de type B) et celle qui s'est intéressée aux perceptions qu'ont les étudiants de leurs pairs concerne la théorie de l'identité sociale (de type C) (Zhou et al., 2008). La recherche qui porte sur la clientèle étudiante internationale est donc, en grande partie, reliée à l'expérience du « choc culturel ».

Il est cependant important de préciser qu'à la suite de l'émergence de ces approches théoriques contemporaines, le concept de « choc culturel » a été délaissé par les chercheurs au profit des concepts d'adaptation et d'acculturation. Il faut donc expliciter ce à quoi ces deux concepts réfèrent puisqu'ils ont été largement utilisés en recherche, le premier auprès de tous les types de migrants, incluant les étudiants étrangers (Ward et Kennedy, 1999), tandis que le second l'a été davantage pour les études portant sur les immigrants et les réfugiés (Ward et Rana-Deuba, 1999).

2.3 Le concept d'adaptation interculturelle

Selon Ward et al. (2001), les chercheurs qui se sont intéressés à la transition interculturelle ont longtemps débattu de la pertinence des critères pour évaluer l'adaptation des migrants à un nouveau milieu de vie. Pour cette raison, les recherches sur l'adaptation interculturelle (*cross-cultural adaptation*) ont été réalisées à partir d'une variété d'approches théoriques et empiriques, et ce, dans le but de définir ce qu'est l'adaptation ainsi que la façon dont elle peut être mesurée, ce qui a mené à l'élaboration de différents modèles d'analyse portant sur la question. Parmi ces modèles, on retrouve les dimensions suivantes : les composantes affective, comportementale et cognitive de l'adaptation, incluant le bien-être psychologique, les interactions avec les membres de la société d'accueil et les conséquences positives et négatives du contact interculturel. L'ensemble de ces modèles a donné lieu à une panoplie d'outils de mesure de type quantitatif appliqués à différentes variables.

Bien que les approches soient nombreuses et variées, Ward et al. (2001) rappellent qu'un principe fondamental est récurrent pour chacune des approches : il faut, en effet, reconnaître que la satisfaction et le bien-être psychologique des migrants, ainsi que le fait d'entretenir de bonnes relations avec les membres de la société d'accueil représentent des éléments importants de l'adaptation interculturelle.

Devant le nombre impressionnant d'approches théoriques sur l'adaptation interculturelle et l'impossibilité de toutes les présenter, deux approches ont été retenues et sont décrites dans la section qui suit. Nous nous sommes intéressée à ces deux approches en particulier parce que ces auteurs ont choisi de voir l'expérience du choc culturel de façon différente, c'est-à-dire comme étant un processus interactif entre la personne et son environnement. De plus, ce processus, mis en place par le migrant lui-même, se déroule dans le temps et vise l'adéquation entre les deux.

2.3.1 Le concept d'adaptation interculturelle de Ward et Kennedy

Selon Ward et Kennedy (1999), le concept de « choc culturel » a été décrit, interprété et mesuré de plusieurs façons et selon différentes perspectives, entre autres, les conséquences pour la santé du migrant, sa connaissance de la culture d'accueil, la qualité de ses contacts avec les membres de son milieu de vie, pour n'en nommer que quelques-unes. Toutefois, la plupart de ces recherches auraient été réalisées de façon fragmentaire, rendant difficile l'intégration et la synthèse des résultats.

En conséquence, dans le but de mieux intégrer, au plan conceptuel, un domaine de recherche qu'ils considèrent trop éclaté, Ward et ses collègues orientent leurs travaux vers ce qu'ils appellent le concept d'adaptation interculturelle (*cross-cultural adaptation*), qu'ils divisent en deux domaines distincts : l'adaptation psychologique (émotionnelle et affective), qui est issue de la théorie sur le stress et la façon d'y répondre, et l'adaptation interculturelle (comportementale), qui est en lien avec la théorie de l'apprentissage culturel. Sans se distancer complètement des théories issues du concept de choc culturel, leur apport est plutôt considéré comme étant complémentaire et s'intègre à l'ensemble théorique.

Ward et ses collègues se sont intéressés aux facteurs qui influencent l'adaptation interculturelle des migrants. En général, ces facteurs sont les suivants :

une connaissance suffisante de la culture d'accueil, l'aisance à utiliser la langue qu'on y parle, les similitudes entre les deux cultures ainsi que la durée du séjour.

Les recherches menées sur l'adaptation psychologique et interculturelle des migrants présentent des modèles qui se déroulent différemment dans le temps. L'adaptation interculturelle suit un tracé où l'on peut constater des progrès importants au cours des premiers quatre à six mois de la transition, pour atteindre ensuite un niveau de stabilisation. L'adaptation psychologique présente davantage de variations dans le temps, bien que plusieurs études aient démontré que les plus grandes difficultés se manifestent dans les premières étapes de la transition.

2.3.2 Le concept d'adaptation interculturelle d'Anderson

Tout comme Ward et Kennedy (1999), Anderson (1994) remet en question le concept de « choc culturel » qui, à l'origine, était essentiellement relié à des symptômes physiologiques associés à la désorientation qui suit l'arrivée dans une nouvelle culture. Le concept serait vague, aurait été l'objet d'une généralisation à outrance et ne serait pas directement associé à la culture, comme il avait été défini précédemment par les chercheurs. Il a été utilisé dans un grand nombre de situations, allant du mariage au remaniement corporatif en entreprise, bref, toute situation qui comprend un changement radical d'environnement. Dans la réalité, il est donc plutôt question d'un « choc du changement » que d'un « choc culturel ».

Anderson (1994) considère que le concept d'adaptation interculturelle (*cross-cultural adaptation*) est plus approprié dans le cadre de la recherche sur l'interculturel. L'auteur le définit comme étant un processus complexe, de nature interactive, qui s'installe entre la personne et son environnement et qui vise l'adéquation entre les deux. Ce processus d'adaptation permet au migrant d'apprendre à vivre avec le changement et la différence, par exemple un nouvel environnement et une nouvelle population où l'on retrouve des normes, des modèles et des habitudes différentes. Toutefois, si certaines personnes s'adaptent bien à une nouvelle culture, d'autres n'y réussissent pas.

La notion d'obstacle est au cœur du modèle d'Anderson (1994). Certains se présentent au début du séjour, d'autres plus tardivement et il est même possible que quelques-uns ne puissent jamais être surmontés. Dans une situation de contact interculturel, les obstacles qui exigent une adaptation de la part du migrant relèvent de trois principales catégories : 1- une différence dans les valeurs, les attitudes et les croyances entre les deux cultures ; 2- la perte d'éléments familiers de la culture d'origine et 3- le sentiment qu'éprouve le migrant de son incompétence à répondre adéquatement aux exigences de son nouvel environnement.

Les propos d'Anderson (1994) expliquent bien ce que représente le concept d'adaptation interculturelle :

> « It holds that all adjustment is a cyclical and recursive process of overcoming obstacles and solving problems in present-environment transactions. It is the individual who chooses how to respond, and in so doing creates his or her own adjustment » p. 293.

Si le concept de « choc culturel » a laissé place à l'émergence du concept d'adaptation dans la recherche sur les conséquences du contact interculturel, il n'en demeure pas moins que certains éléments sont récurrents. En résumé, et ce pour tous les types de migrants, il est possible d'affirmer que la migration représente un processus complexe de transformation de la personne tant au plan affectif et comportemental que cognitif. Cette transformation est le résultat de la confrontation à une autre culture, et elle est nécessaire si le migrant souhaite surmonter les obstacles rencontrés, et ce, aux plans psychologique, social et culturel.

Le concept d'adaptation (*adaptation, adjustment*) est à la base de nombreuses recherches sur la migration en général et sur la clientèle étudiante internationale en particulier. Dans le cadre des études sur les étudiants étrangers, elles ont traité principalement de l'adaptation des étudiants aux plans psychologique, culturel, social et éducatif (Ward et al., 2001 ; Ramsay et al., 1999 ; Pederson, 1991 ; Brown et al., 2007 ; Tseng et al., 2002 ; Hayes et al., 1994 ; Al-Sharideh et al., 1998 ; Coulon et al., 2003). L'adaptation au plan éducatif s'ajoute ici à l'adaptation dans les autres domaines. En effet, dans le cas des étudiants étrangers,

ceux-ci se retrouvent dans un contexte scolaire différent. Ces recherches ont été réalisées pour la plupart à partir d'une méthodologie quantitative, mais certaines, qui seront présentées au chapitre suivant, ont été réalisées avec une approche qualitative.

2.4 Le concept d'acculturation

Le concept d'acculturation est issu des théories contemporaines du choc culturel qui ont été présentées précédemment. Il a été utilisé principalement dans la recherche sur les conséquences de la migration. La contribution exceptionnelle de Berry (1997) dans l'élaboration d'une approche théorique de l'acculturation est largement reconnue, tout comme ses travaux auprès des immigrants et des réfugiés. Pour cette raison, le modèle de Berry sera présenté dans cette section.

Le concept d'« acculturation » se définit comme un phénomène qui se produit lorsque deux groupes de personnes de cultures différentes entrent en contact pour une longue durée, ce qui entraîne des changements dans un groupe ou dans les deux (Berry, 1997). De plus, les membres de ces groupes subissent aussi une transformation, et ce phénomène s'appelle « acculturation psychologique ». L'acculturation traite donc à la fois de la transformation dans le groupe et chez la personne elle-même qui fait partie de ce groupe. Dans le premier cas, l'acculturation représente un changement collectif, c'est-à-dire une transformation de la culture du groupe. Dans le deuxième cas, l'acculturation psychologique représente un changement dans la psychologie de la personne membre de ce groupe. Ces changements se traduisent par des attitudes (*acculturation attitudes*) ou des stratégies (*acculturation strategies*) liées à des prises de position du groupe non dominant sur le type de relation que les membres souhaitent entretenir avec ceux de l'autre groupe. Ce sont ces attitudes ou stratégies qui sont à la base du modèle de Berry (1997), qui repose sur deux dimensions fondamentales : 1- le maintien et le développement de l'identité culturelle originale et 2- le désir d'entretenir des relations avec les membres de l'autre culture. En d'autres mots, est-ce que les membres d'une des deux cultures souhaitent le maintien de leur propre culture ? Ces

membres souhaitent-ils avoir des contacts avec ceux de l'autre culture ? Dans l'approche théorique de Berry (1997), les réponses à ces deux questions sont traitées de façon dichotomique (sous forme de répondes oui/non) et sont à la base du modèle des attitudes d'acculturation, respectivement l'intégration, la séparation, l'assimilation et la marginalisation. Il est important de définir chacune de ces attitudes.

Lorsque les membres d'un groupe ne souhaitent pas conserver leur identité culturelle et recherchent les interactions avec les membres de l'autre culture, on parle alors *d'assimilation*. À l'opposé, lorsqu'ils veulent préserver leur identité culturelle, et en même temps éviter les interactions avec les membres de l'autre culture, il est ici question de *séparation*. Quand les membres souhaitent à la fois conserver leur identité culturelle et avoir des contacts avec des membres de l'autre groupe, nous faisons alors référence à *l'intégration*. Enfin, si les membres d'un groupe ne sont ni intéressés au maintien de leur culture, ni intéressés à entrer en contact avec les autres membres, nous nous retrouvons alors face à la *marginalisation*.

Ce modèle des attitudes d'acculturation de Berry (1997) repose sur l'hypothèse que les membres du groupe non dominant ont la liberté de choisir comment ils souhaitent se comporter face à l'autre groupe. L'intégration d'un groupe non dominant à un groupe dominant ne peut se concrétiser que si ce dernier est ouvert à la diversité culturelle. Les membres du groupe non dominant doivent alors adopter les valeurs à la base de la société d'accueil, et cette dernière, de son côté, doit être en mesure d'adapter les institutions du pays pour mieux répondre aux besoins des membres de tous les groupes de la société, entre autres dans les domaines de l'éducation, de la santé et du travail.

Pour effectuer ses recherches sur les stratégies d'acculturation, Berry (1997) et ses collègues ont utilisé quatre outils de mesure de type Likert, un pour chaque stratégie. Par exemple, dans une recherche portant sur les attitudes d'acculturation d'immigrants nouvellement arrivés au Canada, on retrouve l'énoncé suivant en lien

avec la stratégie d'assimilation : « Nous vivons maintenant au Canada et cela implique d'abandonner notre façon de vivre traditionnelle et d'adopter le style de vie des Canadiens, de penser et d'agir comme des Canadiens ». En lien avec la stratégie d'intégration, nous retrouvons l'énoncé suivant « Même si nous vivons au Canada, nous pouvons maintenir notre façon de vivre et notre héritage culturel et malgré tout participer à différents aspects de la société canadienne ». Il s'en suit un questionnaire dont le contenu est très long (80 items) et assez répétitif. Un aperçu des approches méthodologiques utilisées dans le domaine de l'acculturation sera présenté au chapitre 3.

En terminant, il est intéressant de constater le parallèle qu'établit Berry (1997) entre le concept d'acculturation psychologique et le concept d'adaptation. Selon l'auteur, ces deux concepts font référence aux changements psychologiques et aux résultats qui découlent d'une expérience individuelle d'acculturation. Ces changements peuvent se présenter rapidement ou s'étendre sur une plus longue période. Toutefois, après un certain temps, l'acculturation psychologique ou l'adaptation peuvent permettre une meilleure adéquation (*fit*) de la personne à son environnement. Ainsi, selon Berry (1997), il a été démontré qu'il existe un lien important entre les attitudes ou stratégies d'acculturation et une adaptation positive : l'intégration est l'adaptation la plus réussie.

En conclusion, il est évident que les trois approches théoriques dont il vient d'être question, celles reliées au choc culturel, à l'adaptation interculturelle et à l'acculturation, bien que présentant des différences spécifiques, renvoient à des dimensions ou à des éléments communs. Chacune des trois approches repose sur le même principe, à savoir que le contact culturel entre membres de cultures différentes dans le contexte d'une migration (plus ou moins longue) entraîne des conséquences pour la personne (ou pour le groupe dans le cas de l'acculturation) de par les obstacles qui surgissent au cours du processus. Le migrant doit surmonter ces obstacles s'il veut s'adapter à son nouveau milieu. Pour ce faire, il doit effectuer des changements et ce processus de transformation de la personne doit se réaliser aux plans psychologique, social et culturel.

À partir de ces approches théoriques, un très grand nombre d'études empiriques ont été réalisées auprès de différentes populations dans des contextes de migration. Les étudiants étrangers ont davantage fait l'objet d'études réalisées à partir des approches théoriques de choc cultuel et d'adaptation interculturelle, l'acculturation ayant plutôt été à la base d'études sur les immigrants et les réfugiés.

Il faut rappeler que la recherche sur les étudiants étrangers a traité, en plus de l'adaptation psychologique et sociale, de l'adaptation à un nouveau système éducatif. Cette adaptation éducative renvoie aussi au même phénomène : à son arrivée dans ce nouvel environnement, l'étudiant doit aussi faire face à des obstacles qu'il doit surmonter pour s'adapter. Pour ce faire, il doit également effectuer des changements et ce, dès le premier semestre. Cette transformation de l'étudiant est bien décrite dans le processus d'affiliation que propose Coulon (1997). Ce concept est issu d'une recherche fondée sur une théorie du passage au cours de laquelle il a observé les pratiques d'affiliation d'étudiants au cours des premiers mois d'entrée à l'université. Parce que l'affiliation sous-entend également une transformation nécessaire de l'étudiant afin de s'intégrer à son nouvel environnement éducatif, il semble opportun d'en tenir compte, car ce concept se prête au contexte des étudiants étrangers. Il est présenté à la section suivante.

2.5 Le concept d'affiliation

Le concept d'affiliation a été utilisé par Coulon (1997) dans le cadre d'une vaste recherche effectuée en France dans le but d'évaluer les innovations qui ont été introduites par la réforme des premiers cycles universitaires de 1984, en particulier sur le semestre d'orientation qui ouvre la première année des étudiants à l'université. Ce premier semestre est important, car c'est celui au cours duquel l'étudiant apprend son « métier d'étudiant ». Réalisée au sein de l'Université Paris VIII auprès d'étudiants français, cette recherche, d'approche ethnométhodologique, s'est appuyée sur des méthodes ethnographiques « afin de découvrir ce qui se joue au cours du passage en première année d'université » (p. 26). Ainsi, une centaine d'entretiens individuels ont été réalisés auprès d'étudiants de la formation Éducation,

Communication, Animation (ECA) à la fin de leur premier semestre universitaire. Elle a donc été réalisée auprès d'étudiants nationaux et non auprès d'étudiants étrangers.

Ce concept d'affiliation a été utilisé surtout en France (Coulon, 1997) et en Belgique (Romainville, 2000), et il a porté sur le problème de l'échec à l'université de masse. Au Québec, ce concept a été repris par Chenard, Francoeur et Doray (2006) dans le cadre de leurs recherches sur les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire ainsi que par Doray, Bélanger et Masson (2005) dans leurs travaux sur les carrières et la persévérance scolaire des adultes dans l'enseignement technique. Le concept d'affiliation est utilisé comme cadrage théorique général en lien avec ces deux problématiques.

Selon Coulon (1997), si les échecs et les abandons sont nombreux au cours de la première année, c'est parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, et les habitus des étudiants n'est pas réalisée. Une fois cette adéquation obtenue, l'étudiant réussit ce que Coulon (1997) appelle son affiliation, qu'il définit comme étant « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (p. 2). L'auteur se fonde sur l'hypothèse que les étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier échouent. L'entrée à l'université est analysée ici comme un passage, au sens ethnologique du terme.

Selon les résultats de sa recherche, le passage à l'enseignement supérieur est marqué par plusieurs ruptures simultanées, par des modifications importantes dans les rapports qu'entretient l'étudiant avec trois modalités fortement présentes dans tout apprentissage : d'une part avec le temps, d'autre part avec l'espace, et enfin, dans le rapport aux règles et aux savoirs.

Le rapport au temps se trouve profondément modifié, entre autres pour ce qui est de la durée des cours, le volume horaire hebdomadaire, la structure de l'année scolaire, le rythme de travail et les efforts à fournir, qui ne sont pas répartis

de la même façon. Le rapport à l'espace est également modifié, puisque l'université représente un environnement jusqu'ici inconnu, souvent plus grand que le milieu scolaire du niveau d'études antérieur. Mais le changement le plus spectaculaire réside dans le rapport aux règles et aux savoirs. Il y a d'abord, à l'université, un nombre beaucoup plus important de règles qui sont en jeu, et ce, simultanément. Elles sont également beaucoup plus complexes et souvent articulées les unes aux autres, ce qui fait que la méconnaissance de l'une d'entre elles entraîne souvent la méconnaissance d'une autre. Quant au rapport aux savoirs, il est totalement bouleversé quand l'étudiant entre à l'université : d'une part, par l'ampleur des champs intellectuels abordés et, d'autre part, en raison de l'important travail de synthèse qui est exigé de la part de l'étudiant. Rappelons que, de façon générale, Coulon (1997) parle de deux types d'affiliation : intellectuelle (apprentissages d'ordre cognitif, opérations intellectuelles qui caractérisent le travail universitaire) et institutionnelle (apprentissage des règles formelles et informelles qui régissent l'établissement scolaire).

Ces pertes de repères, ces ruptures auxquelles fait face l'étudiant qui entre à l'université, ne représentent que certains aspects de l'affiliation quand le nouvel étudiant est un étudiant étranger. Les différences entre les systèmes scolaires, ou les variables éducatives, sont beaucoup plus nombreuses, comme il a été expliqué au chapitre 1. Elles représentent autant d'obstacles que les étudiants doivent surmonter pour réussir leur affiliation.

Le concept d'affiliation représente donc un processus qui se déroule dans le temps en trois temps distincts : le temps de l'étrangeté (période des ruptures simultanées), le temps de l'apprentissage (période d'une adaptation progressive) et le temps de l'affiliation (période d'une maîtrise relative du métier d'étudiant et d'une capacité d'interprétation des règles).

Pendant ce passage, l'étudiant doit subir une transformation pour entrer dans son nouveau rôle d'étudiant et ainsi acquérir un statut social nouveau qui lui permettra d'être reconnu comme socialement compétent. Selon Coulon (1997), cette

compétence s'acquiert par un apprentissage qui permet à l'étudiant de développer de nouvelles façons de faire. L'entrée à l'université ne servirait à rien si elle ne s'accompagnait pas de ce processus d'affiliation. Plus encore, pour les étudiants étrangers, cette affiliation est double : une adaptation aux façons de faire de l'université, mais aussi à un nouveau système éducatif (Coulon et al., 2003).

Si l'on met en parallèle ce dernier concept d'affiliation avec les trois autres qui ont été présentés, à savoir les concepts de choc culturel, d'adaptation interculturelle et d'acculturation, un certain recoupement sémantique peut encore être fait. Ces trois concepts ont comme prémisse une situation de contact interculturel, et ce contact entraîne des conséquences pour les migrants puisqu'ils doivent faire face à différentes situations problématiques. Dans le cas de l'affiliation, (en tenant compte qu'il est question ici de l'affiliation d'étudiants étrangers), ceux-ci se retrouvent également en situation de contact interculturel, mais ils doivent aussi faire face à un système éducatif qui leur est inconnu et auquel ils doivent s'adapter. Dans tous les cas, une transformation de la personne est nécessaire. Le processus d'affiliation représente également une démarche de transformation, celle de l'étudiant qui doit devenir « compétent » dans ce nouveau système.

En outre, chaque concept, quelle que soit la population visée, représente un processus d'adéquation entre deux objets, et ce processus est délimité dans le temps. Ainsi, le concept d'adaptation, tel que défini par Anderson (1994) dans les recherches sur les migrants est un processus interactif qui se déroule sur une certaine période de temps entre la personne et son environnement. Ce processus vise l'adéquation entre les deux.

Le concept d'acculturation, que nous présente Berry (1997) dans le cadre d'études sur les immigrants et les réfugiés, est aussi défini comme un processus entre deux objets, dans ce cas-ci, entre deux cultures, la culture d'origine et la culture du pays d'accueil. Il est également étalé dans le temps et il entraîne des changements chez l'individu ou le groupe.

Le concept d'affiliation, dans le cadre de l'entrée universitaire d'étudiants nationaux français, est également le résultat du contact entre deux cultures, la culture lycéenne (école secondaire française) et la culture du nouvel environnement scolaire, et vise, au même titre, l'adéquation entre deux objets, les exigences universitaires et l'habitus de l'étudiant, et ce, pendant le premier semestre d'études.

Bien que ces concepts s'apparentent par certaines de leurs dimensions, entre autres par leur nature évolutive et par leur but respectif, qui est de viser l'adéquation entre deux objets par une transformation de la personne, il existe une différence importante entre eux : contrairement aux concepts de choc culturel et ceux mis de l'avant par Anderson (1994) et Berry (1997), Coulon (1997) insiste davantage sur la participation active de l'étudiant à son affiliation, et cette participation représente, en fait, l'apprentissage de son autonomie. Cette distinction est fondamentale parce que, rappelons-le, la responsabilité de s'adapter à un nouveau système éducatif revient à l'étudiant étranger (Ward et al., 2001; Abel, 2002; Stoynoff, 1997). Nous croyons donc que la notion d'affiliation de Coulon (1997) semble appropriée pour considérer le phénomène à l'étude.

Nous croyons, en effet, que le concept d'affiliation représente un canevas d'étude qui se prête bien aux objectifs de la présente recherche, même s'il n'a pas été utilisé dans le cas de la migration pour études. D'une part, il a été utilisé en contexte universitaire, dans le cadre d'une première session d'études de nouveaux étudiants. D'autre part, il traite du passage d'étudiants d'un ordre scolaire, le lycée, à l'université. Enfin, selon Coulon (1997), le concept d'affiliation réfère à « la capacité d'insertion active des étudiants dans leur nouveau milieu » (p. 2). Cette démarche se réalise donc par une mobilisation des ressources des étudiants qui devront transformer leurs façons de faire pour qu'elles répondent davantage à leur nouvel environnement éducatif. Le concept d'affiliation remet donc aux l'étudiants la responsabilité de leur démarche d'intégration.

En conclusion, l'affiliation de l'étudiant étranger appelle également une transformation qu'il doit effectuer au cours des premiers mois de son séjour s'il veut

s'intégrer à son nouveau milieu éducatif. Comment cette transformation peut-elle s'effectuer ? Sur quels aspects doit-elle porter ? Elle peut porter, entre autres, sur les stratégies d'apprentissage utilisées par l'apprenant dans un nouveau contexte éducatif. Pour cette raison, l'apprentissage autorégulé, particulièrement l'autorégulation des stratégies d'apprentissage, représente une avenue intéressante parce qu'elle donne à l'apprenant l'occasion de transformer ses pratiques. Elle lui permet également de participer activement à son apprentissage plutôt que de réagir de façon passive aux consignes de l'enseignant et de devenir ainsi plus autonome. En résumé, l'apprentissage autorégulé offre à l'étudiant l'occasion de devenir un apprenant plus efficace. Avant d'aborder en détail le concept d'apprentissage autorégulé et l'autorégulation des stratégies d'apprentissage, ainsi que la théorie sociocognitive du comportement humain de Bandura (1986) dont elles sont issues, la figure 2.1 à la page suivante présente une modélisation de l'ensemble des approches théoriques présentées jusqu'à présent dans le cadre de cette thèse. À partir de la problématique vue au chapitre 1 et des diverses notions vues jusqu'à maintenant, la figure 2.1 présente, de façon synthétique, le cadre de référence général ainsi que le cadre de référence spécifique à la présente recherche.

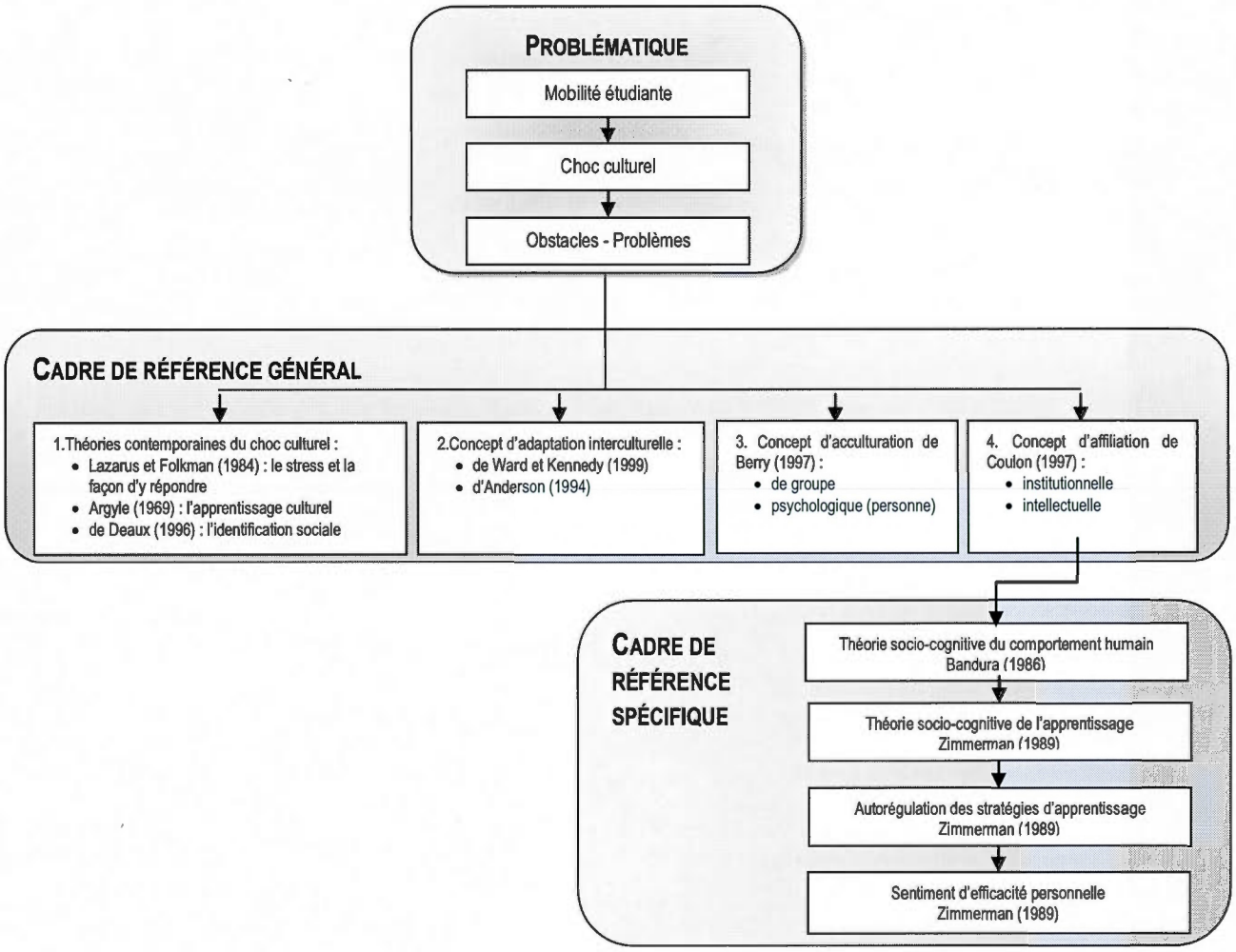

Figure 2.1 Cadres de référence général et spécifique (Giroux, 2011)

Ainsi, parmi les quatre approches théoriques et les concepts du cadre de référence général, le concept d'affiliation (Coulon, 1997) sera utilisé dans la présente étude. À ce concept sera imbriquée la théorie sociocognitive de l'apprentissage (Zimmerman, 1989), qui représente le cadre de référence spécifique, par le biais de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage. En d'autres mots, l'apprentissage autorégulé sera étudié dans le contexte de l'affiliation de l'étudiant étranger à son nouvel environnement éducatif. Il portera plus spécifiquement sur l'autorégulation des stratégies d'apprentissage et sur le sentiment d'efficacité personnelle chez

l'étudiant. Nous présentons ci-après le cadre de référence spécifique de la présente recherche.

2.6 L'apprentissage autorégulé

Les théories et les recherches sur l'apprentissage autorégulé ont fait leur apparition aux États-Unis vers le milieu des années 80 et ont abordé la question de la façon dont les apprenants deviennent maîtres de leur propre apprentissage. Quoi qu'il semble peu probable chez les jeunes enfants, l'apprentissage autorégulé est accessible pour tout ordre scolaire (Zimmerman et Schunk, 2001).

Ces théories ont été précédées par une série de réformes qui ont eu cours pendant les années 70 afin de contrer certains problèmes dans le système d'éducation, dont la qualité de l'enseignement, l'évaluation des programmes et le rendement scolaire des élèves. Ces réformes reposaient sur d'importantes hypothèses concernant la façon d'apprendre des élèves. Différentes écoles de pensée s'affrontaient alors, mettant de l'avant soit les habiletés cognitives des élèves, soit leurs antécédents socioculturels comme premier facteur de réussite de leurs apprentissages. Dans les deux cas, la responsabilité du succès de l'apprenant reposait principalement sur les épaules de l'enseignant, et ce dernier devait adapter ses méthodes pédagogiques aux caractéristiques des élèves. Ceux-ci étaient davantage perçus comme ayant plutôt une attitude passive que proactive face à leurs apprentissages, et il n'était pas dans l'usage de les inciter à prendre des initiatives personnelles dans le cadre de leur formation.

C'est dans ce contexte que se sont développées les théories sur l'apprentissage autorégulé qui, à l'opposé, supposent que l'étudiant : a) peut personnellement améliorer ses aptitudes à apprendre par l'utilisation sélective de stratégies métacognitives et motivationnelles; b) peut, de façon proactive, sélectionner, structurer et même créer un environnement propice à l'apprentissage et c) jouer un rôle significatif dans le choix et la forme que peut prendre l'enseignement dont il a besoin. L'autorégulation de l'apprentissage n'est pas une

habileté mentale en soi, mais plutôt un processus autodirigé (*self-directive process*) par lequel l'apprenant transforme ses habiletés cognitives (*mental abilities*) en aptitudes en lien avec les tâches scolaires. Selon cette approche, l'apprentissage est perçu comme une activité que les étudiants réalisent pour eux-mêmes, de façon proactive (Zimmerman et al., 2001).

De façon générale, le concept de l'apprentissage autorégulé vise à expliquer comment il est possible d'améliorer la performance scolaire en utilisant une méthode systématique ou régulière pour apprendre. La recherche sur l'apprentissage autorégulé a pour but une meilleure compréhension de la façon dont les apprenants s'adaptent à des contextes dynamiques et changeants, en prenant des initiatives pour améliorer leurs aptitudes à apprendre. Ceux-ci deviennent ainsi des participants actifs de leur propre processus d'apprentissage.

L'autorégulation de l'apprentissage, en raison de l'importance du sujet, a été abordée selon différentes approches théoriques. Celles-ci sont présentées à la section suivante.

2.6.1 Les différentes approches théoriques de l'apprentissage autorégulé

Dans leur ouvrage intitulé *Self-regulated learning and academic achievement : theoretical perspectives*, Zimmerman et al. (2001) présentent sept perspectives théoriques de l'apprentissage autorégulé en faisant bien ressortir ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue. Ces sept approches théoriques sont les suivantes : l'approche béhavioriste (*operant approach*), l'approche phénoménologique (*phenomenological approach*), l'approche du traitement de l'information (*information processing approach*), l'approche de la théorie de la volition (*volitional approach*), l'approche de Vygotsky (*vygotskian approach*), l'approche constructiviste (*cognitive constructivist approach*), et pour terminer l'approche sociocognitiviste (*social cognitive approach*). Chacune de ces perspectives théoriques est examinée en profondeur par d'importants chercheurs du domaine qui les ont utilisées pour se guider dans leurs propres recherches et leurs

enseignements. Tous partagent la croyance que la perception que l'apprenant a de lui-même (en tant qu'apprenant) et l'utilisation qu'il fait des différents processus pour réguler son apprentissage sont des éléments importants pour la recherche sur la réussite scolaire. Ainsi, un étudiant dont l'apprentissage est autorégulé joue un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage, tant au plan de la métacognition et de la motivation que du comportement.

Une brève présentation de chacune des approches théoriques est nécessaire afin de mieux comprendre les choix subséquents qui seront faits dans le cadre de cette thèse.

De façon générale, selon l'approche béhavioriste, l'apprentissage est défini en termes de comportement observable et les théoriciens voient l'apprentissage autorégulé comme une réponse du comportement de l'apprenant à un stimulus. La motivation de l'apprenant est reliée justement à la réponse à ces stimuli externes et la conscience de soi se révèle par des traces observables, par exemple, par des prises de mesure. Le lien entre l'environnement et le comportement est important dans cette approche théorique. L'autorégulation s'acquiert donc par le biais de facteurs externes et de renforcements positifs qui orientent le comportement de l'apprenant.

Les théoriciens de l'approche phénoménologique cherchent à comprendre un comportement par la mise en valeur de la signification qu'il a pour le sujet. La motivation de l'apprenant tire sa source de l'actualisation du concept de soi, condition omniprésente du fonctionnement psychologique humain. L'environnement physique et social a peu d'impact sur le processus d'autorégulation, car les théoriciens de cette approche mettent moins l'accent sur la nature objective de celui-ci que sur la perception subjective que s'en fait l'apprenant. L'acquisition de la capacité à s'autoréguler s'acquiert par le biais d'une meilleure perception de soi.

L'approche du traitement de l'information est basée sur deux composantes intellectuelles : la mémoire et le traitement de l'information. Les théoriciens de cette

approche essaient de comprendre comment la mémoire recueille, traite et emmagasine de nouvelles informations et comment il est possible de les mobiliser et de les utiliser. L'environnement physique et social n'est pas vraiment important, tout comme le rôle de la motivation dans l'autorégulation. Selon cette approche, l'accent est plutôt mis sur les connaissances acquises de l'apprenant et sur ses modes de raisonnement. L'autorégulation de l'apprentissage se réalise par le biais de la mémoire à court et à long terme : l'apprenant tentera de traiter l'information pour être en mesure de la récupérer facilement. Cette approche est celle qui a généré le moins de recherche sur l'autorégulation.

L'approche de la théorie de la volition met l'accent sur la volonté humaine qui est vue comme une force psychologique qui contrôle l'action. La motivation de l'étudiant à autoréguler son apprentissage sera fonction des attentes reliées à l'atteinte du but. L'apprenant qui a une forte volonté d'apprendre pourra transformer son environnement afin qu'il soit davantage propice à son apprentissage. Ainsi, l'apprenant autorégule son apprentissage en utilisant des stratégies de contrôle par le biais de sa volonté.

L'approche de Vygotsky souligne le lien entre la pensée et le langage. Il donne priorité au rôle de la parole dans l'autorégulation par le biais de l'intériorisation des interactions entre l'enfant et l'adulte. Cependant, peu a été dit en regard de la motivation de l'apprenant à s'autoréguler. Cette approche est différente des autres parce qu'elle met l'accent sur le rôle du langage dans le développement de l'enfant et sur l'apport du dialogue intérieur (*inner speech*) pour accroître le contrôle de soi. Ce dialogue intérieur devient l'outil permettant l'autorégulation, car il permet de ne pas réagir de façon trop impulsive et de maîtriser son comportement.

De façon générale, l'approche constructiviste insiste sur le rôle actif et structurant du sujet et de ses schèmes conceptuels. La motivation est vue comme une occasion de donner du sens à une expérience et l'autorégulation, comme la résolution d'un conflit cognitif, réalisée par certains ajustements qui permettent de retrouver un équilibre cognitif. Les changements cognitifs qu'entraînent les

différentes étapes du développement de l'enfant sont à la base de ses capacités d'autorégulation. Enfin, l'environnement peut représenter une source de conflit pour la réalisation de certains apprentissages.

Finalement, la dernière approche, la théorie sociocognitive de l'apprentissage, met l'accent sur le rôle actif que joue l'apprenant lui-même dans l'atteinte des buts qu'il s'est fixés ainsi que sur les liens qui existent entre les composantes cognitives et comportementales de l'apprenant et son environnement physique et social.

L'autorégulation y est présentée par un modèle triadique de fonctionnement humain où interviennent trois éléments distincts, mais interdépendants : la personne elle-même, son comportement et son environnement. Dans cette optique, l'acquisition de comportements se fait par une interaction entre l'environnement et les caractéristiques personnelles de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant tire partie de cet environnement social parce qu'il lui permet de modeler son comportement sur les comportements de ceux qui l'entourent. Cet exercice d'imitation peut être utile à différents points de vue : il lui permet, entre autres, d'acquérir de nouveaux comportements en lien avec son apprentissage. Enfin, en s'inspirant de ceux qui réussissent, l'apprenant peut accroître son sentiment d'efficacité personnelle.

L'environnement physique et social est donc primordial dans la conception de l'apprentissage autorégulé selon cette approche. En effet, la nature de la tâche à accomplir, ainsi que le contexte dans lequel est réalisée cette tâche, ont été largement pris en compte par les chercheurs sociocognitivistes.

Une autre particularité de cette approche est le construit du sentiment d'efficacité personnelle, qui se définit comme la perception qu'a une personne de ses capacités à mettre en place les actions nécessaires pour atteindre des niveaux de performance établis. La motivation de l'apprenant à s'autoréguler tire sa source de ce sentiment d'efficacité personnelle et de l'atteinte des résultats. Ce concept peut également être utilisé dans le cadre de l'affiliation de la clientèle internationale.

En l'appliquant à cette population, il sera possible de mieux comprendre quelle direction prendra ce sentiment d'auto-efficacité ressenti par l'étudiant étranger à la suite de la perte de repères subie à son arrivée.

L'approche sociocognitive de l'apprentissage autorégulé semble donc appropriée au contexte de la problématique à l'étude. Dans un premier temps, le rôle actif que joue l'apprenant lui-même en regard de son apprentissage représente, d'une certaine façon, une prise en charge qu'il doit assumer. Cette notion d'intentionnalité cadre bien avec la présente recherche, puisqu'on reconnaît à l'étudiant étranger la responsabilité d'assurer son affiliation à un nouveau système éducatif et de réaliser l'apprentissage de son autonomie.

L'interaction entre l'apprenant et son environnement est un autre élément fondamental de cette approche. Cette interaction est importante dans le cas de la problématique à l'étude. Dans un premier temps, l'étudiant étranger entre en contact avec une autre culture. Dans un second temps, il est immergé dans un nouveau système éducatif. L'étudiant se retrouve donc dans un environnement qui lui est inconnu et qui modifiera ses repères.

L'acquisition de nouveaux comportements issus de l'interaction entre la personne et son environnement est aussi un facteur pertinent au choix de cette approche. Les événements environnementaux qui caractérisent la migration pour étude (contact interculturel, nouvelles variables éducatives, affiliation à un nouveau système éducatif) amènent l'étudiant à se transformer, à s'adapter à son nouvel environnement. L'apprentissage autorégulé représente une façon pour l'étudiant de se transformer et d'adapter ses pratiques.

Le rôle des modèles dans l'approche sociocognitive est également à considérer puisque les modèles servent de guide pour l'action. Dans cette perspective, la perte de repères que subit l'étudiant étranger peut mener ce dernier à considérer les modèles que lui présente son nouvel environnement afin de se transformer et de transformer ses pratiques.

En conclusion, l'approche sociocognitive de l'apprentissage autorégulé propose une transformation de soi en fonction de l'environnement de la personne. En cela, elle représente une avenue intéressante pour mieux comprendre l'affiliation de l'étudiant étranger confronté à un nouveau système éducatif. Avant d'aborder l'approche sociocognitive de l'apprentissage autorégulé élaborée par Zimmerman (1989), il faut d'abord présenter la théorie sociocognitive du comportement humain de Bandura (1986) dont elle est issue.

2.6.2 La théorie sociocognitive du fonctionnement humain de Bandura

La théorie sociocognitive du fonctionnement humain a été élaborée par Albert Bandura dans un ouvrage majeur paru sous le titre *Social foundations of thought and action* (1986). Il est important de mentionner, dans un premier temps, l'importance de sa contribution au plan théorique, qui a permis de comprendre les processus qui exercent une influence sur divers secteurs de l'activité humaine. Sa théorie a été abondamment utilisée dans plusieurs domaines tels que la santé mentale (la détresse psychologique, l'anxiété, les phobies et les dépendances) et la santé physique (maladies chroniques), les performances sportives, et bien entendu, dans le domaine de l'apprentissage scolaire. Pour Bandura (1986), il est possible d'exercer un contrôle régulateur sur les événements de notre vie, et ce, par le biais de nos pensées et de nos actions.

La théorie de Bandura (1986) se situe en opposition à d'autres théories explicatives du comportement humain jusqu'alors largement répandues. Elle s'oppose, en particulier, à deux écoles de pensée, soient la théorie psychodynamique et la théorie des traits de personnalité. Ces deux théories sont présentées brièvement ci-après.

La théorie psychodynamique du comportement humain est basée sur les besoins, les impulsions et les instincts de la personne. Le comportement est la manifestation des interactions dynamiques des forces intérieures de la personne, la plupart se manifestant de façon inconsciente (Freud, 1917, 1933, cité dans Bandura,

1986). C'est donc chez la personne elle-même qu'il faut chercher les explications de son comportement. Selon Bandura, il est impossible de considérer qu'un comportement ne puisse être expliqué que par des forces inconscientes de la personne lorsque des conditions sociales ou des circonstances situationnelles varient.

Une autre théorie à laquelle s'oppose la théorie sociocognitive de Bandura (1986) est celle des traits de personnalité, qui explique aussi le comportement humain par un déterminisme interne à la personne (Allport, 1961, cité dans Bandura, 1986). Dans ce cas-ci, les actions sont régies par des traits de la personnalité, c'est-à-dire par des dispositions durables qui incitent la personne à se comporter d'une certaine façon. Ainsi, les traits de la personnalité peuvent prédire le comportement humain. Bandura (1986) met en doute l'hypothèse que le comportement puisse être considéré comme le produit d'une disposition, qu'il soit le même dans toutes les situations et qu'il demeure stable sur une longue période.

Contrairement à la théorie psychodynamique et à la théorie des traits de personnalité, la théorie sociocognitive considère que le comportement humain ne peut être issu seulement de forces intérieures. Selon Bandura (1986), le fonctionnement humain doit être expliqué selon un modèle triadique, représenté par l'influence réciproque de trois facteurs : les facteurs internes à la personne, les déterminants du comportement et les propriétés de l'environnement. Ce modèle triadique est présenté ci-dessous.

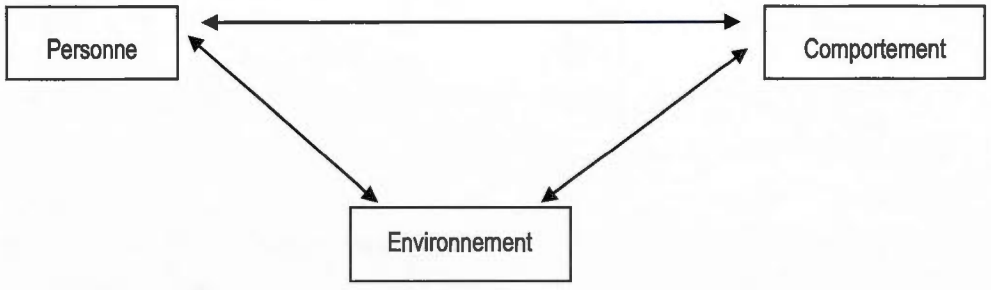

Figure 2.2 Modèle triadique du fonctionnement humain de Bandura(1986)

Selon ce modèle (Bandura, 1986), les trois facteurs opèrent tous de façon interactive et exercent une influence réciproque les uns sur les autres. Cette réciprocité n'est pas nécessairement symétrique au niveau de l'intensité de l'influence. L'influence relative exercée par cette série de facteurs interactifs sera variable en fonction des activités, des personnes et des circonstances qui diffèrent. Lorsque les conditions environnementales, par exemple, exercent des contraintes importantes sur le comportement de la personne, celles-ci émergent comme un déterminant prédominant. Lorsque les conditions environnementales sont stables, les facteurs personnels deviennent alors l'influence prédominante du système régulatoire. Dans la majorité des cas, l'activation de ces trois facteurs se réalise de façon interdépendante.

Ainsi, selon Bandura (1986), nous avons tous la possibilité d'exercer un certain contrôle sur nos pensées et nos actions. Le fonctionnement humain est régulé par l'interaction d'influences générées par la personne elle-même et son environnement extérieur, ce que Bandura (1986) appelle l'autorégulation, qui ne peut se réaliser uniquement par le seul recours à la volonté. Ainsi, la seule intention de changement ou désir de changement n'aura pas beaucoup d'effet si la personne n'a pas les moyens pour exercer une influence sur son comportement. L'autorégulation opère donc par le biais de processus qui doivent être développés et mobilisés par la personne dans le but de provoquer un changement. Ces trois processus sont l'auto-observation (*self-observation* ou *self-monitoring*), l'autoévaluation (*self-judgment*) et l'autoréaction (*self-reaction*) (Bandura, 1986). Une brève description de ces processus est présentée ci-après.

Le premier processus est l'auto-observation. Selon Bandura (1986), il n'est pas possible d'avoir une influence sur ses propres actions si l'on ne porte pas attention aux aspects importants de notre comportement. À travers le nombre effarant d'interactions que la personne entretient avec son environnement, de nombreux éléments peuvent attirer son attention : ce qui se passe autour d'elle, ce que font les autres, et surtout, ce que la personne fait elle-même ainsi que les conséquences qu'entraîneront ses comportements. Si elle veut avoir une influence

sur ses actions, la personne doit être consciente de ce qu'elle fait. Une façon de le faire est l'auto-observation, qui permet à la personne de garder des traces de ses activités. Ce processus lui donne l'occasion à la fois d'obtenir de l'information sur son comportement (par exemple, évaluer sa performance pour une tâche à accomplir) et d'évaluer les changements qu'elle peut y apporter.

Le second processus est l'auto-jugement. Tel que vu dans le processus d'auto-observation, observer son propre comportement est la première étape pour effectuer un changement, mais cette seule observation n'est pas suffisante pour entraîner une réaction. Celle-ci ne sera possible que si la personne porte un jugement sur ses actions. Ainsi, une personne peut porter un jugement favorable ou défavorable sur sa performance en se basant sur des normes pré-établies qui peuvent provenir de différentes influences, comme des normes déterminées par l'environnement social ou par celles auxquelles se réfère son entourage.

Le troisième processus est l'auto-réaction. Le développement d'habiletés visant à établir des normes permettant de porter un jugement sur son comportement entraîne une capacité à l'auto-réaction. Ainsi, la personne réagit à la suite de l'évaluation de son comportement régi par les normes qu'elle s'est fixées. Selon Bandura (1986), dans plusieurs domaines de la vie sociale et morale, les normes établies qui servent à réguler le comportement sont relativement stables. Les gens ne changent pas, d'une semaine à une autre, l'idée qu'ils se font de ce qui est bien ou mal. Cependant, dans le cas d'un comportement qui vise à réaliser une performance et à acquérir des habiletés, la norme personnelle considérée comme adéquate peut devenir, progressivement, de plus en plus élevée au fur et à mesure que la personne acquiert les habiletés recherchées et que les défis sont relevés.

Pour terminer cette section sur la théorie sociocognitive du fonctionnement humain de Bandura (1986), il est important de rappeler l'autre important construit dont il est l'auteur, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle. Rappelons que, tel que Bandura (1986) le suggère, il est possible de réguler son comportement par la fixation de normes personnelles et par la réaction à l'évaluation que la personne fait

de ses comportements. Pour y arriver, il est nécessaire que la personne ait une bonne connaissance d'elle-même. De tous les aspects qui concernent la connaissance de soi, celui qui a le plus d'influence dans la vie quotidienne des gens est leur conception de leur sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire, du jugement que les personnes portent sur leurs propres capacités. Ce jugement a une influence sur la motivation et les comportements de la personne. Ce concept sera expliqué plus en détail dans une prochaine section.

2.6.3 La théorie sociocognitive de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman

C'est en se fondant sur la théorie sociocognitive du fonctionnement humain de Bandura (1986) que Zimmerman (1989) a formulé sa théorie de l'apprentissage autorégulé, qui attribue un rôle actif à l'étudiant lui-même dans la réalisation de ses apprentissages plutôt que de lui attribuer un rôle passif. Selon cette théorie, l'apprenant autorégulé participe activement à son propre processus d'apprentissage, tant au plan métacognitif, motivationnel que comportemental. Un tel apprenant initie et dirige personnellement ses efforts afin d'acquérir des connaissances et des aptitudes en utilisant des stratégies précises pour la réalisation de ses apprentissages. Il approche les tâches scolaires avec confiance, assiduité et débrouillardise (Zimmerman, 1990). Il connaît les habiletés qu'il possède et celles qui lui font défaut et sait comment surmonter les obstacles rencontrés. De plus, pour être qualifié d'autorégulé, ce même apprenant doit utiliser des stratégies particulières d'apprentissage appelées stratégies d'apprentissage autorégulé. Selon Zimmerman (1989, 1990), ces stratégies réfèrent à des actions ou à des méthodes initiées personnellement par l'apprenant pour obtenir de l'information ou acquérir des habiletés. Elles impliquent, de la part de l'apprenant, une agentivité[2], un but ainsi que la perception de leur utilité. En résumé, l'apprenant choisit et utilise des

---

[2] Le terme *agentivité* est l'équivalent français du terme *agency* que suggère Carré (2004) dans la traduction qu'il a réalisée du volume original de Bandura (1997) *Self-efficacy*. L'agentivité signifie la puissance personnelle d'agir.

stratégies d'apprentissage autorégulé dans le but d'obtenir un résultat scolaire souhaité et ce, en fonction de leur efficacité.

Zimmerman (1989) reprend également le construit de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986) qui, dans le cadre de sa propre théorie, réfère à la perception qu'a l'apprenant de ses capacités d'organiser et de mettre en œuvre les actions nécessaires pour réussir une performance particulière ou pour acquérir les habiletés pour réaliser une tâche précise.

L'approche théorique de Zimmerman (1989) explique le fonctionnement de l'apprentissage autorégulé à partir d'un modèle triadique similaire à celui de Bandura (1986). Ce modèle présente l'influence réciproque des trois mêmes facteurs : les déterminants personnel, comportemental et environnemental. Il y a autorégulation de l'apprentissage lorsque l'apprenant utilise des processus personnels afin de réguler son comportement et son environnement par le biais de stratégies qu'il met en œuvre. Ces processus sont, à l'instar de Bandura (1986), l'auto-observation, l'auto-jugement et l'auto-réaction. Ces trois processus, que l'on retrouve dans la théorie de Zimmerman, (1989) sont appliqués à l'apprentissage. Ils sont brièvement expliqués dans la section suivante.

L'auto-observation réfère au résultat qu'obtient l'apprenant lorsqu'il surveille ou suit attentivement le cours de ses apprentissages. Ce suivi lui permet d'obtenir l'information sur l'atteinte de ses buts. Pour ce faire, une des méthodes que peut utiliser l'apprenant est de garder une trace du travail accompli, par exemple, de noter le nombre de chapitres étudiés par jour.

L'auto-jugement est le deuxième processus de l'apprentissage autorégulé. Il réfère à la réponse qu'obtient l'apprenant en comparant systématiquement sa performance à une tâche avec une norme ou un but à atteindre. La norme fixée par l'apprenant peut provenir de plusieurs sources dont, entre autres, une norme déjà établie socialement, ou par un niveau de performance atteint par le passé. Une

façon d'auto-évaluer sa performance est, par exemple, de comparer le résultat à une tâche avec celui d'un autre apprenant.

Le troisième processus est l'auto-réaction, qui représente la réponse ou la réaction de l'apprenant à la suite de l'évaluation de sa performance. Cette réponse peut ne pas avoir un effet positif sur l'autorégulation de l'apprentissage. Ainsi, une évaluation défavorable du processus d'apprentissage peut mener à l'abandon de l'apprenant ou même à la résignation acquise, si ce dernier ne fait plus aucun effort puisque, de toute façon, ceux-ci seraient tout à fait inutiles de son point de vue. À l'opposé, l'auto-réaction de l'apprenant peut avoir des effets positifs si, par exemple, elle lui donne l'occasion d'améliorer ses processus internes (cognitifs et affectifs) pendant l'apprentissage ou si elle l'incite à transformer l'environnement dans lequel s'inscrit son apprentissage pour une meilleure concentration.

Il faut souligner que, tout comme pour Bandura (1986), la théorie sociocognitive de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (1989) accorde une grande importance à l'environnement social et physique de l'apprenant. À partir de son environnement social, l'apprenant peut apprendre en observant le comportement de ses pairs et en comparant ses résultats avec ceux des apprenants qui l'entourent. Ainsi, avant de choisir une stratégie d'apprentissage particulière qu'il a observée dans son entourage, l'apprenant pourra évaluer si elle peut lui être personnellement utile en fonction de la tâche à accomplir. L'environnement physique et le contexte dans lequel s'inscrit l'apprentissage ont aussi une grande influence sur l'autorégulation de l'apprentissage de l'apprenant. Zimmerman (1989) est d'avis que cette influence repose sur la structure du contexte, particulièrement sur des éléments tels que la nature des tâches à accomplir et le cadre dans lequel elles se réalisent. L'apprentissage est donc dépendant de l'environnement de l'apprenant. Ainsi, un changement dans les tâches à réaliser (par exemple, augmenter le niveau de difficulté de ces tâches), ou un changement dans l'environnement où elles se réalisent (par exemple, en passant d'un environnement bruyant à un environnement plus calme), aura une influence sur l'apprentissage autorégulé. De plus, il a été

démontré que le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant est influencé directement par la difficulté des tâches à accomplir.

Selon Zimmerman (1989), l'autorégulation ne revêt pas un caractère absolu ou ne constitue pas un phénomène de « tout ou rien ». Il réfère plutôt au degré, ou au niveau de prise en charge, par l'apprenant, de son apprentissage. Ainsi, il a été établi que toute personne tentera, d'une façon ou d'une autre, de réguler son fonctionnement, et il est faux de prétendre qu'il y a, chez une personne, une absence totale d'autorégulation. Dans cette perspective, ce qui distingue les formes d'autorégulation efficaces de celles qui sont inefficaces réside plutôt dans la qualité et la quantité des processus régulatoires. Le niveau ou le degré d'autorégulation est déterminé par l'utilisation de stratégies qui incorporent tout à la fois les trois déterminants du modèle triadique. Quand un apprenant exerce un contrôle stratégique sur chacun de ces trois domaines d'influence, on peut le qualifier d'apprenant autorégulé.

Les recherches empiriques sur lesquelles s'appuie la théorie de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (1989) ont été réalisées avec des apprenants nationaux dans un contexte éducatif nord-américain qui leur est familier. Il est possible de se demander dans quelle mesure la théorie de l'apprentissage autorégulé peut être transposée dans un contexte éducatif complètement différent et inconnu auquel est confrontée la clientèle internationale à son arrivée. Le modèle triadique à la base de l'ancrage théorique pourrait-il être reproduit dans ce nouveau contexte et pour cette clientèle particulière? Les étudiants étrangers peuvent-ils expérimenter l'influence réciproque des trois facteurs que sont l'auto-observation, l'auto-jugement et l'auto-réaction? De plus, puisque le sentiment d'efficacité personnelle est directement influencé par la difficulté des tâches à réaliser, l'étudiant étranger peut-il se percevoir comme efficace dans la réalisation de ses apprentissages, compte tenu de la perte de repères vécue au cours des premières semaines suivant son arrivée?

Enfin, si l'apprenant qui autorégule son apprentissage choisit et utilise des stratégies dans le but de réussir l'apprentissage souhaité et ce, en fonction de l'efficacité de ces stratégies, qu'en est-il de l'étudiant étranger qui éprouve, dès son arrivée, des difficultés à comprendre la tâche demandée ainsi que les exigences de l'enseignant? Est-il en mesure d'évaluer les stratégies les plus appropriées dans un environnement éducatif auquel il tente de s'affilier? En résumé, l'étudiant pourra-t-il transformer ses pratiques afin de réussir son affiliation intellectuelle et institutionnelle?

C'est dans le but de répondre à ces questions que cette recherche s'intéresse à l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé et au sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants étrangers dans le cadre de leur affiliation à un nouveau système éducatif. Les sections qui suivent porte précisément sur les stratégies d'apprentissage autorégulé et sur le sentiment d'efficacité personnelle.

2.6.4 L'autorégulation des stratégies d'apprentissage de Zimmerman

Tel qu'il a été expliqué à la section précédente, un des processus du modèle triadique de l'autorégulation est l'auto-réaction, qui permet à l'étudiant de réagir à ses observations ainsi qu'aux jugements qu'il porte sur ses apprentissages. Ces réactions sont initiées par l'apprenant lui-même et se réalisent à trois niveaux différents. Au niveau comportemental, l'étudiant peut, par exemple, se féliciter ou au contraire, critiquer ses façons de faire. Au plan personnel, il peut réagir en se fixant davantage des buts à court terme, ou en s'appliquant à réviser la matière à l'étude. Au plan environnemental, une des réactions possibles serait de transformer son environnement d'études ou d'aller chercher l'aide d'une autre personne. C'est à partir de ces trois types de réactions que Zimmerman et Martinez-Pons (1986) ont pu identifier et valider une série de quatorze stratégies d'apprentissage autorégulé, chacune étant reliée à un de ces types de réactions. Ces stratégies avaient individuellement fait l'objet d'expérimentation de la part d'autres chercheurs. Le tableau suivant présente les quatorze stratégies d'apprentissage en fonction des trois niveaux d'auto-réaction.

Tableau 2.2

Influence triadique des stratégies d'apprentissage autorégulé
(Zimmerman et Martinez-Pons, 1986)

Réactions au niveau personnel	Réactions au niveau comportemental	Réactions au niveau environnemental
Stratégies	**Stratégies**	**Stratégies**
Organisation et transformation du matériel scolaire	Auto-évaluation de la qualité du travail réalisé et du progrès accompli	Recherche d'information
Fixation d'objectif et planification du travail	Conséquences personnelles face aux résultats obtenus (récompenses, punitions)	Prise de notes
Pratique et mémorisation du matériel scolaire		Aménagement de l'environnement d'étude
		Recherche d'aide des pairs
		Recherches d'aide des professeurs
		Recherche d'aide d'une autre personne
		Révision des examens antérieurs
		Révision des notes de cours
		Révision des manuels scolaires

Par le biais d'entretiens avec des élèves de niveau secondaire (*tenth grade high school students*), ces auteurs ont demandé aux participants de décrire les stratégies utilisées dans différents contextes d'apprentissage (en classe et à l'extérieur de la classe). Les résultats ont permis de déterminer quatorze stratégies d'apprentissage ayant une influence positive sur la performance des apprenants. Ces stratégies concordaient également avec l'évaluation faite par leur professeur quant à leur utilisation par leurs élèves. Ces stratégies sont appelées stratégies d'apprentissage autorégulé parce que leur utilisation vise l'autorégulation de l'apprentissage.

Chacune de ses stratégies a donc pour but d'améliorer le processus d'autorégulation de l'apprenant tant au niveau personnel et comportemental qu'environnemental. Ainsi, pour réguler son fonctionnement personnel, l'apprenant

peut utiliser les stratégies suivantes : l'organisation et la transformation du matériel scolaire, la fixation d'objectifs et la planification du travail à réaliser, la pratique et la mémorisation du matériel scolaire. Pour ce qui est de réguler son comportement en fonction de la progression de ses apprentissages, l'apprenant peut auto-évaluer le travail réalisé et planifier des conséquences personnelles face aux résultats obtenus. Enfin, pour optimiser l'environnement immédiat de l'apprentissage, l'apprenant peut effectuer une recherche d'information, prendre des notes pour garder une trace de ses activités, aménager son environnement physique pour faciliter son apprentissage, chercher de l'aide et réviser la matière à l'étude.

C'est à partir des résultats de ces entretiens, de l'identification et de la validation de ces quatorze stratégies, que Zimmerman et al. (1986) ont, par la suite, élaboré un entretien structuré appelée le *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (*SRLIS*), qui permet d'évaluer l'utilisation, par l'apprenant, de stratégies d'apprentissage autorégulé dans différents contextes d'apprentissage. Les résultats ont montré que la fréquence d'utilisation de ces stratégies a une incidence sur la réussite des apprenants. Il est important de préciser qu'une catégorie de stratégies n'est pas plus importante qu'une autre. L'ensemble doit être vu comme un répertoire de différentes méthodes que l'apprenant peut mettre à profit pour surmonter ses difficultés. Cet outil de collecte de données a été largement utilisé dans les recherches portant sur l'autorégulation des stratégies d'apprentissage.

Les quatorze catégories de stratégies, les différents contextes d'apprentissage, ainsi que le canevas d'entretien du *SRLIS* élaboré par Zimmerman et al. (1986) sont présentés aux appendices A et C.

Nous aurions voulu mettre à contribution une étude de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) portant sur les stratégies d'apprentissage à l'université. Cette recherche est intéressante parce qu'elle permet de mettre au jour les stratégies d'apprentissage caractéristiques de l'étudiant à rendement élevé. Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche, nommé « Inventaire des stratégies d'études et d'apprentissage des étudiantes et étudiants universitaires » a été élaboré pour

présenter explicitement des stratégies d'études et d'apprentissage qui tiennent compte de différentes circonstances de la vie scolaire de l'apprenant, à savoir la situation de lecture, d'étude et de travail scolaire régulier, celle avant, pendant et après les cours, la situation en vue de la préparation des examens et finalement, au début, au cours et à la fin d'un examen. Ces situations sont sensiblement les mêmes que celles que l'on retrouve dans la classification de Zimmerman et al. (1986) et correspondent à des situations réelles d'apprentissage (*actual learning situation*). Ainsi, dans l'étude de Boulet et al. (1996), une liste de stratégies a été présentée à des étudiants performants à qui on a demandé s'ils les utilisaient. Par exemple, il est demandé à l'étudiant : « lorsque je fais des lectures, j'ai tendance à prononcer tout bas ce que je lis » (stratégie cognitive de répétition). L'étudiant doit répondre sur une échelle à quatre options, allant de « tout à fait caractéristique de moi-même », à « pas du tout caractéristique de moi-même ».

Un recoupement a pu être réalisé entre les deux catégorisations, celle de Boulet et al. (1996) et celle de Zimmerman et al. (1986). Cet exercice nous a permis de vérifier que certaines catégories de Boulet et al. (1996) n'ont pas d'équivalents dans la catégorisation de Zimmerman et al. (1986), par exemple, les stratégies de généralisation (donner un exemple), de discrimination (donner un contre-exemple) et de contrôle de l'anxiété. Le tableau comparatif des deux catégorisations est présenté à l'Appendice D.

Malgré la richesse des stratégies utilisées par Boulet et al. (1996), nous nous en sommes tenue aux stratégies déterminées par Zimmerman et al. (1986), et ce, pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, il est important de préciser que c'est d'abord l'outil de Zimmerman et al. (1986) qui a été utilisé dans les recherches sur l'autorégulation de l'apprentissage. Dans un deuxième temps, il faut également prendre en compte que, contrairement au schéma d'entretien structuré de Zimmerman et al. (1986) qui ne suggère aucun choix de réponses, le questionnaire de Boulet et al. (1996) requiert que les répondants prennent connaissance d'une liste de stratégies suggérées et décident s'ils utilisent, dans les faits, ces stratégies. À l'opposé, l'utilisation du questionnaire de Zimmerman et al. (1986) permet

d'amener l'étudiant à décrire les stratégies qu'il souhaite utiliser, ce qui favorise l'émergence de stratégies d'apprentissage de la part du participant lui-même. En effet, la question ouverte qui lui est posée lui donne l'occasion de réfléchir à ses façons de faire dans son nouvel environnement. L'ajout de stratégie ou la modification de stratégie peut alors se présenter plus facilement à son esprit. Enfin, dans un troisième temps, l'utilisation d'une formule mixte aurait représenté un travail de codification beaucoup plus compliqué dans le cadre de la présente recherche, compte tenu du nombre de participants à l'étude.

Rappelons que l'autorégulation des apprentissages réfère aux pensées, aux émotions et aux actions que l'apprenant planifie et adapte dans le but de modifier son apprentissage et sa motivation. Une des caractéristiques de l'apprenant qui autorégule son apprentissage est qu'il emploie des stratégies d'apprentissage autorégulé, c'est-à-dire qu'il sélectionne et utilise les stratégies appropriées afin d'obtenir les résultats scolaires désirés. Ces stratégies sont des méthodes personnelles de l'apprenant afin d'acquérir des connaissances et des habiletés (Zimmerman, 1990). Comme nous l'avons vu précédemment, l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé est un des processus autorégulateurs auquel l'étudiant peut référer dans le cadre de son apprentissage. Le sentiment d'efficacité personnelle, qui est également un des processus autorégulateur, est présenté à la section suivante.

2.6.5 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité), un construit majeur de la théorie de Bandura (1986), est une autre caractéristique importante de la théorie sociocognitive de l'apprentissage qui a motivé le choix de cette approche et qui est utilisé dans la présente étude. De façon générale, le sentiment d'efficacité personnelle concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence. Si les gens ne croient pas que leurs actions peuvent entraîner des résultats, ils ont peu de raisons pour agir et pour persévérer en face des difficultés (Bandura, 1986).

Dans le domaine scolaire, Schunk (2004), précise que le sentiment d'efficacité personnelle réfère au jugement que porte l'apprenant sur ses capacités à apprendre ou à réaliser une performance à un niveau déterminé. Il s'agit ici de la croyance qu'a l'apprenant dans ce qu'il est capable d'accomplir (par exemple, un étudiant qui a le sentiment d'être capable de réaliser une présentation orale), ce qui est différent de bien comprendre ce qu'il a à réaliser, c'est-à-dire de bien comprendre la nature de la tâche à accomplir.

Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas une disposition décontextualisée; il s'agit plutôt d'un phénomène multiforme. Un sentiment d'efficacité personnelle élevé pour une activité ne l'est pas nécessairement pour une autre. Ainsi, l'efficacité personnelle peut avoir une influence sur le choix des activités d'apprentissage. Les étudiants qui se sentent moins efficaces pour une tâche particulière peuvent l'éviter, tandis que ceux qui se perçoivent efficaces vont s'y attaquer avec plus d'empressement. De plus, ceux qui se sentent efficaces dans leur apprentissage font généralement plus d'efforts et persistent plus longtemps que ceux qui doutent de leurs capacités, particulièrement lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

Même si le construit du sentiment d'efficacité personnelle est relié à une tâche ou à un domaine particulier, certains chercheurs ont traité du concept dans un sens plus général. Ce concept, appelé sentiment d'efficacité personnelle généralisé (SEPG), réfère au jugement qu'une personne porte sur sa capacité à réussir face à des situations qui sont nouvelles ou exigeantes, et souvent stressantes (Bandura, 2001).

Afin de bien comprendre ce concept, il est important de faire la distinction entre le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi, le lieu de contrôle et l'attente des résultats (Bandura, 2001). Le sentiment d'efficacité personnelle est un jugement sur nos compétences; l'estime de soi est un jugement sur notre valeur personnelle; le lieu de contrôle a trait aux causes perçues que nous attribuons aux

résultats obtenus, et l'attente des résultats est le jugement que nous portons sur nos résultats éventuels compte tenu d'une performance déjà réalisée.

Le sentiment d'efficacité personnelle est présent au cours des trois phases de l'autorégulation. Au cours de la première phase d'auto-observation, l'apprenant a déjà une idée de ses compétences pour réussir et des méthodes à utiliser. Cette confiance pourra se modifier au cours de la deuxième phase, celle de l'autoévaluation, en fonction du jugement qu'il portera face aux progrès réalisés. Enfin, il sera également présent au cours de la phase d'autoréaction (*self-reaction*) lorsque l'apprenant réagira au jugement positif ou négatif face à ses performances et qu'il décidera, ou non, d'apporter des correctifs à la situation.

Le jugement que la personne porte sur sa capacité à réaliser une tâche varie sur plusieurs dimensions (Bandura, 1997) Ces dimensions sont les suivantes : le niveau, la généralité, la force et la variance.

La première dimension est le niveau du sentiment d'efficacité personnelle, et ce niveau est en lien avec la complexité de la tâche à accomplir. Par exemple, l'efficacité personnelle perçue de différents individus peut se limiter à des exigences de tâches simples, inclure des exigences de difficulté moyenne, ou encore comprendre des exigences de performance plus difficiles au sein d'un domaine particulier de fonctionnement. On mesure l'étendue de la capacité perçue d'une personne en la confrontant à des activités de difficulté variable. Ainsi, s'il n'y a pas d'obstacles à surmonter, en principe l'activité sera facile à réaliser et le sentiment d'efficacité personnelle pourra être élevé.

La deuxième dimension, celle de la généralité du sentiment d'efficacité personnelle, représente le degré de similitude des activités et le mode d'expression utilisé. Ainsi, les gens peuvent s'estimer efficaces pour un grand nombre d'activités ou seulement dans certains domaines de fonctionnement.

La troisième dimension représente la force du sentiment d'efficacité personnelle c'est-à-dire la variation en intensité. Par exemple, une expérience

passée négative, en lien avec une activité précise, peut entraîner un sentiment d'efficacité personnelle faible. Bandura (1997) estime que les apprenants ont généralement tendance à ne pas s'intéresser aux activités pour lesquelles ils se sentent peu efficaces. À l'opposé, les personnes qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé ne sont pas facilement accablées par l'adversité et persévèrent dans leurs efforts malgré les difficultés.

La quatrième dimension est la variance. Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas nécessairement immuable au fil du temps et peut fluctuer dans sa variabilité en fonction des expériences réalisées en cours de route.

Un autre élément important du sentiment d'efficacité personnelle concerne les sources d'information à partir desquelles le jugement de la personne est construit (Bandura, 1997). Ces sources d'information sont les suivantes : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

L'expérience active de maîtrise représente la source la plus influente pour décider du jugement qu'une personne peut porter sur son efficacité à réaliser une tâche. Ainsi, les propres performances de l'apprenant sont une source fiable d'information. En effet, de bons résultats scolaires sont susceptibles d'accroître son sentiment d'efficacité personnelle, tandis que des échecs auront souvent l'effet contraire.

L'expérience vicariante est une deuxième source d'information sur le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, une personne peut évaluer ses aptitudes en fonction des réalisations des autres personnes qui l'entourent. Ainsi, en comparant ses résultats avec ceux de ses pairs, l'apprenant peut également obtenir de l'information sur ses propres capacités.

La persuasion verbale est la quatrième source d'information. Il est plus facile pour l'apprenant de se sentir efficace si une autre personne lui exprime sa confiance dans ses capacités. Cette information peut donc être transmise par la rétroaction

apportée par l'enseignant, mais aussi par les commentaires des parents ou des pairs, dans la mesure où ces personnes sont crédibles aux yeux de l'apprenant.

Les états physiologiques et émotionnels sont la quatrième source d'information sur le sentiment d'efficacité personnelle. En évaluant ses capacités, une personne peut se baser sur l'information somatique transmise par son état (un rythme cardiaque élevé, ou un niveau de stress élevé qui peut produire un dysfonctionnement, par exemple). Ces états physiologiques sont souvent le signe d'une anxiété qui peut aider l'apprenant à évaluer son sentiment à se sentir compétent face à une tâche.

La théorie sur l'apprentissage autorégulé, celle sur l'autorégulation des stratégies d'apprentissage et le construit du sentiment d'efficacité personnelle ayant été exposés de façon détaillée, la section qui suit présente les principales recherches reliées à ces construits théoriques.

2.7 Les recherches sur l'apprentissage autorégulé d'étudiants nationaux

La recherche sur l'apprentissage autorégulé a été menée, de façon générale, auprès d'étudiants nationaux dans différents contextes éducatifs nord-américains et, selon Zimmerman (1994), elle a pris deux avenues différentes : des recherches de nature descriptive, où les chercheurs s'intéressent aux étudiants qui autorégulent leur apprentissage ainsi qu'à leurs caractéristiques distinctives, et des recherches-intervention, où les chercheurs traitent de la formation de l'étudiant à l'autorégulation par des processus théoriques dérivés.

Le champ de recherches descriptives, qui a pour objet les caractéristiques distinctives des étudiants qui autorégulent leur apprentissage, montre que ces derniers possèdent une motivation intrinsèque, utilisent des méthodes d'apprentissage planifiées et éprouvées, ont une plus grande conscience de soi et une meilleure capacité de concentration et sont davantage sensibles à l'effet de l'environnement social et physique sur leur apprentissage. Les chercheurs ont

également pu comparer ces caractéristiques à celles des apprenants qui démontrent moins de disposition à l'autorégulation. Le champ de recherches-intervention comporte un nombre considérable d'études qui portent sur l'enseignement de stratégies d'apprentissage autorégulé et qui ont permis de conclure que d'enseigner aux apprenants l'utilisation de ces stratégies peut améliorer l'efficacité de leurs méthodes d'apprentissage (Zimmerman, 1994). L'acquisition d'un comportement autorégulé par une intervention peut se faire par étape, l'appropriation du comportement ne se faisant pas du jour au lendemain, mais plutôt par une formation et un entraînement répétés. Les recherches relatives à ce champ pourraient s'avérer utiles aux intervenants ou aux enseignants qui planifient des activités d'encadrement auprès des étudiants étrangers, mais elles ne sont cependant pas en lien direct avec l'objet de présente étude.

Parmi les recherches qui se sont intéressées à identifier les étudiants qui autorégulent leur apprentissage ainsi que leurs caractéristiques distinctives, il faut mentionner la recherche de Meece (1994), qui a porté sur la dimension motivation du cadre conceptuel de l'apprentissage autorégulé. Cette recherche a traité de l'influence de la fixation des buts sur les variables motivationnelles tels que le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation intrinsèque. Réalisée auprès de 100 élèves de 5^{e} année et de 175 élèves de 6^{e} année de race blanche dans des écoles américaines, cette recherche a pu établir que l'apprenant qui fait face à une tâche à accomplir réalisera un meilleur apprentissage s'il se fixe comme objectif de maîtriser la tâche (motivation intrinsèque) plutôt que de viser à obtenir de meilleurs notes que ses pairs ou de recevoir l'approbation du professeur (motivation extrinsèque). En résumé, les apprenants qui se fixent des buts orientés vers la réalisation de l'apprentissage (*learning goal orientation*) chercheront à accroître leurs habiletés et leurs connaissances, alors que ceux qui se fixent des buts orientés vers la performance (*performance oriented goals*) sont plutôt orientés à obtenir un jugement favorable des autres. De plus, la recherche de Meece (1994) a permis de démontrer que l'apprenant dont les objectifs sont orientés vers l'apprentissage

utilisera plus fréquemment des stratégies d'apprentissage autorégulé que ceux intéressés par la performance.

Une autre recherche, celle de Newman (1994) a trait à la dimension de l'environnement social du cadre conceptuel de l'apprentissage autorégulé. Cette étude a montré que les apprenants qui vont chercher de l'aide dans leur entourage réussissent mieux leurs apprentissages. Toutefois, ce processus autorégulateur est différent de tous les autres parce qu'il implique d'autres personnes que l'apprenant lui-même. L'étudiant qui autorégule son apprentissage devra décider s'il veut aller chercher de l'aide, devra déterminer la question qu'il veut poser ou le problème qu'il souhaite régler, devra choisir à qui il doit poser cette question ou soumettre ce problème, et dans quel contexte scolaire (dans la classe ou à l'extérieur de la classe). L'apprenant qui utilise cette dimension de l'autorégulation est suffisamment mature pour admettre qu'il fait face à une difficulté, que les bénéfices que lui apportera l'assistance d'une autre personne surpasseront les coûts au plan social (la peur d'admettre qu'il n'a pas compris, par exemple).

Deux des recherches les plus citées sont les études corrélationnelles de Zimmerman et Martinez-Pons. La première, réalisée en 1986 a porté sur la dimension reliée aux méthodes ou aux stratégies d'apprentissage du cadre conceptuel de l'apprentissage autorégulé. Cette recherche a été effectuée auprès de deux groupes d'apprenants de 10^{e} année (*high school*) : un premier groupe de 40 apprenants (25 garçons, 15 filles) appartenant à des classes d'étudiants doués ou talentueux, et un deuxième groupe de 31 apprenants (19 garçons, 12 filles) provenant de classes régulières d'une école située dans une grande ville américaine. Les deux groupes d'apprenants ont été interviewés par les chercheurs par le biais du *SRLIS (Self-regulated learning interview schedule)* afin de vérifier leur utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé en classe, en réalisant des travaux scolaires, à la maison et durant les périodes d'étude. Par le biais d'une analyse discriminante, il a été démontré que le groupe d'étudiants doués a utilisé, de façon significative, l'ensemble des stratégies d'apprentissage autorégulé, à l'exception de la stratégie d'auto-évaluation, qui n'a pas atteint le seuil statistique

significatif. Ces résultats ont également montré que l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé est reliée de façon significative (93 % d'exactitude) à leur performance scolaire.

Dans une recherche subséquente (1988), Zimmerman et Martinez-Pons ont voulu vérifier l'utilisation réelle, par des apprenants, des stratégies d'apprentissage autorégulé identifiées par le biais du *SRLIS* en fonction des observations effectuées par leur enseignant en classe et de leur évaluation de cette utilisation. Cette recherche a été menée auprès de 80 apprenants, principalement de race blanche, (44 garçons et 36 filles) sélectionnés de façon aléatoire dans une école de classe moyenne d'une grande ville de l'est des États-Unis. Cette population incluait des apprenants de tous les niveaux de performance. Ainsi, les participants ont été appelés à identifier les stratégies utilisées dans six contextes d'apprentissage différents. Un deuxième questionnaire a également été élaboré afin de permettre à l'enseignant d'évaluer l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé de ses élèves. Trois professeurs ont participé à l'étude représentant trois disciplines différentes : anglais, sciences humaines et mathématiques. Les résultats ont montré un lien de corrélation positive entre l'identification, par l'apprenant, des stratégies d'apprentissage autorégulé et l'évaluation de son enseignant quant à l'utilisation réelle de ces stratégies.

Nous avons présenté un bref aperçu des recherches menées auprès d'étudiants nationaux. Il faut toutefois retenir que les recherches sur l'apprentissage autorégulé ont surtout été réalisées auprès d'une clientèle étudiante nationale dans des contextes scolaires occidentaux. Peu de recherches ont porté sur l'apprentissage d'étudiants étrangers (Purdie et al., 1996). Nous en avons recensé deux que nous présentons à la section suivante.

2.8 Les recherches sur l'apprentissage autorégulé d'étudiants étrangers

Selon Purdie et al., (1996), dans l'ensemble, la recherche sur l'autorégulation des stratégies d'apprentissage issue de la tradition sociocognitive, a mis l'accent sur

les variables que l'on retrouve dans un environnement scolaire occidental (*western academic settings*), c'est-à-dire auprès d'une clientèle nationale dans l'environnement scolaire habituel de son pays d'origine. Même si plusieurs chercheurs ont traité de l'impact de la culture sur l'apprentissage (Chen et Stevenson, 1995), peu de recherches ont tenu compte de l'influence culturelle sur l'apprentissage autorégulé et sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé. Selon Purdie et al., (1996), il est important de vérifier l'applicabilité des modèles d'apprentissage occidentaux auprès des étudiants de différentes cultures qui fréquentent les universités au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande, où le nombre d'étudiants étrangers est en forte croissance.

Deux recherches ont été recensées sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé par des étudiants étrangers : celle de Stoynoff (1996) et celle de Purdie et al., (1996).

Selon Stoynoff (1996), nous en savons peu sur la façon d'apprendre des étudiants étrangers qui sont de plus en plus nombreux sur les campus américains. Toutefois, ce sujet revêt une grande importance pour ceux qui enseignent à cette clientèle. À la suite des recherches qui ont montré l'influence de l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé sur la réussite des étudiants, Stoynoff (1996) a voulu explorer l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé chez des étudiants étrangers d'institutions post-secondaires et décrire les différences dans l'utilisation de ces stratégies chez des étudiants étrangers performants et chez d'autres moins performants. Un échantillon de 37 étudiants étrangers a été sélectionné à partir de leur nationalité (de l'Indonésie, du Japon, de l'Europe et de Singapore) et de leur moyenne cumulative à la fin de leur deuxième semestre d'études de premier cycle. De ce nombre, deux groupes ont été formés, un premier groupe présentant une moyenne de 3,3/4 et plus (groupe performant) et un deuxième formé d'étudiants ayant une moyenne de 2,7/4 et moins (groupe moins performant). Un schéma d'entretien a été élaboré à partir de questions similaires à celles du *SRLIS* dans le but de vérifier l'utilisation de huit des quatorze stratégies identifiées par Zimmerman et al., (1986). Les apprenants ont donc été appelés à

décrire leurs façons de faire lorsqu'ils se préparent pour un examen, les méthodes et les stratégies qu'ils utilisent pour retenir l'information contenue dans les volumes et les notes de cours et pour rédiger les travaux. Le *verbatim* obtenu lors de l'entretien a permis d'identifier les stratégies utilisées et leur fréquence d'utilisation par les apprenants des deux groupes. Les résultats ont montré que les étudiants performants utilisent davantage de stratégies d'apprentissage autorégulé. De plus, les deux stratégies les plus utilisées sont la prise de notes, afin de garder une trace des activités reliées à ses apprentissages, et la révision de la matière à l'étude.

La deuxième recherche recensée est celle de Purdie et al., (1996) réalisée, à la fois auprès d'étudiants nationaux et étrangers. Par le biais du *SRLIS*, leur étude a permis d'identifier, de décrire et de comparer les différentes stratégies d'apprentissage autorégulé utilisées par des étudiants d'une école secondaire au Japon, celles utilisées par des étudiants d'une école de même niveau en Australie (de 16 à 18 ans en moyenne) et enfin, celles utilisées par des étudiants japonais au cours d'un séjour d'études en Australie. La fréquence d'utilisation des stratégies, dans des contextes d'apprentissage différents, a été évaluée sur une échelle allant de 1 (rarement) à 4 (souvent). Les principales stratégies utilisées par Japonais étaient les suivantes : la recherche d'information, la pratique et la mémorisation, la révision des examens et des notes de cours. À l'opposé, les étudiants australiens ont utilisé davantage que les étudiants japonais les stratégies suivantes : la fixation d'objectifs et la planification, la prise de notes, l'utilisation de conséquences personnelles face aux résultats obtenus, la recherche d'aide auprès des professeurs ou d'adultes et la révision des notes de cours. Les stratégies du troisième groupe, représenté par des étudiants japonais en séjour d'études en Australie, ont davantage ressemblé à celles de leurs collègues australiens que japonais, sauf pour ce qui est des stratégies de mémorisation. En d'autres mots, ces étudiants étrangers ont utilisé les mêmes stratégies que leurs pairs nationaux quelques semaines après leur arrivée.

En conclusion, très peu de recherches ont porté sur l'autorégulation de stratégies d'apprentissage d'étudiants étrangers. Il semble donc opportun que la

recherche soit orientée, dans la mesure du possible, vers l'apprentissage autorégulé d'étudiants issus de contextes nationaux d'études antérieurs différents.

2.9 Les recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle auprès d'étudiants nationaux et étrangers

L'ensemble des recherches recensées sur le sentiment d'efficacité personnelle a été réalisé auprès d'étudiants nationaux. Ainsi, plusieurs méta-analyses dans différentes sphères d'activités confirment l'influence du sentiment d'efficacité personnelle dans le développement humain, l'adaptation et le changement. Bandura (2001) cite, entre autres, Boyer et al. (2000), Holden (1991), Holden, Moncher, Schinke et Barber (1990), Moritz, Feltz, Fahrbach et Mack (2000) et Multon, Brown et Lent (1991). Celle de Multon et al., (1991) a porté sur la relation entre l'auto-efficacité, la performance et la persistance scolaire. Elle a révélé une relation positive et statistiquement significative, et ce à travers une grande diversité de sujets, de devis expérimentaux et de méthodes d'évaluation. Sur l'ensemble des 39 études, 18 ont porté sur la persistance scolaire. L'opérationnalisation de cette variable s'est faite de trois façons : le temps requis pour réaliser unke tâche (sept études), le nombre de tâches accomplies (neuf études) et le nombre de semestres réussis (deux études). La persistance est définie comme étant la période pendant laquelle l'étudiant persiste dans son comportement (*how long behavior will be sustained*) malgré les obstacles ou les expériences difficiles.

Nous n'avons recensé aucune étude portant explicitement sur le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants étrangers dans les banques de données principales du domaine d'études. Une seule étude, celle d'Oettingen (1995), s'est révélée être d'un certain intérêt. Elle a porté sur l'influence de la culture sur le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, Oettingen (1995) met en relation les différences culturelles et l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle à partir des quatre sources d'information sur lesquelles le jugement de la personne est construit (Bandura, 1997). Selon Oettingen (1995), les sources d'information sont les suivantes : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion

verbale et les états physiologiques et émotionnels. Ces sources peuvent ne pas être accessibles à tous. Par exemple, il peut ne pas y avoir autour de soi des modèles qui pourraient servir d'expériences vicariantes, ou encore, la personne peut volontairement ne pas vouloir tenir compte de ces modèles.

Oettingen (1995) conclut que la formation du sentiment d'efficacité personnelle est un processus complexe d'autoévaluation qui comprend la sélection, l'évaluation et l'intégration de l'information à partir de ces sources multiples. C'est dans ce processus d'auto-évaluation que la culture peut jouer un rôle influent. La culture peut affecter non seulement le type d'information recueillie de ces quatre sources, mais aussi la sélection même de l'information, le poids qu'on lui accorde et la façon dont on l'intègre dans nos jugements d'auto-efficacité.

Compte tenu qu'ils doivent s'affilier à un nouveau système éducatif et qu'ils doivent faire face à d'importantes pertes de repères, il apparaît opportun de permettre à des étudiants étrangers de pouvoir s'exprimer sur le jugement qu'ils portent quant à la réussite de leurs apprentissages dans le cadre des études qu'ils ont décidé d'entreprendre dans un nouveau système éducatif. Les deux processus autorégulateurs que sont le sentiment d'efficacité personnelle et l'autorégulation des stratégies d'apprentissage sont donc au cœur de la présente recherche dont les objectifs sont présentés à la section suivante.

2.10 Les objectifs de la recherche

La recension des écrits a permis de vérifier que la recherche qui s'est intéressée aux étudiants étrangers a surtout porté sur les problèmes types rencontrés, tant au plan psychologique, social qu'éducatif. Au plan scolaire, l'étudiant est confronté, dès son arrivée dans un nouveau système, à une perte de repères qui freine son affiliation et retarde l'apprentissage de son métier d'étudiant. Ces pertes de repères sont reliées à différents facteurs : une maîtrise inadéquate de la langue, une différence dans les variables éducatives du système d'origine et du système d'accueil, une pédagogie nouvelle, bref, une inadéquation entre l'étudiant et

son environnement scolaire. Malgré le grand nombre d'études sur le sujet, la recherche a peu traité des problèmes concrets d'apprentissage, si ce n'est celles qui ont porté sur les styles d'apprentissage de cette clientèle.

Ainsi, la présente thèse vise un objectif général qui consiste à décrire l'expérience d'affiliation intellectuelle et institutionnelle d'étudiants étrangers au cours de leur première session d'études en mettant en relief les manifestations qui freinent ou favorisent l'affiliation. De cet objectif général découlent trois sous-objectifs.

L'étudiant qui vit une perte de repères à son arrivée peut se sentir incompétent pour faire face aux difficultés en général, et en particulier pour réussir certaines tâches ou activités en lien avec son programme d'études. Le premier sous-objectif a donc trait au sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants étrangers pour face aux défis qui les attendent dans le cadre de leur affiliation.

Comme cette affiliation passe, entre autres, par un changement de comportement pour ce qui est des stratégies à utiliser dans le nouveau système éducatif, et que ce changement de comportement représente une manifestation de la prise en charge par l'étudiant de son apprentissage, le deuxième sous-objectif est relié à l'autorégulation des stratégies apprentissages dans le cadre de l'affiliation de l'étudiant. L'autorégulation des stratégies d'apprentissage représente donc une avenue intéressante et novatrice à explorer dans le cadre de l'affiliation de l'étudiant.

Puisque l'affiliation de l'étudiant se détermine surtout à la première session, le troisième sous-objectif vise à vérifier si les stratégies utilisées par des étudiants étrangers se transforment au fur et à mesure de cette session, contribuant ainsi à leur affiliation.

En considérant la problématique et le cadre de référence présentés au premier et au deuxième chapitre, les objectifs de recherche sont donc les suivants :

Objectif général : décrire l'expérience d'affiliation intellectuelle et institutionnelle d'étudiants étrangers au cours de leur première session d'études en mettant en relief les manifestations qui freinent ou favorisent l'affiliation.

Sous-objectifs :

1- Examiner le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants étrangers et son évolution au cours de leur première session d'études.

2- Identifier et décrire les stratégies que les étudiants mettent en place pour réaliser leurs apprentissages ainsi que les stratégies d'apprentissage autorégulé.

3- Décrire la transformation des stratégies mises en place par les étudiants étrangers au cours de la première session d'études.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie de recherche utilisée pour la présente étude. Il sera donc question du choix de l'approche qualitative en fonction de l'objet de recherche, du devis général de la recherche, incluant l'échantillonnage, les outils utilisés pour la collecte de données, la méthode privilégiée pour l'analyse des données ainsi que les critères de qualité de la recherche. Des précisions seront fournies quant à notre position comme chercheur.

3.1 L'approche méthodologique

Rappelons que l'objectif général de la recherche est de décrire l'expérience d'affiliation intellectuelle et institutionnelle d'étudiants étrangers à un nouveau système éducatif, et cela au cours de leur première session d'études. Cette description permettra une meilleure compréhension du processus d'affiliation par le biais de l'exploration systématique de ses manifestations.

De cet objectif général découlent trois sous-objectifs qui sont reliés au processus d'affiliation. Le premier sous-objectif a trait au sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant étranger, à savoir le jugement qu'il porte quant à la réussite de son affiliation. Le deuxième sous-objectif porte sur l'autorégulation des stratégies d'apprentissage de l'étudiant étranger qui permettra de vérifier quelles stratégies l'étudiant étranger utilise et si celles-ci incluent des stratégies d'apprentissage autorégulé. Quant au troisième sous-objectif, il porte sur la transformation des stratégies au cours de la première session d'études.

La présente recherche se démarque des autres études sur la clientèle étudiante internationale qui se sont surtout intéressées à identifier les problèmes d'adaptation ou qui ont mis l'accent sur la réussite scolaire des étudiants, sans explorer la dynamique du processus même d'adaptation (Pederson, 1991). En effet, l'adaptation, ou l'affiliation dans le cas de cette étude, est ici vue comme un processus au cours duquel l'étudiant fait face à une perte de repères et doit acquérir des compétences, des façons de faire, davantage en lien avec son nouveau milieu éducatif. Ce processus amène la transformation de l'apprenant afin qu'il devienne plus efficace dans le cadre des activités en lien avec son métier d'étudiant.

Cette recherche s'intéresse donc à une meilleure compréhension de la complexité de ce phénomène d'affiliation, à son évolution au cours de la première session, aux changements et aux ajustements que décide d'apporter l'étudiant face à de nouvelles façons de faire. Par « façons de faire », il est ici spécifiquement question des manières d'apprendre, des stratégies d'apprentissage que l'étudiant étranger utilise au cours de sa première session d'études et à l'autorégulation de ces stratégies.

Pour satisfaire à cet objectif général de recherche et aux trois sous-objectifs, cette étude privilégie une approche qualitative. En effet, le choix de cette approche est basé sur l'objectif d'explorer en profondeur, de comprendre et de décrire certains aspects de la réalité de l'étudiant étranger, de son arrivée dans un nouveau système éducatif jusqu'à la fin de sa première session d'études. Ainsi, dans une perspective compréhensive/interprétative, cette recherche donne l'occasion à l'étudiant étranger de témoigner de la construction d'une nouvelle réalité et du sens qu'il y accorde, et de s'exprimer librement sur cette expérience nouvelle que représente son affiliation universitaire et ce, à trois reprises au cours de la session. Ce devis en trois temps permet d'explorer la façon dont se transforme cette expérience en cours de session.

La situation que vit l'étudiant étranger est singulière du fait qu'il expérimente, pour la première fois (du moins dans la majorité des cas), un nouvel environnement social et scolaire. L'apprenant est donc au cœur de la recherche, parce que c'est lui

qui vit cette nouvelle expérience et qui expérimente un rapport avec un nouveau système éducatif. Il donne ainsi un accès privilégié à cette réalité, ce qui permet au chercheur de mieux la comprendre. En effet, le recours à l'approche qualitative permet d'appréhender la réalité selon le point de vue des acteurs sociaux (Poupart, 1997).

L'approche qualitative est aussi privilégiée parce qu'elle se caractérise par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet d'étude (Pires, 1997). Puisque les données sont recueillies au cours des premiers mois du séjour, elles rendent possible une meilleure compréhension de la réalité de l'étudiant étranger à travers la période critique que représente la première session d'études. Cette construction progressive se réalise à travers le processus transitoire qui mène l'étudiant à s'affilier à son nouveau milieu éducatif. De plus, comme le mentionnent Deslauriers et Kérisit (1997), la recherche qualitative présente un caractère itératif et rétroactif, et la méthode de collecte de données en trois temps permet un ajustement constant entre la construction de l'objet d'étude et les données recueillies.

Enfin, rappelons que l'utilisation d'une méthodologie qualitative est recommandée pour mieux comprendre les événements en situation réelle ou dans leur contexte naturel (Denzin et Lincoln, 1994), car cette approche prend en compte l'environnement dans lequel se déroule la recherche. Dans le cadre de cette étude, les rencontres avec les étudiants ont été réalisées à l'université, c'est-à-dire dans leur nouveau milieu éducatif, et ce au cours de la première session d'études, qui représente la période la plus cruciale pour cette clientèle (Coulon, 1997).

La démarche de recherche qualitative/interprétative utilisée pour cette étude est la suivante (Denzin et al.; 1994, Deslauriers et al., 1997):

1- Le choix de l'objet d'étude qui correspond à l'identification du sujet à l'étude et du courant épistémologique duquel il relève. Le choix de faire porter cette recherche sur la clientèle étudiante internationale repose, d'une part, sur l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers dans les universités québécoises, et

d'autre part, sur le manque de recherches de langue française sur le sujet. Cet objet a été construit également à partir des intérêts personnels de la chercheure afin de mieux comprendre la réalité de cette clientèle.

2- La recension des écrits et l'élaboration de la problématique. La recension des écrits a été réalisée en passant en revue la documentation scientifique pertinente sur le sujet. Elle est constituée de recherches presqu'exclusivement de langue anglaise par des chercheurs provenant des pays qui accueillent en plus grand nombre cette clientèle, à savoir les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Canada.

3- La planification de la recherche. Cette étape comprend l'identification du milieu dans lequel s'effectuera la recherche et du devis de recherche, ainsi que le choix de l'échantillon et des outils de collecte de données déterminés par la nature de la question de recherche. La présente recherche a été réalisée à l'Université du Québec à Trois-Rivières à la session d'automne 2007.

4- La collecte de données à partir du devis de recherche et des outils sélectionnés.

5- L'analyse des données où le chercheur travaille à faire émerger un sens et une compréhension du phénomène à l'étude.

6- La production du rapport de recherche.

3.2 Le devis de recherche

Le devis de recherche a trait à la sélection des participants à l'étude, aux outils de collecte de données, au déroulement des différentes étapes de la recherche ainsi qu'au processus d'analyse des données.

3.2.1 Les participants à l'étude

Rappelons que l'étudiant qui quitte son pays pour effectuer des études dans un autre pays est appelé « étudiant étranger ». À partir de la définition que donnent Coulon et al. (2003) de l'étudiant étranger, les critères de sélection des sujets à l'étude sont les suivants :

- ce sont des étudiants de nationalité étrangère;
- dont les parents sont de nationalité étrangère et qui résident à l'étranger;
- ayant effectué leur scolarité à l'étranger;
- ayant présenté un diplôme étranger lors de leur demande d'admission;
- qui sont en programme d'échange à la session d'automne 2007 ou qui commencent un programme de baccalauréat avec un régime temps plein;
- qui ont une capacité à s'exprimer oralement en français avec aisance.

L'échantillon à l'étude a été construit en fonction des critères de sélection précités. Les participants à l'étude ont été choisis sur une base volontaire. Toutefois, les étudiants étrangers qui fréquentent les universités québécoises sont de sexe, d'âge et de pays d'origine différents. Ainsi, l'âge, le sexe, le domaine d'études des participants ainsi que le contexte national de leurs études antérieures n'ont pas représenté des critères d'exclusion. Les participants à l'étude se sont révélés en nombre suffisant pour la méthodologie qualitative utilisée dans cette étude.

Nous aurions souhaité pouvoir recruter une population à l'étude diversifiée, c'est-à-dire représentative de différents contextes nationaux en regard de leurs études antérieures. Toutefois, notre échantillon intentionnel est composé d'un nombre important d'étudiants français (cinq sur dix) et de certains étudiants africains ayant été éduqués en France, donc ayant une compréhension du système éducatif français. Malgré cette lacune, nous croyons que notre échantillon est légitime. En effet, cette surreprésentation d'étudiants provenant d'un contexte national français est représentative de la présence importante des étudiants français à l'UQTR.

Rappelons qu'à l'automne 2007, le nombre d'étudiants étrangers présents sur le campus trifluvien totalisait 650 personnes (tableau 1.1). Parmi eux, 229 étudiants provenaient de la France, c'est-à-dire plus d'un étudiants sur trois.

De plus, il faut comprendre que la fenêtre de temps pour recruter les sujets était très courte, à peine trois semaines entre l'arrivée des étudiants, leur acceptation à participer à la recherche et la première rencontre pour la signature du formulaire de consentement. Il ne nous était plus possible d'attendre que d'autres participants se manifestent, en particulier des participants d'un contexte national d'études antérieures autre que le contexte français, sans pour autant retarder le premier entretien qui devait se tenir à l'arrivée des étudiants étrangers sur le campus.

Le recrutement des participants s'est effectué de trois façons : dans un premier temps, une intervention a été faite à la rencontre d'information qui regroupe l'ensemble de la clientèle des étudiants étrangers avant le début de chaque session d'automne. La participation à cette rencontre, obligatoire pour l'ensemble de la clientèle internationale, a permis de présenter les objectifs de l'étude, de définir les caractéristiques des participants recherchés, d'expliquer les retombées sociales de l'étude et d'inviter les étudiants intéressés à y participer à communiquer avec la chercheure. Ensuite, le responsable de l'accueil des étudiants étrangers du Service aux étudiants a acheminé, à deux reprises, un courriel de rappel à l'ensemble de la clientèle nouvellement arrivée à l'université. Enfin, des affiches ont été placées à des endroits stratégiques sur le campus.

La chercheure a pu compter sur la participation de dix étudiants (cinq femmes et cinq hommes) en provenance des pays suivants : le Cameroun, le Congo, l'Espagne, la France, le Maroc, et le Sénégal. Le tableau 3.1 présente de façon synthétique les participants à l'étude ainsi que certaines caractéristiques qui les distinguent au plan scolaire et culturel. Les prénoms utilisés dans le tableau sont fictifs.

Tableau 3.1

Sujets participant à l'étude

Prénoms fictifs	Sexe	Âge	Pays d'origine	Langue maternelle	Programme de la scolarité antérieure	Programme à l'UQTR
Keven	M	30	Espagne	Espagnol	Administration des affaires	Administration des affaires
Fadel	M	26	Sénégal	Français	Génie mécanique	Génie mécanique
Jamal	M	24	Cameroun	Français	Électronique	Génie électrique
Izza	F	22	Maroc	Français et arabe	Ingénierie	Génie mécanique
Nadine	F	21	France	Français	Sciences de la communication	Psychoéducation
Sandrine	F	21	France	Français	Éducation	Adaptation scolaire
Jonathan	M	27	France	Français	Chiropratique	Activité physique
Magalie	F	21	France	Français	Activité physique	Sciences du loisir
Assiya	F	25	Congo	Français	Sciences comptables	Sciences comptables
Gabriel	M	21	France	Français	Génie électrique	Génie électrique

Il faut noter que la langue française n'est pas la langue maternelle de certains participants. Toutefois, la maîtrise de la langue française était nécessaire afin que nous puissions être en mesure de comprendre le discours des participants. De plus, la maîtrise du français est une condition pour être admis dans les programmes de l'UQTR. En effet, tous les étudiants inscrits dans un baccalauréat doivent se soumettre à un test institutionnel de français.

Il est important de préciser que les règles d'éthique ont été respectées dans le cadre de cette recherche. Une rencontre préliminaire avec les participants a permis faire connaissance avec eux, de leur présenter individuellement les objectifs, les modalités et les retombées de l'étude, de leur expliquer leurs droits, le caractère anonyme et confidentiel des données recueillies et de répondre à leurs questions. Par la suite, les étudiants ont pris connaissance du formulaire de consentement

(Appendice F) et y ont apposé leur signature. En terminant, la chercheure a fixé, avec le participant, la date du premier entretien.

L'accès aux données numérisées a été sécurisé par un mot de passe connu uniquement de la chercheure. Enfin, un certificat d'éthique a été émis par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

3.2.2 Les outils de collecte de données

Dans cette étude, les outils de collecte de données doivent permettre de répondre aux quatre questions de recherche suivantes :

1- Quelles sont les manifestations du processus d'affiliation de l'étudiant étranger, en particulier les événements qui freinent ou favorisent son affiliation dans l'appropriation progressive de son métier d'étudiant?

2- Au cours de la première session, lors du processus d'affiliation, comment se développe le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant étranger face à sa responsabilité d'apprendre?

3- Dans l'acquisition progressive de son nouveau statut d'étudiant, quelles stratégies met-il en place pour réaliser ses apprentissages ? Parmi les stratégies utilisées, retrouve-t-on des stratégies d'apprentissage autorégulé?

4- Les stratégies mises en place se transforment-elle au cours de la session? Quelles sont les stratégies les plus profitables?

Dans le but de répondre à ces questions de recherche, deux outils avaient été prévus initialement : l'entretien et le journal d'apprentissage. Puisque l'objectif général de la recherche est de mieux comprendre le processus d'affiliation, il était nécessaire de recueillir des données sur une plus longue période. Ainsi, pour chaque étudiant, trois entretiens ont été réalisés au cours de sa première session d'études : à l'arrivée de l'étudiant en début de session (Temps 1); vers la mi-session (Temps 2), et à la fin de la session ou au début de la deuxième session (T3).

Le journal d'apprentissage était initialement prévu comme outil complémentaire de collecte de données. Ainsi, nous avions envisagé de demander aux sujets de remplir leur journal à une fréquence régulière, en y consignant leurs apprentissages. D'ailleurs, le journal de bord a été utilisé par Coulon (1997) dans sa recherche sur l'affiliation. Les étudiants devaient tenir, dans leur « journal d'affiliation », tout ce qui se rapportait à leur entrée à l'université : le mode de vie, le programme universitaire, les cours, les contacts avec les autres étudiants, les enseignants et le personnel administratif. De façon générale, les participants devaient évoquer toute association d'idées avec leur nouvelle expérience. Coulon (1997) explique ainsi : « le journal est un bon outil de travail, qui contribue à faire entrer les étudiants dans la vie universitaire, à se comporter en ethnographes réflexifs de leur propre passage à l'université, et qui, par conséquent, les aide à acquérir une plus grande lucidité sur leur parcours » (p. 211).

Ainsi, nous avons demandé aux étudiants étrangers de consigner une fois par semaine ce qu'ils avaient l'intention d'étudier ou ce à quoi ils prévoyaient travailler, ainsi que la façon (*how*) dont ils avaient l'intention de s'y prendre, pour ensuite décrire de quelle manière ils avaient, dans les faits, procédé et pour évaluer, par la suite, l'efficacité des méthodes utilisées pour réaliser l'apprentissage. De plus, l'étudiant était invité à consigner, de façon générale, ses impressions sur son apprentissage, et en particulier, sur les difficultés rencontrées. Un des avantages de cet outil est qu'il permet de minimiser l'impact de la présence du chercheur (fort dans l'entretien) et d'avoir accès à des données internes plus structurées, (puisqu'elles sont écrites) que celles recueillies par entretien.

Le journal de bord représentait donc un outil de collecte de données intéressant. Toutefois, dans le cadre de la présente étude, malgré l'intérêt qu'il a revêtu au départ, il n'a pas été possible de poursuivre dans cette voie et d'exiger des étudiants qu'ils s'astreignent à le tenir. En effet, ceci aurait demandé de leur part un travail supplémentaire au cours d'une session déjà très exigeante pour eux, et ce, en raison des nombreuses obligations administratives et scolaires à remplir à leur arrivée, et du peu de temps à y consacrer par la suite. Enfin, il faut rappeler que

deux étudiants étrangers ont participé aux entretiens pilotes avant le début de la collecte de données et qu'ils avaient déjà de sérieuses réserves à ce sujet. En effet, ils ont mentionné clairement à la chercheure qu'il serait difficile, pour les étudiants étrangers, de remplir le journal de bord en plus de leurs travaux scolaires : ces derniers risquaient d'oublier de le faire ou de ne pas trouver le temps, surtout au cours des premières semaines suivant leur arrivée, observations qui se sont révélées tout à fait exactes. Pour toutes ces raisons, l'idée de l'utiliser a été abandonnée rapidement par la chercheure au début de la collecte de données.

Ainsi, le devis général de recherche se présente selon le schéma suivant :

Tableau 3.2

Devis général de recherche (Giroux, 2011)

Questions de recherche	Outil utilisé au Temps 1	Outil utilisé au Temps 2	Outil utilisé au Temps 3
Question 1	Canevas de l'entretien 1	Canevas de l'entretien 2	Canevas de l'entretien 3
Question 2	Canevas de l'entretien 1	Canevas de l'entretien 2	Canevas de l'entretien 3
Question 3		Canevas de l'entretien 2	
Question 4		Canevas de l'entretien 2	Canevas de l'entretien 3

Comme on peut le constater au tableau 3,2, les outils permettant de répondre aux questions de recherche sont utilisés en fonction des objectifs visés, au cours d'un, deux ou des trois entretiens.

Pour répondre à la première question de recherche portant sur les manifestations du processus d'affiliation, une question ouverte a été posée aux étudiants à chaque entretien, leur permettant de s'exprimer sur leur expérience pendant la première session.

Pour répondre à la deuxième question de recherche portant sur le sentiment d'efficacité personnelle, lors du premier entretien, une question a été posée aux étudiants sur leur sentiment d'efficacité personnel généralisé quant à la réussite de

leurs études. Au deuxième entretien, les étudiants ont répondu au questionnaire de Bandura (2001) sur leur sentiment d'efficacité personnel dans des contextes réels d'apprentissage. Au troisième entretien, une question ouverte a porté sur l'atteinte des buts fixés.

Pour répondre à la troisième question de recherche visant à déterminer les stratégies d'apprentissage utilisées par l'étudiant, incluant les stratégies d'apprentissage autorégulé, le *SRLIS - Self-regulated learning interview schedule* de Zimmerman et Martinez-Pons (1986) a été utilisé.

Enfin, pour répondre à la quatrième question de recherche portant sur les changements de stratégies et de comportements au cours de la session, une question ouverte a été posée au troisième entretien afin de vérifier les changements de stratégies par rapport aux réponses au questionnaire de Zimmerman et Martinez-Pons (1986).

3.2.2.1 L'entretien

L'entretien de type qualitatif représente, selon Poupart (1997), l'instrument privilégié pour avoir accès à l'expérience des acteurs sociaux. Selon Van der Maren (1995), ce dispositif « [...] vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 314). En fonction des questions de recherche et pour plus de souplesse, deux types d'entretien ont été utilisés dans la présente étude : l'entretien semi-dirigé et l'entretien structuré.

Comme l'explique Savoie-Zajc (2000), l'entretien semi-dirigé permet au chercheur d'échanger avec le participant à partir d'un schéma d'entretien formé de thèmes pertinents à la recherche. Cette façon de faire est utile pour répondre de façon générale aux questions de recherche. Par contre, de par l'ancrage théorique important des deux principaux concepts à l'étude, à savoir le sentiment d'efficacité

personnelle et l'autorégulation des stratégies d'apprentissage, le deuxième entretien est en grande partie structuré. Toujours selon Savoie-Zajc (2000), il s'agit ici pour le chercheur d'exercer un contrôle plus grand sur l'échange verbal en posant une série de questions définies préalablement afin d'apporter une plus grande uniformité d'un entretien à l'autre.

Rappelons que les recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle ont, pour la plupart, été réalisées à partir d'une approche quantitative (Bandura, 2001), Dans la méthodologie standard, le chercheur présente au sujet un questionnaire où les items représentent différents niveaux de difficulté à réaliser une tâche. Le sujet évalue s'il croit en ses capacités à la réaliser, sur une échelle à 100 points avec un intervalle de 10, où 0 représente une incapacité complète (*cannot do*), 50, une capacité modérée (*moderately certain can do*), et 100, une assurance totale de pouvoir réaliser la tâche (*highly certain can do*). Une échelle réduite de 0 à 10, présentant la même structure et les mêmes descripteurs peut aussi être utilisée, quoiqu'elle soit moins sensible et moins fiable. Toutefois, il n'y a pas de mesure unique (*one measure fits all*) qui permettrait d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle en général (Bandura, 2001)

La présente recherche ne vise pas à mesurer, au sens mathématique du terme, le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant international, mais bien de décrire son évolution au cours de la période d'affiliation de l'étudiant pendant la première session d'études. L'entretien structuré avec questions à réponse libre (*open-ended interview*) élaborée par Bandura (2001) est utilisée également dans la présente étude. Par contre, un traitement de nature qualitative permettra d'en donner un éclairage différent, de nature interprétative.

Il en est de même pour les recherches sur l'apprentissage autorégulé dans le domaine de l'éducation. De nature quantitative, pour la plupart, celles-ci ont été réalisées à partir d'un questionnaire élaboré par Zimmerman et al. (1986), le SRLIS – *Self-regulated learning interview schedule*. De nombreuses recherches ont été menées par une expérimentation en laboratoire, et peu en contexte naturel,

particulièrement à l'extérieur de la classe. Par contre, ce questionnaire, administré dans le cadre d'un entretien structuré, vise à vérifier l'utilisation de quatorze stratégies d'apprentissage autorégulé dans des contextes différents (en classe, à la maison, en préparation d'examen). Composé de questions ouvertes, centrées sur un aspect qui permet au sujet d'élaborer une réponse originale, il évite que le chercheur suggère une ou des stratégies à l'étudiant. Par exemple : « Les professeurs peuvent donner un examen qui servira à vérifier votre apprentissage et qui permettra de vous attribuer une note. Quelles stratégies utilisez-vous pour vous préparer à cet examen? ». Ainsi, l'étudiant doit, au cours de l'entretien, porter un jugement sur les stratégies qu'il utilise dans différents contextes. Ce même schéma d'entretien est utilisé dans la présente étude.

En résumé, cette procédure fait appel à deux types différents d'entretiens qui permettent de répondre aux quatre questions de recherche : un entretien semi-dirigé dont le schéma consiste en un série de thèmes pertinents à la recherche qui sont abordés avec l'étudiant à partir de questions ouvertes, et un entretien dirigé composé d'un schéma présentant une série de questions préalablement définies en lien avec l'ancrage théorique des deux concepts à l'étude. En moyenne, les entretiens ont duré entre 45 et 90 minutes, la deuxième série d'entretien ayant été la plus longue.

La figure 3.1 présente, de façon détaillée, le devis de recherche en fonction du contenu des trois entretiens effectués au cours de la session, de l'apport de chacune pour l'ensemble des questions de recherche et de la séquence logique des entretiens pour une compréhension riche du processus d'affiliation. Une description de chacun des trois entretiens est ensuite présentée.

Question:	Entretien 1 : semi-dirigé Temps 1 : entrée	Entretien 2 : structuré Temps 2 : mi-session	Entretien 3 : semi-dirigé Temps 3 : fin de la session
Quelles sont les manifestations du processus d'affiliation au cours de la première session?	Identification du participant Premières manifestations • Premières confrontations • Premières pertes de repères Raisons et motivation pour migrer Connaissance préalable du nouveau milieu Importance des études et de la réussite	Questions ouvertes sur les difficultés rencontrées depuis l'entretien 1	Questions ouvertes sur les expériences positives et négatives au cours de la première session Question ouverte sur un incident important survenu au cours de la session
Comment se développe le sentiment d'efficacité personnelle au cours de la session?	Sentiment d'efficacité personnelle généralisé Sentiments d'efficacité personnelle pour les matières à l'étude	Questionnaire de Bandura (2001) pour l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle dans des contextes réels d'apprentissage	Question ouverte sur les objectifs fixés en début de session et sur l'atteinte de ces objectifs
Quelles stratégies l'étudiant met-il en place pour acquérir son nouveau statut d'étudiant?		Questionnaire de Zimmerman et Pons (1986) pour déterminer les stratégies d'apprentissage utilisées dans des contextes réels d'apprentissage	
Les stratégies mises en place se transforment-elles au cours de la session? Lesquelles sont les plus profitables? Certaines ont-elles été l'objet d'autorégulation?			Question ouverte sur des changements de stratégies au cours de la session Question ouverte sur les stratégies les plus profitables et les plus utiles au cours de la session Question ouverte sur les changements de comportements de l'étudiant au cours de la session

Figure 3.1 Protocole pour les trois entretiens (Giroux, 2011)

3.2.3 Le déroulement de la collecte de données

La collecte des données s'est effectuée au cours de la première session de l'arrivée des l'étudiants dans leur nouvel environnement éducatif. Après avoir été contactée par courriel par les étudiants souhaitant participer à l'étude, la chercheure a planifié trois entretiens avec eux. Ces trois entretiens représentent les étapes du déroulement de la collecte des données; ces étapes sont décrites dans les pages suivantes.

3.2.3.1 Le premier entretien

Le premier entretien avec les participants a eu lieu quelques jours après leur arrivée à Trois-Rivières, à la session d'automne 2007. Dans un premier temps, la chercheure a colligé des informations générales servant à l'identification de l'étudiant, à la description de son parcours scolaire antérieur, à sa situation personnelle et familiale. L'étudiant a également été en mesure d'identifier la liste des cours auxquels il s'était inscrit à la session d'automne. Cette partie introductive a permis de connaître la situation personnelle et familiale de l'étudiant ainsi que son parcours scolaire et ce, dans le but, pour la chercheure, de pouvoir mieux comprendre le contexte dans lequel se situe l'étudiant à son arrivée.

Par la suite, le premier entretien (Appendice B) s'est déroulé en débutant avec une question ouverte à caractère général qui a servi à prendre connaissance des toutes premières expériences vécues par l'étudiant depuis son arrivée, particulièrement des événements problématiques et des pertes de repères auxquels il a déjà été confronté. Ces données permettent à la chercheure de voir comment s'initie le processus d'affiliation de l'étudiant. Ont suivi, trois autres questions ouvertes qui ont permis d'explorer ce qui a motivé l'étudiant à migrer, de vérifier sa connaissance du pays d'accueil et de l'université avant son départ ainsi que l'importance accordée à ses études et à sa réussite scolaire.

Enfin, une série de questions sur le sentiment d'efficacité personnelle généralisé a été posée. À cette étape-ci, l'étudiant vit ses toutes premières expériences en regard de son nouvel environnement institutionnel et a assisté à moins de deux ou trois cours pour chaque matière à laquelle il s'est inscrit. Ces premières questions servent d'introduction et abordent les trois premières dimensions du concept, à savoir le niveau, la généralité et la force du sentiment d'efficacité personnelle. Ce premier entretien permet de répondre, en partie, aux deux premières questions de recherche : les premières manifestations du processus d'affiliation et le sentiment d'efficacité personnelle généralisé de l'étudiant en regard de ce processus.

3.2.3.2 Le deuxième entretien

Le deuxième entretien a été réalisé à la mi-temps de la session d'automne 2007 (Appendice C). Dans un premier temps, la chercheure explore à nouveau le processus d'affiliation, entre autres, les nouvelles manifestations distinctives du processus depuis le premier entretien. Dans un deuxième temps, la chercheure aborde aussi le sentiment d'efficacité personnelle généralisé de l'étudiant, ce qui permet d'en voir l'évolution depuis le premier entretien. Par la suite, le sentiment d'efficacité personnelle est évalué pour des tâches plus précises en lien avec les cours choisis par l'étudiant à partir d'un schéma d'entretien structuré. Ces tâches relèvent de contextes d'apprentissage différents, soit en classe, soit à l'extérieur de la classe, soit en contexte d'évaluation.

Pour répondre à cette nécessité, le schéma d'entretien élaboré par Bandura (2001) sur le sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire a été utilisé. La version anglaise a été traduite par la chercheure, qui a une formation en traduction. Aux huit questions initiales de ce schéma ont été ajoutées trois questions ciblées portant sur le travail en équipe, sur les présentations orales en classe et sur la réussite des examens, trois situations auxquelles sont confrontés les étudiants étrangers dans le contexte universitaire québécois. La dernière question permet d'aborder les difficultés rencontrées depuis l'entretien initial en début de session. Le

tableau 3.3 présente les situations réelles d'apprentissage qui constituent ce schéma d'entretien, celles tirées du questionnaire de Bandura (2001) et celles ajoutées par la chercheure.

Tableau 3.3

Schéma d'entretien du sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire (Giroux, 2011)

Contexte d'apprentissage	Tâches visées	Apport	Apport
À l'extérieur de la classe	Planification du travail scolaire	Bandura	
	Organisation de l'environnement de travail	Bandura	
	Respect des dates butoirs	Bandura	
	Apprentissage de la matière à l'étude	Bandura	
	Utilisation des ressources	Bandura	
En classe			
	Concentration	Bandura	
	Prise de notes	Bandura	
	Participation aux discussions en classe	Bandura	
	Travail en équipe		Chercheure
	Présentations orales		Chercheure
Contexte d'évaluation	Réussite des examens		Chercheure

La seconde partie de l'entretien est reliée à l'identification des stratégies d'apprentissage autorégulé utilisées par les étudiants depuis le début de leur semestre d'étude.

Selon Winne et Perry (2000), deux outils différents de collecte de données sont généralement utilisés pour l'évaluation de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage. Le premier outil est le questionnaire, notamment le LASSI (*Learning and strategies study inventory*) de Weinstein, Schulte et Palmer (1987) et le MSLQ (*Motivated strategies for learning questionnaire*) de Pintrich et al. (1991). Le deuxième outil est l'entretien structuré qu'ont élaboré Zimmerman et al. (1986). C'est cet outil qui a été retenu pour la présente recherche. La version anglaise de ce

schéma a également été traduite par la chercheure. Cet entretien a donc été réalisé auprès des participants au cours de la deuxième rencontre.

L'entretien structuré de Zimmerman et al. (1986) permet de vérifier l'utilisation de quatorze stratégies dans des situations réelles d'apprentissage, c'est-à-dire en classe et à l'extérieur de la classe. Le choix de questions ouvertes permet d'éviter de suggérer au répondant l'utilisation d'une stratégie particulière et de fournir des éclaircissements si ce dernier est réticent à donner son avis. Les différentes situations d'apprentissage sont les suivantes : à la maison, en rédigeant les travaux à l'extérieur de la classe, en préparation pour les examens et lorsque la motivation est à la baisse. Pour chacun des contextes, les énoncés sont libellés à partir d'un exemple concret.

Les quatorze stratégies ont été identifiées et sélectionnées par Zimmerman et al. (1986) à partir de résultats de recherches réalisées dans le domaine de l'apprentissage social. Ces stratégies ont été regroupées en trois grandes catégories, qui sont présentées ci-après.

1- Les stratégies que l'étudiant utilise pour réguler son fonctionnement personnel : l'organisation et la transformation, la fixation d'objectifs et la planification, la pratique et la mémorisation.

2- Les stratégies qu'il utilise pour réguler son comportement en fonction de sa réussite scolaire : l'auto-évaluation et les conséquences personnelles face aux résultats obtenus.

3- Les stratégies qu'il utilise pour optimiser l'environnement immédiat de l'apprentissage : la recherche d'information, la prise de notes, l'aménagement de l'environnement, la recherche d'aide des pairs, des professeurs ou d'autres personnes et la révision de la matière (tests, notes de cours et volumes)

À ces quatorze stratégies d'apprentissage, Zimmerman et al. (1986) ont ajouté une catégorie « autre » à laquelle peuvent correspondre des stratégies

suggérées à l'étudiant par une autre personne, par exemple un professeur ou un parent ou pour des précisions à des réponses qui manquent de clarté.

3.2.3.3 Le troisième entretien

Le troisième entretien, semi-dirigé, a été réalisé à la fin du semestre des étudiants (Appendice D). Il a permis, par des questions ouvertes, de terminer la séquence permettant de circonscrire les principales manifestations du processus d'affiliation, d'évaluer si les objectifs fixés par les étudiants en début de session avaient été atteints, et de répondre à la dernière question de recherche portant sur les transformations des stratégies d'apprentissage au cours de la session et de l'autorégulation de ces stratégies.

Ainsi, même si cette collecte de données en trois temps (T1, T2 et T3) s'échelonnant sur un semestre complet exige une très grande disponibilité des participants, cette stratégie semblait justifiée pour répondre aux questions de recherche et pour atteindre les objectifs visés de l'étude. L'objectif général étant de mieux comprendre le processus d'affiliation de l'étudiant au cours de la première session, un seul entretien n'aurait pas permis de suivre cette évolution. Ce devis, de par sa structure séquentielle, rendait possible l'émergence de données significatives. Le tableau 3.4 résume le lien qui existe entre chacun des trois entretiens séquentiels et les principaux concepts à l'étude.

Tableau 3.4

Concepts à l'étude en fonction des trois temps de collecte de données (Giroux, 2011)

Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3
Manifestations du processus d'affiliation	Manifestations du processus d'affiliation	Manifestations du processus d'affiliation
Sentiment d'efficacité personnelle généralisé	Sentiment d'efficacité personnelle dans des contextes réels d'apprentissage	Atteintes des buts fixés par l'étudiant
	Autorégulation des stratégies d'apprentissage	Autorégulation des stratégies d'apprentissage

3.2.4 Les limites de l'entretien

L'entretien est un des dispositifs de collecte de données qui est largement utilisée dans la recherche sur l'autorégulation des stratégies d'apprentissage. Cependant, Garner (1988) met le chercheur en garde concernant certains problèmes qui peuvent survenir avec cet instrument. Un premier problème a trait aux qualités d'introspection que requiert ce type de questions. Ainsi, est-t-il possible pour l'étudiant d'observer, de façon adéquate, son fonctionnement cognitif pour être en mesure d'apporter une réponse qui ne soit pas une description vague ou inarticulée lorsqu'elle est posée à l'improviste? Un deuxième problème a trait à la capacité qu'a le sujet à mettre en mot son expérience personnelle, particulièrement s'il éprouve des difficultés au plan scolaire. Cette compétence peut être très différente d'un sujet à l'autre. Une troisième critique porte sur la véracité des informations recueillies. Un participant, par exemple, peut mentionner l'utilisation de stratégies d'apprentissage que, dans les faits, il n'utilise pas. Il peut les identifier parce qu'elles semblent, à ses yeux, les stratégies idéales à utiliser ou par désirabilité sociale. Le quatrième problème a trait à la stabilité des réponses sur une longue période. Enfin, une dernière critique porte sur le temps passé entre les situations réelles d'apprentissage et la passation de l'entretien. Si cet intervalle est trop long, l'étudiant peut ne pas se rappeler des stratégies qu'il a utilisées.

Purdie et al. (1996) sont d'avis qu'il est difficile de trouver des outils pour mesurer des comportements dans un contexte interculturel. Est-ce que les items représentent des réalités identiques pour les étudiants étrangers? De plus, selon Ryen (2001), des entretiens réalisés auprès de sujets d'une culture différente de celle de l'intervieweur entraînent des problèmes particuliers, dont, entre autres, de réussir à amener le sujet à coopérer à la recherche et aussi de bien comprendre les nuances dans le discours des sujets.

C'est pour composer avec ces difficultés que la chercheure a réalisé les deux entretiens pilotes dont il a été question précédemment. En effet, il était important de vérifier la concordance des contextes d'apprentissage auprès d'étudiants

internationaux ainsi que leur capacité à s'exprimer sur leur sentiment d'efficacité personnelle et sur leur autorégulation. Ces entretiens pilotes ont servi de pré-test pour les canevas des entretiens.

Les deux entretiens pilotes ont donc permis de rencontrer, quelques semaines avant le début de la session d'automne 2007, deux étudiants étrangers de langue maternelle française (un étudiant du Cameroun et une étudiante de l'Ile de la Réunion) afin de réaliser avec eux les mêmes entretiens que ceux destinés aux participants à l'étude. Au début de l'entretien pilote, la chercheure a expliqué les objectifs de l'étude ainsi que le devis de recherche aux étudiants. Ceux-ci ont été invités à se replonger dans le contexte de leur arrivée. Au cours de la passation des deux entretiens, quelques changements ont été apportés à certains termes utilisés afin de permettre une meilleure compréhension des questions posées.

Les deux étudiants rencontrés lors de l'entretien pilote ont estimé que les questions étaient claires, présentant une cohérence dans leur séquence et qu'elles n'étaient ni trop personnelles, ce qui aurait pu entraîner une gêne de la part des répondants, ni trop difficiles.

Enfin, il est important de préciser les raisons qui ont motivé le choix d'utiliser à la fois l'entretien semi-dirigé et l'entretien dirigé dans la présente recherche. Rappelons que l'entretien semi-dirigé permet au chercheur de poser des questions ouvertes à partir d'une série de thèmes pertinents à la recherche et suggérés dans un ordre précis (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, dans notre étude, il a été utilisé pour permettre aux étudiants de s'exprimer sur leur expérience, nous permettant ainsi de comprendre les manifestations du processus d'affiliation tout au long de la session.

Par contre, l'entretien dirigé ne permet pas autant de latitude, car le chercheur doit exercer un contrôle plus grand dans l'échange verbal. Il doit utiliser le même contenu de questions prédéterminées pour chaque participant et les poser dans un ordre précis. L'échange est structuré à l'avance à partir du cadre théorique et doit être uniforme d'un répondant à l'autre (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, nous avons

utilisé le Questionnaire de Bandura pour vérifier le sentiment d'efficacité personnelle des répondants en contextes réels d'apprentissage. Le *SRLIS* (*Self-regulated learning interview schedule*) de Zimmerman et Martinez-Pons a aussi été utilisé pour déterminer les stratégies d'apprentissage des étudiants. Ces deux canevas d'entretien dirigé ont été exigés par l'ancrage théorique des concepts de l'apprentissage autorégulé.

3.2.5 L'analyse des données

3.2.5.1 La transcription de données et les lectures préliminaires

Les données recueillies au cours des 30 entretiens ont été enregistrées et transcrites par la chercheure elle-même et transférées sur le logiciel d'analyse N'Vivo. Les commentaires des participants ont été retranscrits le plus fidèlement possible pour respecter l'intégrité de leurs propos. Toutefois, lorsque nécessaire, une révision grammaticale a été réalisée afin de permettre une meilleure compréhension du discours des étudiants.

La méthode d'analyse qui a été utilisée s'apparente à celle de l'analyse développementale élaborée par l'Écuyer (1990) qui a été conçue pour étudier un processus qui se développe dans le temps, ce qui est le cas de notre travail. Cette méthode se déroule en six étapes.

Étape 1 : transcriptions des données et lectures préliminaires.

Étape 2 : établissement des codes et des catégorisations, c'est-à-dire le découpage du matériel en énoncés possédant un sens complet. Dans la présente étude, malgré l'importance des catégories préexistantes, tirées du cadre conceptuel et des grilles d'entretien qui en découlent, il y a une place pour ce qu'on appelle les catégories induites en cours d'analyse, c'est-à-dire celles qui émergent du matériel analysé.

Étape 3 : codage des données et analyse systématique du corpus à l'aide du logiciel N'Vivo. Repérage des similitudes, des différences et des nouveautés.

Étape 4 : regroupement des données et prise en compte des séquences temporelles dans l'analyse.

Étape 5 : description du phénomène de l'affiliation et de ses manifestations

Étape 6 : discussion des résultats.

3.2.5.2 Le codage et la catégorisation

Un entretien génère des traces verbales et, pour leur traitement, les entretiens ont été transcrits. L'Écuyer (1990), présente deux façons d'analyser les données : une méthode émergente et une méthode issue d'un cadre théorique. L'analyse utilisée par la première méthode vise à identifier des catégories à partir des descriptions des participants sans référence à un cadre théorique préalable. Le matériel devient donc la source des catégories.

La seconde méthode d'analyse s'appuie sur un cadre théorique où l'on retrouve déjà un nombre de catégories prédéterminées à partir desquelles seront classifiées les réponses identifiées par les étudiants. Ces deux méthodes peuvent facilement et avantageusement être combinées, ce que l'on appelle le modèle mixte. Dans ce modèle, une partie des catégories sont préexistantes dès le départ. Toutefois, ce modèle laisse place à des possibilités qu'un certain nombre d'autres catégories soient induites en cours d'analyse. Il en sera ainsi pour la présente étude.

Voici un aperçu des catégories préexistantes issues du cadre théorique établi en fonction des questions de recherche.

Question 1 : quelles sont les manifestations du processus d'affiliation de l'étudiant étranger, en particulier les événements qui freinent ou favorisent son affiliation dans l'appropriation progressive de son métier d'étudiant?

La plupart des catégories reliées à cette première question de recherche ont trait à des thèmes issus de l'étude de Coulon (1997) ou sont en lien avec les variables éducatives énoncées par Groux et Porcher (2000). D'autres catégories ont émergé, comme par exemple les différences qui existent entre les systèmes éducatifs énoncées par les participants et qui ont fait l'objet de jugements de valeur de leur part.

A) l'affiliation institutionnelle : le rapport au temps (horaire des cours, temps consacré au travail personnel), à l'espace (nouveau milieu de vie, salles publiques), aux règles et à la sanction (système d'évaluation, dates butoir à respecter).

B) l'affiliation intellectuelle : le rapport au savoir (compréhension de la matière, matériel pédagogique), aux pratiques enseignantes (utilisation de la technologie, discussions en classe), au projet d'études (importance de la réussite scolaire, nouvelle échelle de notation)

Question 2 : au cours de la première session, lors du processus d'affiliation, comment se développe le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant étranger face à sa responsabilité d'apprendre?

Les catégories prédéterminées sont en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle généralisé pour la réussite de l'affiliation à un nouveau système éducatif, et au sentiment d'efficacité personnelle pour différentes tâches scolaires en classe ou l'extérieur de la classe et dans un contexte d'évaluation. Des catégories sont également reliées aux différentes dimensions du concept : le niveau, la généralité, la force, la variance et la source du sentiment d'efficacité personnelle.

Question 3 : dans l'acquisition progressive de son nouveau statut d'étudiant, quelles stratégies met-il en place pour réaliser ses apprentissages? Parmi les stratégies utilisées, retrouve-t-on des stratégies d'apprentissage autorégulé?

La catégorisation effectuée pour cette question est reliée aux stratégies d'apprentissage identifiées par l'utilisation du schéma d'entretien du *SRLIS*, à savoir les catégories suivantes : l'organisation et la transformation, la fixation d'objectifs et la planification, la pratique et la mémorisation, l'auto-évaluation, les conséquences personnelles face aux résultats obtenus, la recherche d'information, la prise de notes, l'aménagement de l'environnement, la recherche d'aide des pairs, des professeurs ou d'une autre personne, la révision des tests, des notes de cours et des volumes obligatoires.

Question 4 : les stratégies mises en place se transforment-elles au cours de la première session?

La catégorisation effectuée pour cette question est réalisée à partir du schéma du troisième entretien qui inclut la modification des stratégies utilisées et des comportements au fil de la session. Un tableau synthétique des différents codes utilisés est présenté à l'Appendice G.

3.2.6 La position du chercheur

En recherche interprétative, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres, les schèmes personnels et théoriques et leurs valeurs influencent leur conduite (Savoie-Zajc, 2000). De plus, le chercheur et son objet sont liés de façon interactive et le savoir est créé à partir de cette interaction (Denzin et Lincoln, 1994).

Dans la présente étude, la chercheure aurait pu être perçue comme une ressource accessible aux participants pouvant leur venir en aide au cours de cette période de perte de repères. Une mise en garde a été faite à ce sujet lors de la rencontre préparatoire. Toutefois, certains participants ont mentionné, au cours des rencontres, l'intérêt et l'utilité de réaliser une telle recherche pour permettre de faire avancer les connaissances sur la problématique de la clientèle internationale et pour venir en aide, subséquemment, à d'autres étudiants dans les années à venir. Cette

ouverture a entraîné une grande collaboration des participants. Tous ont été présents à chacune des rencontres prévues par la chercheure et aucune réticence à répondre aux questions n'a été manifestée par les étudiants.

Dans la présente recherche, la chercheure a endossé le rôle du chercheur tel que défini par Marshall et Rossman (1995). Selon ces auteurs, le chercheur se doit de gagner la confiance des participants, d'être à leur écoute, de maintenir de bonnes relations avec eux, et d'être sensible aux problèmes d'ordre éthique qui peuvent survenir. De plus, la chercheure a respecté l'expérience de l'étudiant, et l'a assuré de la confidentialité des données. Dans la présente étude, les participants ont apporté une collaboration exceptionnelle.

3.2.7 Les critères de qualité de la recherche

Considérons tout d'abord les précautions prises par la chercheure pour assurer la qualité de l'instrument lui-même, dispositif sur lequel repose toute la collecte de données.

Une première série de précautions a été prise en ce qui concerne l'entrevue structurée. La traduction a été faite par la chercheure elle-même qui a une expertise en traduction. Les énoncés ont été rédigés le plus près possible de leur formulation anglaise. Il a été possible de valider la traduction des termes en consultant leur correspondance avec les travaux de Boulet et al. (1996) (Appendice E). De plus, des exemples étaient disponibles pour en faciliter la compréhension si un participant demandait des éclaircissements.

Les canevas des trois entretiens (Appendice B, C, D) ont été rédigés et soumis au Comité de recherche. Par la suite, un prétest a été effectué auprès de deux étudiants étrangers et des corrections ont été apportées. Peu de termes ont dû être réexpliqués, puisque ces étudiants étrangers avaient déjà une expérience du système universitaire québécois depuis plusieurs sessions. Les préoccupations de la chercheure étaient plutôt reliées à la compréhension, par les étudiants, des

questions reliées aux contextes réels d'apprentissage présentées dans le cadre des deux questionnaires du deuxième entretien (Appendice C). La chercheure a demandé aux participants de se replacer dans le contexte de leur arrivée à l'université. Ces derniers ont toutefois répondu aux questions avec aisance, ce qui a permis à la chercheure de s'assurer que les contextes présentés étaient facilement intelligibles. De plus, les participants n'ont pas estimé que les questions sur le sentiment d'efficacité personnelle étaient intimidantes. Certains termes ont été réévalués pour assurer une meilleure compréhension du vocabulaire utilisé. Ainsi, les participants au prétest ont suggéré d'utiliser le terme « établissement universitaire » plutôt qu'université lorsqu'il est question de la scolarité antérieure des participants à l'étude

Suite aux entretiens, les deux participants étaient sollicités pour donner leurs commentaires et apporter leur évaluation personnelle de l'entretien. Ainsi, leurs observations ont permis à la chercheure de reconsidérer rapidement, avant le début de la collecte de données, l'utilisation du journal d'apprentissage.

À la fin de la session, lors du dernier entretien, plusieurs participants ont commenté de façon positive la contribution de ces rencontres à leur cheminement. Ils ont exprimé à la chercheure à quel point cette prise de parole a été bénéfique pour mieux comprendre leur expérience dans leur nouvel environnement.

Ces précisions amènent à considérer la question des critères de validation d'une recherche (Mucchielli, 1996 : 264-265). Trois des cinq critères ont été retenus. Nous n'avons pas considéré les critères de complétude et de saturation, compte tenu du caractère exploratoire (nouveaux types de participants ; construits (affiliation et autorégulation) articulés conjointement ; produit final comme première description riche et nuancée du phénomène).

La cohérence interne (Savoie-Zajc, 1996 : 25) réfère aux fondements et à la logique de l'argumentation. Afin de satisfaire à cette exigence, le Comité de recherche a eu accès aux entretiens ; nous avons pu, entre le temps 1 et le temps 3

repérer des récurrences thématiques issues des propos des participants au fil des deux entretiens semi-dirigés.

La confirmation externe (Savoie-Zajc, 1996 : 35) concerne l'objectivation des données par la chercheure elle-même. Un recueil systématique a été fait des propos tenus par les sujets (transcription et traitement par N'Vivo) ; une analyse méthodique a été menée (voir la liste des codes à l'Appendice G); le schéma d'entretien a été prétesté et certaines questions ont été reformulées ; les analyses ont été soumises au Comité de recherche pour vérification.

L'acceptation externe (Savoie-Zajc, 1996 : 9) a trait à la concordance entre le sens attribué par la chercheure et le sens attribué par les participants. Notre travail n'a pas utilisé la triangulation des données. Les analyses des interventions de la chercheure montrent que celle-ci a reformulé aux participants sa compréhension de leurs réponses pour valider sa compréhension. Ainsi, une participante explique à la chercheure la méthode d'étude qu'elle utilise de façon générale.

> Si on n'étudie pas le cours, et qu'on commence à faire le cas et qu'à chaque fois on se réfère au cours, on perd du temps et on ne comprend pas. On comprendra le cas présent mais pas le cours. Tandis que si on fait l'inverse, on comprend (d'abord) le cours et on fait le cas, dans ce cas-là, on a compris le cours puisqu'on a carrément fait le cas sans à chaque fois se référer et éventuellement, on voit nos faiblesses et ce qu'on n'a pas compris dans le cours (Izza-E3).

La chercheure a ensuite posé la question suivante : « Si je comprends bien, il faut passer à travers toute la théorie avant de l'appliquer à des cas concrets et à des exercices ? ». La réponse affirmative de la participante a donc permis à la chercheure de s'assurer d'avoir bien compris le sens de ses propos.

Les résultats de cette recherche doctorale sont présentés au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre porte sur les résultats obtenus à la suite de la codification et de l'analyse de contenu des entretiens réalisés auprès des dix participants à l'étude en provenance de six pays répartis en Europe et en Afrique. Rappelons que pour chacun des participants, les entretiens ont eu lieu à trois reprises au cours de leur première session d'études, soit au début, à la mi-session et à la fin de la session. Ces entretiens ont permis de donner la parole aux étudiants pour qu'ils puissent décrire les expériences vécues dans le cadre de leur affiliation à un nouveau système éducatif. Les résultats sont présentés en trois parties correspondant au canevas et à la séquence de passation des trois entretiens.

La première partie, correspondant à la première série d'entretiens, présente les expériences vécues par les étudiants depuis leur arrivée, en particulier les manifestations du processus d'affiliation ainsi que les pertes de repères auxquelles ils ont été confrontés. Cette première partie comprend également la présentation des données portant sur le sentiment d'efficacité personnelle généralisée des étudiants quant à leur affiliation à leur nouvel environnement éducatif. Cette première série d'entretiens permet de répondre, en partie, aux deux premières questions de recherche, à savoir les premières manifestations du processus d'affiliation et le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant en regard de ce processus.

La deuxième partie, correspondant à la deuxième série d'entretiens, porte sur les nouvelles manifestations du processus d'affiliation depuis le premier entretien. Par la suite, sont présentés les résultats portant sur le sentiment d'efficacité personnelle pour des tâches précises ainsi que l'identification des stratégies utilisées par l'étudiant, en particulier les stratégies d'apprentissage autorégulé. Cette

deuxième série d'entretiens permet de répondre à la deuxième et à la troisième question de recherche, à savoir le développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant ainsi que les stratégies qu'il met en place pour faciliter son apprentissage. Elle permet également de détailler les manifestations distinctives du processus d'affiliation décrites par les étudiants au cours de ce deuxième entretien.

La troisième partie, correspondant à la troisième série d'entretiens, permet d'évaluer la qualité de l'expérience du séjour de l'étudiant. Elle présente également les résultats sur les dernières manifestations du processus d'affiliation et sur l'atteinte des objectifs que se sont fixés les étudiants. Elle fait également le bilan des transformations et de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage au cours de la session. Avant d'entreprendre la description des résultats, il apparaît important de rappeler brièvement le profil des participants.

4.1 Le profil des participants

Dix étudiants étrangers ont participé à l'étude. Il s'agit de cinq garçons et de cinq filles provenant de différents contextes nationaux en regard de leurs études antérieures. Les prénoms des participants indiqués ici sont fictifs pour les besoins de la confidentialité de la présente recherche.

Keven est un étudiant de nationalité espagnole. Il a 30 ans et était étudiant à la faculté d'administration dans son université d'attache. Il est en programme d'échange à l'UQTR et étudie dans le programme de baccalauréat en administration des affaires.

Fadel est Sénégalais mais il a effectué ses études universitaires en génie mécanique en France. Âgé de 26 ans, il est en programme d'échange à l'UQTR en génie mécanique.

Jamal a 24 ans et est originaire du Cameroun. Il a étudié dans le domaine de l'électronique dans son pays d'origine. Il a été admis au programme de baccalauréat en génie électrique à l'UQTR.

Izza est originaire du Maroc. Elle a fait ses études universitaires en France en ingénierie. Elle a 22 ans et elle est en programme d'échange à l'UQTR en génie mécanique.

Nadine a 21 ans et est d'origine française. Elle a étudié en sciences de l'information et de la communication dans son université d'attache. Elle est en programme d'échange à l'UQTR dans le programme de psychoéducation.

Sandrine est d'origine française. Elle a 21 ans et a étudié en éducation dans son université d'attache. Elle est en programme d'échange à l'UQTR en adaptation scolaire.

Jonathan est d'origine française et est âgé de 27 ans. Il a étudié en chiropratique dans son pays et a été admis au programme de maîtrise en sciences de l'activité physique à l'UQTR.

Magalie est d'origine française et est âgée de 21 ans. Étudiante en sciences de l'activité physique et sportive dans son pays, elle fait un séjour à l'UQTR en programme d'échange au baccalauréat en loisir, culture et tourisme.

Assiya est d'origine congolaise mais réside en France où elle a étudié en sciences comptables. Elle a 25 ans et a été admise à l'UQTR au programme de baccalauréat en sciences comptables.

Gabriel est d'origine française et a 21 ans. Il est étudiant dans une école d'ingénierie en France et est venu étudier à l'UQTR en programme d'échange en génie électrique.

Ainsi, parmi les dix répondants, sept sont inscrits dans un programme d'échange, dont trois pour deux semestres consécutifs. Trois autres répondants sont admis dans des programmes réguliers, deux au premier cycle et un au deuxième cycle.

Ces étudiants présentent des expériences de vie différentes ainsi que des caractéristiques personnelles, sociales, culturelles et économiques qui leur sont propres. Ils ont également effectué des parcours scolaires particuliers et l'écart entre le système éducatif de leur pays d'origine et celui dans lequel ils s'insèrent au Québec peut varier selon les caractéristiques du contexte national de leurs études antérieures. Il faut toutefois souligner, à cette étape-ci, que parmi les sujets à l'étude, six d'entre eux sont d'origine française et deux autres participants, du Sénégal et du Maroc, ont migré vers la France pour leurs études universitaires. Ainsi, au total, huit participants sont issus du système universitaire français. Pour ce qui est du sujet en provenance du Cameroun, il nous est impossible de passer sous silence le fait que le système éducatif camerounais est issu d'un passé colonial français dont le modèle s'est imposé largement en Afrique[3]. Quant à l'étudiant d'origine espagnole, il appert que le système éducatif de son pays d'origine présente de nombreux éléments communs aux systèmes européens[4]. Si chaque système a ses dimensions particulières et est le produit d'une culture spécifique, il est toutefois raisonnable de penser que certaines caractéristiques du système français pourront être communes à ces différents systèmes éducatifs.

Dans ce chapitre sur la présentation des données, les citations seront identifiées par un code formé du prénom du sujet qui a fait le commentaire et du numéro de l'entretien au cours de laquelle le commentaire a été émis (début de la session : E1 (entretien 1); mi-session : E2 (entretien 2); fin de la première session : E3 (entretien 3)). Par exemple, les citations retranscrites des commentaires de Gabriel lors du premier entretien seront codées : Gabriel-E1.

---

3 Cameron, J. (1983). *International Handbook of Education Systems.* Toronto : J. Wiley & Sons.

4 Idem.

4.2 La première série d'entretiens

Le premier entretien a permis, dans un premier temps, de prendre connaissance des expériences vécues par l'étudiant depuis son arrivée, particulièrement les événements problématiques et les pertes de repères auxquelles il a déjà été confronté. Les commentaires des étudiants sont ici regroupés sous cinq grands thèmes, à savoir : 1- l'entrée dans la vie universitaire, 2- la motivation pour des études au Québec, 3- l'affiliation, 4- l'affiliation intellectuelle au nouveau système éducatif, 5- l'importance accordée aux études et à la réussite scolaire, 6- le sentiment d'efficacité personnelle généralisé quant à la réussite de l'affiliation et 7- le sentiment d'efficacité personnelle pour des matières en particulier.

4.2.1 L'entrée dans la vie universitaire

Les premiers commentaires des étudiants ont trait aux mesures mises en place à leur arrivée. Au-delà du dépaysement global qu'ils peuvent ressentir, une majorité des étudiants se disent très satisfaits de l'accueil qui leur a été réservé par l'Université. Le service de navette, l'aide au logement, la visite du campus et les activités d'intégration sont particulièrement aidants. Ainsi, les nombreuses démarches administratives à régler représentent les principales occupations des premières journées. Une majorité de participants estiment que la gentillesse et la disponibilité des personnes ressources facilitent la tâche des étudiants au début de leur séjour.

Dès leur arrivée, les étudiants sont en pleine découverte, comme l'explique Sandrine : « On découvre plein de choses, tant au niveau humain, au niveau du paysage, au niveau scolaire ». Au-delà de l'émerveillement, les étudiants réaliseront rapidement que tout sera changé autour d'eux. Par exemple, au plan scolaire, un des premiers problèmes rencontrés à leur arrivée est de finaliser leur choix de cours. Pour la majorité des étudiants en programme d'échange, un choix de cours (contrat d'études) avait déjà été planifié avant le départ, dans le pays d'origine et approuvé par le coordonnateur du programme à l'université d'attache. Toutefois, une fois sur

place, des modifications à ce choix original doivent être faites, soit parce que les cours ont été entre temps annulés, soit parce qu'ils ne s'offrent qu'à la session suivante, ou encore que plusieurs cours choisis sont placés dans la même case horaire. Cette situation est stressante pour les étudiants. D'une part, il est impossible d'effectuer toute modification à l'horaire au-delà d'un délai relativement court (une semaine après le début de la session). D'autre part, le coordonnateur de l'université d'attache doit approuver tout changement au contrat d'études. Une étudiante, Izza, définit cette situation comme « un conflit entre les professeurs d'ici et ceux de l'université d'attache ». Pour elle, à l'arrivée, cette situation est « le cheval de bataille » des étudiants. Il en va autrement pour les étudiants admis dans un programme régulier : l'inscription se fait sur place et l'étudiant n'a pas le choix des cours à prendre. À la première session, ils sont déterminés par le directeur du programme et sont, pour la plupart, des cours obligatoires dans le programme.

En résumé, l'arrivée à l'UQTR est marquée par des préoccupations plutôt terre à terre comme la finalisation des contrats d'études et le choix d'un logement.

4.2.2 La motivation pour des études au Québec

Quand on demande aux étudiants ce qui les a motivés à venir étudier au Québec, la première raison invoquée est que le Québec est un milieu de vie francophone. Il attire donc une forte clientèle de langue française. Au-delà de la question de la langue, les étudiants sont également motivés par l'intérêt de découvrir leur discipline sous une perspective nord-américaine et donc, d'être confrontés à des points de vue différents de ceux de leur milieu scolaire d'origine. Ce point de vue nord-américain de la discipline représente une valeur ajoutée à la formation, permet d'enrichir le CV des étudiants et favorisera l'accès à l'emploi et la réussite professionnelle. Enfin, la qualité perçue des établissements d'enseignement au Québec et au Canada, l'intérêt pour une formation axée sur la pratique et le prestige associé au diplôme nord-américain sont aussi des facteurs de motivation.

La décision de réaliser des études au Québec a été prise en fonction de certains critères qui ont guidé les étudiants dans le choix de leur destination. Leur perception positive du Québec et du Canada n'est pas étrangère à ce choix. « Le Canada, c'est l'Amérique! ». C'est un pays jeune, peu peuplé, dynamique, mais il y fait froid et on y parle le français avec un drôle d'accent.

La ville de Trois-Rivières présente également, pour bon nombre d'étudiants étrangers, de nombreux avantages : sa taille moyenne, sa tranquillité, sa qualité de vie et sa proximité avec les parcs nationaux.

> La grande ville, je trouve que c'est bien, pour visiter les *weekends*. Mais c'est oppressant. [...] Montréal, le *weekend*, je trouve ça bien, parce qu'il y a des choses à faire, mais la semaine, quand je rentre ici, je souffle et je me dis voilà, ici je peux étudier tranquillement (Gabriel-E1).

Quant à l'Université du Québec à Trois-Rivières, elle est perçue comme une institution en pleine croissance, un nouveau milieu de vie que représente le campus avec sa verdure et ses arbres. La principale raison invoquée quant au choix de l'UQTR est le partenariat qui existe avec l'université d'attache de l'étudiant ou les accords (ententes bilatérales et autres) entre certains départements de l'UQTR et ceux de partenaires à l'étranger. Le site Internet de l'université a été la principale source d'information pour obtenir des renseignements relatifs au programme d'études visé ainsi qu'aux cours qui y sont rattachés.

Nous constatons que le choix d'une université ne se fait donc pas au hasard. La langue d'enseignement, la qualité de vie du milieu, la réputation de l'institution ainsi que les ententes de partenariat jouent donc un rôle important dans la sélection d'une université.

4.2.3 L'affiliation institutionnelle

L'affiliation institutionnelle a trait à l'apprentissage des règles formelles et informelles qui régissent l'établissement scolaire. L'arrivée dans un nouveau système éducatif entraîne des pertes de repères qui ne sont pas sans

conséquences : les étudiants sont bousculés dans leurs pratiques et dans leurs habitudes. Dès le début de leur séjour, les étudiants font état des différences qui leur sont déjà perceptibles. Ils réalisent rapidement les changements qu'entraîne le passage à un nouveau système éducatif et la perte de repère qui y est associée.

> Parce que moi, j'arrive dans un nouveau système que je ne connais pas du tout. [...] Je ne suis pas encore stable dans ma tête, ça fait vingt jours que je suis là. Assez stable dans ce nouvel environnement, assez posé. [...] je suis encore à la découverte de tout en même temps (Fadel-E1).

4.2.3.1 Un environnement technologique de pointe

Une des premières découvertes a trait à la « modernité » du système. En effet, la très grande majorité des étudiants expérimentent rapidement les outils technologiques de leur nouvel environnement scolaire. Le portail de cours, par exemple, permet d'avoir accès à l'ensemble des informations pertinentes pour chacun des cours. Il représente un élément du système éducatif qui est totalement nouveau pour certains étudiants.

Cette technologie peut être très complexe pour certains étudiants. Pour Jamal par exemple, il existe un écart important entre son milieu éducatif d'origine et le système québécois au plan technologique. Dans son pays, le manque de moyen est flagrant et retarde le progrès. Le système québécois aurait donc une forte longueur d'avance à ce niveau lorsqu'il le compare à celui de son pays d'origine :

> Parce qu'au Cameroun, [...] le système aussi n'est pas informatisé. Par exemple, dans mon domaine, le génie électrique, tout est encore analogique, rien n'est numérisé (Jamal-E1).

L'étudiant, même s'il réalise les avantages d'un système évolué au plan technologique, ne possède pas, à l'arrivée, les compétences nécessaires pour en profiter. Par conséquent, il peine à s'adapter aux nombreux textes en ligne à imprimer avant et après le cours. Nous constatons que l'écart important qui existe à ce niveau entre son pays d'origine et le système universitaire québécois rend

impossible, en début de session, la maîtrise des outils informatiques mis à la disposition de l'étudiant.

Le sujet des notes de cours fait également l'objet de nombreux commentaires de la part des participants. Dans un premier temps, Fadel se dit surpris de toujours avoir à imprimer des documents à partir du portail, et ce, pour chacun de ses cours. De plus, pour certains cours, les étudiants doivent également se procurer eux-mêmes des cahiers de notes, et surtout payer pour les obtenir. Il en est de même pour ce qui est des volumes : Fadel soutient qu'en France, on ne demande pas aux étudiants d'acheter les volumes : « on nous suggère de lire des volumes, mais tous les volumes suggérés, ils sont à la bibliothèque ».

4.2.3.2 L'horaire des cours

Au Québec, les universités offrent à leur clientèle un très grand nombre de cours qui ont lieu simultanément. La création d'un horaire de cours représente un véritable casse-tête.

> J'ignorais qu'ici, les matières pouvaient se donner aux mêmes heures. Ici au Québec, chacun choisit ce qu'il veut et certaines se donnent à la même heure. Pourtant, ils m'avaient dit que je pouvais.., pour moi, c'était sous-entendu que ce n'était pas aux mêmes heures (Fadel-E1).

Par contre, cette grande diversité de cours offerts par session serait avantageuse selon certains étudiants qui sont heureux de pouvoir profiter d'un plus grand choix d'activités que dans leur université d'attache.

Autre particularité, le système québécois oblige les étudiants à suivre des cours le soir. Cet horaire de fin de journée convient bien au mode de vie d'Assiya, qui a donc délibérément choisi des cours qui s'offrent dans la soirée. À l'opposé, Jamal, qui se voit obligé de suivre certains cours le soir, estime qu'un tel horaire ne lui convient pas du tout et le contraint à des journées très longues.

> C'est que dans mon ancien système, ce n'était pas comme ça. J'ai de la difficulté à m'habituer à ça. Comme hier, on avait cours jusqu'à 10 h 15. [...] Donc, je suis arrivé chez moi à minuit passé. Il me fallait manger. Alors, je me suis couché à une heure trente du matin. Même si je termine à 19 h, il me faut quand même aller regarder sur le portail de cours. Alors, je rentre chez moi vers 20 h ou 21 h. Je passe presque toutes mes journées ici (Jamal-E1).

Quant au nombre total d'heures de cours par semaine, pour certains étudiants, il semble peu élevé comparativement aux heures passées dans les salles de cours en France. Pour Gabriel, n'avoir que quinze heures à passer en classe n'est rien puisque dans son pays, il en aurait le double. Un tel horaire lui procure une grande souplesse dans son emploi du temps. Nadine est du même avis. Selon l'étudiante, n'avoir par semaine que trois heures de cours par matière fait en sorte que le temps passe plus vite, surtout lorsque le cours est particulièrement intéressant.

4.2.3.3 Le système d'évaluation

Les procédures mises en place pour évaluer les étudiants sont très différentes d'un système éducatif à un autre. Les examens de compensation en sont un premier exemple.

En France, la note de passage est de 10 sur 20. Si, pour une matière, un étudiant a une note supérieure ou égale à 10, cette matière est dite « validée » pour le semestre. Les étudiants qui échouent une matière peuvent repasser l'examen du semestre, ce qu'on appelle un examen de compensation, comme l'explique cette participante.

> En France, il y a l'équivalence de toutes les matières, c'est-à-dire que si on a une note de 5 dans une matière, et une note de 15 dans une autre matière, on a une moyenne de 10 et c'est bon, on peut passer. Un étudiant peut donc avoir échoué une matière, jamais ne l'avoir réussi et valider quand même son année, si les notes sont suffisantes dans les autres matières. (Magalie-E1).

Malgré l'absence d'un examen de compensation dans le système québécois, les étudiants en programme d'échange profitent du fait que la note de passage soit de 60 %, selon les commentaires de Magalie.

> Ma note ici sera convertie sur 20 pour que ce soit validé en France, parce qu'ici, ce n'est pas la même notation. Ils ont des barèmes pour convertir. Je ne sais pas trop comment ils font. Apparemment que c'est assez arrangeant (Magalie-E1).

La formule de l'évaluation continue (plusieurs examens et travaux au cours de la session) est une autre différence entre les systèmes éducatifs. Une telle formule est particulièrement appréciée par certains étudiants, et elle favorise même leur apprentissage.

> Au contraire, quand on a un suivi régulier, ça nous oblige à travailler. Ou du moins, que pour l'examen, on connaisse un minimum notre sujet. Cette méthode-là, moi ça me convient (Izza-E1).

Les façons d'apprendre, les stratégies d'apprentissage se doivent donc d'être différentes, puisqu'il faut les adapter à ces évaluations continues pendant la session. Ainsi, pour plusieurs étudiants habitués à un seul examen à la fin de l'année scolaire, les stratégies d'études, utilisées dans le système d'origine, ne peuvent nécessairement être transférées au système québécois et être utilisées de façon efficace. Keven explique en ces termes la situation qui prévaut dans son système d'origine ainsi que la stratégie d'études qu'il avait l'habitude d'utiliser dans un tel contexte.

> Si le cours est sur une année, on a un seul examen à la fin de l'année. C'est comme la roulette russe. C'est difficile de tout retenir sur une année. Les questions vont porter sur toute l'année. On doit mémoriser la matière pour toute l'année et c'est difficile parce que tu dois tout revoir avant l'examen, à la fin complètement. C'est inefficace (Kevin-E1).

À l'opposé au Québec, la charge de travail est plus lourde, en raison de l'ensemble des éléments d'évaluation répartis sur le semestre. Par contre, comme

l'explique Keven, l'évaluation continue profite à l'étudiant parce qu'elle lui permet des apprentissages plus en profondeur.

> Ici, tu as des examens et des travaux durant le semestre. C'est excellent le système ici parce que les connaissances, tu les acquiers petit à petit et du ne vas pas les oublier, parce que c'est nécessaire pour le prochain examen (Kevin-E1).

Ainsi, les étudiants sont conscients qu'il n'est plus possible d'attendre à la fin de l'année pour étudier et qu'il faut être en mesure d'assurer une constance et une régularité dans le travail qui doit être réparti sur la session. C'est ce que les étudiants appellent le « suivi ». La répartition de la charge de travail se fait sur un continuum.

> En France, on a toujours l'habitude d'attendre à la dernière semaine et de commencer à courir à droite et à gauche et du coup bâcler son travail. Ça, en fait, c'est typiquement français. On se dit que c'est pour plus tard, qu'on a le temps, et, en fait, on n'a plus de temps. Il n'y a pas de suivi en fait. [...] Le système, c'est d'avoir une ou deux semaines d'examen à la fin de la session. On n'a pas vraiment de suivi comme ici (Izza-E1).

Dans ce nouveau contexte, la gestion d'études doit être faite de façon différente, et les efforts que doit consentir l'étudiant au plan personnel doivent être plus importants et répartis de façon plus équilibrée tout au long de la session. Deux étudiants en témoignent.

> C'est vrai qu'il faut que je m'adapte aux méthodes de travail où il y a, je dirais, beaucoup plus de travail personnel demandé que ce qu'on retrouve en France (Jonathan-E1).

> C'est un travail beaucoup plus régulier qu'en France où on a quatre mois de cours et presque pas de contrôle continu et un examen final à la semaine d'examen avant la fin du semestre. [...] Et puis en France, des cours, c'est beaucoup de par cœur. [...] Ici, c'est beaucoup plus un suivi. [...] plus de réflexions. Ce n'est pas la même pédagogie. [...] on voit une différence (Magalie-E1).

4.2.3.4 Les examens

Le thème des examens a été abordé par l'ensemble des participants. Dans un premier temps, certains étudiants sont anxieux, car leur connaissance du système québécois est vague. Par exemple, ils ne savent pas à leur arrivée quel type d'examen les professeurs leur proposeront. Quelle forme prendront-ils? Qu'en est-il de la façon de les corriger? Assiya commente ainsi :

> Je ne connais pas comment ils corrigent ici, je ne peux pas me fier à ça. [...] En voyant les questions, je sais maintenant à quoi m'attendre. Mais ça m'a fait du bien de l'avoir fait. D'avoir fait la matière. Voir la méthode, comment vous faites vos examens, parce que ce n'est pas pareil (Assiya-E1).

Certains étudiants, qui ont déjà eu l'expérience d'un premier examen, n'ont pas apprécié la formule des questions à choix multiples à laquelle ils n'étaient pas habitués dans leur programme d'études, comme le souligne Nadine :

> [...] C'était des questions à choix multiples, des vrais ou faux. [...] Mais nous, pour les validations, on n'a pas du tout eu ça. Donc ça été un peu déstabilisant parce que pour plusieurs questions, on avait chaque fois envie de justifier. [...] C'était un examen auquel on n'est pas du tout habitué en France, parce que nous, très souvent, on met un mot, une phrase, ou une citation, et on doit développer là-dessus. Donc, c'est plus notre argumentation, notre esprit critique et tout (Nadine-E1).

Plus habitués à des examens « à développement », il peut être difficile pour ces étudiants de répondre à des examens à choix multiples sans avoir la possibilité d'expliquer ou de justifier leur réponse.

D'autres étudiants constatent que la matière couverte par l'examen représente assez fidèlement la matière vue en classe. En France, seulement 40 % de la matière vue en classe fait l'objet d'une question d'examen, selon Assiya. Les sujets d'examens sont donc peu en relation avec le contenu des cours et sont souvent imprévisibles.

> Donc, par rapport à ce que j'ai vu dans mon examen... il y avait au moins 80 % de ce qu'on avait vu en cours. [...] Même les exercices, c'était à peine changé. Je voyais tout le cours quand je faisais l'examen. Je ne m'attendais pas à ça moi (Assiya-E1).

> En France, les profs sortent du cours (ne se limitent pas exclusivement à la matière vue en classe pour rédiger leurs examens). C'est de l'improvisation en fait. [...] et le devoir, c'est quelque chose qui n'a rien à voir en fait. Alors, il faut improviser. Il faut s'adapter, on a trois heures, il faut bien le remplir le devoir. Il ne faut pas chercher à comprendre. Quelquefois, c'est un peu n'importe quoi. C'est un peu irrationnel tandis qu'ici, le système est rationnel (Gabriel-E1).

En France, les examens sont une véritable « boîte à surprises » puisque les étudiants sont dans l'incapacité de comprendre les critères sur lesquels se base l'enseignant pour les évaluer. Les examens apparaissent alors comme un exercice aléatoire et non comme un moyen rationnel visant à évaluer les compétences réelles de l'étudiant, sans compter que pour plusieurs matières, un seul examen de quatre heures jugera le travail de l'étudiant pour toute une année. À l'opposé, certains professeurs à l'UQTR présentent, avant l'examen, le contenu qui doit être révisé en fonction de la matière qui sera couverte à l'examen, ce qui est rassurant pour les étudiants. Certains exercices avaient même déjà été faits en classe, nous dit Assiya.

> Toujours est-il que mercredi, il va donner ce qu'on doit réviser. Ça va être un cours important, mais si je fais la comparaison, en France, ce n'est pas ça. Ils te donnent de tel chapitre à tel chapitre, et puis t'attends. T'attends et le jour de l'examen, c'est la surprise (Assiya-E1).

En France, l'évaluation des matières se fait soit par des dossiers (des travaux à rendre), soit par un examen final à la fin de l'année scolaire, comme l'explique Nadine : « Pendant tout le semestre, on n'aura rien en fait. On peut suivre les cours et ne travailler que les deux dernières semaines et avoir un examen » (Nadine-E1).

4.2.3.5 Les travaux scolaires

Les travaux scolaires suscitent des commentaires, tant sur la forme que sur le contenu. En France, la longueur minimale pour les dossiers à rendre est de 25 ou

30 ou même 50 pages. Ici, à leur étonnement, un travail à rendre de dix pages est considéré, par les étudiants québécois, comme très long. Il faut également emprunter un style différent, ou du moins trouver le style approprié, selon Sandrine et Assiya.

> Je l'ai ressenti déjà dans beaucoup de cours. Vous allez droit au but et nous, on a tendance à englober en fait. Maintenant, je le saurai. La preuve, c'est qu'on nous demande des dossiers de dix pages alors qu'en France, on nous demande 25 pages. On est au même niveau scolaire, et pourtant, on n'a pas les mêmes travaux scolaires à faire. Je pense que c'est dû à ça. C'est que vous allez droit au but (Sandrine-E1).

Dans ce cas-ci, les étudiants se demandent s'ils doivent rendre un travail plus long, quel que soit son contenu, et s'ils doivent employer un style personnel (parler de soi), qu'importe le sujet. Quel ton, quelle structure, quelle manière de s'exprimer convient-il d'utiliser dans les travaux scolaires? Indéniablement, les habitudes d'écriture ne sont pas encore fixées en ce début de semestre, et les étudiants manifestent une certaine insécurité pour trouver la forme des écrits qu'ils doivent produire. De plus, les étudiants doivent faire face à deux changements contraignants : d'une part, le formatage du papier n'est pas le même. Du format A4, les étudiants doivent maintenant passer au format Lettre. D'autre part, les travaux doivent être rendus dactylographiés et les étudiants ne sont pas familiers avec le clavier qui est utilisé ici.

De façon générale, en début de session, les étudiants ne sont pas en mesure de percevoir les attentes du professeur, car cela demande une certaine familiarité avec l'institution, qui est à peu près inexistante à l'arrivée, comme l'explique Assiya.

> Après coup, on voit à peu près ce que le professeur attend de toi. De toute façon, on ne peut pas savoir. C'est après un premier devoir, après un deuxième devoir, et à ce moment on arrive à cerner ce que le professeur attend de toi et ce qu'il veut (Assiya-E1).

Plusieurs étudiants font également des observations sur les travaux d'équipe. Bon nombre notent que pour presque tous les cours auxquels ils sont inscrits, un

travail en équipe est exigé parmi les éléments d'évaluation. Selon Nadine, les travaux scolaires de groupe sont plutôt rares en France. On demande à l'étudiant de préparer un travail individuel, ou tout au plus, avec un autre étudiant.

Sandrine, qui a un travail d'équipe à réaliser pour les cinq cours de son contrat d'études, s'en réjouit puisqu'elle est d'avis que cela favorise l'intégration des étudiants étrangers au groupe dans la classe. Magalie aussi aime bien ces travaux de groupe qui permettent la discussion entre les participants. Pour Assiya, qui les apprécie tout autant, les travaux d'équipe servent, entre autres, à apprendre des autres étudiants, particulièrement des étudiants québécois. En effet, il lui semble préférable d'avoir des Québécois dans son équipe pour pouvoir échanger avec eux sur les façons de faire à connaître dans le système universitaire québécois. Ainsi, c'est par leur contact qu'elle pourra mieux comprendre ce qu'est la comptabilité, telle qu'elle se pratique à l'UQTR.

> Oui, je suis en train d'en parler, ça se fait (la formation d'une équipe de travail). C'est mieux d'en parler que de rester toute seule. De copier aussi, comment eux ils travaillent et comment ils voient les choses. Ce serait un plus. Mais moi, l'idéal, par exemple en comptabilité, serait d'avoir des Québécois. Parce qu'eux, ils ont fait le Cégep en comptabilité, donc ils comprennent mieux le cursus. Si je parle avec des étudiants étrangers comme moi, ils ne savent pas trop comment faire. Les Québécois vont m'apporter leur technique, tandis que les étrangers, non. Peu importe le pays, on aura tous les mêmes soucis, quoi! (Assiya-E1).

Toutefois, la formation des équipes qui se réalise dès les premières semaines de la session ne se fait pas facilement pour les étudiants étrangers, puisqu'à ce moment, ils ne connaissent à peu près personne dans les groupes. Izza et Nadine observent que, de prime abord, les équipes se forment rapidement avec des étudiants qui se connaissent déjà, particulièrement avec ceux qui sont dans le même programme. Il est donc plus facile pour un étudiant étranger de se joindre à une équipe lorsque les groupes sont formés au hasard par l'entremise de l'enseignant.

> [...] C'est le seul groupe où j'ai l'impression qu'ils se connaissent tous vraiment et qu'ils font bloc en fait. C'est très dur de s'intégrer et d'aller de

> l'avant. Pour l'instant, on a des travaux de groupe à faire, mais là, je ne sais pas du tout avec qui je vais me mettre. Les groupes sont déjà formés et moi j'ai demandé s'il y avait des groupes qui n'étaient pas complets (Nadine-E1).

Les travaux d'équipe obligent les étudiants à de nombreuses rencontres et beaucoup de disponibilité rapidement en début de session. Le partage des tâches pour un travail de groupe peut s'avérer compliqué lorsque les étudiants étrangers n'ont pas la « même vision » des tâches à réaliser ou qu'ils n'utilisent pas les mêmes méthodes de travail, souligne Izza. De plus, intégrés à un groupe où ils ne connaissent personne, les rencontres peuvent être impersonnelles et se limiter aux discussions sur le travail à faire. Magalie estime qu'il n'est pas facile de créer des liens avec les coéquipiers.

4.2.3.6 La formation et le cursus universitaire

Pour certains aspects, les programmes d'études et les contenus des formations sont différents selon les systèmes éducatifs. Le contenu des matières est un bon exemple de la spécificité des systèmes. Trois étudiantes en font état dans leurs commentaires. Elles soutiennent que la matière présentée dans les cours diffère de ce qu'elles ont connu en France. Selon Nadine, par exemple, le contenu des cours à l'UQTR amène beaucoup à réfléchir. Dans le domaine de l'éducation, la matière présentée donne à l'étudiant l'occasion d'aller plus loin. Ainsi, elle apprécie la perspective nouvelle, le point de vue différent que lui apportent ses cours.

> J'ai été agréablement surprise de constater la perspective d'ici : on parle souvent de l'enfant, de son caractère, qui il peut être dans son intégralité alors qu'en France, on a plus tendance à parler de l'élève. Et c'est vrai qu'avant tout, on a devant nous des enfants plutôt que des élèves, et ça m'a fait réfléchir. J'ai posé des questions. Et c'est le but, en venant ici, de pouvoir comparer, de pouvoir prendre du recul face au système français. Ce sont des trucs comme ça qui me font plaisir. C'est vrai qu'on a des enfants avant d'avoir des élèves devant nous (Nadine-E1).

De plus, les contenus disciplinaires diffèrent également d'un système à un autre. Par exemple, en adaptation scolaire, Sandrine explique qu'il n'y a pas de

cours de sexualité dans son programme français. Ce cours, qui l'intéresse particulièrement, représente une valeur ajoutée à sa formation au Québec. Le cursus universitaire québécois est donc valorisé, en raison de la variété des cours qui y sont intégrés et des thèmes qui y sont abordés.

Par contre, certaines matières enseignées relèvent d'un domaine spécifique au Québec, par exemple, ceux qui abordent la réforme du système scolaire québécois ou le renouveau pédagogique. Concernant ces cours, certaines étudiantes avouent ne pas trop savoir à quoi s'attendre, puisque la matière enseignée ne coïncide en rien avec celle de leur système éducatif. Il en est de même dans le domaine des ressources humaines. Ici, la matière traite de la réalité québécoise, et Magalie, qui est inscrite à ce cours, se sent en « décalage » par rapport à la France.

De leur côté, des étudiants en génie constatent également une différence très importante dans leur formation au Québec : l'aspect pratique associé à la formation nord-américaine. Ils apprécient au plus au point que la formation universitaire qui leur est offerte ne soit pas que théorique mais qu'elle inclue également cet aspect pratique. Ce fut, pour Jamal, un élément qui a été déterminant dans le choix de l'UQTR pour son programme d'études.

> Parce que je voulais vraiment avoir accès à la pratique. Je voulais pratiquer, parce qu'au Cameroun, l'école c'est beaucoup plus théorique. [...] Si le gars a étudié ici, il pourra faire beaucoup de choses, côté pratique. Le côté pratique et théorique en même temps. [...] C'est important pour moi de le faire ici. Ça va me permettre de devenir un bon ingénieur (Jamal-E1).

De plus, Jamal est d'avis que l'intégration de la théorie à la pratique prépare l'étudiant à développer diverses compétences qu'il saura utiliser en milieu industriel.

> Ici, on peut vraiment faire de très bonnes études. Et après trouver de l'emploi n'importe où. C'est surtout la formation. En génie, par exemple, tu vas aller dans une entreprise, on ne va pas te demander tu as quel diplôme, mais plutôt, tu sais faire quoi? Si le gars a étudié ici, il pourra faire

> beaucoup de choses, côté pratique. Le côté pratique et théorique en même temps (Jamal-E1).

La qualité de la formation n'y perd pas, au contraire selon l'étudiant qui évalue que cette formation plus concrète, orientée vers la pratique, est d'un niveau plus élevé, ce qui exige davantage de travail des étudiants :

> Les débuts, on se rend compte qu'on est au niveau supérieur, c'est beaucoup plus compliqué. [...] Je me rappelle de la matière étudiée au Cameroun, mais ici, on élève un peu d'un cran. Le niveau de connaissances est plus élevé (Jamal-E1).

Le vocabulaire utilisé dans les formations universitaires peut également différer d'un système à un autre. Ainsi, certaines notions utilisées au Québec peuvent être ambiguës pour les étudiants étrangers. Les étudiants doivent donc s'approprier un nouveau vocabulaire. Par exemple, Sandrine explique qu'un de ses professeurs leur a demandé de comparer et d'analyser deux *articles*. N'étant pas certaine de ce qu'est un article, elle a dû poser la question à son professeur qui lui a expliqué qu'il s'agissait d'un article scientifique. Certains étudiants ont également de la difficulté à comprendre la notion de crédit du système universitaire québécois.

4.2.3.7 La relation avec les pairs

Dans un premier temps, certains étudiants sont étonnés du petit nombre d'étudiants dans les cours comparativement à la France. Ceci favorise, selon Nadine, les interactions en classe. Cette dernière est toutefois surprise que les étudiants qui se retrouvent dans les classes ne soient pas nécessairement du même programme d'études. En France, les filières regroupent des cohortes d'étudiants qui suivent exactement le même cursus scolaire, qui forment un groupe homogène et qui se retrouvent dans les mêmes classes année après année.

Toutefois, malgré le fait que les groupes soient plus petits, la relation que les étudiants étrangers entretiennent avec les pairs en début de session ne leur permet pas de se créer un nouveau réseau social avec des étudiants québécois. En effet,

pour une majorité des participants, il est très difficile d'entrer en contact avec d'autres étudiants en début de session, et presque impossible de penser se lier d'amitié avec eux. Les autres ne sont que des connaissances, des camarades, mais pas vraiment des amis. Fadel et Izza, curieux et intéressés à mieux connaître leurs pairs québécois, estiment avoir fait les premiers pas, l'effort d'aller vers les autres, ce qui leur semblait normal, mais sans grand succès. En classe, les étudiants québécois sont perçus comme ayant des motivations scolaires différentes. Ils sont plus sérieux face à leurs études, et davantage disciplinés, selon Fadel. Ils se distinguent également par leur façon directe d'aborder les autres, par la facilité qu'ils ont à les tutoyer. Toutefois, ils sont individualistes, ce qui rend les contacts difficiles.

> [...] Si tu viens dans un nouveau milieu, tu ne connais pas les gens, tu ne peux pas te plaindre qu'ils ne te parlent pas. Mais je trouve qu'ils sont beaucoup plus dans leurs trucs, dans leur bulle [...] (Fadel-E1).

Pour illustrer ses propos, l'étudiant raconte que dans le cadre d'un travail d'équipe, lors des rencontres, les relations sont conviviales entre les membres, mais dès qu'ils retournent en classe, ceux-ci changent d'attitude, deviennent distants et ne lui parlent plus.

> Mais c'est bizarre quand même ici. Je travaille avec des étudiants dans un projet, dans la matière, on se voit, on fait des réunions, pour moi c'est normal de les voir et de leur dire bonjour. Mais quand on revient en classe, pour une autre matière, ils ont une autre carcasse étrangère, et pourtant, il y a cinq minutes, on discutait... (Fadel-E1).

Selon Izza, s'il est si difficile de se faire des amis, c'est qu'il existerait un « blocage » face à l'étudiant étranger. Par contre, la majorité des participants rapportent qu'ils aimeraient bien créer davantage de liens avec les autres étudiants québécois. Ces liens font partie de l'expérience globale de réaliser des études à l'étranger, explique Keven. Mais les liens se créent petit à petit : « Il faut laisser le temps » explique Gabriel.

Les étudiants étrangers aimeraient donc avoir davantage d'amis québécois, d'autant plus que la taille de l'université favorise la création d'un réseau social selon

Izza : « Dans les petites universités, on peut davantage faire des rencontres que dans les grandes, où on se perd dans la masse ». Mais pour pouvoir toutefois s'ouvrir aux autres, il faut, selon Magalie, limiter les contacts avec sa famille et ses amis dans le pays d'origine. Par contre, les interactions sociales semblent plus faciles avec d'autres étudiants étrangers qu'avec des étudiants québécois. C'est du moins l'avis de certains participants qui manifestent ouvertement une ouverture aux autres cultures présentes sur le campus.

> En France, les gens ne se mélangent pas : il y a le clan des Africains, le clan des Magrébins, le clan des Français, les Espagnols d'un côté. Tandis qu'ici, tout le monde se côtoie. Moi, je trouve ça bien, parce qu'on apprend de l'autre (Gabriel-E1).

Enfin, ce qui ne facilite pas les choses, certains étudiants ont du mal à comprendre le français des autres étudiants québécois. Pour Nadine et Sandrine, le débit est trop rapide et exige une attention de tous les instants. Pour Gabriel, les étudiants québécois ont un langage incompréhensible. Même en faisant un effort, ils demeurent difficiles à comprendre.

> Je comprends bien les professeurs québécois, mais les jeunes, j'ai du mal. J'ai beaucoup de mal. Du coup, quand ils me parlent, ils font un effort quand même. Tout à l'heure, j'écoutais une conversation entre mes deux colocataires, et je ne comprenais rien. Moi, j'apprends une nouvelle langue depuis que je suis ici (Gabriel-E1).

4.2.3.8 La relation avec les professeurs

L'ensemble des répondants a émis des commentaires très positifs à l'égard des enseignants de l'UQTR. Ils sont perçus comme accueillants, disponibles et à l'écoute des étudiants. De plus, la relation entre enseignants et étudiants est familière, ce qui facilite les échanges. Fadel, par exemple, apprécie cette relation interpersonnelle avec ses enseignants.

> J'aime bien la relation qui existe ici. Les gens se tutoient, c'est direct. Je pense que cette familiarité là, ça peut être positif. C'est le point le plus positif que je vois entre les professeurs et les étudiants. Parce qu'un

> professeur, c'est un être humain comme tout le monde. Ici, ils ont compris ça en tout cas. (Fadel-E1)

D'ailleurs, certains étudiants sont surpris de voir tant d'interactions dans une salle de cours. Sandrine l'exprime en ces termes : « Au plan scolaire, c'est bien. On est quand même facilement déphasé en fait. Moi ce qui m'a étonnée la première fois, c'est l'échange qu'il y a entre les professeurs et les élèves ». Les étudiants y trouvent toutefois un certain avantage : ces interventions leur permettent de se sentir à l'aise pour poser des questions. Jamal, Magalie et Gabriel sont cependant étonnés, voire choqués, de constater tant de familiarité entre les professeurs et leurs étudiants. Des comportements comme le tutoiement, ne pas lever la main pour prendre la parole, parler à un professeur comme à un ami, ne sont pas des façons de faire dans leur système éducatif. Magalie s'offusque de la trop grande familiarité qui peut exister entre les professeurs et certains étudiants québécois.

> Quelquefois, il y a des étudiants qui parlent au professeur... moi je regarde... c'est choquant dans la manière dont ils parlent. [...] parce qu'ils le tutoient, mais aussi par l'intonation. Par exemple, il va dire : « Ouais, donne-moi une feuille! ». C'est le fait de le tutoyer et le fait de lui parler comme si c'était son pote! (Magalie-E1).

La découverte d'un nouveau type de relation professeur-étudiant n'est pas sans conséquence sur la perception qu'ils ont maintenant de cette relation dans leur système scolaire d'origine. Quatre répondants (Keven, Jamal, Magalie et Gabriel) ont exprimé des commentaires négatifs à l'égard des professeurs de leur pays et de la relation qu'ils entretiennent avec leurs étudiants. Keven parle du *mur* qui existe entre étudiants et professeurs chez lui, tandis que Jamal explique qu'il y a un *fossé* entre les deux.

Enfin, à leur arrivée, certains étudiants se disent surpris de constater à quel point, au Québec, le statut du professeur est différent de celui auquel ils étaient habitués dans leur pays d'origine. Par exemple, Izza est d'avis qu'ici, le professeur n'est pas celui qui a exclusivement « un savoir à donner ». Le savoir se trouve également dans les livres (les volumes obligatoires à se procurer dans le cadre de

leurs cours). Pour Sandrine, le professeur ne fait pas étalage de son statut sur une estrade devant la classe. « Le professeur, il n'est pas là à se placer et... : j'ai le savoir, vous, vous ne connaissez rien! ».

En résumé, l'affiliation institutionnelle présente une série d'écarts entre le système éducatif d'origine et le nouvel environnement universitaire dans lequel est plongé l'étudiant étranger à son arrivée. Parmi les écarts les plus marquants, il faut mentionner les nouveaux outils technologiques à maîtriser, une offre de cours présentant des modalités différentes, un nouveau système d'évaluation, un cursus universitaire particulier au système québécois et des relations avec les pairs et les professeurs de nature différente.

4.2.4 L'affiliation intellectuelle

L'affiliation intellectuelle a trait aux apprentissages d'ordre cognitif, c'est-à-dire aux opérations intellectuelles qui caractérisent le travail universitaire (Coulon, 1997). Celles-ci seront confrontées à des méthodes d'enseignement différentes et à une charge de travail qui devra être modulée pour répondre aux exigences du système éducatif québécois.

4.2.4.1 Les méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs

Les méthodes d'enseignement sont également différentes d'un système à un autre et certaines façons de faire déplaisent à deux participants. En effet, Jamal et Sandrine estiment que la matière est présentée aux étudiants d'une manière trop rapide.

> Aussi, l'enseignement ici, ce n'est pas comme chez nous. Il est bien reconduit (il a été indiqué) que le cours est un cours magistral, mais ça devient vraiment... Ils montrent ça comme un film et le professeur ne prend pas vraiment le temps comme on dit.... Mais il est bien vrai qu'on peut aller lui demander tout ça à son bureau, mais normalement en classe, ils devraient vraiment nous expliquer comme on devrait le trouver au bureau (comme il le ferait si on allait le rencontrer à son bureau) comme ils devraient le faire. Certains professeurs, ils lancent (démarrent) le

> projecteur... Ils ne prennent pas vraiment le temps pour expliquer et faire tout ça au tableau. [...] C'est sa manière de faire le cours, sa façon de dispenser le cours : il parle et il parle, mais il n'explique pas vraiment (Jamal-E1).

Jamal s'attendait à ce que le professeur utilise la même façon d'enseigner que dans son pays d'origine, c'est-à-dire enseigner d'une façon plus individuelle, une méthode qui lui convenait parfaitement, et à laquelle il était habitué. Selon l'étudiant, cette méthode est semblable à celle que l'on retrouve dans le contexte d'une rencontre entre le professeur et l'étudiant dans le bureau de l'enseignant. Dans un tel contexte, l'étudiant et l'enseignant établissent une relation de personne à personne comme en situation de tutorat. En outre, le professeur n'utilise pas le tableau noir mais un *Power Point* qu'il défile en classe et qui reprend le texte déposé sur le portail étudiant dont les étudiants devaient prendre connaissance avant le cours. Pour Jamal, ce n'est pas une bonne façon d'enseigner, du moins, cette méthode ne lui convient pas et il a du mal à s'y conformer.

Dans le cadre de leurs cours, les professeurs utilisent régulièrement un manuel scolaire comme moyen pédagogique complémentaire, ce qui est nouveau pour bon nombre d'étudiants. Izza et Sandrine, par exemple, sont d'avis que dans le cadre de leurs cours respectifs, les volumes de référence prennent trop de place dans la transmission des connaissances en situation pédagogique. Pour elles, l'apprentissage ne peut se réaliser que par la seule lecture des manuels scolaires et des notes de cours.

Les étudiants doivent donc acheter du matériel didactique à la suggestion de l'enseignant pour des fins de formation dans le cadre de son cours. Fadel ne veut pas se plier à telle exigence de ses professeurs. Il s'y refuse prétextant « qu'il n'a pas l'habitude d'apprendre dans les livres ». Des contraintes financières peuvent également survenir. Ainsi, en début de session, Jamal ne peut se permettre d'acheter un des volumes, faute de moyens financiers. Toutefois, il est conscient qu'il devra éventuellement se le procurer, car le manuel scolaire pourrait compenser la rapidité avec laquelle le professeur transmet la matière de son cours : « Je vais

acheter le volume, parce que ça va trop vite ». Ainsi, il appert que pour ces étudiants, l'utilisation d'un manuel scolaire obligatoire ne faisait pas partie des méthodes pédagogiques utilisées dans le système éducatif de leur pays d'origine.

À l'inverse, d'autres étudiants affectionnent certaines formules pédagogiques utilisées ici. Nadine, par exemple, aime bien que le professeur permette les discussions en classe. Bien qu'elle n'ait pas été habituée à cette façon de faire en France et quelle soit timide de nature, elle se surprend à s'exprimer devant les autres étudiants. Pour elle, c'est un « changement énorme ». Gabriel, de son côté, trouve important que les étudiants puissent poser des questions au professeur directement pendant le cours. Cette méthode d'enseignement permettrait à l'étudiant de maîtriser la matière « au fur et à mesure qu'on la présente ». Contrairement à Jamal, il estime que les enseignants donnent les explications nécessaires pour permettre à l'étudiant de bien comprendre la matière.

> Et ici, je trouve que les professeurs prennent beaucoup de temps à expliquer. [...] Je trouve déjà qu'ici, les gens prennent le temps, pendant les cours, on prend le temps de comprendre. À la fin du cours, j'ai compris quelque chose. On voit peut-être moins de choses, mais elles sont maîtrisées. On voit une chose, le professeur prend son temps pour répondre aux questions. Il n'hésite pas à utiliser le tableau pour expliquer, à revenir sur le cours. L'enseignement est de bonne qualité (Gabriel-E1).

Il n'a fallu que quelques semaines dans le système universitaire québécois pour que Gabriel prenne conscience des différences de méthodes pédagogiques entre son système d'origine et le système québécois. Il déplore, entre autres, la masse importante d'informations que les enseignants français transmettent aux étudiants en classe. Ceux-ci doivent tout prendre en note, ce qui n'est pas garant d'un apprentissage significatif.

> En France, ce qu'on fait pendant les cours, c'est qu'on gratte, on gratte, on écrit. On n'a pas vraiment le temps de poser des questions. [...] Le contenu est beaucoup plus condensé. En France, en un cours, on apprend trois fois plus de choses. Enfin,... on nous donne trois fois plus de choses, mais on n'apprend pas trois fois plus (Gabriel-E1).

Non seulement Gabriel critique sévèrement les façons de faire de ses anciens professeurs, mais il affirme aussi que les enseignants le font de façon malicieuse, prenant plaisir à s'amuser aux dépens des étudiants. À l'opposé, il estime que les professeurs de l'UQTR prennent le temps de bien expliquer.

> À l'école à Lyon, on nous noie. Les professeurs adorent ça. Dans le système français, ils aiment bien noyer les étudiants. C'est-à-dire qu'on sort du cours et on n'a rien compris. Et on est obligé de bosser comme un marteau à côté, relire dix fois son cours : mais qu'est-ce qu'il veut dire le professeur ? Ils le font exprès, ils adorent ça. Ils font ça pour stresser les étudiants. Ils donnent un cours déjà très très compliqué par rapport à notre niveau et en donnant des termes et en expliquant le minimum. Alors le cours s'enchaîne, on n'a pas le temps de poser des questions. Le professeur va donner des explications plus ou moins évasives. Et après, on est obligé de se débrouiller entre étudiants : mais qu'est-ce que tu as compris? C'est du déchiffrage en fait. Ils font exprès de mal expliquer. [...] À l'école d'ingénieur, c'était la noyade l'année dernière. J'étais complètement perdu. J'avais perdu toute confiance en moi (Gabriel-E1).

4.2.4.2 La charge de travail

Dès leur arrivée, les étudiants se rendent compte à quel point la charge de travail qui leur est demandée s'alourdit, et ce, très rapidement dès que la session d'études commence. Nadine explique la façon dont s'est déroulé ce processus.

> Cela a commencé tout doucement. Je pouvais relire mes cours le soir, tout ça et ....poum! Ça s'est enchaîné très vite : les travaux de groupes, les examens, les cahiers d'engagement qu'on a à faire [...] (Nadine-E1).

De plus, les étudiants ne peuvent ralentir le rythme. Pour Jamal, par exemple, il y a toujours du travail à faire : les cours dans la journée et la soirée, les travaux dirigés et les laboratoires entre les cours et, pour certaines matières, des travaux pratiques. « Je suis toujours occupé! » constate-t-il. En plus, les étudiants découvrent que certaines matières demandent davantage de travail que d'autres. Par exemple, Magalie est consciente qu'elle devra consacrer plus de temps pour le cours Projet de fin d'études. « Il y a déjà toute la recherche d'articles scientifiques en relation avec mon sujet. Il va falloir que je m'y mette quoi! ». Pour d'autres, la

charge de travail est accrue compte tenu que certaines disciplines ne s'enseignent pas de la même façon d'un pays à l'autre. Par exemple, si Assiya a de la difficulté à comprendre la comptabilité comme elle se fait au Québec, c'est que le domaine d'études est très différent de celui qu'elle a connu dans son pays d'origine : « Parce que je suis en train d'apprendre, plutôt de réapprendre la comptabilité canadienne ». Cet écart retarde l'étudiante dans son apprentissage. Par conséquent, elle devra consacrer plus d'efforts et de temps à ce cours : les quinze heures ne seront plus suffisantes et devront passer à 25 heures.

> En France, on n'écrit pas *fournisseur*. J'ai un compte spécifique *Achat de marchandises* que je vais débiter et je vais créditer le compte de *fournisseur*. La façon de faire est différente. Donc moi, il me faut acquérir cette façon de faire. Donc, du coup, j'ai beaucoup plus de travail que les Québécois (Assiya-E1).

Si un contretemps fait en sorte qu'un étudiant n'arrive pas à temps pour le début de la session, il devra assumer la pression d'une charge de travail encore plus intense causée par son retard. Une absence à un seul cours entraîne deux fois plus de notes de cours à étudier, ou davantage d'exercices à faire pour comprendre la matière. De façon générale, une arrivée tardive ne permet pas à l'étudiant de bien démarrer dans ses études, comme le fait remarquer Assiya.

> J'ai manqué les trois premiers cours sur cinq. Je me suis rendu compte que j'avais quand même pas mal de boulot parce que les autres étaient au deuxième chapitre. Et moi, je n'avais quand même aucune idée, en fait, j'étais dans les nuages. [...] J'ai un retard de trois jours, je suis encore à le rattraper, parce que quand on fait un cours, on a des notes de cours en même temps (Assiya-E1).

Les étudiants venant de France qui étaient, dans un premier temps, agréablement surpris de n'avoir que cinq cours, réalisent qu'ils ont sous-évalué le travail à fournir pour l'ensemble de la session. Ils s'aperçoivent que pour chacun des cours, beaucoup de travail sera à faire, comme l'expliquent Sandrine et Nadine.

> Même au niveau du contenu, au début on se disait : que cinq cours. En France, je ne sais pas combien de cours on peut avoir dans un semestre,

> mais j'en ai plus que cinq. Et on se dit : on ne va rien faire en fait! On ne va pas apprendre grand-chose. Mais il y a beaucoup de contenu, on apprend plein de choses même si on n'a que cinq cours. (Sandrine-E1).

À peine quelques semaines de cours de passées que déjà les étudiants doivent se préparer pour des évaluations. Les étudiants commencent à expérimenter ce qu'ils appellent « l'évaluation continue », comme le constate Assiya.

> [...].Je suis submergée par le travail. Je commence à rentrer dans le bain et je commence à sentir que j'ai beaucoup de travail, beaucoup de recherches. Il faut rendre des travaux. Mercredi, je dois rendre un travail individuel en management et samedi, j'ai mon examen de comptabilité. Lundi, j'ai mon examen en économie. Et le vendredi d'après, j'ai mon examen en comportement humain (Assiya-E1).

La charge de travail est également plus importante pour les étudiants qui ont de la difficulté à comprendre le contenu de certaines matières. Ainsi Jamal estime s'être toujours senti à l'aise avec le domaine de la mécanique au cours de ses études au Cameroun. Ici, dans le système québécois, il a des difficultés à comprendre la matière de l'un de ses cours. Il invoque que son professeur n'explique pas bien. Toutefois, il y a aussi le volume obligatoire en anglais qui ne facilite pas la tâche de l'étudiant.

> J'ai des problèmes en programmation par objet. Ça, c'est une matière qui me cause des ennuis. Je ne comprends pas déjà la matière. Je ne comprends vraiment pas. J'ai même acheté le livre en anglais. Je ne suis pas nul en anglais. Je lis un peu, je comprends aussi un peu. Mais comme la matière est difficile, lire quelque chose que je ne comprends pas très bien... (Jamal-E1).

Les difficultés que Jamal éprouve avec une matière limitent aussi son apprentissage dans les autres matières. En effet, l'étudiant se voit obligé de négliger les autres matières et de ne travailler que sur celle pour laquelle il éprouve des difficultés. Plus il prend du retard dans cette matière, plus il est désorganisé dans ses études. De plus, accélérer le rythme d'études compromettrait, selon l'étudiant, sa compréhension de la matière.

> Maintenant, j'essaie d'étudier cette matière-là, en négligeant les autres. [...] Comme j'ai laissé d'autres cours de côté, je vais essayer de me rattraper. [...] Je n'arrive pas à m'organiser. Comme j'ai un devoir par semaine, je constate alors que je néglige d'autres matières (Jamal-E1).

Selon Izza, pour ne pas accumuler du retard, il faut rapidement prendre une routine et garder un certain rythme d'études dès le début de la session. Nadine, de son côté, voit la mi-session comme un moment charnière pour la réussite de ses cours.

> Bien voilà, si tu réussis, bien tu continues, et si tu ne réussis pas à la mi-session, tu...si je n'ai pas accroché déjà à la mi-session, je me dis que ça va être dur de remonter pour l'autre moitié (Nadine-E1).

En résumé, l'affiliation intellectuelle présente également une série d'écarts entre le système d'origine et le système québécois : les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants sont différentes, le matériel didactique est plus varié et la charge de travail exigée des étudiants est plus importante.

4.2.5 Importance des études et de la réussite scolaire

Lorsqu'en début de session, on demande aux étudiants quelle importance ils accordent à la réussite de leurs études à l'étranger, tous y attachent une très grande importance. Cependant, les raisons évoquées diffèrent passablement. Pour Jonathan, la réussite des études est motivée par l'intention de poursuivre aux études supérieures une fois de retour dans son pays d'origine. Pour certains, elle mènera à un diplôme nord-américain, et éventuellement à une carrière ou à une profession intéressante, représentant ainsi un véritable projet de vie.

D'autres, tel que Fadel, y voient un moyen d'acquérir une identité sociale ou de découvrir des façons de faire nouvelles. Pour Izza et Assiya, en particulier, les études à l'étranger représentent une fenêtre qui s'ouvre sur l'autonomie financière et l'indépendance. Enfin, réussir des études à l'étranger représente aussi un défi personnel, celui de se prouver à soi-même et de prouver aux autres, qu'on est capable de réussir des études à l'étranger, comme le souligne Sandrine.

> Je trouve ça super important, parce que je me dis que je suis venue au Canada et que ma première priorité, c'est de repartir en me disant que j'ai réussi mes études au Québec. [...] Je vais réussir et comme ça, je pourrai prouver à certaines personnes que je suis capable de réussir (Sandrine-E1).

Pour Nadine, c'est ici que les études prennent toute leur importance puisque depuis qu'elle est au Québec, elle sait un peu plus vers quelle profession se diriger. Pour Jamal également, la réussite de ses études est primordiale.

> C'est très important de réussir mes études puisqu'à la fin, après... vous savez, chez nous en Afrique sub-saharienne, quand on vous aide, après, forcément vous devriez aider les autres. [...] Vous savez, en Afrique, ce n'est pas comme ici au Canada. Peut-être les parents aident un grand frère et quand il est bien, ils n'aident plus ce petit. Or, en Afrique, c'est le contraire : quand on vous aide à un niveau, vous allez aussi aider les autres. Et puis, si vous ne travaillez pas, vous ne pouvez pas aider les autres. Vous-même, vous ne pouvez pas vous aider. Les autres, c'est la famille (Jamal-E1).

Les étudiants accordent donc une grande importance à la réussite de leurs études au Québec et ce, pour des motifs variés.

4.2.6 Sentiment d'efficacité personnelle généralisé

Lors du premier entretien, les étudiants ont été invités à porter un jugement sur leurs capacités à apprendre ou à réussir leurs études. Selon Bandura (1997), les croyances d'efficacité personnelle peuvent varier en force, c'est-à-dire en intensité. C'est ce que l'on constate pour les dix étudiants interrogés. Ainsi, Keven, Magalie et Gabriel s'estiment très confiants de réussir leurs études. De leur côté, Fadel, Izza et Jonathan se disent plutôt confiants, dans la mesure où ils s'astreindront à certaines règles ou façons de faire. Enfin, Jamal, Nadine, Sandrine et Assiya n'ont pas ou ont peu confiance en leur réussite.

La source du sentiment d'efficacité personnelle représente la raison ou les raisons invoquées pour le jugement porté par la personne (Bandura, 1997). Dans le cas des quatre étudiants qui se disent confiants de réussir, la source du sentiment

d'efficacité est variée. Par exemple, pour Magalie, sa confiance lui vient de ses performances antérieures dans le cadre de ses études dans son pays d'origine. Pour Keven, l'assurance qu'il démontre est issue plutôt des résultats obtenus aux premières évaluations depuis son arrivée à l'UQTR. Quant à Gabriel, il est confiant de réussir en raison du résultat à un premier examen, mais aussi de la qualité des méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs de l'Université, qui contribuent, selon lui, aux apprentissages des étudiants.

Quant à Jamal, Nadine, Sandrine et Assiya, leur manque de confiance quant à la réussite de leurs études est attribué, respectivement, à la méconnaissance du système éducatif, aux nombreuses questions encore sans réponses depuis l'arrivée, aux échecs dans le cadre des études antérieures et au retard scolaire qu'a entraîné une absence aux premiers cours. Il est important de mentionner que le premier entretien a été réalisé tôt au début de la session et que les étudiants avaient alors une connaissance limitée du système universitaire québécois.

4.2.7 Sentiment d'efficacité personnelle pour des matières en particulier

Le sentiment d'efficacité personnelle peut varier en fonction de la dimension généralité, c'est-à-dire en fonction du degré de similitude des activités (Bandura, 1997). Ainsi, on peut se sentir efficace pour un grand nombre d'activités ou pour quelques-unes en particulier. Ainsi, Magalie et Gabriel considèrent être confiants de réussir tous leurs cours. Par contre, Keven, Fadel, Jamal et Sandrine estiment être confiants de réussir certains cours en particulier, c'est-à-dire les matières qui ont déjà été maîtrisées dans le système du pays d'origine ou les matières pour lesquelles ils se sentent « à l'aise ». Quant à Nadine, elle se sent confiante de réussir les matières qui l'intéressent d'avantage. Les quatre autres étudiants s'estiment peu confiants de réussir certains cours. Par exemple, Izza craint de ne pas réussir son cours d'anglais, parce que cette matière était mal enseignée dans son pays d'origine et qu'elle se sent mal préparée. Sandrine craint de ne pas réussir le cours Renouveau pédagogique, dont le contenu lui est complètement inconnu. Jonathan se dit aussi inquiet pour son cours méthodologie de la recherche, pour

lequel il craint de ne pas posséder les compétences informationnelles. Enfin, Assiya doute de la réussite de son cours de comptabilité parce que son contenu est présenté selon la perspective québécoise.

Il va de soi que les matières qui ont déjà été étudiées dans le passé ne présentent pas, pour la plupart des étudiants, des exigences très complexes. Toutefois, les matières non maîtrisées ou celles qui sont exclusives aux formations québécoises représentent un défi plus grand pour les étudiants.

4.2.8 Bilan de la première série d'entretiens

En résumé, les étudiants étrangers sont confrontés, dès leur arrivée, à certaines exigences particulières du système universitaire québécois. Les commentaires issus du premier entretien montrent que les participants repèrent rapidement des différences entre notre système et celui de leur pays d'origine, tant au niveau institutionnel qu'intellectuel. Si bon nombre d'étudiants apprécient certaines des façons de faire de leur nouvel environnement éducatif, d'autres ont plus de difficultés à s'y conformer.

Une première différence notée par les étudiants a trait à la technologie très présente dans le système québécois. Le portail étudiant et le portail de cours en sont des exemples et ils obligent les étudiants à modifier certaines de leurs pratiques.

Le rapport au temps est également transformé pour bon nombre de participants. Ainsi, les étudiants passent moins de temps en classe, peuvent avoir des cours à suivre le soir et sont aux prises avec des conflits d'horaire lorsqu'en faisant leur choix de cours, ils réalisent que certains cours sont offerts en même temps. De plus, les étudiants découvrent également un nouveau système d'évaluation. Au Québec, la note de passage est plus élevée, les examens de compensation sont inexistants et l'évaluation continue oblige l'étudiant à passer plus d'un examen pendant la session et à remettre des travaux scolaires dans le cadre

des cours. Ce nouveau système d'évaluation entraîne des modifications dans les stratégies d'études des étudiants. Par contre, les participants ne connaissent pas encore très bien les attentes de leurs enseignants, les types d'examen qui leur seront présentés ainsi que le style d'écriture qu'ils devront utiliser dans la rédaction de leurs travaux scolaires.

Les étudiants constatent également des différences dans le contenu des matières, tant pour les étudiants en génie que pour ceux des programmes de sciences humaines et sociales.

La relation avec les pairs se fait difficilement en ce début de session, malgré l'intention manifeste des participants de créer des liens avec les étudiants québécois. Quant à la relation avec les enseignants, elle est perçue de façon très positive. Les étudiants apprécient le climat convivial dans les classes et l'ouverture d'esprit des professeurs.

Les formules pédagogiques semblent être appréciées par la majorité des étudiants, particulièrement le fait de pouvoir poser des questions en classe et l'utilisation, par un grand nombre d'enseignants, du *Power point* lors de la présentation de la matière. L'achat de volumes obligatoires est toutefois contesté par certains étudiants. En outre, l'augmentation de la charge de travail est un constat quasi unanime chez les étudiants, en raison des nombreux éléments d'évaluation au cours de la session et du contenu de certaines matières plus difficile à maîtriser pour certains étudiants.

Les participants attachent tous une très grande importance à leurs études, mais la croyance d'efficacité personnelle pour réussir varie chez les étudiants. Seuls trois d'entre eux manifestent une forte assurance qu'ils pourront, de façon générale, réussir leurs études.

La section suivante présente les résultats du deuxième entretien qui a été réalisé à la mi-session et qui porte sur le sentiment d'efficacité personnelle pour des

tâches précises ainsi que l'identification des stratégies utilisées par l'étudiant, en particulier les stratégies d'apprentissage autorégulé.

4.3 La deuxième série d'entretiens

Dans cette deuxième partie du chapitre 4 sont regroupées les données recueillies au cours du deuxième entretien réalisé avec les dix participants à la mi-temps de la première session d'études. Cette deuxième partie comprend quatre sections qui portent respectivement sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants pour diverses situations d'apprentissage, sur les stratégies d'apprentissage autorégulé utilisées par les étudiants, et sur les manifestations distinctives d'affiliation décrites par les étudiants au cours de cette deuxième rencontre. Nous terminerons en présentant des situations concrètes d'autorégulation des stratégies d'apprentissage.

4.3.1 Les résultats portant sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant pour différentes situations d'apprentissage

Rappelons que dans le but d'explorer le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants, nous avons utilisé le schéma d'entretien élaboré par Bandura (2001) sur le sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire. Aux huit questions initiales de ce schéma ont été ajoutées trois questions ciblées portant sur des situations précises auxquelles sont confrontés les étudiants étrangers dans le contexte universitaire québécois. Pour chacune de ces questions, le participant est invité à préciser s'il se sent confiant, apte ou en mesure de réaliser la tâche qui lui est soumise. Une dernière question générale termine ce questionnaire. Elle permet à l'étudiant d'aborder les difficultés rencontrées depuis l'entretien initial en début de session et celles auxquelles il prévoit être confronté dans les semaines à venir.

Les cinq premières questions qui portent sur le sentiment d'efficacité personnelle dans des contextes d'apprentissage à l'extérieur de la classe traitent des situations suivantes : la planification du travail scolaire, l'organisation de l'environnement de travail, le respect des dates d'échéance de remise des travaux,

la compréhension de la matière à l'étude et l'utilisation des ressources disponibles pour l'étudiant.

Les trois questions suivantes, qui portent sur des contextes d'apprentissage en classe, ont trait à la concentration en classe, à la prise de notes et à la participation aux discussions en classe. Les trois dernières questions introduites par la chercheure ont trait au travail en équipe, aux présentations orales en classe, et à la réussite des examens. Tous ces contextes sont représentatifs du système universitaire québécois.

Nous présentons, ci-après, les résultats obtenus pour chacune de ces questions. La première traite de la planification du travail scolaire : « Êtes-vous confiant que vous pourrez planifier votre travail scolaire de façon efficace ? ».

Cette question a suscité des avis différents et même contradictoires de la part des étudiants. Essentiellement, quatre situations ressortent de l'analyse des réponses à cette question.

1-Certains étudiants n'établissent aucune planification ou n'en ressentent pas le besoin en ce début de session. Même s'ils ne planifient pas leur travail scolaire, quelques-uns considèrent qu'il serait souhaitable de le faire.

2- Un certain nombre peuvent très bien planifier leur travail, mais ne respectent pas leur planification initiale.

3- D'autres ne sont pas en mesure de planifier, sauf à très court terme.

4- Enfin, d'autres encore estiment qu'il est absolument essentiel de bien planifier leur travail scolaire, particulièrement dans le contexte universitaire québécois.

Dans la première situation, Magalie et Fadel par exemple, affirment ne pas être en mesure de planifier le travail ou de ne pas y arriver, n'ayant généralement pas eu à le faire dans leur pays d'origine. « Je ne planifie pas », affirme Magalie.

« Je n'ai pas de plan ; pour un Sénégalais, c'est normal, on ne planifie pas » nous dit Fadel. Toutefois, même s'il ne planifie pas son travail scolaire, ce dernier demeure convaincu qu'une planification lui serait utile dans notre système universitaire. Il est même conscient des conséquences qu'il aura à assumer sans aucune planification.

> Je sais que pour tous les cours qu'on m'a donnés, les travaux...si j'avais planifié, je m'en sortirais pas mal. Là, je prends un risque... (Fadel-E2).

Planifier est une chose, mais s'en tenir à la planification établie en est une autre. Ainsi, dans la deuxième situation, les étudiants essaient d'établir une certaine planification du travail scolaire, mais peinent à y arriver ou ne parviennent pas à respecter la planification initialement prévue. Pour Jamal par exemple, la rapidité avec laquelle les exigences scolaires se présentent depuis le début de la session rend difficile toute planification. Dépassé par les événements qui se succèdent, il est souvent trop fatigué à son retour à la maison pour continuer le travail qu'il avait prévu réaliser.

> Là, maintenant, je n'arrive plus vraiment à (planifier)... parce que les choses vont vite ! J'avais fait un emploi du temps, un horaire, mais je n'arrive pas à le respecter. [...] Je ne sais pas....j'avais prévu, mais je ne respecte pas. Parce que quand je rentre souvent dans la soirée, je suis fatigué. Et je ne révise plus. C'est très difficile de planifier (Jamal-E2).

Dans la troisième situation, certains étudiants estiment qu'une planification à moyen ou à long terme n'est pas vraiment possible. Ainsi, pour Jonathan et Assiya, bousculés par le travail qui s'accumule, seule une planification « de dernière minute », « la veille » ou « au jour le jour » est réalisable.

Dans la dernière situation, les étudiants sont d'avis que la planification du travail scolaire est incontournable dans le système universitaire québécois ; il est donc impératif de bien planifier son travail. « Oui, dans certains cours, j'ai besoin de faire une planification », rapporte Kevin. Pour Izza, une planification lui est nécessaire parce que la charge de travail est plus importante dans notre système

éducatif. Elle découvre que pour chacun de ses cinq cours, elle doit réaliser des travaux, préparer des examens et des projets à rendre. À son arrivée, cinq cours ne semblaient pas représenter une lourde charge de travail comparativement au système d'origine, mais l'étudiante se rend maintenant compte que pour chaque cours, il faut compter deux ou trois travaux ou examens.

> C'est vrai qu'on aura une charge plus conséquente de travail, dans le sens qu'avant, au début, on avait cinq cours, on avait quelques rendus, mais là, on a cinq cours, cinq projets, donc cela fait dix choses en fin de compte (Izza-E2).

Magalie est du même avis. En effet, elle a pris conscience, depuis son arrivée, que dans le système universitaire québécois, le travail scolaire doit être constant pendant la session puisque l'étudiant sera confronté à plusieurs éléments d'évaluation répartis sur les quinze semaines du semestre. Une certaine planification du travail, ou du moins, une régularité dans l'effort à mobiliser, lui semble donc souhaitable.

> En France, je planifiais encore moins. Je n'aime pas savoir à telle heure, à tel jour je vais faire ça. En France, il y a moins un besoin de travail continu. Il y a plus un besoin pour un travail final, comme la semaine des examens. Ici, il y a un besoin de vraiment travailler régulièrement tout le temps (Magalie-E2).

S'il est difficile pour les étudiants de planifier leur travail scolaire à leur arrivée, c'est qu'ils ne connaissent pas encore suffisamment les exigences du système québécois. En outre, il nous semble évident qu'en début de semestre, certains étudiants ne sont pas en mesure d'évaluer ce à quoi ils seront confrontés pour ce qui est de la charge de travail qu'ils auront à assumer pendant la session. En effet, lorsqu'ils prennent connaissance de leur premier horaire de cours, ils constatent avec surprise que les cinq cours répartis sur une semaine ne représentent que quinze heures en classe, ce qui est peu comparativement au nombre d'heures de cours dans leur système d'origine. Il est intéressant de constater la perception différente que peuvent avoir certains étudiants quant aux conséquences de ce nombre d'heures sur leurs activités scolaires.

Ainsi, Sandrine considère avoir moins besoin de planifier son travail scolaire que dans son pays d'origine, puisque ici elle se retrouve avec très peu d'activités en dehors de ses cours, ce qui lui laisse plus de temps libre pour ses études. En plus, puisqu'elle estime qu'ici, elle a un horaire allégé si elle le compare à ceux auxquels elle était habituée, elle ne ressent pas le besoin d'établir une planification de ses activités. Voici comment elle explique sa situation.

> Ici, je n'ai rien à côté, donc je me laisse peut-être plus facilement aller... [...] Je n'ai pas de compétitions sportives et je ne fais pas de musique ici, donc je n'ai pas d'auditions de musique à préparer, ce qui fait qu'ici, je me dis c'est bon, j'ai le temps. Alors je planifie encore moins qu'en France (Sandrine-E2).

A l'opposé de ce qu'affirme Sandrine, Gabriel est d'avis que c'est le fait d'avoir moins d'heures de cours et plus de temps libre qui l'oblige à établir une planification. Le temps libre est donc perçu comme une source de liberté pour Sandrine, mais pour Gabriel, cette liberté peut entraîner des conséquences négatives si elle n'est pas prise en charge.

> Oui, (je planifie) parce que de n'avoir que quatre cours, ça laisse beaucoup de liberté. Moi, j'ai l'habitude en France d'avoir l'équivalent de sept ou huit cours par session, ce qui remplit toute la journée. On peut planifier, mais c'est dur. Mais là, ça ne fait que douze heures de cours par semaine. Je trouve que ça laisse beaucoup de temps, beaucoup de souplesse dans son emploi du temps pour pouvoir faire autre chose que des cours (Gabriel-E2).

En résumé, l'arrivée dans le système universitaire québécois incite un certain nombre d'étudiants à planifier leur travail scolaire. En effet, la lourdeur de la tâche et les nombreuses exigences qui se succèdent pour chacun des cours (examens, travaux à rendre), font en sorte que l'étudiant se doit d'établir une planification du travail à réaliser et de bien gérer son temps. Il doit cependant apprendre à connaître les exigences institutionnelles s'il veut planifier son travail scolaire de façon efficace, ce qui est plus difficile avant un certain nombre de semaines de cours.

D'autres étudiants ne sont pas en mesure de planifier à long terme ou n'en voient tout simplement pas la nécessité en raison d'une session qu'ils considèrent allégée comparativement à ce qu'ils ont connu dans leur système d'origine. Finalement, un certain nombre d'étudiants ne planifient pas plus leur travail scolaire que dans leur système scolaire d'origine, et ce malgré le changement de système éducatif. Toutefois, ils admettent que cela leur serait utile. Dans les faits, nous constatons que seuls quelques étudiants sont en mesure de planifier leur travail scolaire.

La deuxième question traite de l'aménagement de l'environnement de travail par l'étudiant lui-même : « Êtes-vous confiant que vous pourrez organiser, de façon efficace, votre environnement de travail à l'extérieur de la classe (par exemple, à la maison ou à l'université)? ».

Dans l'ensemble, les étudiants sont confiants et se disent en mesure de se retrouver dans un environnement favorable au travail scolaire. Cinq d'entre eux trouvent, à la bibliothèque, le calme propice à l'étude, particulièrement le soir. On s'y rend pour y travailler, mieux se concentrer, mais aussi pour des rencontres d'équipe. Sandrine explique pourquoi elle a choisi la bibliothèque comme environnement de travail.

> Je travaille beaucoup ici (à la bibliothèque). [...] Ici, il y a les petits cubicules. On y travaille seul, à deux ou à trois, soit pour faire des travaux d'équipe, ou des travaux individuels. [...] Ça me prend un certain isolement. C'est pour ça que je ne peux pas travailler chez moi et c'est pour ça que j'ai besoin de venir ici. [...] J'ai vraiment besoin d'un cadre, quand j'apprends surtout (Sandrine-E2).

Pour Nadine, par exemple, la bibliothèque devient un endroit « rassurant » lorsqu'elle doit se mettre à la tâche pour un travail à rendre dans les délais prescrits. Tout comme Sandrine, elle peut compter sur le fait qu'elle sera plus productive à la bibliothèque que dans n'importe quel autre environnement. Le temps d'étude qu'elle y passera sera bénéfique et donnera plus de résultats que si elle étudiait chez elle.

À la bibliothèque, les étudiants donnent priorité à leurs tâches scolaires et ressentent comme un « devoir » de travailler.

Fadel et Gabriel, qui étudient en ingénierie, utilisent les laboratoires de leur secteur d'études comme environnement de travail. En plus d'y travailler, les deux étudiants s'y rendent pour utiliser les logiciels mis à leur disposition. Le laboratoire représente également un espace commun où il est possible de rencontrer d'autres étudiants et discuter avec eux. Comme les laboratoires sont ouverts à toute heure du jour, ils sont donc accessibles le soir et la nuit, et les étudiants étrangers, peu habitués à une aussi grande accessibilité, profitent des lieux.

> Je viens à l'Université pour le logiciel qui est dans le laboratoire et que je n'ai pas chez moi. Je viens avec mon binôme[5]. Souvent, on est là tard le soir. C'est un Africain aussi mon binôme. C'est un Rwandais (Fadel-E2).

De façon générale, les étudiants trouvent, sur le campus, l'environnement propice à l'étude et au travail. Nous constatons que peu de participants affirment travailler à la maison. Ils préfèrent plutôt se rendre à la bibliothèque, dans les salles informatiques et les laboratoires où ils s'installent pour travailler, seuls ou en équipe. Ces locaux deviennent également un lieu où se mêlent travail scolaire et rencontres amicales.

La troisième question concerne le respect des dates butoirs de remise des travaux scolaires : « Êtes-vous confiant que vous serez en mesure de remettre vos travaux scolaires à temps? ».

À nouveau, la majorité des étudiants sont confiants de toujours pouvoir remettre leurs travaux scolaires à temps. L'étudiant en a la responsabilité et est conscient des pénalités qu'entraîne un retard.

---

[5] Selon le Nouveau Petit Robert de la langue française (2008), le terme binôme vient de l'argot des écoles et signifie un « condisciple avec qui l'on effectue des travaux pratiques, un devoir ».

D'autres étudiants sont toutefois moins confiants de pouvoir remettre leurs travaux à temps. Fadel, trouve difficile de respecter les dates butoirs. Il est conscient que ses retards sont causés par son manque d'effort, et il redoute de perdre des points, ce qui pourrait le mener à un échec, mais il préfère ne pas changer ses façons de faire, même s'il admet que cela lui serait profitable. Seul Jamal estime ne pas pouvoir remettre un travail à temps si le niveau de difficulté est élevé. Non seulement il doit alors investir davantage de temps et d'efforts à la réalisation du travail, mais il accumule aussi du retard dans les autres matières.

Ainsi, il appert que dans l'ensemble, les étudiants sont en mesure de remettre leurs travaux à temps. Les pénalités de retard incitent donc les étudiants à respecter les échéanciers établis par les enseignants.

La quatrième question a trait à la compréhension de la matière à l'étude : « Êtes-vous confiant que vous pouvez apprendre la matière (compréhension du vocabulaire du domaine d'études, compréhension de la théorie, appropriation des concepts, etc.)? ».

Majoritairement, les participants se disent confiants, à la mi-session, de bien comprendre le vocabulaire et de s'approprier les concepts disciplinaires. Mais tel n'était pas le cas à leur arrivée : « En cours, au début, il y avait des trucs que je n'arrivais pas à comprendre » (Magalie-E2).

En général, pour les étudiants, le vocabulaire disciplinaire utilisé et les concepts enseignés par les enseignants ont déjà été vus dans le système scolaire d'origine, ce qui facilite la compréhension de la matière dans leur nouvel environnement éducatif.

Les concepts disciplinaires sont les mêmes d'un système à un autre, mais la façon de les enseigner aux étudiants est différente. Nadine estime que, dans le contexte universitaire québécois, l'appropriation des concepts est facilitée par l'approche inductive qu'utilisent certains de ses professeurs, et par les discussions

en classe qui en clarifient le sens. Cette façon de faire rend plus compréhensibles les concepts à l'étude.

> Ici, [...] les professeurs [...] vont partir d'exemples, d'expériences, et à partir de ça, ils vont amener le contexte, mais ils ne vont pas mettre la théorie. En France, c'est plus ça : ils vont nous donner la théorie et puis après, bien, tu te débrouilles ! Ici, [...] ils vont nous amener à réfléchir sur un concept, sur une idée, à travers des petites activités, des recherches, des travaux de groupe et tout ça. Et à partir de ce qui va en ressortir, bien là, on aura la théorie. Parce qu'on sera prêt, je pense, à l'accueillir (Nadine-E2).

De plus, elle est d'avis que dans son système éducatif d'origine, comme il y a peu d'interactions entre les étudiants et l'enseignant, ce dernier n'est pas appelé à préciser à ou clarifier les notions non comprises par les étudiants. Ceux-ci poursuivront donc leur scolarité avec des notions qu'ils n'ont pas intégrées. C'est pourquoi elle apprécie la possibilité qu'ont les étudiants du Québec de pouvoir demander à l'enseignant d'apporter des précisions sur la matière présentée pendant le cours.

Ainsi, la compréhension du vocabulaire et des concepts à l'étude ne représente généralement pas un problème pour les étudiants. Toutefois, pour plusieurs d'entre eux, ce qui pose vraiment problème, même à la mi-session, c'est l'accent des enseignants québécois et leur débit trop rapide, ainsi que certaines expressions québécoises utilisées lors d'explications données en classe. Certains étudiants ne comprennent pas immédiatement l'information transmise par le professeur dans le cadre de son enseignement et ont un « temps de retard » pour assimiler le contenu. Plusieurs étudiants témoignent de leur difficulté à comprendre certains de leurs professeurs, qui ne semblent pas prendre en compte les étudiants étrangers présents dans la classe, et qui donnent l'impression de ne s'adresser qu'aux étudiants québécois comme le prouve l'utilisation fréquente d'expressions uniquement comprises par eux. Comprendre les propos des enseignants demeure toujours un problème pour les étudiants, même après avoir passé quelques semaines dans les salles de classe depuis leur arrivée. Ils ne semblent pas

s'habituer à l'accent québécois et certaines expressions restent encore difficilement déchiffrables.

> Le professeur de mathématiques, il utilise les termes canadiens. Ce n'est pas facile à comprendre. Quand il parle, c'est peut-être après cinq secondes que je me rends compte. Ah ! Il parlait de telle chose ! Le vocabulaire n'est pas le même que chez nous. C'est différent (Jamal-E2).

Dans certaines disciplines, l'utilisation d'exemples tirés du contexte québécois représente un autre élément qui rend difficile la compréhension de la matière, comme le souligne Izza pour son cours de management. Encore une fois, le professeur ne semble s'adresser qu'aux étudiants québécois.

> Ce ne sont pas des concepts de technologie qui sont très différents. Mais c'est vrai que lorsqu'il parle de cas de sociétés typiquement québécoises qui sont en faillite, et que nous, on arrive de France... Quand il parle de Nestlé, de Yoplait, de choses qui sont mondialement connues, il n'y a pas de problèmes. Mais quand il parle de cas typiquement québécois, ou de dirigeants québécois de Montréal, quelque chose comme ça, c'est vrai qu'en fait, il faut suivre... (Izza-E2).

Par contre, Jamal et Izza découvrent que certains professeurs, d'origine étrangère, sont sensibles aux problèmes que rencontrent les étudiants étrangers quant à la compréhension du vocabulaire utilisé par les enseignants québécois. Ces professeurs africains prennent donc l'initiative d'apporter des précisions aux étudiants afin d'éliminer, ou du moins d'atténuer, les incompréhensions que peut susciter l'utilisation de termes typiquement nord-américains. Jamal apprécie cette collaboration de la part de cet enseignant, comme on peut le constater dans l'extrait suivant.

> Heureusement, on a un professeur africain. Il nous a dit : si vous voyez un signe comme ça, sachez que c'est un produit factoriel. Quand il l'a dit pour la première fois et qu'il a vu qu'on venait d'Afrique, il l'a expliqué. Mais pas les autres professeurs (Jamal-E2).

En résumé, les résultats indiquent que si, dans l'ensemble, le vocabulaire utilisé et les concepts enseignés sont les mêmes dans le système universitaire

québécois et le système d'origine des étudiants, il appert que certains termes nord-américains utilisés au Québec sont différents et souvent inintelligibles pour les étudiants étrangers. Toutefois, ce qui nuit réellement à la compréhension de la matière, c'est davantage l'utilisation, par l'enseignant, d'un vocabulaire typiquement québécois lors de ses enseignements. Malgré ces problèmes de compréhension, les étudiants apprécient que le professeur soit disponible pour des explications supplémentaires et ils estiment que certaines formules pédagogiques utilisées pour enseigner les concepts ainsi que les discussions en classe facilitent la compréhension de la matière.

La cinquième question concerne le recours, par les étudiants, aux ressources disponibles dans leur environnement d'études : « Êtes-vous confiant de pouvoir recourir aux ressources disponibles en cas de besoin ? (la bibliothèque, Internet, les pairs, les professeurs) ».

Les deux ressources identifiées essentiellement par les étudiants sont Internet et la bibliothèque. Dans un premier temps, cinq étudiants se disent en mesure d'utiliser d'abord Internet, comme première ressource à leur disposition.

Si certains étudiants disent avoir aussi recours, comme deuxième ressource, aux services de la bibliothèque, entre autres pour consulter des documents sur place ou pour emprunter des volumes, plusieurs ne sont pas en mesure d'utiliser, à la mi-session, les outils de recherche informationnelle et certains services particuliers mis à la disposition des usagers à partir du site web. Jamal, par exemple, avoue ne pas savoir comment prolonger un volume emprunté à la collection générale. Certains étudiants témoignent aussi de leur incapacité à utiliser les outils de recherche documentaire, mais contournent le problème en allant consulter directement la personne ressource qui agit comme bibliothécaire dans son domaine d'études.

Fait à noter, outre Internet et la bibliothèque, les étudiants ne semblent pas connaître les autres ressources mises à leur disposition. Ainsi, aucun étudiant n'a

identifié l'enseignant comme étant une ressource parmi les autres. Les étudiants se serviront, dans un premier temps, d'autres ressources avant de s'adresser à leur enseignant. Un commentaire de Gabriel permet un certain éclairage à ce sujet.

> J'ai essayé de finir la semaine de relâche sans voir le professeur. Je n'essaie pas de les déranger inutilement. Je pense qu'au moment où on dérange un prof, il est là pour ça aussi. Mais ce n'est pas d'arriver avec son travail : « Monsieur, je ne comprends rien ! ». Il faut d'abord faire vraiment le maximum de ce qu'on puisse faire. Et aller voir le prof, c'est en dernier (Gabriel-E2).

En résumé, lorsqu'il est question des ressources à utiliser dans leur environnement d'études, les étudiants se tournent principalement vers des ressources matérielles, à savoir Internet et le Service de la bibliothèque. Par contre, un certain nombre d'entre eux ne sont pas en mesure, à la mi-session, d'utiliser tous les outils mis à la disposition des usagers de la bibliothèque. Il faut noter que la seule ressource humaine identifiée est une bibliothécaire.

Les trois questions qui suivent ont trait à des situations d'apprentissage en classe. La première de ces trois questions porte sur la capacité de l'étudiant à se concentrer pendant les cours : « Êtes-vous confiant que vous pourrez vous concentrer pendant les cours? ».

Tous les étudiants, à l'exception de Gabriel qui avoue être « souvent ailleurs » sont en mesure de bien se concentrer pendant les cours.

Ainsi, pour plusieurs étudiants, la concentration en classe va de soi. Ils y ont été habitués en raison de la formule pédagogique de l'enseignement magistral qui représente la méthode traditionnelle avec laquelle ils ont été formés dans leur pays d'origine. Dans ce contexte éducatif, les étudiants ont moins de travail personnel à effectuer à l'extérieur de la classe. Tout semble se passer dans la salle de cours où l'on s'attend à ce qu'ils soient réceptifs à la matière transmise par l'enseignant.

Même si les étudiants affirment pouvoir se concentrer en classe, un certain nombre souligne qu'il devient difficile, dans le système universitaire québécois, de

maintenir cette concentration pendant les trois heures de la période complète du cours, qui est beaucoup plus longue que les périodes de cours de leur pays d'origine.

Si ces étudiants affirment pouvoir se concentrer en classe, pour certains, ce n'était pas le cas en début de session. En effet, il leur était difficile de garder la concentration sur le contenu de la matière lors des premiers cours. Ils ont dû plutôt prêter une oreille attentive pour comprendre les propos de l'enseignant, comme l'explique Nadine.

> Ce n'est pas un problème actuellement. Au début, c'était un peu plus dur, parce qu'il fallait prêter l'oreille pour pouvoir comprendre ce qui était dit. Mais là, maintenant, ça va (Nadine-E2).

Jamal, de son côté, a connu certains problèmes de concentration causés par sa méconnaissance du portail de cours à son arrivée. Dans son pays d'origine, un tel système de gestion de classe n'existe pas. L'étudiant n'avait donc aucune idée de l'usage qu'il pouvait en faire.

> Oui, là je me concentre pendant le cours. Avant ce n'était pas le cas. On faisait le cours, c'était sur le portail. C'était la première fois, et je n'avais pas encore regardé mon portail. Il avait projeté le cours en salle. Ça m'avait un peu embrouillé. Ce jour-là, je ne comprenais pas trop bien comment ça se passe. Je n'avais pas encore imprimé le cours (Jamal-E2).

En résumé, à la mi-session, les étudiants sont en mesure de bien se concentrer pendant les cours. Ils le font facilement lorsqu'ils sont issus d'un système éducatif où l'enseignement magistral est la formule privilégiée par les enseignants. Ils doivent toutefois être en mesure de décoder l'accent québécois pour y arriver. Enfin, il leur est quand même difficile de demeurer concentrés pour les trois heures consécutives d'enseignement auxquelles ils doivent se plier.

La question suivante a pour objet la capacité de prendre des notes pendant les cours : « Êtes-vous confiant que vous pourrez prendre des notes pendant les cours ? ».

Pour l'ensemble des étudiants, il va de soi de prendre des notes en classe. Encore une fois, certains étudiants en avaient déjà l'habitude dans leur pays d'origine, particulièrement pour bien se préparer à l'examen de fin de session qui sert à évaluer leurs apprentissages pour l'ensemble du semestre. Kevin explique l'importance de prendre des notes dans son système d'origine.

> Oui, je prends toujours des notes. Je les relis après le cours si j'ai le temps et je m'en sers pour étudier. En Espagne, nous n'avons pas d'examens de mi-session. Les examens sont seulement à la fin de la session. Toutes les notes de cours que tu as prises, tu vas les relire à la fin de la session (Kevin-E2).

Comme on peut le constater dans ses commentaires, Izza est aussi très familière avec la stratégie de prise de notes pendant les cours. Elle explique que, dans le système éducatif de son pays d'origine, la matière à l'étude ne provient que de la seule prestation de l'enseignant en classe. Les étudiants doivent donc prendre obligatoirement des notes pour pouvoir réviser la matière avant la fin de l'année scolaire.

> En France ou au Maroc, il est interdit que le professeur nous oblige à acheter un bouquin. Donc, C'est le professeur qui est notre référence pour le cours. Cela veut dire qu'il écrit et que nous, on rédige en même temps. C'est-à-dire qu'il explique ce qu'il écrit et pourquoi il l'écrit. Dans ce cas-là, on ne se réfère pas à un volume. Il est la source du cours. Donc, en fait, on écrit (Izza-E2).

Ainsi, les notes servent à garder une trace de la matière transmise par le professeur, mais elles servent aussi à faciliter la mémorisation du contenu du cours et le retour sur la matière lors des périodes d'études. Elles permettent également à l'étudiant de consigner rapidement les idées qui émergent pendant le cours. C'est du moins l'utilisation qu'en font plusieurs étudiants.

> Oui, je prends des notes. [...] Parce que je commence à oublier maintenant. Ça m'aide. [...] Je prends des notes sur des détails, des astuces, genre le professeur, il parle, il donne une formule, il explique sa façon de penser (Fadel-E2).

D'autres étudiants sont d'avis qu'il est moins nécessaire de prendre des notes dans le système universitaire québécois puisque de nombreux enseignants déposent régulièrement, sur le portail de cours, des documents servant à leur enseignement qui peuvent être imprimés par l'étudiant. Pour certains, le document *Power point* du professeur remplace tout simplement la prise de note.

> Quand on est sur des cours façon *Power point*, il y a le support *Power point* que je peux télécharger. Je prends quelques notes en fonction des numéros des diapositives et si je les imprime, je note à côté de la diapositive (Jonathan-E2).

La prise de notes est donc une habitude ancrée chez les étudiants, en raison de la formule pédagogique utilisée dans le système du pays d'origine. Lorsque les étudiants ont été confrontés uniquement à des cours magistraux et à un examen sommatif unique en fin de session, ils n'ont pas d'autre choix que d'utiliser la prise de notes pour garder une trace de la matière avant l'examen. Dans le système universitaire québécois, la prise de notes est grandement facilitée par l'utilisation, par les enseignants, des présentations *Power point*. Les étudiants impriment le document qui sert alors de canevas pour prendre des notes sur la matière présentée en cours, et ce, dans un format structuré et logique.

La troisième question porte sur la participation aux discussions en classe : « Êtes-vous confiant que vous pourrez participer aux discussions en classe ? ».

Parmi les dix participants, six affirment ne pas participer aux discussions en classe, certains sans donner de raisons précises : « En classe, je ne participe pas aux discussions, je ne donne pas mon avis » (Fadel-E2).

D'autres étudiants, qui ne participent pas aux discussions en classe, s'en abstiennent pour des raisons personnelles. Nadine, par exemple, explique qu'elle a un tempérament timide qui la contraint à ne pas participer aux discussions. Pour sa part, Magalie estime qu'elle ne participe pas aux discussions du fait qu'elle n'en avait pas l'habitude dans son pays d'origine : « Je participe rarement parce qu'en France, ça se fait beaucoup moins déjà et que je parle rarement » (Magalie-E2).

Les autres étudiants rapportent être en mesure de participer aux discussions en classe, même s'ils étaient peu habitués à cette pratique dans leur pays d'origine. Les nouvelles façons de faire du système universitaire québécois leur en donnent l'occasion.

> Oui, cela dépend du sujet. J'ai remarqué qu'ici, les Québécois, ils aiment bien poser beaucoup de questions comparativement à la France (Gabriel-E2).

Quant à Sandrine, elle explique, dans les commentaires qui suivent, que tant ses caractéristiques personnelles que le contexte du système québécois l'incitent à participer aux discussions en classe. Elle trouve, dans ce nouveau système, un milieu qui n'est pas occupé que par l'enseignant, mais qui donne également une place à l'étudiant. Ainsi, ceux qui se sentent à l'aise dans le groupe, peuvent saisir l'occasion pour participer à la discussion. Ils le font en ayant l'assurance que leur opinion sera bien reçue par l'enseignant, et la diversité des points de vue peut alors être enrichissante pour l'ensemble de la classe.

> Au début, ça m'a étonnée qu'il y ait autant d'interactions. En France, je lève facilement la main, donc ici, je le fais aussi, et encore plus facilement, parce que le contexte fait que l'on n'a vraiment pas de doute à lever la main. En France, si on veut poser une question, on va vraiment se demander si notre question est judicieuse, et on va lever la main. Ici, maintenant, je lève la main sans me dire si vraiment elle est judicieuse. C'est peut-être un tort, mais c'est plus spontané ici. En France, on réfléchit avant de poser des questions. Très peu d'élèves lèvent la main d'ailleurs. On réfléchit avant de poser une question parce qu'en France, on n'est pas habitué aux interactions entre le professeur et l'élève. On a toujours peur que....en fait, le prof a un statut : c'est vraiment la personne qui sait tout. Et ma question va vraiment paraître bête par rapport à ce qu'il est en train de nous dire, par rapport au savoir qu'il a (Sandrine-E2).

Elle insiste toutefois sur le fait qu'il peut s'avérer difficile de participer aux discussions lorsque la matière enseignée est peu connue de l'étudiant, dans le cas, par exemple, où il participe à un cours qui traite d'un domaine d'études particulier au Québec. Elle se sent alors moins à l'aise de discuter d'une matière qu'elle connaît en fait très peu, et qui porte sur le Renouveau pédagogique au Québec.

> Avant de donner mon avis, je vais prendre plus de recul, parce que je me dis, est-ce que c'est judicieux de dire, alors que moi j'ai un point de vue qui n'est pas forcément... Par exemple, dans le cours Renouveau pédagogique, où il parle de l'école québécoise, des fois je me dis : mais en France, ce n'est pas du tout ça. Je me dis : est-ce que ça vaut le coup que j'apporte mon regard français ou s'il vaut mieux que je ne dise rien? Mais je l'ai fait deux ou trois fois, et souvent les professeurs ont dit : ah oui, c'est intéressant! Donc je me dis, il faut peut-être que j'y aille sans problèmes (Sandrine-E2).

En résumé, un bon nombre d'étudiants ne sont pas en mesure de participer aux discussions en classe. Certains ne sont pas familiers avec cette formule pédagogique, d'autres sont intimidés par l'enseignant ou sont trop gênés pour donner leur point de vue devant les autres étudiants. Mais quelques-uns, plus audacieux, profitent de l'occasion que leur offre le système québécois pour participer, de façon spontanée, aux échanges en classe.

Les quatre dernières questions ont été introduites par la chercheure et portent respectivement sur les travaux d'équipe, sur les présentations orales en classe, sur la réussite des examens et sur les difficultés qu'anticipent les étudiants dans le cadre de leurs études actuelles. Ainsi, la question qui suit a trait à la participation des étudiants aux travaux d'équipe : « Êtes-vous confiant que vous serez en mesure de travailler en équipe ? ».

Tous les étudiants s'estiment être en mesure de travailler en équipe dans le cadre de leurs études actuelles. Certains d'entre eux d'ailleurs avaient l'habitude de réaliser des travaux d'équipe dans leur pays d'origine. De plus, pour la plupart d'entre eux, les professeurs ont intégré un travail d'équipe obligatoire parmi les éléments d'évaluation de leurs cours. Les travaux d'équipe font donc partie des formules pédagogiques utilisées dans le système québécois et les étudiants doivent, en conséquence, s'y soumettre : « Non, ça ne me pose pas de problèmes, parce que tous mes cours ont un travail en équipe » (Izza-E2).

Certains étudiants voient de nets avantages à réaliser des travaux d'équipe qui servent, entre autres, à la création d'un réseau social et à des échanges

intéressants avec les pairs. Sandrine, par exemple, préfère travailler avec des Québécois plutôt qu'avec les autres étudiantes françaises qui sont dans un de ses cours.

> Je suis tout à fait d'accord sur ça, parce que ça nous permet de rencontrer beaucoup plus de monde et ça nous permet de faire énormément d'échanges sur la culture, parce qu'en travaux d'équipe, quand on parle, le fait que je sois Française et eux Québécois, on n'est pas moins efficaces mais on doit travailler plus longtemps parce qu'on parle beaucoup de nos pays réciproques. [...] Moi, je suis pour les travaux d'équipe, parce que ça crée des liens et on apprend beaucoup (Sandrine-E2).

Les participants sont donc à l'aise avec les travaux d'équipe. Ils permettent d'établir des contacts avec d'autres étudiants, particulièrement avec des Québécois, ce qui entraîne des échanges interculturels intéressants au sein de l'équipe.

La question suivante, introduite par la chercheure, a trait aux présentations orales à réaliser dans le cadre des cours : « Êtes-vous confiant que vous serez en mesure d'effectuer des présentations orales en classe ? ».

Ici encore, quelques étudiants avaient déjà eu une certaine expérience des présentations orales dans leur pays d'origine. D'autres ont déjà eu à le faire depuis le début de la session dans le cadre de leurs cours. Quelle que soit leur expérience, tous les participants se disent confiants de pouvoir effectuer des présentations orales en classe.

> Oui, je n'ai pas de problèmes. C'est pareil pour mes études en France. On est pas mal habitué à faire des présentations orales. Présenter en public, j'ai l'habitude (Gabriel-E2).

Pour Sandrine, il existe toutefois une différence à réaliser une présentation orale devant la classe dans le système québécois. Selon l'étudiante, l'expérience est particulière du fait qu'elle ne s'adresse plus à des compatriotes, mais plutôt à des Québécois. Elle soulève, dans ses commentaires, certaines appréhensions quant à sa façon de s'exprimer devant le groupe.

> Et je pense qu'avec l'accent, ils nous comprennent peut-être un peu moins bien, ou je ne sais pas, et on a besoin vraiment de parler très très fort. Donc, du coup, maintenant quand j'arrive devant la classe, je ne sais pas trop comment parler. Mais ça ne me dérange pas du tout de parler devant la classe. C'est vrai que quand on arrive, on se dit : comment il faut que je parle? Est-ce qu'il faut que j'utilise des expressions québécoises? Est-ce qu'on va bien me comprendre? (Sandrine-E2).

Les présentations orales semblent donc n'être aucunement un problème pour les participants à l'étude. De plus, les étudiants ne font mention d'aucune nervosité à parler devant les pairs dans la classe.

La question suivante, introduite par la chercheure, porte sur la réussite des examens : « Êtes-vous confiant que vous serez en mesure de réussir les examens dans le cadre de vos cours ? »

Pour cette question, il est important de noter qu'à l'exception d'un participant, tous les étudiants ont déjà eu à se présenter à un test ou à un examen avant le deuxième entretien. Ainsi, les résultats montrent qu'un certain nombre de participants sont confiants de réussir leurs examens. De plus, ceux qui sont satisfaits des résultats obtenus à leurs premiers examens croient fermement qu'ils réussiront ceux qu'ils auront à passer d'ici la fin de la session, comme l'explique Sandrine dans ses commentaires.

> Vu que j'ai reçu une bonne note avant, ça m'a vachement mise en confiance. Je pense que si j'avais reçu une mauvaise note avant, j'aurais eu moins confiance (Sandrine-E2).

Quoiqu'ils se disent également confiants de réussir les examens à venir, certains étudiants ne peuvent s'empêcher de se rappeler les difficultés rencontrées aux premiers examens. Ainsi, Izza a été obligée de répondre aux questions dans l'ordre de présentation, une façon de procéder à laquelle elle n'était pas habituée.

> Pour l'instant, les notes que j'ai eues, en fait... [...] je suis contente de ce que j'ai rendu. Satisfaite à 100 % ? Non. Parce que le problème de suivre la numération m'a posé un petit souci. La prochaine fois, je le saurai. Mais je suis confiante, on va dire (Izza-E2).

Sandrine, de son côté, était plutôt inquiète de ne pas savoir quelle forme prendraient les questions d'examen, ce qui a miné sa confiance en début de session. Depuis leur arrivée, les étudiants sont dans l'expectative des premiers examens. Ils représentent un défi, mais ils sont aussi une source d'information importante qui permet d'atténuer le stress des étudiants.

> Confiante? Oui et non. Je n'étais pas spécialement apeurée, mais je n'étais pas confiante à 100 %. Mais le manque de confiance n'était pas dans le contenu de l'examen, mais plus dans la forme de l'examen. Je pense que c'était dû à ça. Comment l'examen allait être : est-ce que les questions vont être vraiment texto sur ce qu'il y avait dans le cours ou est-ce que ça allait être plus transformé ? Maintenant que j'ai eu les premiers résultats, cela me permet de mieux cerner les attentes et les différences entre les deux systèmes. Et puisque mes résultats semblent corrects, cela me rassure énormément aussi (Sandrine-E2).

Certains participants, qui sont moins satisfaits de leurs résultats d'examens espéraient faire mieux. « Je pensais mieux les réussir dans certains cours », explique Nadine. « Je ne sais trop, mais je compte bien étudier cette fois-ci pour réussir mieux », soutient Jamal.

En résumé, certains étudiants sont confiants de réussir les examens qu'ils auront à passer au cours des prochaines semaines, particulièrement ceux qui en ont déjà une première expérience et qui ont obtenu une note satisfaisante. C'est lorsqu'ils passent leurs premiers examens que les étudiants peuvent évaluer s'ils sont aptes à réussir dans le système québécois. Toutefois, dans l'ensemble, les étudiants avaient beaucoup d'appréhension quant à la réussite de leurs examens avant la mi-session et cette appréhension ne favorisait pas leur confiance dans leur réussite.

Ainsi, la passation d'un premier examen représente un obstacle à surmonter pour les étudiants puisqu'ils ne savent pas quelle forme il prendra et de quelle façon ils devront y répondre.

La dernière question, également introduite par la chercheure, est une question générale qui vise à permettre au participant d'exprimer ses appréhensions quant aux difficultés qu'il anticipe pour le reste de la session : « Selon vous, à quelles difficultés croyez-vous être confronté au cours du semestre? ». Les commentaires des étudiants en réponse à cette question ont été insérés dans la section 4.3.3 – Les résultats portant sur les manifestations du processus d'affiliation.

Dans cette section, nous avons présenté les résultats concernant le sentiment d'efficacité personnelle des participants à l'étude pour des tâches précises dans des situations d'apprentissage différentes, tant à l'extérieur de la classe qu'en classe. Les cinq situations qui ont lieu à l'extérieur de la classe sont la planification du travail scolaire, l'organisation de l'environnement de travail, le respect des dates d'échéance de remise des travaux, la compréhension de la matière à l'étude et l'utilisation des ressources disponibles pour l'étudiant. Celles qui relèvent des situations d'apprentissage en classe ont trait à la concentration, à la prise de notes et à la participation aux discussions. Enfin, trois tâches ont été ajoutées au canevas initial par la chercheure, à savoir le travail en équipe, les présentations orales et la réussite des examens.

La figure qui suit présente, de façon synthétique, les résultats du sentiment d'efficacité personnelle des participants aux situations d'apprentissage qui leur ont été présentées au cours de cette deuxième série d'entretiens.

Situations d'apprentissage	SEP fort	SEP faible
Planifier le travail scolaire (Bandura,EC)		x
Organiser son environnement de travail (Bandura,EC)	x	
Remettre les travaux scolaires à temps (Bandura,EC)	x	
Comprendre la matière (Bandura,EC)		x
Utiliser les ressources disponibles (Bendura,EC)		x
Se concentrer en classe (Bandura, IC)	x	
Prendre des notes en classe (Bandura, IC)	x	
Participer aux discussions en classe (Bandura IC)		x
Travailler en équipe (Giroux, EC)	x	
Effectuer des présentations orales (Giroux, IC)	x	
Réussir les examens (Giroux, IC)		x

EC : Extérieur de la classe
IC : Intérieur de la classe

Figure 4.1 Sentiment d'efficacité personnelle pour onze situations d'apprentissage (Giroux, 2011).

Les résultats que nous pouvons observer à la figure 4.1 montrent que pour ce qui est des tâches à réaliser à l'extérieur de la classe, les étudiants se sentent très confiants d'aménager leur environnement de travail de façon efficace, et de remettre leurs travaux scolaires à temps. Ainsi, pour travailler de façon efficace, la majorité des participants déterminent un lieu qui convient à leurs besoins. Pour la moitié d'entre eux, la bibliothèque représente le meilleur environnement de travail. Les étudiants travaillent aussi régulièrement dans laboratoires qui leur sont réservés et dans les salles informatiques. C'est donc sur le campus que la plupart des

participants se rendent pour favoriser la réalisation de leurs apprentissages. Les étudiants profitent donc pleinement des lieux publics mis à leur disposition par l'université.

De plus, la plupart sont également en mesure de remettre leurs travaux scolaires à temps. Les pénalités de retard ne semblent pas étrangères à cette volonté des participants. Néanmoins, le respect des échéanciers imposés par les enseignants est considéré comme une responsabilité pour les étudiants.

Les étudiants ne sont pas tous en mesure de réaliser les trois autres tâches à réaliser à l'extérieur de la classe qui leur ont été soumises lors de l'entretien, à savoir la planification du travail scolaire, la compréhension de la matière à l'étude et l'utilisation des ressources disponibles pour les étudiants. Ainsi, la planification du travail scolaire est difficile à l'arrivée de l'étudiant, qui est souvent plus préoccupé à régler les démarches administratives de tout ordre. D'autres, qui n'établissaient aucune planification dans leur pays d'origine ne peuvent se résoudre à changer leurs pratiques, même s'ils estiment qu'il serait souhaitable de le faire dans le système universitaire québécois. Par contre, lorsque la session est entamée, un certain nombre se voit contraint de planifier les tâches à réaliser, en raison de la charge de travail importante qui leur est imposée.

Si les étudiants comprennent bien le vocabulaire de leur domaine disciplinaire, qui est le même que dans leurs pays d'origine, certains termes nord-américains utilisés par les enseignants posent problème. Toutefois, c'est surtout l'accent et le débit des professeurs ainsi que les expressions québécoises qui rendent difficile la compréhension de la matière présentée en classe. Depuis le début de la session, plusieurs étudiants ont des difficultés à cet égard.

Enfin, parmi les ressources mises à la disposition des étudiants, c'est vers Internet qu'ils se tournent majoritairement pour la recherche d'information. La bibliothèque est certes une ressource utilisée, entre autres pour aller y travailler, mais dans l'ensemble, les étudiants n'exploitent qu'une partie des services et des

outils disponibles aux usagers. La bibliothèque semble davantage utilisée pour le travail personnel et les rencontres d'équipes que pour la recherche documentaire. Enfin, les réponses des participants donnent à penser que les pairs, les professeurs et les responsables de programme ne sont pas considérés comme des ressources que les étudiants peuvent utiliser dans le contexte universitaire québécois.

Pour ce qui est des situations d'apprentissage en classe, qui portent sur la prise de notes, la concentration pendant les cours et la participation aux discussions, seule la participation aux discussions s'avère une tâche difficile pour les participants. En effet, ils sont en mesure de se concentrer en classe et de prendre des notes puisqu'ils en avaient l'habitude dans leur système d'origine, de par l'enseignement magistral dispensé par les enseignants. À l'opposé, la participation aux discussions n'étant pas une formule pédagogique à laquelle étaient habitués les étudiants, un bon nombre d'entre eux ne se sentent pas confiants de participer aux échanges initiés par l'enseignant.

Pour ce qui est des trois autres contextes d'apprentissage ajoutés par la chercheure au canevas d'entretien initial de Bandura (2001), les étudiants se disent confiants de travailler en équipe et de réaliser des présentations orales. Toutefois, avant la passation des premiers examens, les étudiants se sentent peu confiants de les réussir, en raison particulièrement de leur méconnaissance de la forme des examens et de la façon d'y répondre.

En résumé, les participants se sentent confiants de pouvoir réaliser six des onze situations d'apprentissage qui leur ont été présentées lors de l'entretien.

4.3.2 Les résultats portant sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé

Dans cette section sont présentées les données portant sur l'identification des stratégies d'apprentissage autorégulé utilisées par les étudiants. L'entretien structuré de Zimmerman et Martinez-Pons (1986) a été utilisé à cette fin. Elle permet de vérifier l'utilisation de quatorze stratégies dans des situations réelles

d'apprentissage, à la fois en classe et à l'extérieur de la classe. Le choix de questions ouvertes permet d'éviter de suggérer au répondant l'utilisation d'une stratégie particulière. Les différentes situations d'apprentissage sont les suivantes : à la maison, en rédigeant les travaux à l'extérieur de la classe, en préparation pour les examens et lorsque la motivation est à la baisse. Pour chacun des contextes, les énoncés sont libellés à partir d'un exemple concret.

Les quatorze stratégies ont été identifiées et sélectionnés par Zimmerman et Martinez-Pons (1986) à partir de résultats de recherches réalisées dans le domaine de l'apprentissage social. Ces stratégies ont été regroupées en trois grandes catégories qui sont présentées ci-après.

1- Les stratégies que l'étudiant utilise pour réguler son fonctionnement personnel : l'organisation et la transformation, la fixation d'objectifs et la planification, la pratique et la mémorisation.

2- Les stratégies pour réguler son comportement en fonction de sa réussite scolaire : l'auto-évaluation et les conséquences personnelles face aux résultats obtenus.

3- Les stratégies pour optimiser l'environnement immédiat de l'apprentissage : la recherche d'information, la prise de notes, l'aménagement de l'environnement, la recherche d'aide des pairs, des professeurs ou d'autres personnes, et la révision de la matière (tests, notes de cours et volumes).

À ces quatorze stratégies d'apprentissage, Zimmerman et Martinez-Pons ont ajouté une catégorie « autre » à laquelle peuvent correspondre des stratégies utilisées par les étudiants mais qui n'entrent pas dans les catégories du cadre théorique, ou des stratégies suggérées à l'étudiant par une autre personne, par exemple un professeur ou un parent, ou encore, des réponses qui manquent de clarté.

Les quinze stratégies identifiées selon la numérotation établie par Zimmerman et Pons (1986) sont présentées à l'Appendice A. Cette numération sera reprise pour identifier les stratégies présentées dans chacun des tableaux récapitulatifs. Pour chacune des stratégies, un exemple est ajouté.

Les quatre premières questions du questionnaire ont trait à des tâches reliées au travail personnel de l'étudiant à l'extérieur de la classe (étude ou travaux scolaires), alors que les cinq dernières correspondent à des situations d'évaluation (examen ou travail noté). Nous présentons donc les stratégies identifiées par les répondants en fonction des différentes situations d'apprentissage. Il est important de noter que tous les participants ont mentionné utiliser au moins une stratégie pour l'ensemble des situations, sauf pour la question 9, où un étudiant n'a identifié aucune stratégie.

4.3.2.1 Questions portant sur des tâches reliées au travail personnel à l'extérieur de la classe

La première question porte sur la compréhension des consignes de l'enseignant lorsqu'il informe les étudiants qu'ils auront un travail à réaliser à l'extérieur de la classe : « Le professeur vous présente un travail ou un devoir à faire après le cours. Comment vous y prendrez-vous pour réaliser le devoir demandé si vous ne comprenez pas les questions ou les exercices que vous avez à faire ? Comment réagissez-vous ? ».

Au total, six stratégies différentes ont été identifiées par les étudiants, à savoir l'autoévaluation (S1), la recherche d'information (S4), la recherche d'aide des pairs (S9), des professeurs (S10) et d'autres personnes (S11) et la révision de la matière (S12-S14). Les stratégies sont présentées au tableau 4.1 en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.1

Stratégies identifiées pour la question 1

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin									✓	✓						2
Fadel									✓	✓						2
Jamal									✓							1
Izza				✓					✓	✓	✓	✓				5
Nadine										✓						1
Sandrine									✓	✓						2
Jonathan									✓	✓						2
Magalie	✓								✓							2
Assiya									✓	✓						2
Gabriel	✓								✓	✓		✓				4
Total	**2**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**9**	**8**	**1**	**2**	**0**	**0**	**0**	**23**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

Les deux stratégies les plus utilisées par les étudiants sont la recherche d'aide des pairs et la recherche d'aide des professeurs (stratégies 9 et 10). Il semble donc tout naturel pour les étudiants de se tourner d'abord vers les pairs pour obtenir des informations sur le travail demandé par l'enseignant. Pour plusieurs étudiants, l'aide des pairs représente la première avenue privilégiée, tel que le mentionne Jamal dans le commentaire suivant.

> Je demande à des amis dans ma classe. Je leur demande comment traiter l'exercice. Quand je ne peux pas trouver de solution moi-même, c'est ce que je fais (Jamal-E2).

L'aide du professeur représente la deuxième stratégie la plus utilisée, mais certains étudiants semblent y avoir recours uniquement si l'aide des pairs n'a pas permis de mieux comprendre les consignes données en classe. Certains semblent même se tourner vers l'enseignant à contrecœur. Gabriel, par exemple, ne veut pas que le professeur croie qu'il y a quelque chose qu'il n'a pas compris. Il veut plutôt donner l'impression qu'il a simplement besoin d'informations supplémentaires. Les extraits qui suivent donnent un aperçu de la réticence des étudiants à consulter leur enseignant lorsqu'une consigne n'est pas bien comprise en classe.

> Admettons que cette étape ne donne rien, dans le sens qu'eux (les pairs) non plus ne comprennent pas. Dans ce cas-là, il n'y a plus que le professeur (Izza-E2).

> Je me réfère aux étudiants et, en dernier recours, au professeur. C'est en dernier recours, car bon, il est disponible pour les étudiants, mais il a des travaux à côté. [...] Si je vais le voir, je vais d'abord préparer mes questions pour ne pas arriver devant le prof et lui dire que je n'ai pas compris. Je vais lui poser des questions précises (Gabriel-E2).

Lorsqu'ils se tournent vers leur enseignant, bon nombre d'étudiants le font en lui acheminant un courriel. C'est par ce moyen qu'ils tentent d'obtenir les informations dont ils ont besoin pour mieux comprendre les consignes reliées à la tâche à réaliser. Le courriel sera davantage utilisé d'autant plus que les étudiants se disent assurés d'une réponse rapide de l'enseignant. L'envoi d'un courriel évite donc à l'étudiant de rencontrer son enseignant en personne.

Enfin, d'autres stratégies sont également utilisées par les étudiants, à savoir l'auto-évaluation, la recherche d'information, la révision de la matière et l'aide d'autres personnes. Par exemple, certains étudiants se serviront de la stratégie d'auto-évaluation pour évaluer leur compréhension de la nature du travail à accomplir, et ensuite, se tourneront vers les pairs.

> Il y a plein de trucs que je ne comprends pas exactement ce qu'il faut faire, par exemple. Mais c'est plus parce que je ne sais pas trop comment m'y prendre. Je travaille sur moi et j'essaie de réfléchir par moi-même. [...] Règle générale, je comprends les consignes ici. Parfois, j'ai l'impression de

> bien comprendre les consignes, et en fait, je me rends compte que ce n'est pas ça que le professeur voulait dire (Magalie-E2).

Izza effectuera aussi une recherche d'information par Internet pour tenter d'obtenir des précisions qui pourraient lui être utiles. De plus, comme Gabriel, elle fera une révision des notes de cours afin de mieux comprendre les consignes reliées à la tâche.

Dans l'ensemble, c'est d'abord par l'aide des pairs que les étudiants tenteront de mieux comprendre les consignes de l'enseignant pour une tâche à réaliser. S'ils ne peuvent obtenir les informations dont ils ont besoin, ils feront alors appel à leur enseignant, mais il semble évident que cette pratique n'est pas celle qu'ils préfèrent, dans la crainte de laisser une mauvaise impression auprès des professeurs.

La deuxième question, qui a trait également à une tâche reliée au travail personnel à l'extérieur de la classe, est la suivante : « Certains étudiants ont de la difficulté à terminer leur travaux scolaires parce qu'ils ont des choses plus intéressantes à faire. Quelle méthode particulière utiliserez-vous pour vous motiver à terminer vos travaux dans de telles circonstances? Que ferez-vous si vous êtes pressé par le temps pour réaliser vos travaux ? ».

Au total, cinq stratégies différentes ont été identifiées par les étudiants, à savoir l'autoévaluation (S1), la fixation d'objectifs et la planification (S3), les conséquences personnelles (S7), l'aide des pairs (S9) et l'aide d'autres personnes (S11). Les stratégies sont présentées au tableau suivant en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.2

Stratégies identifiées pour la question 2

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin	✓		✓													2
Fadel	✓															1
Jamal	✓		✓													2
Izza	✓						✓		✓							3
Nadine	✓		✓													2
Sandrine			✓													1
Jonathan	✓						✓									2
Magalie	✓						✓				✓					3
Assiya							✓									1
Gabriel			✓				✓						1			2
Total	**7**	**0**	**5**	**0**	**0**	**0**	**5**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**19**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

Pour cette situation, une majorité d'étudiants vont initier la stratégie d'auto-évaluation (stratégie 1), c'est-à-dire qu'ils vont effectuer une réflexion sur leurs façons de faire en lien avec la remise des travaux scolaires, ainsi que sur les résultats qui en découlent. Par exemple, pour ce qui est de terminer le travail demandé, particulièrement lorsqu'ils ne sont pas très motivés à le faire, les étudiants évaluent leurs comportements, soit de façon positive, soit de façon négative.

Les étudiants qui portent un regard positif sur leur conduite se font un devoir de remettre leurs travaux avant l'échéance prévue par l'enseignant. Ils le font par respect pour leur professeur ou pour ne pas avoir de pénalités de retard. Les commentaires de Kevin vont dans ce sens.

> Mais moi, je rends mes travaux à temps. Ce n'est pas un problème pour moi. C'est une question de respect, parce que le professeur s'attend à ce que les étudiants remettent leurs travaux à temps (Kevin-E2).

D'autres étudiants portent un regard plutôt négatif sur leur conduite. Ils sont conscients et admettent volontiers qu'ils sont rarement en mesure de respecter les dates butoirs de remise des travaux

> Il m'est déjà arrivé d'avoir un peu de retard, d'être à la dernière minute. Ça m'arrive souvent de vouloir choisir de faire autre chose que d'étudier (Jamal-E2).

Pour ces étudiants, c'est l'accumulation, dans le système québécois, de plusieurs travaux à rendre en même temps et le peu d'intérêt pour certaines matières qui sont la cause de leur comportement.

> Ici, il y a trop de travaux. À part ce travail-là, les autres j'ai un peu de mal. J'ai souvent des moins deux points, parce que chaque jour, c'est moins un. Lundi, j'en ai remis un et j'ai eu moins 3, ce qui correspond au nombre de jours de retard. Si j'ai de la difficulté à me motiver, des fois je commence et j'ai un blocage, et si j'ai plusieurs travaux à faire, je me concentre sur un autre, et j'ai un blocage (Fadel-E2).

Ainsi, Fadel n'arrive pas à respecter les dates de remise des travaux parce qu'ils sont tous à remettre en même temps. Lorsqu'il est peu motivé, il passe d'un travail à un autre mais n'avance pas en réalité, dans son travail scolaire. Pour Izza, certaines matières obligatoires dans son cursus ne l'intéressent pas vraiment. Elle est alors moins motivée à réaliser et à remettre les travaux dans le cadre de ces cours.

> Quand je m'intéresse vraiment à la matière, ça va tout seul. On va dire vraiment que je mets de l'énergie dedans et généralement, je termine largement avant. Ce qui est problématique, ce sont les matières où j'ai plus ou moins de peine à travailler dedans. Elle est obligée dans ma formation, mais moi ce n'est pas ce que je préférerais faire lors de ma carrière plus tard. Ça, c'est moins motivant (Izza-E2).

La deuxième stratégie la plus utilisée pour ce qui est de remettre les travaux dans les délais prévus est la fixation d'objectifs et la planification des activités scolaires. Ainsi, cinq étudiants se fixent des objectifs ou des sous-objectifs pour planifier la réalisation de leurs travaux lorsqu'ils sont peu motivés ou bousculés par

le temps. Jamal, par exemple « commence à traiter le plus tôt possible », c'est-à-dire qu'il se met rapidement à la tâche pour éviter de manquer de temps. Nadine souligne également qu'elle « aime bien que les choses soient faites à l'avance ; comme ça, on a le temps de revenir dessus ». Il en est de même pour Gabriel et Kevin qui, malgré la tentation de faire autre chose, préfèrent terminer le travail demandé avant tout.

> J'essaie de planifier et de finir avant. J'aime bien prévoir. En fait, je m'arrange pour que ça ne m'arrive pas. Si ça arrive, j'essaie de me donner 100 % du temps pour le finir avant les autres activités. (Gabriel-E2).

D'un autre côté, lorsqu'ils ont autre chose de plus intéressant à faire, certains étudiants avouent réaliser d'abord cette activité et planifient de s'occuper du travail scolaire plus tard, tel que l'exprime Gabriel dans son commentaire.

> Si j'ai de la difficulté à me concentrer sur mes travaux scolaires et ça m'arrive, je fais autre chose. Je laisse tout en plan et je fais autre chose. Je vais me promener ou courir, je vais voir des amis. Je fais du jogging (Gabriel-E2).

Plusieurs participants réfléchissent aux conséquences personnelles qu'entraîne un retard pour la remise d'un travail, ce qui influence leur conduite. Ces conséquences les motivent alors à réaliser la tâche demandée par leur enseignant afin de la remettre à temps. Izza, par exemple, souhaite obtenir de bons résultats scolaires et veut éviter les pénalités de retard.

> Je suis quelqu'un d'ambitieux. Dans ces cas-là, j'aimerais bien avoir les meilleures notes. Je ne vais pas me pénaliser dès le départ avec un travail en retard, sachant que ça pénalise déjà. [...] Si on a de l'ambition, on veut en fait avoir les meilleures choses et avoir un travail de qualité aussi (Izza-E2).

Pour certains étudiants, le stress de ne pas avoir le temps de terminer un travail et la pression du travail « à la dernière minute » sont des facteurs importants qui les motivent à travailler.

> C'est le stress de l'échéance qui m'incite à travailler (quand je suis moins motivé). Quand il faut que je rende un travail pour un moment précis, je dirais qu'il n'y a plus grand chose d'autre qui m'intéresse à ce moment-là. Le temps qui reste pour le faire me motive. C'est un peu réussir l'exploit de le faire dans le peu de temps qui reste (Jonathan-E2).

Enfin, certains se tournent vers les pairs et les amis pour se motiver à terminer les travaux scolaires. Izza trouve intéressant et stimulant de se regrouper avec d'autres étudiants, même s'ils s'occupent de leurs propres tâches scolaires.

> Je demande à des gens si jamais ils veulent travailler en même temps que moi, de travailler ensemble. Chacun travaille son projet, bien évidemment. Même si c'est quelqu'un d'un autre niveau ou d'un autre cours, chacun travaille. Mais au moins, quand on voit quelqu'un travailler à côté, ça nous motive à travailler. Dans ce cas-là, je pense que pour moi, c'est une bonne entrée en matière pour finir à temps mon travail (Izza-E2).

En résumé, les trois principales stratégies utilisées majoritairement par les participants lorsqu'ils sont peu motivés ou qu'ils ont de la difficulté à terminer leurs travaux scolaires à temps sont l'autoévaluation, qui permet aux étudiants de réfléchir à leur conduite, la fixation d'objectifs et la planification, qui les incite à commencer à étudier le plus rapidement possible, ainsi que la crainte de conséquences personnelles, tel que les pénalités de retard.

La troisième question concerne également une tâche reliée au travail personnel à l'extérieur de la classe : « Pour certains étudiants, un environnement de travail adéquat permet de mieux étudier. Que ferez-vous pour vous permettre de travailler dans un environnement facilitant vos études ? Que ferez-vous si vous avez de la difficulté à vous concentrer sur vos travaux scolaires ? ».

Seulement deux stratégies différentes ont été identifiées par les étudiants pour ce qui est du choix de l'environnement de travail, à savoir l'autoévaluation (S1) et l'aménagement de l'environnement (S6). Les stratégies sont présentées au tableau suivant en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.3

Stratégies identifiées pour la question 3

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin						✓										1
Fadel						✓										1
Jamal						✓										1
Izza	✓															1
Nadine						✓										1
Sandrine						✓										1
Jonathan						✓										1
Magalie						✓										1
Assiya						✓										1
Gabriel						✓										1
Total	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**10**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**11**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

Dans le cadre de cette question, l'ensemble des participants a évoqué une seule stratégie. Ainsi, la presque totalité rapportent choisir délibérément un environnement de travail qui favorise la réalisation de leurs apprentissages (stratégie 6). Pour six d'entre eux, cet environnement est la bibliothèque. Les étudiants s'y rendent pour bénéficier de la tranquillité des lieux. De plus, la fréquentation de la bibliothèque leur permet d'éloigner les distractions qu'ils ne peuvent pas toujours éviter lorsqu'ils sont à la maison. Ils sont alors en mesure de mieux se concentrer pour travailler. Les commentaires suivants en font foi.

> L'endroit où je travaille le mieux, c'est à la bibliothèque, avec les fameuses cases, en fait. Je me force à y aller, comme ça je me retrouve vraiment avec aucune distraction autour, car j'ai effectivement tendance à

> succomber aux petits éléments extérieurs [...] Je travaille plus efficacement à la bibliothèque (Nadine-E2).

Certains étudiants profitent aussi d'autres locaux sur le campus pour y travailler. Ainsi, en plus de la bibliothèque, Magalie et Sandrine se rendent régulièrement dans les salles d'informatique pour dactylographier leurs travaux ou pour effectuer des recherches sur Internet. Jamal lui, se rend régulièrement dans les laboratoires qui sont à la disposition des étudiants de son programme de génie. Jonathan utilise également les locaux réservés aux étudiants de cycles supérieurs. Il y retrouve le calme propice à l'étude, particulièrement le soir. Enfin, un petit nombre d'étudiants préfèrent travailler à la maison où ils aménagent un environnement de travail qui leur convient davantage pour étudier.

En conclusion, les étudiants choisissent consciemment l'environnement de travail qui leur convient pour leurs études. Lorsque vient le temps de se concentrer et de réaliser leurs tâches scolaires, ils utilisent surtout la bibliothèque, les salles d'ordinateurs et les laboratoires. Les autres étudiants qui préfèrent travailler à la maison aménagent leur environnement pour qu'il soit favorable à la réalisation de leurs apprentissages en fonction de leurs besoins et de leurs goûts.

La quatrième question qui porte également sur une tâche reliée au travail personnel à l'extérieur de la classe, est la suivante : « Lorsque vous effectuez vos travaux scolaires, quelles stratégies utiliserez-vous pour vérifier que le travail est fait correctement ? Que ferez-vous si le travail à remettre est particulièrement difficile ? ».

Si tous les étudiants ont identifié au moins une stratégie pour vérifier que leur travail est correctement réalisé, celles qui sont le plus souvent utilisées sont l'auto-évaluation (S1) et l'aide des pairs (S9). Ainsi, respectivement huit et cinq étudiants ont indiqué utiliser ces stratégies. Deux autres stratégies sont également identifiées, à savoir la fixation d'objectif et la planification (S3) et l'aide d'une autre personne (S11). Les stratégies sont présentées au tableau suivant en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.4

Stratégies identifiées pour la question 4

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin	✓															1
Fadel	✓															1
Jamal			✓													1
Izza	✓								✓		✓					3
Nadine	✓								✓							2
Sandrine	✓	✓							✓						✓	4
Jonathan									✓							1
Magalie	✓										✓					2
Assiya	✓		✓													2
Gabriel	✓	✓							✓							3
Total	**8**	**2**	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**5**	**0**	**2**	**0**	**0**	**0**	**1**	**20**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

L'auto-évaluation (stratégie 1) est donc l'une des stratégies identifiées par huit répondants. Dans la plupart des cas, l'étudiant évalue la qualité de son travail en s'appliquant à réviser ou à relire attentivement le travail réalisé, tel que l'explique Kevin.

> Je vérifie beaucoup de fois le travail avant de le remettre. Je relis le travail à l'ordinateur et après je l'imprime et je le relis encore une fois pour voir les erreurs ou voir si la présentation est correcte (Kevin-E2).

D'autres étudiants révisent également leurs travaux, mais ne peuvent s'y s'attarder longtemps, étant donné qu'ils les remettent soit à la dernière minute, soit avec du retard.

> Les TP, moi je les relis vite fait, parce que souvent je les rends en retard. Je me dis que de toute façon, tant pis, je suis déjà en retard, donc je prends mon temps finalement. À part ça, si je voulais vraiment le rendre à temps, je sais que je n'aurais jamais le temps de le relire. Même si je le relis, ce sera vite fait (Fadel-E2).

Nadine vérifie également le travail réalisé, mais après l'avoir laissé un certain temps de côté, ce qui lui permet d'avoir le recul nécessaire pour évaluer de quelle façon elle pourrait bonifier son travail. De plus, la relecture de ses travaux lui sert également à détecter et à corriger ses fautes d'orthographe.

> Donc, je ne le rends pas tout de suite (le travail), je le laisse de côté. J'ai le temps après de faire autre chose et je reviens dessus avant de le rendre. Comme ça, j'ai un peu de recul sur le travail que j'ai fait et puis, je vois plus les erreurs, les manques de sens, les questions que je pourrais développer un peu plus. Et je modifie tout ça avant de le rendre (Nadine-E2).

La deuxième principale stratégie identifiée par les étudiants est l'aide des pairs (stratégie 11). En effet, les étudiants se tournent vers les autres étudiants pour leur venir en aide. C'est ce que fait Izza, par exemple, qui apprécie avoir rapidement une réponse de ses collègues : « Je demande à tout le monde les réponses qu'ils ont eues. Dans ce cas-là, c'est vite fait vérifié ». L'aide des collègues est également précieuse pour Nadine parce qu'elle lui apporte les réponses aux différentes questions qu'elle se pose sur la qualité de son travail, comme elle l'explique dans l'extrait suivant.

> [...] En général, j'aime bien le faire lire à quelqu'un, soit pour avoir son idée, pour lui demander si c'est cohérent, si j'aurais pu faire comme ça..., car j'ai plein d'interrogations sur mes travaux (Nadine-E2).

Magalie et Izza demandent également à d'autres personnes de leur entourage de relire leurs travaux. Elles font appel à des amis ou, comme c'est le cas pour Izza, à des gens qui ont des compétences particulières dans certains domaines d'études précis.

> Franchement, c'est comme ça que je procède. Quand je sais que la personne a des compétences que moi je sais que je n'ai pas, ou que je n'ai

> pas encore acquises dans un domaine précis, je vais voir si elle a le temps pour regarder ou pour jeter un coup d'œil sur mon travail (Izza-E2).

Une dernière stratégie, la fixation d'objectifs et la planification (stratégie 3), est utilisée par deux étudiants. Assiya, par exemple, planifie la réalisation de son travail suffisamment à l'avance et le sectionne en différentes parties, ce qui lui permet de réfléchir au fur et à mesure que le travail se réalise.

> Moi travail à moi, je le découpe en fait. Je le fais partie par partie. [...] Je commence le jour où on nous le remet, je le mets de côté, ça me permet de réfléchir, avoir des idées à gauche et à droite. Je le fais par étapes. Je le fais à moitié, je laisse le temps, je réfléchis et je reviens à nouveau. Je me dis que ça mijote (Assiya-E2).

En résumé, pour vérifier que leurs travaux scolaires sont faits correctement, les étudiants effectuent habituellement une révision ou une relecture du travail avant de le remettre à l'enseignant. Par contre, s'il est fait à l'avance, l'étudiant peut alors le réaliser par étapes et réviser son travail au fur et à mesure qu'il prend forme. Il peut ainsi s'accorder une période de réflexion entre les différentes étapes de la réalisation du travail. Il faut préciser qu'aucun étudiant n'a identifié l'utilisation d'un correcteur automatique (Antidote, par exemple) comme stratégie de révision d'un travail. Enfin, les étudiants font également appel aux collègues ou à des personnes de leur entourage pour avoir leur avis sur la qualité de leur travail, qu'il leur est possible de bonifier par la suite au besoin.

4.3.2.2 Questions portant sur des questions d'évaluation

Les cinq dernières questions portent sur des situations d'évaluation (examen ou travail noté). La cinquième question, qui porte sur la compréhension d'un sujet d'examen à venir est la suivante : « Le professeur présente en classe un exposé sur un sujet précis et vous informe que vous aurez un examen sur ce sujet au cours suivant. Quelles méthodes allez-vous utiliser pour vous rappeler du sujet discuté en classe? Que ferez-vous si vous avez des problèmes à comprendre ce sujet discuté en classe ou à vous en rappeler ? ».

Différentes stratégies sont identifiées par les étudiants pour bien comprendre un sujet d'examen discuté en classe et pour s'en rappeler. La principale stratégie utilisée est la prise de notes (S5). Viennent ensuite l'aide des pairs (S9) et la recherche d'information (S4). D'autres stratégies sont également identifiées par les étudiants. Les stratégies sont présentées au tableau suivant en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.5

Stratégies identifiées pour la question 5

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin			✓	✓	✓											3
Fadel		✓			✓			✓								3
Jamal					✓											1
Izza		✓								✓						2
Nadine					✓							✓				2
Sandrine				✓	✓					✓						3
Jonathan					✓				✓	✓						3
Magalie					✓											1
Assiya					✓					✓					✓	3
Gabriel				✓	✓											2
Total	**0**	**2**	**1**	**3**	**9**	**0**	**0**	**1**	**1**	**4**	**0**	**1**	**0**	**0**	**1**	**23**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

La prise de notes (stratégie 5) est donc la stratégie identifiée le plus grand nombre de fois, soit par neuf des dix répondants. Jamal, par exemple, explique qu'il utilise cette stratégie dans plusieurs situations d'apprentissage.

> Je prends toujours des notes de tout ce qu'on fait en classe. Même quand j'imprime mes cours (notes de cours), je note. Je les apporte en classe, et s'il y a un devoir, je note. S'il donne des instructions sur un devoir, je note. Donc, quand je vais traiter le devoir, j'y réfère. Je prends beaucoup de notes (Jamal-E2).

Sandrine, qui utilise aussi la prise de notes, évalue qu'en général elle prend beaucoup plus de notes que les étudiants québécois. Selon ce qu'elle perçoit, les Québécois vont aller discuter avec leur professeur ou lui poser des questions plutôt que de prendre des notes pour se rappeler des sujets discutés en classe, tel qu'elle l'indique dans ses commentaires.

> Je prends plus de notes que les Québécois. Et même, ils nous le disent : pourquoi tu écris tout ça ? Je ne sais pas, je prends des notes. C'est une manière de faire. Si on n'a pas parlé du tout avec le professeur, on note, on note et on sort du cours comme ça. Ici, les étudiants parlent avec le professeur. Ils cherchent plus à développer qu'à garder des traces écrites. C'est une comparaison que je fais. Nous, en France, on en va pas du tout interagir avec le professeur, ou presque pas. Du coup, on note, on note....et après on va développer ça chez nous (Sandrine-E2).

Tout comme Jamal, Nadine a l'habitude d'imprimer les documents déposés sur le portail et elle les utilise pour prendre des notes. Les documents *Power point*, une fois imprimés, deviennent donc le matériel de base pour garder une trace de ce que l'enseignant dit en classe.

Quatre étudiants mentionnent également aller chercher de l'aide de l'enseignant afin de bien comprendre le sujet discuté en classe. Pour certains étudiants toutefois, initier une rencontre avec le professeur vient en dernier recours, bien après la prise de notes.

> Je vais prendre des notes. Et si j'ai du mal à comprendre, je vais me tourner vers les autres étudiants pour voir ce qu'ils ont compris. Et si on est tous dans le flou, retourner voir le professeur (Jonathan-E2).

Certains étudiants utilisent d'autres stratégies pour bien se rappeler des consignes données par leur enseignant, dont l'organisation et la transformation

(stratégie 2), la recherche d'information (stratégie 4) et la révision de la matière (stratégies 12 à 14). Par exemple, s'il a un problème à comprendre ce qui est présenté en classe, Fadel refera les exercices déjà faits en lien avec cette partie de la matière. Izza, de son côté, s'applique à surligner les points importants évoqués par ses enseignants : « Dès qu'ils insistent sur une phrase, je passe avec le marqueur, comme ça, ça saute aux yeux. Ou bien, je mets *Attention* à côté ». D'autres étudiants iront à la recherche d'information pour s'assurer une meilleure compréhension de ce qui est demandé de leur professeur.

La prise de notes est donc la stratégie la plus utilisée pour se rappeler un sujet d'examen présenté en classe. Les étudiants préfèrent cette façon de faire, mais se servent aussi d'autres stratégies, comme la révision de la matière et l'organisation et la transformation du matériel pédagogique. Dans ce cas, prendre des notes dans ses propres mots, surligner ou indiquer les points importants sont des façons de se rappeler l'information donnée par l'enseignant.

La sixième question traite de la planification et de la rédaction d'un travail écrit : « Le professeur vous demande de réaliser un travail écrit sur un sujet qu'il vous propose. Les notes pour ce travail écrit seront comptabilisées et auront un impact sur la note globale du cours. Quelles stratégies particulières utiliserez-vous pour planifier et écrire ce travail ? Que ferez-vous si vous avez des difficultés avec le sujet proposé ? ».

Les stratégies utilisées par les étudiants pour planifier et écrire un travail sont principalement la stratégie d'organisation et de transformation (stratégie 2), que préconise l'ensemble des participants, ainsi que la stratégie d'autoévaluation (stratégie 1). D'autres stratégies sont également identifiées par les étudiants. Les stratégies sont présentées au tableau suivant en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.6

Stratégies identifiées pour la question 6

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin		✓														1
Fadel		✓														1
Jamal		✓														1
Izza	✓	✓	✓	✓												4
Nadine	✓	✓	✓													3
Sandrine	✓	✓	✓	✓												4
Jonathan		✓														1
Magalie		✓														1
Assiya	✓	✓														2
Gabriel		✓														1
Total	**4**	**10**	**3**	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**19**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

Ainsi, l'ensemble des participants organise ou réorganise le matériel didactique afin de réaliser un travail écrit (stratégie 2) Cette organisation du matériel se manifeste, par exemple, par l'élaboration d'un plan qui comprendra les grandes idées avec des sous-sections, par la définition des termes importants, par la prise de notes avant de commencer afin de mettre les idées qui viennent sur papier, et par le respect du nombre maximal de pages. Fadel explique, dans ses mots, sa façon de faire.

> D'habitude, je le décortique en compartiments, c'est-à-dire des tronçons. Genre comme une dissertation quoi : j'amène le sujet, je développe et je fais une conclusion par rapport à mes connaissances de la matière (Fadel-E2)

Certains étudiants, comme Assiya, commencent d'abord par une recherche d'information avant d'esquisser un plan, particulièrement si le sujet est difficile. Cela lui permet d'enrichir sa pensée, d'obtenir davantage de points de vue sur le sujet et d'avoir plusieurs idées en tête avant de s'attaquer à la tâche elle-même.

L'autoévaluation (stratégie 1) est également une stratégie utilisée par certains étudiants. Ceux-ci effectuent une évaluation de la qualité et du progrès du travail écrit en relisant attentivement le travail, en y apportant les ajustements nécessaires et en effectuant la mise en page appropriée.

En résumé, la description que fait Sandrine des stratégies utilisées pour planifier et écrire son travail résume assez bien les façons de faire de l'ensemble des étudiants. On y retrouve le développement d'une méthode structurée par des étapes qui sont, dans l'ordre, la fixation d'objectifs et la planification, la recherche d'information, l'organisation et la transformation ainsi que l'autoévaluation.

> J'ai un calendrier que j'ai mis bien en évidence dans ma chambre, pour marquer à quel moment j'ai quelque chose à rendre. Quand je vois (les échéances), je me dis qu'il va falloir que je m'y mette, c'est dans deux semaines. Mais c'est vrai que je ne m'y mets pas forcément à la sortie du cours quand le prof vient de dire cela. Donc, je vais d'abord faire mes recherches sur le sujet, et dans mes recherches je vais marquer, en parallèle, des points, des idées importantes que je vais développer. Après, j'essaie de tout remettre pour faire des parties, un plan. Et après, je ne vais pas encore rédiger. Par exemple, si j'ai fait un grand A, je vais mettre toutes les idées qui vont dans le grand A, et dans le grand B, je vais mettre toutes les idées du grand B, et après, je vais tout rédiger. Et après, je vais relire (Sandrine-E2).

La septième question porte sur la préparation aux examens : « La plupart des professeurs donnent un examen de mi-session qui sera comptabilisé dans la note finale du cours. Comment ferez-vous pour vous préparer à cet examen? Que ferez-vous si vous devez vous préparer à un examen particulièrement difficile ? ».

Les stratégies utilisées par les étudiants dans le but se préparer à un examen sont nombreuses et variées. Les plus importantes sont respectivement la révision de

la matière (stratégies 12 à 14), la pratique et la mémorisation (stratégie 8) ainsi que la fixation d'objectifs et la planification (stratégie 3). D'autres stratégies sont également identifiées par les étudiants. Les stratégies sont présentées au tableau suivant en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.7

Stratégies identifiées pour la question 7

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin		✓						✓	✓							3
Fadel			✓													1
Jamal			✓					✓				✓		✓		4
Izza			✓	✓				✓		✓		✓				5
Nadine	✓	✓	✓		✓			✓				✓				6
Sandrine									✓	✓		✓				3
Jonathan												✓			✓	2
Magalie		✓	✓		✓							✓				4
Assiya			✓		✓			✓				✓				4
Gabriel				✓				✓				✓			✓	4
Total	**1**	**3**	**6**	**2**	**3**	**0**	**0**	**6**	**2**	**2**	**0**	**8**	**0**	**1**	**2**	**36**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

Une majorité d'étudiants révisent la matière (stratégies 12 à 14) afin de bien se préparer aux examens. Ils s'attarderont principalement aux sections spécialement identifiées comme importantes par l'enseignant. Ils referont également une relecture des notes de cours, des documents déposés sur le portail ainsi que des volumes obligatoires. D'autres étudiants tenteront tant bien que mal de mémoriser la matière (stratégie 8), soit en refaisant les exercices déjà vus, soit en apprenant par cœur ou

en s'efforçant de retenir les points qui leur semblent essentiels. Enfin, d'autres encore se fixent des objectifs et planifient leur travail (stratégie 3) en commençant tôt à étudier et en se préparant suffisamment à l'avance pour l'examen. Les propos de Jamal témoignent de l'utilisation de ces trois principales stratégies.

> Certaines professeurs nous donnent les parties qu'on va étudier. Je me concentre sur ces parties que j'étudie et je cherche les exercices qui concernent chaque partie. Et je fais les exercices. Et là, je ne suis pas trop coincé. Si je n'ai pas trop d'intras, je vais commencer au plus tôt à étudier. J'étudie d'abord et je fais ensuite les exercices concernant les parties. Si j'ai beaucoup d'intras, je vais commencer à travailler sur les intras qui sont les plus proches. Je traite le premier qui va venir (Jamal-E2).

Malgré les efforts déployés par les étudiants pour bien se préparer aux examens, il n'est pas toujours facile de s'organiser lorsque les exigences académiques se succèdent à un rythme effréné et que la charge de travail devient très lourde. Ainsi, Izza explique toutes les stratégies qu'elle utilise : elle se prépare une semaine à l'avance, elle révise son cours, elle fait les exercices, elle effectue des recherches sur Internet, elle pose des questions à ses professeurs. Malgré tout, elle ne réussit pas à tout coup à être prête comme elle le voudrait. Toutes ces stratégies déployées semblent s'essouffler lorsque plusieurs examens se succèdent.

> Mais ce qui est arrivé à cette session-ci, parce que j'ai eu des examens l'un après l'autre, les deux premiers, c'est ce que j'ai fait. Les derniers, j'ai été obligée, par exemple la veille, je ne fais rien, mais j'ai dû en fait, réviser à fond. Et ça, je n'aime pas. Je trouve que c'est un stress plutôt qu'autre chose. On se dit : demain c'est l'examen, il faut... il faut... tout voir. J'avais trois examens à la suite, mardi, mercredi et jeudi, et j'avais des laboratoires à rendre en même temps (Izza-E2).

La préparation aux examens est la situation d'apprentissage qui entraîne l'utilisation du plus grand nombre de stratégies différentes par les participants. Règle générale, la révision de la matière, la pratique des exercices et la mémorisation du contenu ainsi que la fixation d'objectifs et la planification sont utilisées par une majorité d'étudiants. Malgré toutes ces stratégies, certains étudiants n'arrivent pas à être prêts aux examens lorsque ceux-ci sont rapprochés dans le temps.

La huitième question porte sur la passation des examens : « Lors d'un examen, quelle méthode utilisez-vous pour obtenir le plus de réponses exactes possible avant de remettre votre copie ? Que faites-vous lorsque vous avez à répondre à une question difficile ? ».

Pour être en mesure d'obtenir le plus de réponses exactes possible lors d'un examen, les participants, en majorité, utilisent la fixation d'objectifs et la planification (S3). Peu d'autres stratégies sont identifiées par les répondants. Les stratégies sont présentées au tableau suivant en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.8

Stratégies identifiées pour la question 8

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin			✓													1
Fadel		✓	✓	✓				✓								4
Jamal			✓													1
Izza			✓													1
Nadine			✓													1
Sandrine		✓														1
Jonathan			✓													1
Magalie			✓													1
Assiya	✓		✓													2
Gabriel			✓													1
Total	**1**	**2**	**9**	**1**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**14**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

Huit participants utilisent la même façon de faire lorsqu'ils sont face à leurs feuilles d'examens. Ils commencent par lire l'examen au complet et s'attaquent ensuite aux questions dont ils connaissent déjà la réponse. Dans un deuxième temps, ils terminent avec les questions les plus difficiles. Cela leur permet de mieux gérer le temps et le stress. Jamal explique, de façon succincte, cette façon de faire.

> Moi, je lis d'abord l'examen. Je regarde les questions que je peux traiter déjà. Je traite toutes les questions que je connais d'abord. Et ensuite, là où je ne connais pas très bien (les réponses), bon, c'est là où je commence à chercher après avoir fait les autres (Jamal-E2).

Toutefois, depuis leur arrivée, certains participants ont du mal à s'adapter à la façon de répondre aux questions d'examens. En effet, dans le système québécois, les enseignants s'attendent à ce que les étudiants rédigent leurs réponses dans l'ordre où les questions sont présentées, particulièrement lorsqu'ils doivent utiliser un cahier d'examens. Pour ceux qui souhaitent s'attaquer d'abord aux questions dont ils connaissent la réponse, cette façon de faire peut s'avérer compliquée. Magalie explique comment elle a procédé pour passer son examen après que son enseignant lui ait accordé la permission d'utiliser la méthode à laquelle elle est habituée.

> Hier, par exemple, j'avais un examen de Santé et loisir : on avait trois questions et j'ai demandé au professeur si c'était possible de répondre dans un autre sens. Le professeur a accepté. J'ai répondu 1, 3 et 2. C'était des questions à développement, et on répondait dans un cahier. Je lui ai demandé si c'était nécessaire de répondre dans l'ordre. Parce que certains professeurs peut-être préfèrent corriger dans l'ordre. Et là, les questions 1 et 3, je savais exactement ce que je voulais répondre, donc j'ai répondu très rapidement. Généralement, ce sont des questions à développement, donc il y a peut-être cinq pages par question, donc c'est long comme développement. Et à la deuxième question, j'avais décidé d'une réponse, mais je n'étais vraiment pas sûre de la réponse, donc je l'ai écrite en dernier comme ça (Magalie-E2).

Un autre sujet de préoccupation pour certains étudiants est l'obligation de s'identifier lors de la passation d'un examen. À cet égard, Magalie et Fadel soulignent que dans le système universitaire québécois, les examens ne sont pas

faits de façon anonyme. Pour Magalie, le fait que l'étudiant doit s'identifier sur sa copie ne le favorise pas puisqu'il ne sera pas porté à donner une réponse s'il n'est pas certain de la justesse de sa réponse. Il sera alors davantage porté à ne rien écrire du tout plutôt que de répondre n'importe quoi, pour ne pas paraître stupide aux yeux de l'enseignant. Voici ses commentaires à ce sujet.

> D'abord répondre aux questions que je connais, dont je suis sûr. En France, les examens sont anonymes, c'est-à-dire que l'enseignant qui corrige ne sait pas quelle copie il corrige. Et ici, il en prend connaissance. Et du coup, en France, on peut marquer beaucoup plus de bêtises puisque le professeur ne saura jamais à qui appartient la copie. Mais ici, si on marque trop de bêtises, le professeur, il sait qui c'est. Et ça change tout pour une question dont je ne connais pas la réponse. En France, j'aurais complètement inventé une réponse, alors qu'ici, je n'ose pas (Magalie-E2).

Lors de la passation des examens, les étudiants utilisent majoritairement la fixation d'objectifs et la planification (stratégie 3). Ainsi, dans l'ensemble, ils planifient de faire une première lecture de l'examen et de répondre dans un premier temps aux questions les plus faciles, pour terminer l'examen avec les questions plus difficiles. Mais cette stratégie ne se prête pas aisément au système universitaire québécois puisque l'étudiant peut être appelé à utiliser un cahier d'examen, ce qui l'obligera à répondre dans l'ordre où les questions sont présentées. Enfin, l'obligation pour l'étudiant de s'identifier sur la feuille d'examen a également un impact sur la façon de répondre aux questions.

La neuvième question porte sur la réaction de l'étudiant lorsqu'il n'obtient pas la note de passage à un examen ou pour un travail : « Si vous n'avez pas la note de passage à un travail ou à un examen, que prévoyez-vous faire pour comprendre ce qui s'est produit ? ».

En réponse à cette question, cinq étudiants ont identifié, à la fois la stratégie d'auto-évaluation (stratégie 1) et la stratégie de recherche d'aide des professeurs (stratégie 10) lorsqu'ils n'obtiennent pas la note de passage pour un travail scolaire. Les stratégies sont présentées au tableau suivant en fonction des répondants qui les ont identifiées.

Tableau 4.9

Stratégies identifiées pour la question 9

Numéro de la stratégie *

Noms	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Kevin	✓									✓						2
Fadel																0
Jamal							✓									1
Izza	✓									✓						2
Nadine	✓								✓							2
Sandrine										✓						1
Jonathan	✓															1
Magalie	✓															1
Assiya										✓						1
Gabriel										✓						1
Total	**5**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**5**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**12**

*** Chaque chiffre indiqué ci-dessous correspond à un numéro précis des 15 stratégies de Zimmerman et de Martinez-Pons (1986), incluant la stratégie « autre ».**

Dans un premier temps, la stratégie d'auto-évaluation (stratégie 1) permet aux étudiants de réfléchir et de se questionner sur les raisons de leur échec, pour ainsi bien comprendre ce qui n'a pas été fait correctement et pour corriger le tir pour les prochaines évaluations. Les propos de Nadine expliquent bien l'importance de l'auto-évaluation, en particulier parce qu'en cas d'échec, il n'existe pas d'examen de compensation dans le système québécois. Par conséquent, il est donc bien important de s'interroger sur les raisons qui ont mené à un échec. Dans le système français, un étudiant qui échoue à une matière est compensé par la réussite à une autre matière. L'échec n'a alors pas la même portée ni les mêmes conséquences.

> En fait, vu qu'il y a compensation chez nous, c'est-à-dire que si j'ai une très bonne note et une mauvaise note à l'inverse, je passe. La compensation n'existe pas ici. [...] Mais c'est vrai qu'en général, j'essaierais quand même de voir ce qui n'a pas été pour comprendre comment j'aurais pu faire autrement. Parce que si je ne vois pas pourquoi je n'ai pas réussi, bien du coup, ça va me nuire quelque part autrement. Donc, ce serait mieux quand même de regarder pourquoi ça n'a pas été dans ma copie et chercher à comprendre qu'est-ce que je pourrais envisager de plus (Nadine-E2).

Pour bien comprendre les raisons de leur faible note, certains étudiants souhaiteraient récupérer la copie de leur examen ou de leur travail pour en prendre connaissance. Toutefois, certains professeurs ne remettent pas les copies, comme le déplore Jamal qui y avait accès dans son pays d'origine.

> Dans mon pays, on remettait la feuille en classe. [...] (Ici) la note est sur le portail. Le professeur ne remet pas la copie. Je n'ai pas encore demandé si on peut voir sa copie. Personne n'a sa copie, on n'a que la note (Jamal-E2).

Par contre, d'autres étudiants ont eu le droit de consulter leur copie, mais en devant la remettre à leur professeur après en avoir pris connaissance. Même s'ils ne peuvent la conserver, ils apprécient pouvoir en prendre connaissance afin de voir les erreurs commises, particulièrement lorsqu'ils s'attendaient à recevoir une bonne note. Assiya explique ainsi l'importance, pour elle, de revoir son examen.

> Ça va me préoccuper. Au point où je n'aurai plus le sourire. Je me serais dit : je me suis investie, et je m'attendais peut-être à avoir la note qu'il faut. J'aimerais voir ce que ne va pas. Je vais aller voir le professeur. Le professeur d'économie, hier, nous a remis les copies, mais on ne les amène pas à la maison, je ne sais pas pourquoi. On peut voir si le professeur a mal compté, s'il y a des erreurs, si, par exemple, il y avait une façon de faire pour le prochain examen. J'ai regardé et c'est là où j'ai vu que j'avais fait pas mal de bêtises, les mots que j'ai sautés, et la synthèse, ce que le professeur attendait, et me préparer pour le prochain examen. Moi, on m'avait dit qu'on ne remettait pas les copies. Je ne sais pas pourquoi on ne remet pas les copies. Je ne comprends pas ça (Assiya-E2).

Magalie et Izza, qui ont eu l'expérience d'une mauvaise note, se questionnent également pour comprendre les raisons de leur échec, et se remettent

personnellement en cause pour leur résultat médiocre. Pour Magalie, c'est son manque d'effort qui est la cause de son échec. En travaillant davantage, elle estime que le problème ne devrait pas se reproduire. Mais selon elle, il est également important de voir si son échec est dû à une mauvaise compréhension des questions d'examens ou des termes utilisés. Izza, quant à elle, avoue être « responsable » de son échec et il n'est pas question pour elle de contester son résultat. Comme elle l'explique : « Je ne discute jamais la note. Ma note, c'est ma note. En fait, je me dis que c'est moi qui ai tort sur toute la ligne ». Fadel est aussi de cet avis : « Je ne cherche pas à voir le professeur pour gratter des points ».

La recherche d'aide du professeur (stratégie 10), qui est l'autre stratégie utilisée par les étudiants, ne vise donc pas à négocier une note plus élevée. Les étudiants qui y ont recours le font parce que c'est une façon de comprendre les raisons de leur échec. Les remarques de l'enseignant représentent donc une critique constructive qui permet aux étudiants de décoder ce qui a fait défaut et d'éviter de commettre les mêmes erreurs lors des prochaines situations d'évaluation, comme le précise Izza.

> En fait, je ne vais pas le voir par rapport à la note, parce que je ne la discute jamais. Je vais le voir par rapport à ma manière de faire. Qu'est-ce que vous estimez que je dois faire pour arranger les choses ? (Izza-E2).

Les commentaires des professeurs permettent également aux étudiants d'évaluer les attentes de leur enseignant puisqu'il s'agit, pour la plupart, de leurs premiers examens de la session. Ils obtiennent ainsi l'information nécessaire pour se préparer plus adéquatement aux autres examens qui suivront. Sandrine résume bien la situation.

> Donc, du coup, j'irais voir le professeur et j'essaierais de voir parce que je ne voudrais pas que ça recommence. Je ne voudrais pas me tromper une deuxième fois. [...] Pour que je sache, pour la prochaine fois, quoi faire et quelles sont ses attentes pour cette matière (Sandrine-E2).

En résumé, lorsqu'ils n'obtiennent pas la note de passage à un examen, les étudiants utilisent principalement deux stratégies : ils se questionnent sur les raisons de leur échec et consultent leur enseignant pour obtenir des informations supplémentaires afin d'éviter qu'une telle situation ne se reproduise et pour mieux comprendre leurs attentes.

Lorsqu'on regarde de plus près les stratégies utilisées par les étudiants, il est possible d'établir certains constats. Au départ, toutes stratégies confondues, un total de 176 stratégies ont été identifiées par les dix participants pour l'ensemble des neuf situations d'apprentissage qui leur ont été proposées. Le tableau récapitulatif suivant présente la répartition des différentes stratégies identifiées par les étudiants pour chacune des questions.

Tableau 4.10

Les différentes stratégies identifiées pour chaque question par étudiant

Questions	**Identification des stratégies**	**Nombre d'étudiants**
Question 1 : Stratégies pour bien comprendre les consignes du professeur dans le cadre d'un travail	# 1 : Autoévaluation # 4 : Recherche d'information # 9 : Recherche d'aide des pairs # 10 : Recherche d'aide des professeurs # 11 : Recherche d'aide d'autres personnes # 12 : Révision de la matière (notes de cours) **Total**	2 1 9 8 1 2 **23**
Question 2 : Stratégies pour se motiver à remettre les travaux à temps	# 1 : Autoévaluation # 3 : Fixation d'objectifs et planification # 7 : Conséquences personnelles # 9 : Recherche d'aide des pairs # 11 : Recherche d'aide d'autres personnes **Total**	7 5 5 1 1 **19**
Question 3 : Stratégies pour choisir un environnement de travail facilitant les études	# 1 : Autoévaluation # 6 : Aménagement de l'environnement **Total**	1 9 **10**
Question 4 : Stratégies pour vérifier que les travaux sont faits correctement	# 1 : Autoévaluation # 2 : Organisation et transformation # 3 : Fixation d'objectifs et planification # 9 : Recherche d'aide des pairs # 11 : Recherche d'aide d'autres personnes # 15 : Autre **Total**	8 2 2 5 2 1 **20**

Question 5 Stratégies pour se rappeler d'un sujet d'examen présenté en classe	# 2 : Organisation et transformation # 3 : Fixation d'objectifs et planification # 4 : Recherche d'information # 5 : Prise de notes # 8 : Pratique et mémorisation # 9 : Recherche d'aide des pairs # 10 : Recherche d'aide des professeurs # 12 : Révision de la matière (notes de cours) # 15 : Autre **Total**	2 1 3 9 1 1 4 1 1 **23**
Question 6 Stratégies pour planifier un travail écrit	# 1 : Autoévaluation # 2 : Organisation et transformation # 3 : Fixation d'objectifs et planification # 4 : Recherche d'information **Total**	4 10 3 2 **19**
Question 7 Stratégies pour se préparer à un examen	# 1 : Autoévaluation # 2 : Organisation et transformation # 3 : Fixation d'objectifs et planification # 4 : Recherche d'information # 5 : Prise de notes # 8 : Pratique et mémorisation # 9 : Recherche d'aide des pairs # 10 : Recherche d'aide des professeurs # 12 : Révision de la matière (notes de cours) # 14 : Révision de la matière (volumes) # 15 : Autres **Total**	1 3 6 2 3 6 2 2 8 1 2 **36**
Question 8 Stratégies pour obtenir le plus de réponses exactes à un examen	# 1 : Autoévaluation # 2 : Organisation et transformation # 3 : Fixation d'objectifs et planification # 4 : Recherche d'information # 8 : Pratique et mémorisation **Total**	1 2 9 1 1 **14**
Stratégie 9 Stratégies pour comprendre les raisons d'une mauvaise note	# 1 : Autoévaluation # 7 : Conséquences personnelles # 9 : Recherche d'aide des pairs # 10 : Recherche d'aide des professeurs **Total** **Grand total :**	5 1 1 5 **12** **176**

La préparation aux examens (question 7) est la situation d'apprentissage pour laquelle les étudiants ont identifié le plus grand nombre de stratégies, soit 36 stratégies représentant dix des quatorze stratégies identifiées par Zimmerman et Martinez-Pons (1986). Les trois stratégies les plus utilisées par les étudiants sont la révision de la matière (8 étudiants), la recherche d'information (6 étudiants), la

pratique et la mémorisation (6 étudiants). En plus de ces trois stratégies, les étudiants déploient également bon nombre d'autres stratégies pour se préparer aux examens.

Les situations qui ont trait à la compréhension des consignes de l'enseignant dans le cadre d'un travail (question 1) et au rappel d'un sujet d'examen présenté en classe (question 5) ont incité les participants à identifier, pour chacune des situations, un total de 23 stratégies.

Force est de constater que ce sont principalement les situations où entre en jeu une évaluation (questions 5 et 7) qui entraînent l'utilisation du plus grand nombre de stratégies d'apprentissage autorégulé. La question 1 n'est pas directement reliée à un élément d'évaluation, mais elle traite de la réalisation d'un travail scolaire, ce qui aurait pu laisser entendre une certaine forme de notation. Il est possible que le recours à tant de stratégies différentes soit causé par le manque d'information sur la forme que prendront les examens à venir et sur les attentes des enseignants, ce qui a laissé les étudiants dans une grande expectative.

La question 3, qui porte sur le choix d'un environnement de travail facilitant les études, n'a entraîné l'utilisation que de dix stratégies, dont neuf qui représentent la stratégie d'aménagement de l'environnement. D'autres stratégies pouvaient difficilement s'appliquer pour ce contexte d'apprentissage. Il ne faut donc pas s'étonner qu'elle soit la situation pour laquelle les étudiants ont identifié le moins de stratégies.

Lorsqu'on prête attention à la fréquence totale d'utilisation des stratégies, on remarque un écart important dans leur distribution. Par exemple, la stratégie d'autoévaluation a été mentionnée à 29 reprises alors que la stratégie de révision des examens passés n'a pas été mentionnée une seule fois. Le tableau suivant présente la distribution des stratégies en fonction de leur utilisation totale par les dix participants.

Tableau 4.11

Fréquence des stratégies identifiées par l'ensemble des participants par ordre décroissant

Identification des stratégies	Fréquences
Stratégie 1 : Autoévaluation	29 fois
Stratégie 3 : Fixation d'objectifs et planification	26 fois
Stratégie 2 : Organisation et transformation	19 fois
Stratégie 9 : Recherche d'aide des pairs	19 fois
Stratégie 10 : Recherche d'aide des professeurs	19 fois
Stratégie 5 : Prise de notes	12 fois
Stratégie 12 : Révision de la matière (notes de cours)	11 fois
Stratégie 6 : Aménagement de l'environnement	9 fois
Stratégie 4 : Recherche d'information	9 fois
Stratégie 8 : Pratique et mémorisation	8 fois
Stratégie 7 : Conséquences personnelles	6 fois
Stratégie 11 : Recherche d'aide d'autres personnes	4 fois
Stratégie 15 : Autres	4 fois
Stratégie 14 : Révision de la matière (volumes)	1 fois
Stratégie 13 : Révision de la matière (examens)	0 fois

La stratégie la plus souvent mentionnée est la stratégie d'autoévaluation. Selon la catégorisation des stratégies établie par Zimmerman et Martinez-Pons, cette stratégie permet à l'étudiant de réguler son comportement en fonction de sa réussite scolaire. Elle consiste essentiellement à réfléchir à sa conduite et à évaluer la qualité et le progrès du travail accompli. Ainsi, il appert qu'à la mi-session, les étudiants s'interrogent sur leurs comportements et leurs façons de faire dans un grand nombre de situations d'apprentissage.

Il est possible de penser que cette réflexion des étudiants est le fruit d'une méconnaissance encore très importante des exigences du système universitaire québécois et des attentes de leurs enseignants. En effet, même à mi-chemin de la

session, les étudiants ont encore très peu de points de référence pour guider leur conduite dans plusieurs situations d'apprentissage. L'autoévaluation est donc une stratégie qui leur permet un retour sur leurs actions, une prise de conscience de leurs faiblesses mais aussi de leurs compétences acquises depuis leur arrivée.

La stratégie reliée à la fixation d'objectifs et à la planification est la deuxième stratégie la plus utilisée. Elle permet à l'étudiant de réguler son fonctionnement personnel. L'ampleur de la charge de travail et la quantité d'examens qui sont à préparer à cette période de l'année scolaire ne sont sûrement pas étrangers à ce phénomène.

Quant à la troisième stratégie, l'organisation et la transformation, elle permet aux étudiants, quel que soit leur domaine d'études ou la matière vue en classe, de traiter, coder, organiser et transformer le matériel scolaire afin de favoriser l'appropriation de son contenu, ce qui favorise la réalisation des apprentissages.

Il est important de noter que certaines stratégies peuvent être utilisées pour bon nombre des neuf situations d'apprentissage. C'est le cas, entre autres, de l'autoévaluation, de la fixation d'objectifs et la de planification ainsi que de l'organisation et de la transformation. Il est donc normal qu'elles soient identifiées à plusieurs reprises pour différents contextes. Comme nous l'avons mentionné précédemment, une stratégie, comme l'aménagement de l'environnement, par contre, ne peut être utilisée que pour la question 3, qui a trait aux stratégies pour choisir un environnement de travail facilitant les études. Il est donc aussi compréhensible qu'elle ne soit identifiée que pour la situation d'apprentissage présentée à la question 3.

Les trois stratégies les moins utilisées ont trait à la recherche d'aide d'autres personnes ainsi qu'à la révision de la matière dans les volumes et les examens. Il faut ici rappeler qu'en déterminant les quatorze stratégies d'apprentissage autorégulé, Zimmerman et Martinez-Pons (1987) ont inclus la stratégie d'aide d'autres personnes en faisant référence, dans leur étude, aux parents des élèves.

Dans le cas des étudiants étrangers faisant partie de la présente recherche, il est peu probable qu'ils aillent chercher l'aide de leurs parents qui sont éloignés. D'ailleurs, de par leur âge, ils ont davantage tendance à se tourner vers d'autres ressources que les parents, ce qui semble expliquer qu'ils aient très peu recours à cette stratégie.

Pour ce qui est de la révision de la matière dans les volumes (obligatoires ou non), un bon nombre d'étudiants ont mentionné avoir rarement eu l'occasion ou l'obligation d'acheter des manuels scolaires dans leur pays d'origine. Certains se sont donc abstenus de le faire en début de session, entre autres par restriction budgétaire, mais surtout par le fait que l'enseignant a toujours été la principale source de transmission de la matière dans leur pays d'origine. C'est ce qui pourrait expliquer qu'un seul étudiant ait identifié cette stratégie. Quant à la révision des examens passés antérieurement, cette stratégie ne peut être utilisée parce que les étudiants n'avaient justement, au moment de l'entretien, aucune expérience des examens dans le système universitaire québécois.

Dans la catégorie « Autres » sont consignés les commentaires de trois étudiants qui mentionnent « qu'avoir une bonne écoute en classe » et « que de bien comprendre les travaux de laboratoire » sont des stratégies à utiliser pour se rappeler d'un sujet d'examen présenté en classe (question 5) et pour se préparer aux examens (question 7). Une étudiante utilise la révision de son plan de cours pour s'assurer que son travail est fait correctement (question 4). Ces façons de faire ne pouvaient donc être classées parmi les quatorze stratégies du cadre théorique.

Quant au nombre total de stratégies identifiées par chaque étudiant pour l'ensemble des situations d'apprentissage, il existe également un écart important dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé. Le tableau suivant présente le nombre total des occurrences de stratégies identifiées par étudiant, celles qui sont privilégiées par chaque participant et celles dont les étudiants ne se servent pas.

Tableau 4.12

Nombre total des occurrences de stratégies identifiées par chaque étudiant pour l'ensemble des situations d'apprentissage en ordre décroissant

Identification des participants	Nombre total des occurrences de stratégies	Stratégies utilisées	Stratégies non utilisées
Izza	26 stratégies	1-2-3-4-7-8-9-10-11-12 **(10)**	5-6-13-14 **(4)**
Nadine	20 stratégies	1-2-3-5-6-8-9-10-12 **(9)**	4-7-11-13-14 **(5)**
Sandrine	19 stratégies	1-2-3-4-5-6-9-10-12 **(9)**	7-8-11-13-14 **(5)**
Gabriel	19 stratégies	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12 **(11)**	11-13-14 **(3)**
Assiya	18 stratégies	1-2-3-5-6-7-8-9-10-12 **(10)**	4-11-13-14 **(4)**
Magalie	16 stratégies	1-2-3-5-6-7-9-10-11-12 **(10)**	4-8-10-13-14 **(5)**
Kevin	16 stratégies	1-2-3-4-5-6-8-9-10 **(9)**	7-11-12-13-14 **(5)**
Jonathan	14 stratégies	1-2-3-5-6-7-9-10-12 **(9)**	4-8-11-13-14 **(5)**
Fadel	14 stratégies	1-2-3-4-5-6-8-9-10 **(9)**	7-11-12-13-14 **(5)**
Jamal	13 stratégies	1-2-3-5-6-7-8-9-12-14 **(10)**	4-10-11-13 **(4)**

Force est de constater que certains étudiants utilisent davantage de stratégies d'apprentissage autorégulé que d'autres, et les femmes plus que les hommes. À l'exception de Gabriel, les hommes se classent en dernier pour ce qui est du nombre total de stratégies identifiées par participant pour l'ensemble des situations d'apprentissage. Par contre, les étudiants qui utilisent abondamment les stratégies se servent, en général, des mêmes stratégies que ceux qui en utilisent moins. La différence vient du fait que les étudiants appliquent les stratégies à plusieurs contextes à la fois. Les stratégies peu utilisées par les participants sont également sensiblement les mêmes pour tous.

4.3.3 Les résultats portant sur les manifestations du processus d'affiliation

Les manifestations du processus d'affiliation représentent des événements ou des expériences qui jalonnent la première session des étudiants. Les données recueillies au cours du premier entretien ont permis de mettre à jour des pertes de

repères rencontrées par les participants à leur arrivée. Cette expérience de pertes de repères représente les premières manifestations de l'affiliation du processus d'affiliation des étudiants, à la fois au niveau institutionnel et intellectuel.

Lors du deuxième entretien, l'analyse des données révèle que d'autres expériences ou manifestations d'affiliation sont relatées par les participants. De plus, à la mi-session, certains éléments mentionnés à la première session prennent une autre connotation en fonction du contexte que représente cette période intense pendant le semestre. Ainsi, les étudiants, connaissant mieux le système universitaire québécois, ils sont maintenant en mesure d'évaluer que ce qui favorise ou freine leur intégration à leur nouvel environnement. Nous parlerons ainsi de levier ou d'obstacle à l'affiliation de l'étudiant.

Nous verrons, dans un premier temps, quelques-unes des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants à cette période de la mi-session.

4.3.3.1 Les problèmes de gestion du temps et de planification

Rappelons que le deuxième entretien s'est déroulé à la mi-session, quelques jours avant ou après la semaine de travaux et d'études. Les étudiants ont commencé leurs cours depuis environ sept à huit semaines et la période des examens de mi-session bat son plein. À ce moment, les étudiants prennent pleinement conscience de différences importantes qui existent entre le système éducatif de leur pays d'origine et celui dans lequel ils étudient maintenant et des difficultés qu'elles entraînent.

Ainsi, les étudiants réalisent qu'ils sont maintenant confrontés à un plus grand nombre d'éléments d'évaluation par cours (examens, travaux, rapports) et à la gestion de l'importante charge de travail qui est exigée d'eux. Les commentaires de Sandrine à l'effet que « les travaux s'accumulent très vite », qu'elle a « cinq examens avant la semaine de travaux et d'études », et que « la dernière semaine a été assez intense » sont évocateurs à cet égard. Gabriel constate aussi la même fébrilité autour de lui : « En ce moment, j'ai une réelle impression que tout le monde

est débordé ». Et il n'y a pas que les examens qui sont en cause, comme l'explique Fadel. Les étudiants doivent aussi remettre plusieurs travaux personnels ou de groupes pour les quatre ou cinq cours auxquels ils sont inscrits.

> Ce n'est pas le même système, parce que nous en France, il n'y a pas beaucoup de travaux. On fait plus de travaux pratiques d'une durée de quatre heures sur place. Donc, chez nous, on a juste deux ou trois trucs à faire, alors qu'ici, on a trop de travaux (Fadel-E2).

À la mi-session, une minorité d'étudiants seulement s'estiment en mesure de planifier leur travail scolaire de façon efficace. Il n'en demeure pas moins que les étudiants doivent apprendre à changer leur rythme de travail lorsqu'arrive la mi-session, parce que les efforts à fournir doivent maintenant être répartis différemment. C'est ce qu'expriment Magalie et Izza dans les commentaires suivants.

> Depuis quelques jours, il a fallu commencer à bosser un peu scolairement. Les cours s'accumulent alors qu'on n'est pas encore bien dans le rythme (Magalie-E2).

> C'est surtout le temps, la gestion du temps. Je pense que c'est quelque chose qui peut influer beaucoup sur la scolarité d'une personne. La mienne, en tout cas. Je pense que c'est cela qui me manque.

4.3.3.2 Le stress que cause l'incertitude face aux attentes des professeurs

Ainsi, malgré que les étudiants soient à mi-chemin de leur première session, une incertitude persiste quant aux façons de faire à adopter dans le système universitaire québécois. Cette incertitude à laquelle ils font face est, entre autres, reliée à leur l'incapacité de savoir s'ils répondront adéquatement aux attentes de leurs professeurs. Ce doute est très présent à la mi-session, mais ils doivent, malgré tout, tenter de satisfaire toutes les exigences académiques qui se succèdent en cette période de l'année scolaire, ce qui occasionne une surcharge de travail. Cette situation entraîne du stress, comme le souligne Sandrine.

> Jusque là, je ne savais pas du tout quel pouvait être mon niveau et surtout les attentes que les professeurs avaient. De ce fait, le stress était légèrement plus intense avant les examens (Sandrine-E2).

4.3.3.3 Les problèmes reliés à la passation des examens.

La méconnaissance des attentes des professeurs a une incidence sur la passation des examens. Ainsi, la période précédant les premiers examens est stressante pour les étudiants qui ne savent pas trop avec quel type d'examen ils devront composer et s'ils auront les compétences pour y répondre de façon judicieuse. Face à leur copie, ils découvrent des questions à choix multiple ou à court développement et sont contraints de répondre dans l'ordre de présentation des questions. Les examens n'étant pas anonymes comme dans leur pays d'origine, plusieurs étudiants hésitent à donner une réponse dont ils ne sont pas certains, par crainte d'être l'objet d'un jugement défavorable de la part de l'enseignant. De plus, comme il n'y a pas d'examens de compensation dans le système universitaire québécois, les étudiants souhaiteraient voir leurs copies afin de prendre connaissance de leurs erreurs pour ne plus les reproduire aux autres examens. Toutefois, la remise des copies d'examens n'est pas une pratique uniforme pour l'ensemble des enseignants. Si certains étudiants se disent prêts à aller rencontrer leurs professeurs pour avoir une rétroaction, ils s'empressent d'ajouter que ce n'est pas pour se plaindre de leur résultat et pour demander une révision à la hausse.

4.3.3.4 Le manque de préparation pour faire face au changement de système éducatif

À la mi-session, certains participants estiment que les étudiants étrangers sont laissés à eux-mêmes depuis leur arrivée et qu'ils doivent faire face à tous les changements qui leur sont imposés de façon soudaine, sans préavis et sans explications. Plusieurs déplorent que personne ne prenne le temps de leur faire prendre conscience des différences qui existent entre le système universitaire québécois et le leur. Un étudiant exprime sa frustration que personne ne lui ait fait

part des nombreux écarts qui existent entre son système d'origine et celui du Québec.

> C'est totalement différent et on a l'impression d'être tout le temps devant le fait accompli. Parce que les méthodes, tu ne les connais pas, tu les subis. C'est ça ici le truc ! Parce que moi, quand je suis venu ici, j'avais une petite idée, mais pas à ce point-là quoi ! Par exemple, moi, quand je suis arrivé, le truc qui manque entre les deux... c'est qu'il n'y a pas vraiment de personnel qui est là à diriger l'étudiant à gérer les deux systèmes. Même si on est assez grands... ce n'est pas une question d'être adultes ou quoi, ou d'être autonomes, c'est de ne pas savoir. L'autonomie et l'ignorance, c'est différent. [...] Il faut quelqu'un qui assure la transition d'un système à un autre (Fadel-E2).

4.3.3.5 La méconnaissance des ressources mises à la disposition des étudiants

Les données ont montré que les étudiants font d'abord appel à Internet comme source première de recherche d'information. De plus, comme autre ressource à leur disposition, ils fréquentent régulièrement, particulièrement le soir, les locaux publics sur le campus. Ces locaux deviennent, en eux-mêmes, un milieu de vie puisque beaucoup d'étudiants s'y rencontrent. Ainsi, ils fréquentent les salles informatiques, les laboratoires et la bibliothèque pour travailler, seuls ou avec des collègues de cours. Si ces ressources semblent amplement utilisées, elles ne représentent qu'un très petit nombre des ressources à la disposition des étudiants. Ainsi, aucun autre service offert aux étudiants étrangers par l'université n'est mentionné par les étudiants à la mi-session. Pensons ici à tous les services de soutien organisés par le Service aux étudiants, comme les ateliers de gestion des études, les activités du service de psychologie et d'orientation, etc.

De plus, les enseignants ne sont pas perçus en soi comme une ressource à utiliser par les étudiants. Ces derniers hésitent à leur faire appel pour leur venir en aide. Même s'ils sont conscients et reconnaissent leur grande disponibilité, c'est en dernier recours qu'ils solliciteront une rencontre avec un professeur. Jamal, par exemple, le dit très ouvertement au cours de cette deuxième rencontre : « Je n'irai pas voir le professeur. Depuis le début, je ne suis pas encore allé voir le

professeur ». La relation que certains participants entretiennent avec leurs enseignants semble très réduite. Une des explications possibles est que les étudiants ne sont pas capables de se départir de leur perception de l'enseignant autoritaire qu'ils ont connu dans leur système éducatif d'origine. Cet enseignant, détenteur du savoir, n'est pas toujours facile d'approche et les étudiants préfèrent l'éviter le plus possible plutôt que de se faire rabrouer par lui. Beaucoup de participants ont parlé en ces termes des enseignants de leur pays d'origine. Une fois dans le système universitaire québécois, il est possible que les étudiants aient gardé le même réflexe et l'aient appliqué à l'égard des enseignants québécois.

En résumé, à la mi-session, l'analyse des données montre que certains événements que vivent les étudiants entraînent des difficultés pour l'affiliation des étudiants.

À l'opposé, certaines manifestations de l'expérience d'affiliation facilitent la transition de l'étudiant de son système d'origine à son nouveau système éducatif. Nous détaillons sommairement, dans la section qui suit, certaines de ces manifestations.

4.3.3.6 La relation avec les pairs

À la mi-session, les participants disent avoir développé davantage de relations interpersonnelles avec leurs pairs. Ils se tournent plus facilement vers eux en cas de besoin, comme par exemple, lorsqu'ils ont du mal à comprendre l'enseignant ou lorsqu'ils veulent avoir leur avis sur la qualité d'un travail. Certains étudiants apprécient également la compagnie de leurs collègues pour travailler. Ce travail en groupe permet de créer un climat d'apprentissage positif où l'on apprend les uns des autres, ce qui motive les étudiants dans la réalisation de leurs tâches scolaires. Enfin, les étudiants affirment ne pas avoir de problèmes avec les travaux d'équipe. Ils apprécient particulièrement travailler avec des étudiants québécois, ce qui leur donne l'occasion de fraterniser et d'échanger sur le plan culturel. Les

commentaires de Solène font valoir les avantages que procure cette formule pédagogique.

> J'apprécie beaucoup les travaux d'équipes, car c'est un réel échange et une très bonne manière de s'intégrer dans les classes. En plus, comme nous ne suivons pas un niveau précis et changeons régulièrement (de groupes), il est parfois difficile de s'insérer. Les travaux de groupes nous permettent d'avoir un lien et garder contact dans la semaine. Cela crée même des amitiés [...] Les étudiants québécois sont super chaleureux. Ça se passe très bien avec eux (Solène-E2).

À la mi-session, certains étudiants prennent davantage conscience de ce qu'on attend d'eux, de leurs difficultés, de leurs forces et de leurs faiblesses. Si quelques-uns souhaitent conserver leurs façons de faire, d'autres conviennent qu'il serait préférable de trouver des stratégies plus appropriées au contexte universitaire québécois. D'autres encore n'hésitent pas à réfléchir à de nouvelles stratégies à mettre en place pour faciliter leurs apprentissages. Cette prise de conscience qui amène l'étudiant à modifier ses pratiques lui permet d'autoréguler certaines de ses stratégies d'apprentissage. Dans le contexte de la présente recherche, nous estimons que l'autorégulation des stratégies d'apprentissage doit être considérée comme un des leviers de l'affiliation de l'étudiant. Elle doit donc être intégrée au processus même de l'affiliation. C'est pour cette raison qu'elle est présentée dans cette section.

4.3.3.7 L'autorégulation des stratégies d'apprentissage

L'analyse des données de la deuxième série d'entretiens fait ressortir différentes situations concrètes d'autorégulation de l'apprentissage de participants qui ont utilisé des processus personnels afin de réguler leur comportement et de mettre en œuvre des stratégies davantage adaptées à leur nouvel environnement scolaire.

Comme nous avons pu le constater, certains étudiants mettent à profit, dans le système québécois, des stratégies connues et utilisées au cours de leurs études

dans le système éducatif de leur pays d'origine, comme par exemple la prise de notes pour garder une trace de la matière présentée en classe. Toutefois, à la mi-session, il appert que, dans certaines circonstances, des participants réalisent qu'ils n'utilisent pas la stratégie la plus adéquate et qu'il leur faut, à l'occasion, modifier ou transformer leurs stratégies afin qu'elles soient adaptées aux caractéristiques de leur nouvel environnement d'études au Québec. À d'autres occasions, ne sachant pas quelle stratégie utiliser, les étudiants décideront de réinventer de nouvelles méthodes de travail afin de réaliser plus efficacement leurs apprentissages. Ainsi, certains étudiants prennent conscience de la pertinence de stratégies particulières utilisées dans le système universitaire québécois Ces changements ou ces ajouts se manifestent dans plusieurs contextes d'apprentissage, tel que présenté ci-après.

- La planification des tâches scolaires

La stratégie de fixation d'objectifs et de planification est utilisée régulièrement pour certaines tâches scolaires, comme par exemple, pour se préparer à un test ou pour obtenir le maximum de réponses exactes à un examen. Toutefois, lorsqu'on demande aux étudiants si, de façon générale, ils ont l'habitude de planifier leur travail scolaire, les réponses sont alors plutôt mitigées. Ainsi, certains étudiants qui ne planifiaient pas leur travail personnel dans leur système d'origine, ne le font pas davantage à la mi-session dans leur nouvel environnement. Par contre, d'autres étudiants estiment devoir revoir leurs façons de faire et ajouter la planification aux stratégies utilisées dans le système universitaire québécois. C'est le cas de Nadine qui doit également revoir ses habitudes à la lumière de la réalité universitaire québécoise. Elle explique, dans un premier temps, comment lui est venue cette prise de conscience.

> En général, oui, depuis que je suis ici, la planification fait beaucoup plus de sens. Parce qu'avant, en France, je ne voyais pas ça comme ça. Là, en deux mois, je vois ça un peu plus clairement la planification. Quels sont les bienfaits, justement, de programmer le travail : pour avoir suffisamment de recul et tout ça. Maintenant, je le vois. Maintenant, c'est à moi de mettre ma petite patte dans la planification et de m'améliorer encore, parce que je

> ne suis pas du tout, au niveau de mon travail... je ne suis pas assez rigoureuse (Nadine-E2).

Les commentaires qui suivent nous permettent de comprendre les raisons qui l'incitent à se servir maintenant de la stratégie de planification dans son nouvel environnement d'études. Il semble que les exigences reliées à ce que les étudiants appellent « l'évaluation continue », c'est-à-dire la suite des éléments d'évaluation qui se succèdent pendant la session (travaux, examens, rapports, etc.) ne laissent pas le choix aux étudiants d'établir une planification du travail. De plus, en travaillant de façon continue, l'étudiante a l'impression de progresser dans ses apprentissages puisque l'effort est davantage réparti sur l'ensemble de la session.

> Ici, je sens le besoin de le faire pour plusieurs raisons. La première, c'est que chez nous, dans notre filière[6], les examens, ce n'est qu'à la fin de la session, ce qui fait qu'on se dit : j'ai le temps, j'ai le temps! Et ensuite, ça arrive très vite et du coup, c'est une masse d'information à réviser en une ou deux semaines. Ce n'est pas assez séquencé en fait, la session. Il n'y a pas d'évolution. Il n'y a pas un début, un milieu et une fin. On est laissé à nous même. [...] Mais ici, le système nous oblige à planifier, justement pour pouvoir progresser. Alors que cette idée de progrès (en France), je ne la ressens pas (Nadine-E2).

Ainsi, plusieurs étudiants qui avaient manifesté, en début de session, ne pas être en mesure de planifier leur travail scolaire se sont vu obligés de le faire, notamment à cause du travail personnel plus important à réaliser à l'extérieur de la classe. La planification du travail scolaire est donc une manifestation de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage.

- La prise de notes

Lorsque les étudiants veulent retenir l'information présentée en classe, ils utilisent, majoritairement, la prise de notes comme stratégie d'apprentissage. La prise de notes est d'ailleurs une des stratégies abondamment utilisée par les

---

6 En France, la filière signifie le domaine d'études.

étudiants dans leur système d'origine. Toutefois, certains d'entre eux doivent adapter leur méthode pour prendre des notes dans le système universitaire québécois. Pour certains étudiants, ce changement est rendu nécessaire afin de s'adapter à la rapidité avec laquelle les enseignants présentent la matière en classe. Ainsi, parce que le professeur « va trop vite », et parce qu'ils ne peuvent reproduire, dans leurs notes, tous les propos de l'enseignant, les étudiants modifieront leurs façons de faire et prendront des notes dans leurs propres mots, sous forme abrégée, « comme on le comprend ». Cela permet de colliger davantage d'informations et de se rappeler plus facilement de ce qui a été dit en classe.

> Moi, j'écris en fonction de ce que je comprends [...] et non pas en fonction de ce qu'il dit. Il peut écrire quelque chose au tableau, et moi je n'ai pas trop le temps et j'écris comment je le conçois. Je vais me retrouver quand je vais relire. Ça me permet de le suivre en même temps et d'être en harmonie avec lui. Parce que sinon, souvent ici, les professeurs écrivent trop vite, et il y a trop de cours et tu n'es pas en harmonie avec le suivi et la compréhension (Fadel-E2).

D'autres étudiants se servent des documents *Power point* pour prendre des notes. Ce nouvel outil a également transformé les façons de faire. Il sert de canevas de base pour écrire et compléter les informations à retenir en classe, ce qui permet de prendre encore plus de notes. Et en plus, le document *Power point* devient un document facilement accessible par l'étudiant auquel il peut se référer pour retrouver les principaux éléments présentés par l'enseignant dans son cours.

> Du coup, on note plus facilement et en plus ici, ils ont les *Power point* qu'en France on n'a pas. [...] Je n'ai jamais vu en France un professeur avec un *Power point*. [...] En France, le professeur, il rentre en classe, il fait son cours et il repart. Il parle pendant son cours. C'est *plate*. Les *Power point*, je trouve cela super bien. Parce que ça nous permet d'avoir une base pour ce cours-là, et des fois, ça nous permet de faire des parallèles avec d'autres cours plus facilement (Sandrine-E2).

La prise de note représente donc une autre manifestation de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage.

- Le choix d'un environnement de travail adéquat

Le choix d'un environnement de travail facilitant les études est également une stratégie d'apprentissage utilisée par les étudiants. Cependant, depuis leur arrivée, certains ont opté pour un environnement de travail particulier au système universitaire québécois. Certains étudiants, par exemple, contrairement à leurs habitudes dans leur pays d'origine, travaillent maintenant dans les salles d'ordinateurs ou à la bibliothèque. On s'y rend même le samedi puisque la bibliothèque est accessible aux étudiants les fins de semaine, ce qui n'est pas le cas en France. La bibliothèque et les salles d'ordinateurs deviennent donc de nouveaux lieux de travail pour la réalisation des apprentissages.

> En fait, je me suis rendue compte que je travaille mieux à la fac, chose que je ne faisais jamais en France. Je travaillais très peu à la fac, j'aimais mieux rentrer chez moi travailler. Et en fait ici, c'est l'inverse. Je préfère travailler à la fac parce que je suis dans un environnement qui me cadre mieux. [...] Quand j'ai des choses à apprendre, je vais plus les apprendre ici. Ce que je ne faisais pas en France. Mais j'ai pris cette habitude de venir ici. Je suis déjà venue travailler un samedi (Sandrine-E2).

En plus d'être accessible, l'aménagement des espaces individuels de travail de la bibliothèque permet une meilleure concentration.

> Ce qui fait que depuis que je suis arrivée ici, le meilleur endroit où je travaille, c'est la bibliothèque. Mieux que chez moi et mieux qu'en France. Parce que ça n'existe pas ça, les petits « cubicules ». En tout cas, pas dans mon université. Il n'y a que des grandes tables. C'est propice à la concentration (Nadine-E2).

Privilégier la bibliothèque comme environnement d'études est une autre manifestation de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage.

- La vérification du français dans les travaux scolaires.

Règle générale, avant de remettre un travail à leurs enseignants, les étudiants utilisent la stratégie d'autoévaluation pour s'assurer qu'il est fait

correctement. Ainsi, les étudiants prennent le temps de relire et de réviser le travail une fois qu'il est terminé. Toutefois, dans le système universitaire québécois, une relecture attentive sert également à détecter les erreurs de français qui sont prises en compte dans la notation du travail. À leur arrivée, les étudiants ne sont pas vraiment conscients de l'importance du pourcentage de la note allouée à la qualité de la langue. Certains doivent donc revoir leur façon de réviser leurs productions écrites.

> Je vais faire attention aux fautes d'orthographe, parce que je me suis fait avoir : j'ai eu un point de moins, parce qu'ils enlèvent 0,5 point par faute d'orthographe. Je trouve cela très sévère. Donc, du coup, je fais très attention aux fautes d'orthographe. Donc, je vais relire en regardant les fautes d'orthographe (Sandrine-E2).

Ainsi, les étudiants doivent se conformer aux exigences qui leur sont imposées par les enseignants québécois sur la qualité de la langue française et sur les normes de présentation dans la production de travaux scolaires. Ces conditions sont nouvelles et les étudiants doivent maintenant les satisfaire. Il leur faut donc modifier en conséquence leur façon de rédiger les travaux pour tenir compte, entre autres, des fautes de français et des normes de présentation.

> Les travaux, je mets beaucoup plus d'attention avec les fautes, parce que des fois, c'est noté. Je dois taper mes travaux ici. C'est obligé! En France, ce n'est pas obligé. [...] Ici, c'est obligatoire parce que c'est noté. Ça fait partie du travail. Tous les professeurs notent la présentation ici (Fadel-E2).

La prise en compte de la qualité du français dans l'évaluation des travaux scolaires oblige les étudiants à autoréguler leurs stratégies d'apprentissage.

- La préparation aux examens

Il n'est pas facile pour les étudiants étrangers de connaître les stratégies à utiliser pour bien se préparer aux examens de la session puisqu'ils ne savent pas sous quelle forme ils seront présentés et qu'ils ignorent les attentes des enseignants québécois. Toutefois, une première expérience amène les étudiants à

utiliser les stratégies d'apprentissage requises pour planifier adéquatement leur étude en vue des prochains examens.

> Le premier examen, j'étais très stressée parce que je ne savais pas du tout ce qu'on allait avoir. On ne savait pas du tout à quoi s'attendre. On a beaucoup posé de questions au professeur. Il nous a parlé de questions à choix multiple ou de questions à court développement. On avait du mal à voir. Une fois qu'on a eu le premier, ça m'a rassurée, car je trouve cela bien comme méthode. Je me suis donc préparée en conséquence (Sandrine-E2).

Ainsi, lorsqu'ils doivent se préparer pour les examens à venir, certains étudiants adaptent leur comportement en fonction des matières à l'étude. Une nouvelle stratégie est donc de privilégier d'abord la révision des matières pour lesquelles ils éprouvent le plus de difficulté. Ces étudiants se sont donné une nouvelle façon de structurer leur travail scolaire en planifiant différemment le temps d'études.

> Je pense que je m'y prends plus à l'avance pour celles (les matières) que je maîtrise moins bien. Depuis que je suis ici, j'ai l'impression d'être plus cadrée. Pourtant, ça ne fait que deux mois. Je me suis rendue compte que ce que je maîtrise moins, si je m'y prends à l'avance, j'ai le temps d'y réfléchir un peu plus longtemps, et ça fait plus de sens. Ce qui m'intéresse plus, ou (les matières) pour lesquelles j'ai fait plus de liens, je me dis que j'aurai sûrement besoin de moins de temps, donc je m'y prends un peu plus tard. En fait, ces deux mois, je me suis retrouvée face à moi-même et je me suis dit : bien là..., il y a des choses qui vont et des choses qui ne vont pas. Et il faut que j'arrive à recadrer un peu tout ça. Et du coup, c'est pour ça que j'ai pris conscience de petites choses comme ça (Nadine-E2).

D'autres stratégies nouvelles sont utilisées afin de se préparer aux examens. Il s'agit d'étudier de façon plus régulière et de privilégier les parties de la matière identifiées par l'enseignant. En effet, dans le système québécois, la matière vue en classe est vaste, ce qui fait que certains enseignants informent les étudiants des principaux chapitres à revoir pour se préparer à l'examen. Ainsi, au lieu de réviser toute la matière présentée depuis le début de la session, les étudiants peuvent alors se concentrer uniquement sur les parties importantes. Ils peuvent même anticiper un tant soit peu le contenu sur lequel ils seront interrogés à l'examen.

> Et les examens en France, ce n'était pas aussi costaud que ça. Maintenant, je vois la différence. En France, on a un seul examen à la fin du semestre. Je ne me préparais pas au jour le jour. Je me préparais deux semaines avant l'examen et je révisais presque tout. En France, on ne vous dit pas les chapitres qu'on va vous donner. Vous apprenez tout... et c'est la surprise. Ici, on nous dit (les parties de la matière à réviser), mais c'est parce que c'est énorme (Assiya-E2).

Pour se préparer aux examens, les étudiants autorégulent leur apprentissage en optant pour de nouvelles stratégies d'études.

- La passation des examens

Si la préparation aux examens dans le contexte québécois peut entraîner l'utilisation de stratégies particulières, la façon d'y répondre n'est pas sans susciter des changements également dans les habitudes des étudiants étrangers.

Ainsi, pour répondre aux examens, une nouvelle stratégie est utilisée par certains étudiants. Puisqu'ils ne peuvent répondre aux questions dans l'ordre qu'ils le souhaitent, la stratégie utilisée est de répondre d'abord aux questions dont ils connaissent la réponse tout en laissant un blanc pour les autres questions.

> Moi, je lis d'abord l'examen. Je regarde les questions que je peux traiter déjà. Je traite toutes les questions que je connais d'abord. Et ensuite, là où je ne connais pas très bien, bon, c'est là où je commence à chercher après avoir fait les autres. Chez moi, si tu veux, tu commences par la quatrième question. Mais ici, il paraît qu'on va dans l'ordre. Donc moi, je vais là-dedans, je cherche et je fais tout d'abord ce que je connais, et je laisse un espace vide pour une réponse plus tard. Et après, je reviens. Donc, je fais comme chez moi. D'abord je fais ce que je connais et après, je viens remplir les espaces blancs. L'étudiant devrait avoir le choix. Il n'est pas obligé de tout connaître. Il devrait avoir le choix de faire les questions comme il le veut, de répondre comme il le veut... Je préfère mon système, ... mais je ne suis pas chez moi (Jamal-E2).

Certains étudiants étrangers ne sont pas familiers avec les examens à choix multiples. Ils ont davantage l'habitude des examens à long développement qui leur permettent d'expliciter longuement leur réponse en donnant une foule de détails.

Les questions à choix multiples ne permettent pas aux étudiants de justifier ou de commenter leur réponse. Ils se voient donc contraints de se limiter à choisir une des réponses suggérées sans apporter aucune argumentation quant aux raisons de leur choix, et c'est de faire ce choix définitif qui s'avère un problème pour eux.

> J'ai dû m'ajuster à ces méthodes-là, parce que ce n'est pas du tout ça, nos examens. Il a fallu qu'on trouve aussi une méthode assez rapidement. Nous, on n'a pas du tout ce style d'examen. Par exemple, si on a un examen pour un cours de pédagogie, bien, pendant trois heures, on va devoir disserter sur un sujet en pédagogie. [...] Donc, c'est pour ça qu'on a dû s'adapter..., mais s'adapter assez rapidement. Au début, ça m'a un peu déstabilisée. Je me suis dit : on a vraiment tout bon, ou tout faux. On ne va pas avoir de milieu. Quelquefois, on est tellement habitué à disserter, qu'on répond oui, mais on aimerait mettre... mais,... expliquer le choix de sa réponse. C'est pour ça qu'au début, j'avais tendance à vouloir écrire à tout prix (Sandrine-E2).

Ainsi, une nouvelle stratégie est utilisée pour faire un choix de réponse. Cette stratégie donne une certaine assurance que la réponse est la bonne.

> Mais, au deuxième examen, j'ai trouvé la solution. Parce que moi, ça me déstabilisait de lire la question et d'avoir des choix : ça me mettait à chaque fois le doute entre les choix, même si je le savais... Alors je lisais la question, et je mettais la réponse au crayon au plomb et après, je regardais, et si ça correspondait, je cochais telle réponse (Sandrine-E2).

Même les questions à développement, auxquelles ils sont pourtant plus habitués, peuvent poser problème aux étudiants étrangers, surtout si l'espace pour y répondre sur la copie d'examen est restreint. Les étudiants doivent donc apprendre à donner des réponses plus succinctes s'ils veulent se conformer au formatage des examens. Après avoir analysé la situation, les étudiants réalisent qu'il ne faut pas en dire trop et qu'il est essentiel de synthétiser les réponses pour s'adapter aux modèles d'examens québécois.

> Et autrement, à court développement, ça allait sauf que j'avais tendance à ne pas avoir assez de lignes à chaque fois. On a cette habitude de trop rédiger et là, à court développement, j'avais tendance à faire une mini phrase d'introduction..., et je n'avais plus de place du coup. Je n'allais pas directement à la question. Nous, on a tendance à englober les réponses. Et

> là, il faut que j'aille directement à la réponse, et je n'ai pas encore cette habitude. Mais je me suis adaptée. Je suis sortie du premier examen, et je me suis dit non. Là, il va falloir faire autrement, parce que je ne vais pas y arriver. Même si je m'en suis sortie quand même au premier examen. Je me suis dit, il faut que je trouve une autre méthode parce qu'à un moment ou à un autre, je ne vais pas y arriver (Sandrine-E2).

La passation des examens en système québécois oblige les étudiants à autoréguler leurs stratégies d'apprentissage.

- La compréhension des raisons pour une mauvaise note

En France, les étudiants ne récupèrent aucune copie de travaux et d'examens. Dans le système québécois, il est possible, dans certains cours, de les récupérer et de les consulter. L'examen attentif de leurs copies peut devenir, pour les étudiants étrangers, une nouvelle stratégie pour obtenir les informations nécessaires à la compréhension des raisons qui ont mené à une mauvaise note. Nadine explique en ces termes cette nouvelle façon de faire qu'elle peut utiliser au Québec.

> Quand on peut récupérer les copies... Ici, on récupère tout. En général, ce sont des travaux que l'on fait chez nous, mais on peut tout consulter. Alors qu'en France, on ne consulte pas (Nadine-E2).

La récupération des travaux scolaires donne l'occasion aux étudiants de voir les annotations faites par les enseignants sur leur copie, ce qui permet d'obtenir une rétroaction sur la qualité du travail. Ils peuvent utiliser les commentaires pour évaluer leur performance et s'améliorer au besoin.

> Oui, je les ai récupérés (les travaux). Et j'aime bien, car ils mettent des appréciations les professeurs, c'est bien. C'est bien parce que comme ça, ça nous permet de savoir pourquoi le professeur a apprécié notre travail. Et à ce moment-là, ça nous permet de savoir où l'on se situe (Sandrine-E2).

Une autre stratégie pour comprendre les raisons qui ont mené à une note médiocre consiste à consulter le solutionnaire ou la grille de correction des

examens sur le portail de ses cours. Ceci permet aux étudiants de revoir les erreurs commises et de comprendre le contenu de la matière qu'ils n'ont pas maîtrisé. Les étudiants peuvent ainsi réorienter leurs stratégies afin que leurs travaux correspondent davantage aux attentes de leurs professeurs.

> La grille détaillée, moi je ne l'avais pas vue. J'ai remis mon rapport comme je pensais être bien. Je n'ai pas eu une super note : un peu moins de 70 %. Le deuxième (rapport), j'ai vu la grille de correction, et du coup, j'ai fait mon devoir en fonction de ça. C'est-à-dire que j'ai fait mon devoir comme ce qu'elle attendait. Là, j'ai eu 96 %, ce qui est une très bonne note (Magalie-E2).

La consultation des copies des travaux et des grilles de correction pour mieux comprendre un résultat scolaire représente une autre manifestation d'autorégulation des stratégies d'apprentissage.

4.3.4 Bilan de la deuxième série d'entretiens

Cette deuxième section du chapitre 4 présente les résultats obtenus au deuxième entretien réalisé auprès des participants à la recherche à la mi-session de leur premier semestre d'études. Ces résultats portent sur le sentiment d'efficacité personnelle pour des étudiants pour des tâches précises dans des situations d'apprentissage différentes, sur les stratégies d'apprentissage autorégulé utilisées en classe et à l'extérieur de la classe, sur les manifestations du processus d'affiliation qui ont émergé au cours des entretiens, tant les obstacles que les leviers à l'affiliation. Dans ce contexte, l'autorégulation des stratégies d'apprentissage représente un des leviers de l'affiliation de l'étudiant.

En résumé, le sentiment d'efficacité personnelle varie en fonction des tâches à réaliser. Ainsi, lorsqu'ils sont en classe, la majorité des étudiants se sentent aptes à prendre des notes, mais ne sont pas en mesure de participer aux discussions en classe. À l'extérieur de la classe, ils aménagent sans problèmes leur environnement de travail pour qu'il soit adéquat pour l'étude et le travail scolaire, et affirment ne pas avoir de difficulté à respecter les dates butoirs de remise des travaux. Toutefois, ils

ont plus de mal à planifier le travail scolaire à long terme, à comprendre la matière à l'étude et à connaître les ressources mises à leur disposition.

Lorsqu'on demande aux participants d'identifier les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent, nous constatons qu'ils se servent abondamment de stratégies d'apprentissage autorégulé. Les trois principales stratégies d'apprentissage autorégulé identifiées par les participants pour l'ensemble des tâches scolaires qui leur ont été présentées sont la stratégie d'autoévaluation, la fixation d'objectifs et la planification et l'organisation et la transformation. Les trois tâches pour lesquelles les participants utilisent le plus grand nombre de stratégies sont la préparation des examens, la compréhension des consignes de l'enseignant et la mémorisation d'un sujet d'examen présenté en classe. De plus, nous constatons que les filles utilisent davantage de stratégies d'apprentissage autorégulé que les garçons.

À la lumière des résultats de cette deuxième série d'entretiens, nous constatons que plusieurs obstacles s'opposent toujours à l'affiliation de l'étudiant au système éducatif nord-américain. Pensons, entre autres, à la gestion du temps et à la planification du travail scolaire, au problème de stress qu'engendre l'incertitude que vivent les étudiants face aux attentes de leurs enseignants, au manque de préparation et d'information sur le système éducatif québécois et à la méconnaissance des ressources disponibles (pour ce qui est de la première stratégie, il s'agit ici de la gestion et de la planification du travail scolaire pour la réalisation de toutes les exigences académiques du semestre et non pas de la stratégie identifiée comme étant la fixation d'objectifs et la planification utilisées par les répondants pour certaines tâches scolaires parmi les quatorze stratégies d'apprentissage autorégulé).

Si des problèmes persistent toujours à la mi-temps du semestre, nous pouvons toutefois remarquer que bon nombre d'étudiants prennent alors conscience que certains changements doivent être apportés à leurs méthodes de travail et d'études. Ainsi, les étudiants privilégieront des stratégies d'apprentissage

au détriment de certaines autres, abandonneront carrément certaines d'entre elles, et en modifieront quelques-unes pour répondre aux exigences du système universitaire québécois. Ces changements de façons de faire s'appliquent à des situations d'apprentissage précises, telles que la planification du travail scolaire, la prise de notes, le choix d'un environnement de travail adéquat, la réalisation des travaux, la préparation aux examens, la passation des examens et la compréhension d'un résultat scolaire.

4.4 La troisième série d'entretiens

Dans cette troisième partie du chapitre 4, nous présentons les données recueillies au cours de la troisième et dernière rencontre avec les dix étudiants étrangers participant à la recherche. Ce dernier entretien été réalisé à la fin de la première session d'études. Rappelons que les résultats du deuxième entretien nous ont permis de constater que le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants varie en fonction de tâches à réaliser et que les étudiants étrangers utilisent de nombreuses stratégies d'apprentissage autorégulé. Toutefois, de nombreux obstacles freinent encore l'affiliation de l'étudiant à son nouvel environnement éducatif : la planification du travail scolaire, l'incertitude face aux attentes de l'enseignant et à la méconnaissance des ressources disponibles, par exemple. Par contre, bon nombre d'étudiants prennent conscience de changements à apporter à leurs méthodes de travail et d'études afin de mieux répondre aux exigences du système universitaire québécois.

Essentiellement, ce troisième entretien permet d'évaluer la qualité de l'expérience du séjour de l'étudiant. Avec le recul, les participants ont-ils perçu cette expérience comme positive ou négative ? Quels sont les éléments qui participent à la qualité de cette expérience ? Cette dernière rencontre permet également de vérifier si les buts que s'étaient fixés les étudiants au début de leur séjour ont été atteints. De plus, les étudiants tracent un bilan de la réussite des cours suivis au premier semestre.

Cette dernière rencontre donne également l'occasion aux participants de poser un dernier regard sur les stratégies et les façons de faire qui ont été modifiées ou ajoutées afin de mieux répondre aux exigences de leur nouvel environnement scolaire. Finalement, des commentaires des étudiants ont émergé des descriptions de leur passage au cours de ce premier semestre d'études en sol québécois, et du processus d'affiliation qui accompagne ce passage.

4.4.1 La qualité de l'expérience universitaire québécoise

L'ensemble des participants qualifie leur expérience universitaire au Québec de très positive. Cette première session est une expérience « de découverte », une « expérience agréable », bref, une belle aventure. Ceux qui reviennent à l'université à la session d'hiver (2e session de l'année scolaire), se disent transformés et prêts à affronter un deuxième semestre, comme l'explique un étudiant dans ses commentaires.

> Oui, je pense (que c'est positif), parce que ça m'a permis de comprendre et de rentrer bien dans le second semestre. Je suis maintenant différent. Je ne l'ai pas pris comme au premier semestre. Je suis différent dans ma préparation, différent par rapport à ce que j'attends, à ce qui va m'arriver. Là je sais où je vais, quoi! Au début (première session), ce n'était pas pareil. J'y allais avec ce que j'avais et puis voilà! On verra! En faisant ça, j'ai dû apprendre comment y aller, où je vais, qu'est-ce qu'il faut prévoir, comment faire ce que tu veux faire. Ce qui m'attend vraiment, par rapport à ce que je veux. Je sais comment y arriver dans ce système-là (Fadel-E3).

Pour un autre participant, qui a traversé de nombreuses difficultés, la première session s'est révélée une expérience initiatique qui lui permettra aussi de commencer, avec plus de confiance, son deuxième semestre d'études.

> Il m'a fallu deux mois, une session entière pour savoir en fait ce que les professeurs recherchent, pour comprendre le système en tant que tel. Là, j'ai compris : c'est bon, j'ai reçu ma claque. Je suis prête pour me relever. Je suis tombée, mais je ne tomberai pas deux fois. Enfin, j'ai reçu des vieilles notes (de mauvaises notes), mais là, je repars à l'hiver, je reprends une autre session et là, je vais prendre ma revanche (Assiya-E43).

Pour d'autres étudiants, si l'expérience est positive, c'est qu'elle leur a permis de découvrir un nouveau système éducatif, qui présente un cursus scolaire distinct du cursus de leur université d'attache, des formules pédagogiques particulières, des contenus de cours intéressants et de nouvelles façons de faire. Plusieurs étudiants ont insisté sur ces facteurs qui, à leur avis, ont influencé la qualité de leur expérience.

> Le bilan, c'est quelque chose de très très positif. Au plan scolaire, c'est un enrichissement, parce que ce n'est pas facile de s'adapter à un autre système. Mais quand ce système vous convient, c'est-à-dire quand il est beaucoup plus ouvert au niveau de l'éducation et tout ça, c'est très facile d'y entrer (Nadine-E3).

> Le tout a été positif. [...] Quand je vois les cours que j'ai ratés, entre guillemet, en France, je me dis que je n'ai pas raté grand-chose en fait, par rapport à ce que j'ai reçu ici. [...] J'ai eu un cours comme psychologie sexuelle, c'est un cours que je n'aurais jamais eu en France, que je n'aurais jamais eu la possibilité de faire, et je trouve cela beaucoup plus important que d'avoir la didactique et la pédagogie (Sandrine-E3).

Pour une autre étudiante, cette expérience va bien au-delà de la découverte d'un nouveau milieu scolaire et de la réussite de ses études. Elle est aussi une expérience de développement de son identité professionnelle qui lui a permis de réfléchir sur sa carrière future et sur sa vision du domaine de l'éducation.

> J'avais des réflexions à faire sur l'éducation, et j'ai fait souvent la comparaison entre la France et le Québec. Plein de réflexions sur moi, quelle enseignante je voulais être et tout, pourquoi je voulais travailler avec les enfants, et ça m'a apporté beaucoup de choses. Parce qu'en France, on fonce tête baissée dans l'enseignement. On ne vous laisse pas le temps de réfléchir. (Sandrine-E3).

Enfin, pour un autre étudiant, cette expérience est avant tout une expérience de formation de la personne humaine qui lui permet d'ouvrir son esprit à d'autres façons de faire et de penser, et qui l'oblige à évoluer et à transformer ses schèmes de pensée.

> Parce que je ne peux pas venir m'imposer dans un système que je ne connais pas pour un semestre de trois mois. C'est impossible. Donc, il y a autre chose : c'est plus relationnel, plus relié au caractère de la personne. Ce qu'il a vécu, je pense que c'est plutôt ça. Je pense que la politique de l'échange, c'est l'ouverture d'esprit des étudiants. On entre dans une nouvelle ère. On ne veut plus avoir peur, on ne veut plus avoir des idéologies bien faites. L'échange ce n'est pas que la notation. Ce serait trop nul la notation. Les études sont universelles, mais dans des systèmes différents. Je peux apprendre un truc et venir ici alors qu'ils l'ont appris autrement (Fadel-E3).

La relation étudiants-professeurs semble aussi partie intégrante de la qualité de l'expérience universitaire au Québec. Une étudiante, par exemple, a apprécié que ses travaux scolaires soient commentés par ses enseignants. Elle note également la disponibilité des professeurs lorsqu'ils répondent aux questions des étudiants par courriel. Cette facilité d'entrer en communication avec les enseignants, quoiqu'un peu inusitée, est considérée manifestement à l'avantage des étudiants.

> C'est très intéressant et c'est des échanges qu'en France on n'aura jamais avec un professeur. Déjà, avoir l'adresse *mail* d'un professeur....alors qu'ici, le premier jour, il donne son adresse mail. Moi, je me demandais tous les jours : pourquoi il donne son adresse *mail*? Je l'ai utilisé, pas pour tous les professeurs, mais c'est vrai qu'on n'hésite pas en fait. C'est ça qui est bien : on n'hésite pas à poser des questions (Sandrine-E3).

Malgré ce consensus sur la qualité des relations étudiants-professeurs, il demeure toutefois difficile pour certains étudiants, même en fin de session, de profiter de cette occasion qui leur est offerte d'entrer en communication avec les enseignants. Pour plusieurs participants, il n'est pas facile de transformer une habitude enracinée depuis des années.

> Après, je pense qu'il y a des façons de faire qui sont au Québec, mais dont je ne me suis pas servie à fond, c'est la communication étudiants-professeurs. Dans les cours, dès qu'un étudiant ne comprend pas, il va demander à l'enseignant et l'enseignant lui explique. Des fois c'est à la fin du cours, des fois c'est par courrier électronique. Moi, ça ne m'est jamais arrivé d'envoyer un *mail* à un professeur pour lui demander un truc que je n'avais pas compris. Parce qu'en France, ça ne se fait pas, parce que je ne

> me suis pas faite à cette façon de faire. Mais c'est très intéressant, ce serait à développer, pourquoi pas plus chez nous. Mais c'est quelque chose que je pense qu'en tant qu'étudiant étranger, on ne se sert pas parce qu'on n'a pas l'habitude de le faire (Magalie-E3).

Pour terminer, certains étudiants ne peuvent passer sous silence la facilité avec laquelle ils sont en mesure, dans le système québécois, de régler certains détails administratifs comparativement à leur système d'origine. Encore une fois, l'environnement technologique facilite grandement les choses. Le portail de cours, par exemple, permet aux étudiants d'acheminer rapidement, à leur université d'attache, l'information relative à leur séjour.

> C'est vrai qu'au Québec, il y a des choses qui vous changent beaucoup. Par exemple, au niveau de l'organisation de l'université, en France, on est sans arrêt perdu dans l'administration, c'est vrai qu'ici, c'est bien organisé. C'est vrai que c'est la simplicité de vie au Québec, ce n'est pas comme en France. Je disais qu'il existe une simplicité dans les rapports qui n'existe pas en France. [...] En France, le problème c'est qu'il y a je ne sais pas combien de bureaux. On me renvoie à un endroit, on me renvoie à un autre. Je sais que c'est un peu cliché, mais c'est complètement ça (Gabriel-E3).

En résumé, l'expérience que représente un séjour d'études à l'étranger est perçue comme très positive pour l'ensemble des participants. Elle est reliée, entre autres, à la découverte d'un nouveau système éducatif qui offre aux étudiants étrangers un cursus universitaire singulier et original qui leur permet de suivre des cours inédits qui ne s'offrent pas dans leur pays d'origine. Elle est également en lien avec les nouvelles formules pédagogiques qui sont appréciées des étudiants, avec la qualité des relations qu'ils entretiennent avec le corps professoral et avec une administration plus efficace et facilitante pour la clientèle. Pour d'autres, l'expérience de ce séjour leur a permis de s'ouvrir à d'autres façons de penser, tant au plan professionnel que personnel.

4.4.2 L'atteinte des buts fixés

Si, pendant leur séjour, les participants avaient défini des objectifs particuliers à atteindre, ils visaient tous, au départ, un but commun : la réussite de leurs études. Pour les étudiants en programme d'échange, cette réussite passe par la « validation des matières », c'est-à-dire le transfert d'une note satisfaisante dans le dossier scolaire de leur pays d'origine. La validation des cours au Québec entraîne la réussite du semestre et souvent de l'année scolaire de l'étudiant dans son programme d'origine, comme l'explique Sandrine.

> Oui, bien forcément : déjà d'obtenir la session (réussir la session). Je me dis : je ne peux pas partir au Québec et revenir en ayant... parce que si on loupe notre session, on loupe notre année en France. Je me dis que je ne peux pas me permettre de louper une année (Sandrine-E3).

Pour les étudiants admis dans un programme régulier, la réussite passe plutôt par le maintien d'une bonne moyenne cumulative. Pour Jonathan, c'est « d'arriver à maintenir une moyenne suffisante ». Pour Jamal, c'est « d'avoir une note cumulative de trois ; d'avoir des B, par exemple ».

En plus de la réussite au plan scolaire, certains étudiants visaient également d'autres objectifs, certains plus secondaires, mais tout aussi importants. Pour plusieurs d'entre eux, un des objectifs était de visiter le Québec et de rencontrer des Québécois, comme l'explique Magalie.

> Réussir ma session pour le niveau scolaire. Après, au niveau extrascolaire, c'était de visiter le Québec et faire des rencontres. J'ai visité une bonne partie du Québec sans avoir tout vu, parce qu'on n'a jamais tout vu. Ça, c'était un de mes premiers buts (Magalie-E2).

D'autres envisageaient d'effectuer une remise en question, une réflexion, une mise au point sur les études et la carrière à entreprendre. Ce séjour à l'étranger est un moment charnière dans la vie de Nadine.

> Après je suis arrivée et je me suis dit, comme ça, que je vais pouvoir voir ce que c'est vraiment en étant dedans, en étant vraiment immergée dans le

> système, et de prendre du recul sur mon système d'avant. Parce que du coup, en étant ici, on peut prendre du recul sur notre propre système, en sachant ce qui est bien ou pas bien, tout ça. Ça, c'était un des premiers buts, forcément quand tu viens, il y a ça et puis après le personnel, à savoir où j'en étais par rapport à moi, qu'est-ce que je voulais faire plus tard. [...] Donc, mon but à moi, c'était d'éclaircir ça, en fait. D'éclaircir mon avenir. Mais maintenant, je sais que je veux être éducatrice (Nadine-E3).

Enfin, pour plusieurs étudiants, ces quatre premiers mois à l'étranger représentent une expérience unique, une épreuve à traverser, une étape vers une certaine transformation de soi et vers l'atteinte de l'autonomie.

> Moi, personnellement, mon but, c'était de survivre. On trouve ça dur, mais juste de le faire, avec ma façon de le faire, comme je le sentais à l'instant. Traverser cette période avec ce que je suis. C'était mon objectif. Après, pour les cours, je suis conscient de mes notes, par rapport aux efforts, et ce que je voulais, ce qui m'intéressait et tout ça. Et ça été atteint comme objectif (Fadel-E3).

> Au niveau scolaire, mon objectif, c'était de réussir, comme tout étudiant qui se respecte. Mon objectif..., je pense qu'assez globalement, quand les gens partent en échange, c'est d'être en rupture avec ce qu'on avait avant. C'est-à-dire accepter la rupture, accepter d'être loin de ses habitudes. J'avais ça en tête avant de partir. Partir quatre mois de chez soi, c'est un peu unique pour chacun des étudiants (Gabriel-E3).

Ainsi, si pour l'ensemble des participants la réussite des études demeure l'objectif principal, d'autres objectifs sont visés par les participants, comme de visiter le Québec, de rencontrer des Québécois, mais aussi de vivre, avec succès, une expérience de perte de repères et de rupture avec son passé.

4.4.3 L'importance des résultats scolaires

La réussite de leurs études est importante, tant pour les étudiants en programme d'échange que pour ceux admis dans un programme régulier.

Ainsi, au cours du dernier entretien, les étudiants commentent leurs résultats scolaires, même si certains d'entre eux ne sont pas encore connus. En effet, lors de

ces dernières rencontres, les notes pour certains cours n'étaient pas encore affichées sur le portail de quelques-uns des étudiants.

Dans les faits, certains étudiants sont satisfaits de leurs résultats, mais d'autres déplorent avoir échoué ou abandonné certains cours. L'attente des derniers résultats est stressante pour les participants qui ont été admis dans un programme régulier. Tel que nous l'avons constaté précédemment, pour ces étudiants, la réussite des cours est associée à l'obtention d'une moyenne cumulative acceptable qui permet la poursuite des études.

> J'attends les derniers résultats. J'ai eu les résultats pour quatre matières. Pour certaines, ça s'est bien passé, pour d'autres, non. J'ai eu un C +, un C et deux C-. J'ai réussi mais il me faut avoir la cote 2, donc j'attends le dernier cours. [...] Il faut que ma moyenne soit d'au moins 2. Si j'ai un C ou un C-, ça va être en bas de 2. Mais un C+, ça ira (Jamal-E3).

De plus, pour ces étudiants, un échec peut avoir des conséquences importantes, puisque certaines notions de base risquent de ne pas être acquises. Ainsi, le cheminement dans le programme peut être retardé parce que chaque cours a son importance et qu'un lien logique les relie les uns aux autres. Chaque cours représente donc un échelon qui mène à un autre cours encore plus difficile. L'obtention d'une bonne moyenne cumulative demeure donc une priorité, puisque de bons résultats permettront aux étudiants de poursuivre leur cursus sans interruption.

> Je n'ai pas validé mes cinq cours. Donc, quelque part, c'est un échec. J'ai abandonné un cours, donc il me reste quatre cours. Mais sur les quatre cours, je suis sûre que j'en ai validé trois. Le quatrième, je ne suis pas certaine, vu que j'ai fait un mauvais départ. C'est un cours de comptabilité. Puisque tous les cours de comptabilité se tiennent, je ne peux pas bâcler le cours comme ça. [...] Si j'échoue le cours, je veux le reprendre mais avec une moyenne supérieure. Je veux une moyenne supérieure (Assiya-E3).

Si, en cette fin de semestre, les étudiants réguliers attendent avec anxiété leurs résultats scolaires, les étudiants en programme d'échange ont aussi leurs préoccupations, tant pour ceux qui ont échoué à des cours que pour ceux qui les

ont réussis. Ces préoccupations sont reliées aux différences entre les systèmes de notation ainsi qu'à la méconnaissance du processus de transfert des résultats du système québécois au système du pays d'origine. Certains étudiants, qui ont obtenu un échec sont inquiets de savoir si tout le semestre sera perdu pour autant dans leur programme d'origine, puisqu'il n'y a aucun système de compensation au Québec. L'incertitude demeure quant au transfert des notes d'un système à un autre.

> J'ai passé trois cours, et les deux autres... bien il y en a un que je n'ai pas passé parce que ça ne m'intéressait pas du tout, et l'autre, j'ai eu un échec, parce que je n'ai pas été à fond, peut-être. Pour le moment, je ne sais pas trop, parce que le système c'est comme ça. On prend cinq cours ici, et ça nous vaut trente crédits en France. Mais comme en France on marche par système de semestre, donc, ce n'est pas par matière. Ils vont transférer les notes en France. En France, par exemple, dans un module où il y a la mécanique et l'histoire et l'anglais, tu peux avoir quinze en anglais, zéro en histoire et sept dans une autre matière. Mais ça se compense. Dans une unité d'enseignement, conçue d'un certain nombre de matières, ça se compense. Mais ici, je ne sais pas. [...] En échouant une matière ici, on échouerait notre semestre? Ce serait trop con! Je pense qu'il va y avoir un système de transfert (Fadel-E3).

Quant aux étudiants qui ont réussi leurs cours, avec en plus d'excellents résultats, ceux-ci sont tout aussi mal informés pour ce qui est du transfert des notes dans leur programme d'origine. C'est le cas de deux étudiantes qui ont peu d'espoir que leurs bons résultats obtenus au Québec se retrouvent sur leur relevé de notes dans leur pays d'origine. Avoir d'excellents résultats, n'est pas pratique courante en France.

> Pour l'instant, les résultats que j'ai, je ne suis pas déçue. Même, je trouve que... ce n'est pas que les notes sont surévaluées ici, mais pour nous, on n'est pas du tout habituées à avoir de bonnes notes. Tiens, par exemple, pour un oral, j'ai 29,5 sur 30. Nous, ce n'est pas vraiment dans nos habitudes. Pour ceux qui ont 40 sur 40, ou je ne sais pas, 100 %. Ce n'est pas du tout habituel ça. Alors, moi je me suis posé la question par rapport à ça : est-ce que c'est surévalué? Ou si c'est sous-évalué en France? Là par contre, à ce niveau-là, je n'ai pas de réponses. Chez nous, changer le système, ce ne serait pas possible, parce que le système français est tellement ancré que pour le faire bouger... (Nadine-E3).

En résumé, la réussite des études, qui représente l'objectif premier pour l'ensemble des participants, est une préoccupation en cette fin de semestre, particulièrement pour les étudiants admis dans un programme régulier, puisque la poursuite de leurs études en dépend. Certains participants ont, par ailleurs, échoué certains cours.

4.4.4 L'inventaire des pratiques essentielles au contexte universitaire québécois

La dernière rencontre a permis aux étudiants de faire un bilan quant aux stratégies, aux comportements et aux pratiques qu'ils ont dû adopter afin de répondre aux exigences du système universitaire québécois. Ainsi, la majorité des étudiants sont parvenus à rompre avec certaines méthodes utilisées dans leur pays d'origine mais ne convenant plus dans leur nouvel environnement. Ce bilan a donc permis de déterminer ce que les participants considèrent comme étant les conditions indispensables à l'affiliation de l'étudiant au système universitaire québécois et à la réussite de ses études. Nous présentons donc brièvement les pratiques que les participants à l'étude, à la fin de leur premier semestre, considèrent comme étant les plus appropriées, puisque plusieurs étudiants reviennent sur des méthodes ou pratiques qu'ils ont largement expliquées depuis le début du semestre. Toutefois, il appert que ces pratiques se révèlent essentielles à l'affiliation de l'étudiant. Nous présentons d'abord les pratiques qui relèvent de l'affiliation institutionnelle.

- Maîtriser rapidement les outils technologiques à la disposition des étudiants

À la fin du premier semestre, les participants reviennent sur l'importance de se former rapidement à l'utilisation de tous les outils technologiques mis à la disposition de la clientèle étudiante. La plupart des étudiants s'en servent maintenant abondamment, car leur utilisation favorise la réussite de leurs apprentissages. Il s'agit ici du portail étudiant, du portail de cours et des documents déposés par les enseignants.

> Le portail de cours, moi je trouve ça génial! C'est formidable! Tout est sur le portail de cours! [...] Il y a tout : notre emploi du temps (horaire), il y a vraiment tout! Tous les jours, on va dessus. Bien, deux fois par jour, pour savoir dans quelle salle le suivre, avant de partir, si un professeur annonce un changement de local. [...] Moi, j'adore le portail de cours. Au début, c'est vrai qu'on avait un peu de recul, parce qu'on se disait : à quoi ça sert? Mais très vite, on devient dépendant! Je le trouve vraiment facile d'accès (Sandrine-E3).

Toutefois, l'appropriation de ces outils peut s'avérer difficile pour certains. Il ne faut pas tenir pour acquis que tous les étudiants sauront maîtriser rapidement tout ce matériel informatique qui fait partie intégrante de la vie étudiante au Québec.

> Je ne me sens pas encore très efficace en informatique. [...] Ici, il faut travailler avec l'ordinateur, étudier avec l'ordinateur. Avant, ce n'était pas le cas. [...] Au cours de mes études antérieures, je n'avais pas d'ordinateur. Mon école était équipée en informatique, mais nous n'avions pas un accès libre à ces machines. Il y avait toujours un professeur pour nous surveiller et souvent, certains étudiants ne touchaient même pas à cet outil durant toute l'année scolaire. C'est comme si on n'avait pas vraiment accès aux ordinateurs (Jamal-E3).

- Planifier le travail scolaire

Tout au long de la session, les étudiants ont insisté sur l'importance de bien planifier le travail scolaire. Ainsi, bon nombre d'entre eux estiment que planifier le travail est essentiel puisque la charge de travail est considérable, comme l'explique Gabriel.

> Ici, c'est vraiment l'application. C'est-à-dire anticiper son travail, s'organiser, des choses comme ça qui sont utiles ici. [...] Il faut encore plus planifier ici qu'en France, parce qu'il y a encore plus de travail personnel (Gabriel-E3).

Pour bien des étudiants, cette planification est réalisable puisque les dates des travaux à rendre et des examens à passer sont connues dans le plan de cours dès le début de la session. Il est donc plus facile, par exemple, de planifier la révision de la matière dans le contexte québécois de l'évaluation continue. Pour certains, la planification est également nécessaire de par le peu d'heures de

présence en classe, ce qui laisse aux étudiants beaucoup de temps libre pendant la semaine. La gestion du temps devient donc aussi très importante.

Bien que la planification du travail scolaire soit jugée essentielle, certains étudiants en font l'expérience pour la première fois.

> Il m'a fallu faire un emploi du temps. Je n'avais jamais fait ça, moi! Je travaillais deux heures et je m'arrêtais. Le cours, je pouvais ne plus le revoir au moins avant une semaine. Ici, non, ce n'est pas possible. J'ai compris ça moi-même (Assiya-E3).

Cette planification se traduit par des actions concrètes : « préparer la matière à l'avance », c'est-à-dire prendre connaissance des notes de cours et des chapitres du volume de référence avant chaque activité en classe; ne pas attendre à la dernière minute pour se mettre à la tâche afin de ne pas prendre du retard; « travailler par étape », c'est-à-dire étaler les périodes d'études sur toute la session en fonction de l'évaluation continue.

La planification du travail scolaire dans le contexte de l'évaluation continue a aussi un impact important sur la préparation aux examens.

> Je dirais que je me suis tout simplement adaptée au fonctionnement québécois, le fonctionnement n'étant pas le même qu'en France. [...] Je pense que tout se modifie parce que le système n'est pas fait pareil. Quand on a des évaluations de mi-session... j'ai beaucoup moins l'impression de réviser ici. C'est comme s'il y avait un suivi tout le long. Donc, on n'est pas tout le temps en train de réviser. [...] En France, ce n'est que du par cœur. L'année dernière, en France, j'ai appris des pavés[7] gros comme ça! Ce n'est que du par cœur! (Magalie-E3).

- Fréquenter les locaux publics disponibles pour les étudiants sur le campus

Plusieurs étudiants constatent à la fin de la session qu'une des stratégies les plus utiles dans le système québécois est la fréquentation systématiquement de la bibliothèque comme environnement d'études et de travail. Ils découvrent qu'au

---

7 Texte trop long et lourdement rédigé (Le petit Robert, 1997).

Québec, une bibliothèque peut être utile à autre chose qu'à l'emprunt de volumes et qu'on y travaille plus efficacement.

De plus, comme d'autres locaux à l'usage des étudiants, la bibliothèque est accessible même le soir. L'étudiant se sent libre de fréquenter le campus à sa guise. Étudier à l'université représente donc un avantage puisque qu'on y trouve un environnement de travail accessible et agréable.

- Établir un nouveau réseau social

La création d'un réseau social représente pour bon nombre de participants une façon de s'intégrer au système éducatif québécois. Il est donc important, pour les étudiants, d'entretenir de bonnes relations avec les autres étudiants, mais surtout de faire l'effort d'aller vers les autres. C'est ce que suggèrent six des dix participants. L'affiliation semble donc assujettie à des contacts harmonieux avec les pairs. Ces relations positives avec les pairs ne servent pas uniquement à mieux comprendre les façons de faire du nouvel environnement de l'étudiant, elles lui permettent également d'avoir une vie sociale satisfaisante qui lui procure un sentiment de bien-être, ce qui facilite son intégration à son nouvel environnement.

> Le contact et la relation avec les autres, je pense que c'est super important pour être bien. [...] Pour moi, l'objectif principal qu'un étudiant doit avoir, au bout de deux, trois mois, quatre mois ou au bout d'une session, c'est de se sentir bien au Québec. Moi, je connais beaucoup d'étudiants étrangers qui sont ici pour plusieurs sessions, et qui se sentent mal au Québec : qui n'aiment pas le pays, qui n'aiment pas les gens, qui ne connaissent aucun Québécois, qui restent ou seul, ou avec d'autres étudiants étrangers, et ils sont super fermés. [...] pour moi, l'objectif premier, pour pouvoir réussir sa session, c'est d'être intégré au maximum et pour être intégré au maximum, il faut se sentir bien ici. Se sentir bien influence grandement l'aspect scolaire (Magalie-E3).

Ainsi, plusieurs participants affirment, à la fin de la session, entretenir de bonnes relations avec les autres étudiants et s'être fait des amis. Toutefois, ils estiment que l'étudiant étranger doit porter, en grande partie, la responsabilité de faire les premiers pas, d'aller vers les autres étudiants et d'initier les contacts. C'est

à lui de prendre l'initiative de susciter les rencontres. Mais il n'est pas toujours facile de faire les premiers pas pour créer des liens avec les pairs.

> C'est aussi de ne pas hésiter à aller voir les autres étudiants pour discuter. Parce que ce n'est pas facile de passer la barrière. Mais ce qu'il y a derrière, les échanges qu'on peut avoir pour une construction de groupe ici, ne pas hésiter à aller voir les autres (Nadine-E3).

De façon générale, pour pouvoir passer outre cette barrière, l'étudiant étranger doit manifester une certaine souplesse et faire preuve d'ouverture d'esprit afin de s'ouvrir, non seulement aux autres étudiants, mais aussi à tout ce que son expérience peut lui offrir.

> De partir avec pas trop d'objectifs et d'être super ouvert à s'adapter. Objectifs scolaires, parascolaires, dans le sens où pour pouvoir s'adapter, il ne faut pas trop arriver avec ses idées en se disant : je vais faire comme ça, je vais faire comme ça, je vais faire ci, je vais faire çà. [...] Il suffit de s'adapter, de prendre ce qu'il y a, de profiter de chaque opportunité. Si un étudiant a des attentes trop grandes, il risque d'être déçu et aussi d'être fermé à ce que le Québec propose [...] C'est sûr qu'il y a des efforts à faire, mais en tant qu'étudiant étranger, il faut rester super ouvert [...] Il y a un moment où il faut accepter que les autres n'aient pas les mêmes idées sur certaines choses (Magalie-E3).

Si la création d'un réseau social semble essentielle à l'intégration des étudiants étrangers, il appert que d'emblée, il n'est pas facile d'entrer en contact avec les étudiants québécois. Si tant d'efforts sont nécessaires pour créer des liens avec les pairs, c'est que ces derniers seraient individualistes et centrés sur eux-mêmes. Ainsi, Magalie dit repartir sans s'être fait de véritables amis. Malgré tous les efforts qu'elle a pu consentir pour entrer en communication avec des étudiants québécois, ceux-ci lui ont témoigné peu d'intérêt au cours de la session, et ne se sont intéressés à elle qu'à la toute fin du semestre.

> Moi je pars après-demain et les trois-quarts des Québécois que je connais, ils m'ont dit : ah, c'est dommage qu'on n'ait pas pu faire ça ensemble. C'est dommage que je n'aie pas capté avant que tu étais quelqu'un qui pouvait être intéressant et avec qui j'aurais pu faire des choses. C'est presque ça dans leur message, c'est : si j'avais su que tu étais quelqu'un d'aussi

> intéressant, on aurait pu faire ça ensemble, on aurait pris contact et tout. Et moi, j'étais là dès le premier jour quoi! [...] Ici, l'individualisme, on le ressent beaucoup plus qu'en France [...] Si l'étudiant étranger ne fait pas le premier pas, les Québécois ne le feront pas. Moi, ce à quoi je m'attendais, ce que j'aimerais, c'est que les Québécois fassent plus les premiers pas (Magalie-E3).

Les nouvelles pratiques qui suivent relèvent de l'affiliation intellectuelle.

- Travailler davantage au plan personnel

Plusieurs participants sont d'avis qu'il faut consacrer plus de temps et d'efforts pour ce qui est du travail personnel à consacrer pour la réussite des études. Le système universitaire québécois entraîne, chez l'étudiant étranger, l'obligation de réaliser de nombreuses tâches à l'extérieur de la classe. Kevin, par exemple, affirme qu'il faut travailler beaucoup pour réussir. L'engagement de l'étudiant face à ses études est aussi essentiel selon Nadine, « si vous décidez de venir, bien il faut s'investir ». Jamal estime, de son côté, qu'il faut être plus rigoureux pour y arriver. Assiya exprime bien ce changement que ces étudiants ont dû réaliser pour s'intégrer à leur nouvel environnement.

> J'ai tout modifié. Je me rends compte que j'ai tout modifié au Canada. Toutes mes cartes sont brouillées. Par exemple : plus d'heures de travail. J'ai travaillé plus que je ne l'ai jamais fait de ma vie! Et ce n'est que le début! Ça, c'est un changement majeur. [...] Donc, plus de travail personnel (Assiya-E3).

La charge de travail qui est imposée aux étudiants nécessite beaucoup de volonté et de courage de leur part pour se lancer dans une telle aventure, parce que les difficultés sont nombreuses et qu'on peut facilement être découragé et avoir envie de tout abandonner. L'étudiant doit avoir un caractère fort et un moral à toute épreuve s'il veut affronter passer à travers sa première session d'études.

> Je lui demanderais s'il a un moral de fer, parce qu'il faut avoir vraiment du courage, sinon, on lâche prise. [...]Il faut vouloir parce qu'il faut travailler de façon acharnée. On a une masse de travail ici, et du coup, on a envie de repartir chez soi, d'abandonner. [...] Si une personne veut venir au

> Canada, je vais lui dire directement : il te faut un moral d'acier. Si tu tombes et que tu peux te relever, tu peux venir au Canada (Assiya-E3).

- S'inspirer des stratégies des étudiants québécois

Malgré les difficultés à créer des relations avec les pairs québécois, certains étudiants ont rapidement compris tous les avantages qu'ils pouvaient retirer de l'observation de leurs stratégies ou de leurs méthodes de travail. En questionnant les collègues du Québec, les étudiants étrangers peuvent facilement obtenir de l'information pertinente quant aux façons de faire à utiliser dans leur nouveau système éducatif ou apprendre de nouvelles démarches de résolution de problèmes, comme l'explique Fadel.

> Je ne peux pas venir avec ma façon de penser dans ces cas-là, ce serait nul. J'apprends la façon de penser des Québécois. Je suis dans des groupes de travail : je donne rarement mon avis, parce que je veux apprendre comment ils font. Comment ils procèdent. Comment ils amènent le problème, comment le résoudre à leur façon. Je ne peux pas faire la grande gueule et dire : on va faire ça, en France c'est comme ça. Ca ne sert à rien. Moi, personnellement, j'apprends de nouvelles façons de penser (Fadel-E3).

Une autre étudiante explique qu'elle a profité des précieux conseils des pairs québécois : être attentive en classe, identifier les éléments les plus importants de la matière à apprendre et consacrer encore plus d'heures au travail personnel. Pour les étudiants étrangers, il est donc très important d'aller vers les étudiants québécois pour apprendre d'eux les stratégies les plus appropriées au nouveau contexte éducatif.

> Je vais vers les gens pour copier, pour améliorer ma façon de travailler. Pour prendre un plus, en fait. Je vais vers les Québécois et je leur demande comment ils font, et si ça les dérange qu'on puisse travailler ensemble la session prochaine. [...] J'ai des choses à apprendre d'eux au point de vue de stratégies, de techniques de travail. Ils sont adaptés à la façon de faire d'ici et ils ont grandi ici. Et entre eux, ils papotent aussi. Ils se disent des trucs qu'ils pourront sûrement me donner aussi (Assiya-E3).

- Acquérir de l'autonomie en tant qu'étudiant

Pour terminer, le système universitaire québécois exige de l'étudiant qu'il devienne autonome et engagé dans la réalisation de ses études. Il faut maintenant apprendre à compter sur soi, sur ses efforts et aller chercher soi-même l'information.

> C'est ça qui est bien ici : on nous donne le goût d'apprendre par nous-mêmes et de chercher par nous-mêmes. En France, on ne nous donne pas ce goût-là. Si on est vraiment motivé par l'autonomie en fait, car ici, ils visent l'autonomie des étudiants. [...] Aller voir sur Internet, aller faire vos recherches. C'est vraiment en général et je trouve ça super bien. Ça nous donne vraiment l'envie d'y aller par nous-mêmes (Sandrine-E3).

En résumé, en contexte québécois, les étudiants doivent faire l'apprentissage de l'autonomie pour s'affilier à leur nouveau milieu éducatif.

En cette fin de première session, comme tout au long du semestre, les étudiants ont clairement manifesté la nécessité de modifier certaines de leurs stratégies d'apprentissage pour réussir dans le système universitaire québécois. Tout au long de la session, l'affiliation des étudiants étrangers s'est accompagnée d'une volonté de transformer leurs façons de faire. En cette fin de semestre, les étudiants peuvent maintenant évaluer ce qu'il faut adopter comme pratiques pour passer à travers la première session universitaire.

4.4.5 La représentation du processus d'affiliation par l'étudiant étranger

Rappelons que le concept d'affiliation a été utilisé par Coulon (1997) dans sa recherche auprès d'étudiants français entrant en première année universitaire. Selon cet auteur, l'affiliation de l'étudiant représente un passage marqué par plusieurs ruptures simultanées (le temps de l'étrangeté), suivi d'une période d'adaptation progressive (le temps de l'apprentissage) pour se terminer par une période de maîtrise relative du métier d'étudiant. Ce passage permet à l'étudiant de se transformer, et ce dernier participe activement à son affiliation. Cette participation active de l'étudiant représente en fait l'apprentissage de l'autonomie.

Si l'affiliation de l'étudiant étranger passe par la transformation de certaines de ses façons de faire, il n'en demeure pas moins que ce passage demeure une expérience en soi. Certains étudiants, en décrivant dans leurs propres mots cette expérience de leur première session d'études, nous permettent de comprendre de quelle façon ils ont perçu ce passage que représente l'affiliation. Fadel, par exemple, explique que son expérience, quoique difficile, lui a permis de se réaliser et d'apprendre sur lui-même, c'est-à-dire de prendre conscience de ses bons coups mais aussi de ses erreurs. Son passage renvoie à la notion de développement personnel de l'étudiant par le fait que ce dernier réussit à surmonter les obstacles rencontrés en cours de semestre.

> Donc, je suis content de la première session, parce que j'ai appris sur moi-même. Je suis arrivé dans un milieu où je ne connaissais personne, je n'avais pas mes repères mais j'ai quand même réussi à vivre malgré tout ce qui s'est passé. Je suis encore là et j'ai ma tête sur les épaules. [...] J'ai réussi à passer à travers la session et à prendre conscience de ce que je n'ai pas fait de bien, ou ce que j'aurais dû faire, ou ce que j'ai fait. J'en suis très conscient (Fadel-E3).

De son côté, Sandrine explique ce passage en décrivant comment elle se sentait à son arrivée et à la fin de la session. Elle exprime, dans ses mots, qu'il a débuté par une anxiété certaine face à l'inconnu et que cela s'est terminé par un contentement, une grande satisfaction d'avoir réalisé ce séjour qui lui faisait si peur à son arrivée.

> C'est dur de repartir! On laisse vraiment beaucoup de choses derrière nous. Le premier soir, je m'en rappellerai toujours, le premier soir où je suis arrivée, je me disais : mais qu'est-ce que tu fais là Sandrine? Mais pourquoi tu es venue au Québec? Tu as vraiment plein de questions. Tu es loin de tout. Et là je me dis : qu'est que j'ai bien fait de partir! (Sandrine-E3).

Plus loin, elle précise que ce passage est un passage obligé. Les changements à réaliser se font sans trop y réfléchir, selon les urgences du moment. L'étudiant ne peut donc prévoir ce qu'il devra changer pour s'intégrer à son nouveau milieu. Il transformera ses pratiques tout au long de la session. Au début toutefois, ces transformations seront davantage spontanées que planifiées.

> Ce n'est pas tant un processus d'adaptation. On est obligé de le faire en fait. Ce sont des contextes qui font qu'on ne se pose même pas la question : est-ce que je vais faire comme ça? Où est-ce que je vais faire comme ça? [...] Ça vient automatiquement. Ce n'est pas vraiment de se dire : ouais, comment je vais faire? Qu'est-ce que je vais faire quand je serai au Québec? Quand je suis arrivée au Québec, je ne me disais pas : bien tiens, je vais aller travailler à la salle d'informatique. C'est vraiment ... je n'ai pas d'ordinateur, il faut que je tape un dossier, bien je vais à la salle d'informatique. Je n'arrive pas à travailler à l'appartement, alors je vais à la bibliothèque. C'est vraiment... ça vient automatiquement en fait, c'est vraiment des choses qui se font automatiquement (Sandrine-E3).

Assiya affirme de son côté qu'il est inévitable pour un étudiant étranger de faire face à de nombreuses difficultés lorsqu'il débute des études dans le système universitaire québécois. Elle décrit personnellement ce passage comme une mission pleine d'embûches où seuls la volonté, l'effort et le travail permettront à l'étudiant d'en venir à bout. Selon sa description, l'affiliation se déroule dans le temps, et elle passe par la compréhension du système éducatif québécois.

> Ça ne peut pas couler quand une personne part de l'étranger, d'un autre pays pour venir étudier au Canada. Ce n'est pas possible que ça coule comme de l'eau de source. Ici, on a plusieurs paramètres qui entrent en ligne de compte : la langue, le travail énorme à faire. Ça, c'est une des difficultés que tout le monde doit rencontrer. La somme de travail que l'étudiant doit produire. C'est vraiment énorme. Ce n'est qu'une des difficultés. Mais une fois qu'on comprend que ça se passe comme ça, je pense que ça y est, c'est mieux. Il faut vraiment un effort personnel. Je suis prête maintenant à fournir cet effort. J'ai commencé l'aventure : j'irai jusqu'au bout. Je suis prête à aller jusqu'au bout (Assiya-E3).

Enfin, la description qu'en fait Gabriel donne à penser que l'affiliation est le processus qui permet à l'étudiant de devenir plus autonome, d'acquérir davantage le sens des responsabilités. L'éloignement du pays et de la famille ne sont certes pas étrangers à cette transformation.

> Là, on est sur un autre continent, on ne rentre pas chez soi le weekend, c'est vrai que c'est autre chose. Je pense que le mieux, c'est de pouvoir s'assumer. Partir en échange, c'est glisser vers une vraie autonomie. Là, on doit tout faire par soi-même, on doit acquérir son autonomie (Gabriel-E3).

L'affiliation représente donc une expérience en soi qui transforme l'étudiant en lui permettant de se réaliser et d'apprendre sur lui-même. Cette expérience est enrichissante pour l'étudiant et elle débouche sur l'acquisition d'une plus grande autonomie au plan scolaire et personnel.

L'affiliation ne se fait pas facilement, et les participants, à leur arrivée, ne sont pas conscients de ce que sera ce premier semestre. À la fin de la première session toutefois, ils peuvent évaluer plus facilement les responsabilités qui incombent à un étudiant étranger ainsi que les tenants et les aboutissants d'un séjour d'études dans le système universitaire québécois.

Si, dans les faits, les étudiants prennent en charge leur affiliation, qui représente souvent un passage obligé, plusieurs déplorent le manque d'information de leur université d'attache avant leur départ, ce qui nuirait à leur intégration.

Gabriel, par exemple, constate à la fin de son semestre que « En France, on ne sait pas comment ça marche (au Québec). On n'a pas les mêmes habitudes ». Pour Jamal, certains étudiants ne connaissent pas suffisamment leur programme d'études avant leur arrivée et sont déçus dès leur première session, parce qu'ils n'aiment pas la matière à l'étude. Une compréhension plus approfondie du cursus universitaire avant le départ éviterait bien des problèmes pour bon nombre d'étudiants qui s'inscrivent à un programme qu'ils connaissent trop peu.

> Il faut faire quelque chose qu'on aime, c'est-à-dire choisir une filière qu'on aime. Ici, si on n'aime pas une matière ou un programme, on ne peut pas évoluer là-dedans. Certains étudiants ne connaissent pas vraiment le programme dans lequel ils se sont inscrits. Quelqu'un qui n'a pas fait, par exemple, l'enseignement technique avant, la mécanique ou l'électricité, il ne sait pas vraiment ce que c'est. Il vient là comme ça.... Il y a des étudiants qui sont là et qui ne comprennent pas vraiment ce que c'est que le génie électrique (Jamal-E3).

Nadine est aussi d'avis que bon nombre d'étudiants étrangers quittent leur pays sans aucune information sur ce qui les attend dans le pays hôte. Elle

considère que son université d'attache aurait dû lui transmettre davantage d'informations avant son départ.

> Mais il y a certaines choses qu'on doit savoir avant de venir, je pense. [...] On n'aurait pas passé autant d'énergie à chercher à comprendre si on avait su à peu près comment ça se passe. [...] Au niveau du scolaire, on ne sait rien. De savoir que les cours durent trois heures, qu'il y a un quart d'heure de pause. Comment c'est organisé ici (Nadine-E3).

De plus, si les étudiants ont apprécié l'aide de personnes-ressources à leur arrivée, à la fin de la session, ils estiment qu'il aurait fallu plus, comme par exemple un soutien en cours de session pour discuter de l'expérience vécue et des difficultés rencontrées.

> Ce qui était aussi positif, c'est qu'on a été accueillies, mais ce qui l'a été un peu moins, c'est qu'on n'a pas été tellement suivies en fait. [...] Au début, c'est très bien, mais ce n'est pas facile d'accès pendant la session. Il n'y a pas tellement de personnes-ressources. [...] Mais c'est pendant la session, les quatre mois, peut-être pas toutes les semaines, mais peut-être une fois par mois ou à tous les deux mois, ou pendant la semaine de relâche,... un temps de parole. On a besoin d'évacuer tout ça en fait. Des questions qu'on peut avoir sur l'échange. [...] Mais pour les étudiants étrangers qui ne connaissent personne... et en plus pour ceux qui ont de la difficulté avec la langue française, avoir des personnes, savoir qu'on peut s'adresser à quelqu'un pour pouvoir en parler justement. Je pense que ça, ce serait une bonne chose. Et sur tous les plans, tant personnel que scolaire. (Nadine-E3).

4.4.6 Bilan de la troisième série d'entretiens

En résumé, ce troisième entretien nous a permis de vérifier, auprès des participants, que leur expérience à l'UQTR a été non seulement satisfaisante, mais aussi très positive, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, elle représente, pour certains, une expérience « initiatique » dans la mesure où elle leur permet de découvrir un nouveau système éducatif, de transformer leurs pratiques dans le but de s'investir dans la poursuite des études avec plus de confiance. Elle évoque, pour d'autres, une expérience de « découvertes » d'un cursus universitaire intéressant et

inédit et d'un nouveau rapport à l'enseignant. Enfin, elle représente aussi une expérience de développement personnel et professionnel.

Si l'ensemble des participants avaient au départ un même objectif, c'est-à-dire de réussir leurs études, certains ont toutefois abandonné ou échoué des cours. À la fin de la première session, les étudiants réguliers sont anxieux de connaître leur moyenne cumulative qui aura une influence sur la poursuite de leur scolarité et ceux en programme d'échange sont préoccupés par le transfert de leurs résultats dans le relevé de notes de leur université d'attache.

En fin de semestre, les participants sont en mesure de tirer profit du cumul des expériences vécues tout au long de la session. Ils peuvent ainsi faire un bilan des pratiques à mettre en place et des stratégies à adopter dans leur nouvel environnement éducatif.

De façon plus générale, l'affiliation de l'étudiant étranger est perçue comme une expérience de prise de conscience et de développement personnel. Certains étudiants, anxieux face à l'inconnu en début de séjour, en ressortent grandis et heureux de leur expérience. Cette satisfaction tient entre autres au fait qu'ils sont fiers du chemin parcouru et d'avoir réussi à surmonter les difficultés rencontrées pendant ce premier semestre. Leur séjour leur a permis d'acquérir de l'autonomie et un sens accru des responsabilités. Toutefois, une meilleure préparation de la part de l'université d'attache et un soutien plus adéquat offert par l'université d'accueil auraient contribué à faciliter leur intégration.

Afin de synthétiser l'ensemble des données relatives aux manifestations du processus d'affiliation, nous présentons, à la figure 4.2, une vue d'ensemble de ces manifestations à chacun des entretiens au cours de la session.

PREMIER ENTRETIEN	DEUXIÈME ENTRETIEN	TROISIÈME ENTRETIEN
Pertes de repères identifiées par l'étudiant en début de session : Au niveau institutionnel : • Environnement technologique • Horaire des cours • Système d'évaluation • Attentes des professeurs • Formation et cursus universitaire • Relations avec les pairs • Relations avec les enseignants Au niveau intellectuel : • Méthodes pédagogiques • Charge de travail de l'étudiant	Identification, par l'étudiant, des manifestations qui ont un impact positif ou négatif sur l'affiliation de l'étudiant Manifestations qui freinent l'affiliation (obstacles) • Gestion du temps et planification inadéquates • Stress causé par l'incertitude • Inexpérience de la passation des examens • Méconnaissance des ressources de l'université • Préparation inadéquate avant le départ Manifestations qui favorisent l'affiliation (leviers) • Relations avec les pairs • Autorégulation des stratégies d'apprentissage • Planification des tâches scolaires	Bilan de l'expérience vécue par les étudiants. Redéfinition du processus d'affiliation dans le contexte de la migration pour études. Évolution du processus d'affiliation au cours du premier semestre.

Figure 4.2 Vue d'ensemble des manifestations du processus d'affiliation

Ainsi, au cours du premier entretien, les manifestations du processus d'affiliation se révèlent être principalement la confrontation de l'étudiant avec les pertes de repères à son arrivée. Ces pertes de repères se font sentir à la fois au niveau institutionnel, par exemple les modes de fonctionnement particuliers au système universitaire québécois, et au niveau intellectuel, entre autres par les méthodes pédagogiques utilisées et le travail personnel exigé des étudiants.

Au deuxième entretien, les participants ont une meilleure connaissance du système universitaire québécois et sont maintenant en mesure d'identifier les événements qui ont un impact sur leur affiliation, tant les obstacles que les leviers. Ainsi, le stress et une mauvaise gestion de leur temps de travail, par exemple, sont des freins à leur intégration. Par contre, de meilleures relations avec les pairs et l'autorégulation de leurs stratégies d'apprentissage représentent, pour les étudiants, des moyens facilitant leur affiliation à leur nouvel environnement éducatif.

Enfin, au troisième entretien, les commentaires recueillis permettent de comprendre comment les étudiants étrangers se représentent le processus d'affiliation au plan personnel, institutionnel et intellectuel.

Il faut rappeler ici la complémentarité des entretiens utilisés dans la présente recherche, tant les entretiens semi-dirigés, qui ont permis de dégager les manifestations du processus d'affiliation, que les entretiens dirigés portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'autorégulation des stratégies d'apprentissage.

Pour terminer, nous présentons au tableau 4.13 un schéma intégrateur qui présente les résultats de la présente recherche en fonction de ce qui caractérise chacune des étapes de l'affiliation de l'étudiant ainsi que les conditions dans lesquelles elles se réalisent.

Tableau 4.13

Schéma intégrateur du processus d'affiliation intellectuelle et institutionnelle

Temps 1	Temps 2		Temps 3
Le temps de l'étrangeté	**Le temps du renoncement**	**Le temps de l'apprentissage**	**Le temps de l'affiliation**
Caractérisé par : (quoi) • des pertes de repères • des ruptures brutales	Caractérisé par : • l'acceptation de pratiques différentes • l'abandon des pratiques antérieures	Caractérisé par : • une adaptation progressive • une conformisation	Caractérisé par : • la capacité d'interprétation des règles • l'apprentissage de l'autonomie • la transformation de la personne
Dans des conditions : (comment) : • de stress • d'insécurité • de méconnaissance du système québécois • de solitude (peu de contact avec les professeurs et les pairs) • de sentiment d'efficacité personnelle faible	Dans des conditions : • de réflexion • de prise de conscience • d'ouverture à l'autre	Dans des conditions : • de choix de stratégies d'apprentissage autorégulé, particulièrement celles expérimentées dans le système antérieur (SEP fort) • d'utilisation de nouvelles stratégies • d'autorégulation de l'apprentissage • d'intégration à l'environnement social et physique • de transferts d'expertises • de calques	Dans des conditions : • d'expérience positive • de satisfaction personnelle • de sentiment d'accomplissement • de sentiment d'efficacité personnelle fort
Phénomène particulier : • Confrontation à des exigences et des méthodes différentes qui produit un effet miroir : • il renvoie l'étudiant à son système d'origine	Phénomène particulier : • volonté de l'étudiant de s'affilier au nouveau système	Phénomène particulier : • recul face au système d'origine • perception différente du système d'origine • critique du système d'origine	Phénomène particulier : • retombées positives autres que la réussite des études (personnelles et professionnelles)

Le tableau 4.13 met en relief les caractéristiques des quatre étapes du processus d'affiliation ainsi que les conditions dans lesquelles elles se réalisent. Ainsi, la confrontation des étudiants aux pertes de repères du temps de l'étrangeté s'effectue dans des conditions difficiles et représente, pour l'étudiant, une période particulièrement exigeante. Ensuite, le temps du renoncement est caractérisé par une volonté de l'étudiant d'abandonner ses pratiques antérieures dans un contexte d'ouverture aux autres. Le temps de l'apprentissage, dans un troisième temps, lui permet de s'adapter progressivement à travers, entre autres, l'autorégulation de l'apprentissage. Quant au temps de l'affiliation, l'étudiant est maintenant devenu un apprenant autonome et son expérience se révèle positive et satisfaisante.

Il est intéressant de relever les phénomènes particuliers qui ont émergé au cours des quatre étapes du processus d'affiliation. À leur arrivé, les étudiants sont confrontés à de nouvelles façons de faire qui les renvoient à leur système d'origine. Par la suite, malgré les différences dans les pratiques, ils manifestent tout de même une volonté de s'affilier à leur nouveau système éducatif. Vers la fin de la session, l'expérience vécue leur permet alors de prendre du recul face à leur système d'origine, de le percevoir différemment et même d'en faire la critique. Enfin, les participants constatent à quel point cette expérience a eu des retombées positives, tant sur le plan personnel que professionnel.

Nous présentons, au chapitre suivant, la discussion des résultats. Le processus d'affiliation représente le canevas général de la présente recherche. Nous verrons comment le concept d'apprentissage autorégulé s'intègre à ce canevas général.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous avons présenté, au chapitre 4, les résultats obtenus à partir des 30 entretiens réalisés auprès des dix étudiants étrangers participant à la recherche, et ce au début, au milieu et à la fin de leur première session d'études dans une université québécoise. Dans le dernier chapitre, la présentation des résultats a été effectuée par entretien, ce qui nous a permis de décrire, à travers les propos des participants, leur expérience à leur arrivée (entretien 1), après quelques semaines à l'université (entretien 2) et à la fin du premier semestre d'études (entretien 3). Rappelons que sept étudiants sont en programme d'échange, et que trois d'entre eux se sont inscrits à un deuxième semestre d'études à la session d'hiver de l'année universitaire. Ils séjournent donc une année complète dans leur nouvel environnement. Les trois autres participants sont admis à un programme régulier à l'université et poursuivent également leurs études à la session d'hiver, en principe, jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Cette recherche a pour principal objectif de comprendre le parcours et l'expérience d'étudiants étrangers à travers le processus d'affiliation intellectuelle et institutionnelle de l'étudiant. Elle a pour sous-objectifs le développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant face à cette affiliation. Elle vise également à explorer l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé ainsi que la transformation éventuelle de ces stratégies au cours de la première session.

Le concept d'affiliation, nous l'avons vu précédemment, a été utilisé par Coulon (1997) et réfère au passage de l'étudiant au cours de sa première session à l'université. Ainsi, selon Coulon (1997), ce passage est marqué de plusieurs ruptures simultanées et de pertes de repère importantes, mais aussi, dans un même temps,

de l'apprentissage d'un certain nombre de mécanismes et de l'accomplissement de certains rites d'affiliation. Nous avons utilisé le concept d'affiliation pour la présente recherche dans le cadre de la migration pour études. Toutefois, dans ce cas-ci, l'affiliation réfère à l'entrée de l'étudiant étranger à son nouvel environnement scolaire et à son expérience de la première session. Pour l'étudiant étranger, l'affiliation est double : premièrement parce qu'il est souvent un nouvel étudiant dans le système universitaire, et deuxièmement, parce qu'il débute des études dans un système scolaire qui lui est étranger.

5.1 La redéfinition du processus d'affiliation de Coulon (1997) en fonction du contexte de la migration pour études

L'utilisation du concept d'affiliation de Coulon (1997) dans le contexte de la migration pour étude nous semble pertinente. Nous avons donc adopté le concept d'affiliation comme canevas de la présente recherche. Toutefois, nous constatons que des différences existent entre le processus d'affiliation tel que défini par Coulon (1997) et le processus d'affiliation d'étudiants étrangers à leur nouvel environnement universitaire, tel que l'ont montré les résultats de notre étude.

Rappelons que l'entrée à l'université représente un moment important pour tous les étudiants (Coulon, 1997), mais aussi, de façon particulière, pour les étudiants étrangers (Coulon et al., 2003), parce que l'adéquation entre les exigences universitaires et les pratiques des étudiants n'est alors pas réalisée.

Pour s'affilier à son nouvel environnement éducatif, l'étudiant doit réussir ce passage à travers le premier semestre d'études. Selon Coulon (1997), ce dernier se réalise en trois phases :

1- le temps de l'étrangeté, pendant lequel l'étudiant entre dans un univers inconnu et où il doit faire face à une série de ruptures brutales et de pertes de repères.

2- Le temps de l'apprentissage, fait d'incertitudes et de doutes, qui représente la période où l'étudiant s'adapte progressivement et pendant laquelle une conformisation se produit.

3- Le temps de l'affiliation, qui est celui d'une maîtrise relative qui se manifeste par la capacité d'interprétation des règles. L'affiliation passe par l'acceptation d'une transformation par le contact d'un nouveau système, par l'apprentissage de l'autonomie.

L'analyse des données de notre recherche nous permet de redéfinir le processus d'affiliation en l'adaptant au contexte d'étudiants étrangers débutant leurs études dans le système universitaire québécois. Ainsi, au terme de cette analyse, certains constats peuvent être dégagés sur le processus d'affiliation des participants à la présente recherche. Ces constats permettent de redéfinir le processus d'affiliation afin de l'adapter au contexte de notre étude.

Nos données montrent que le processus d'affiliation des étudiants étrangers se réalise dans le temps en quatre phases distinctes, contrairement aux trois phases de Coulon. Tout comme le suggère Coulon (1997), les participants à l'étude ont aussi effectué ce rite de passage : ils ont été déstabilisés à leur arrivée (le temps de l'étrangeté), ont réussi ensuite à s'affilier progressivement (le temps de l'apprentissage), afin de pouvoir en arriver, par une transformation personnelle, à réaliser l'apprentissage de l'autonomie (le temps de l'affiliation).

Ce qui est particulier cependant, c'est que les données de notre étude montrent d'emblée que les participants jugent essentiel que l'étudiant étranger accepte les pertes de repères, le déséquilibre cognitif et qu'il ouvre son esprit pour réaliser cette transformation et persister dans ses études. Cette étape de l'affiliation au cours de la première session, que nous appelons le temps du renoncement, paraît essentielle dans le processus. Il semble que plus l'étudiant s'accroche à ses anciens repères, plus il se comporte comme s'il n'y avait pas de changements, plus il retarde son affiliation au nouveau système. Parmi les participants à l'étude, c'est le

cas de Jamal qui, en début de session, ne peut s'habituer aux méthodes pédagogiques utilisées dans ses cours et à l'utilisation des outils informatiques. D'ailleurs, l'étudiant réfère fréquemment, en début de semestre, aux méthodes utilisées dans son pays d'origine comme étant celles qu'il préfère. Il devient par conséquent rapidement dépassé par plusieurs exigences du système universitaire québécois. S'il doit abandonner certaines de ses pratiques antérieures, il peine à y renoncer. L'étudiant ne semble pas doté des ressources mobilisables pour y arriver. Le choc culturel est vécu plus intensément pour cet étudiant en début de session, puisqu'il accepte mal que les choses se passent différemment de son système d'origine et qu'il a beaucoup de difficulté à mettre de côté les façons de faire utilisées antérieurement. Il faut aussi noter que Jamal est le seul participant à avoir évoqué des problèmes de santé (insomnie, perte de poids) lors des entretiens.

Il nous semble important de rappeler que les systèmes éducatifs reflètent souvent le caractère traditionnel de la culture du pays, et peuvent reproduire, selon Triantaphyllou (2002), une tendance au repli sur soi. L'héritage culturel pourrait donc devenir un poids dans l'affiliation de certains étudiants. Ainsi, l'exemple de Jamal montre que si beaucoup d'étudiants négocient facilement les transformations exigées par le système universitaire québécois, il ne faut pas sous-estimer la situation d'étudiants qui pourraient tarder à s'affilier en raison de la grande distance culturelle entre leur système d'origine et le système québécois et leur réticence à renoncer aux pratiques établies dans ses études antérieures.

En reprenant les étapes mises de l'avant par Coulon (1997) dans le processus d'affiliation de nouveaux étudiants, et en les adaptant à la présente recherche en contexte de migration pour études, nous découvrons que le passage des étudiants étrangers se réalise en quatre étapes :

1- Le temps de l'étrangeté

2- Le temps du renoncement

3- Le temps de l'apprentissage

4- Le temps de l'affiliation

À partir d'une synthèse des propos recueillis lors des trois séries d'entretiens, nous reformulons, ci-après, chacune de ces quatre étapes.

Le temps de l'étrangeté est la période qui débute dès l'arrivée de l'étudiant et qui correspond aux premières semaines de la session. Elle se définie essentiellement par d'importantes pertes de repères qui entraînent des manifestations d'insécurité chez les participants. Le rapport au temps, à l'espace et aux règles institutionnelles est transformé. Dans leur quotidien, les étudiants découvrent de nouvelles façons de faire qui ne leur sont pas familières. À ceci s'ajoute l'incapacité de déterminer les attentes des professeurs et de prévoir les événements à venir. Pour surmonter ces pertes de repères, les étudiants doivent mobiliser leurs forces et garder le moral. Le sentiment d'efficacité personnelle généralisé pour la réussite des études est plutôt faible à ce moment de la session, et plusieurs participants ont peu confiance dans la réussite de certaines matières. Cette phase du temps de l'étrangeté correspond au premier entretien de la présente recherche.

Le temps du renoncement est la période qui suit les pertes de repères. Elle représente une manifestation de la volonté de l'étudiant de s'affilier. En effet, cette période correspond à une prise de conscience de l'étudiant qui réalise qu'il doit s'ouvrir aux nouvelles exigences du système universitaire québécois, qu'il doit se défaire des méthodes et des comportements de sa culture scolaire d'origine pour adopter de nouvelles stratégies d'apprentissage. Cette étape est importante dans le processus parce qu'elle doit se réaliser rapidement afin de ne pas retarder l'affiliation de l'étudiant. En effet, le temps joue contre l'étudiant : ce dernier ne peut se permettre de s'accrocher encore longtemps à sa culture scolaire d'origine. Cette étape se réalise de façon concomitante avec l'étape du temps de l'apprentissage.

Le temps de l'apprentissage se situe vers la mi-session, lorsque les participants sont totalement immergés dans les études. L'ouverture d'esprit nécessaire au passage de cette troisième phase du processus entraîne l'étudiant

vers la découverte des nouvelles façons de faire, tant explicites (comment répondre à un examen à choix multiple ?) qu'implicites (combien d'heures je dois consacrer à l'étude ?) pour la réalisation de ses apprentissages en contexte universitaire québécois. C'est pendant cette phase qu'entrent en jeu l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé et l'autorégulation des stratégies d'apprentissage. Ainsi, les résultats montrent que les étudiants utilisent de nombreuses stratégies d'apprentissage autorégulé. De plus, nous constatons que l'autorégulation des stratégies d'apprentissage permet à l'étudiant de s'adapter à ces nouvelles façons de faire. Il représente donc un des leviers de son affiliation. Il n'est toutefois pas le seul, En effet, l'environnement social, tels que la fréquentation du campus et les contacts avec les pairs, jouent un rôle important à cette étape du processus. Ces phases du temps du renoncement et du temps de l'apprentissage correspondent au deuxième entretien de la présente recherche.

Le temps de l'affiliation se déroule pendant les dernières semaines avant la fin de la session. Cette dernière étape se manifeste par une transformation de l'étudiant. Ainsi, l'expérience de la première session dans un système éducatif inconnu lui a permis d'acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage, mais aussi d'apprendre sur lui-même, de voir les choses différemment et de devenir plus autonome. Par le cumul des expériences, l'étudiant se sent davantage membre de sa nouvelle communauté. Cette phase du temps de l'affiliation correspond au troisième entretien de la présente recherche.

L'ajout d'une phase dans le processus d'affiliation des étudiants étrangers permet de redéfinir, de façon singulière, le processus d'affiliation de notre étude. Toutefois, d'autres différences entre notre recherche et celle de Coulon (1997) doivent également être précisées.

Dans un premier temps, le statut occupé par ce sociologue à l'université Paris VIII lui a conféré un rôle d'enseignant, de chercheur et de conseiller aux étudiants, ce qui lui a permis de devenir un observateur participant pour son étude. Les méthodes utilisées auprès de la centaine de participants représentent des

observations intensives à l'arrivée des étudiants, des conversations informelles, des entretiens individuels et de groupe et l'utilisation de journaux de bord dans le cadre de ses enseignements. Ces dispositifs de collecte de données, à la fois plus nombreux et diversifiés, ont donné un matériau différent recueilli auprès des étudiants. Dans la présente recherche, les données proviennent de trois séries d'entretiens au cours du premier semestre d'études, à partir d'un entretien semi-dirigé et de deux entretiens dirigés, conférant ainsi aux données un caractère distinct, en particulier par l'ancrage théorique des entretiens dirigés portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur l'apprentissage autorégulé.

De plus, dans son étude, Coulon (1997) n'aborde pas la question des stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants au cours de leur premier semestre à l'université Paris VIII. Il traite plutôt, de façon générale, des « stratégies des étudiants pour suivre le cursus », c'est-à-dire l'organisation des UE (unités d'enseignement) pour satisfaire aux obligations de la filière d'études choisie ainsi que l'interprétation des nombreuses règles institutionnelles que les étudiants ont à respecter et que souvent ils tentent de contourner.

Il est également important de mentionner que la clientèle de l'université Paris VIII ayant participé à l'étude de Coulon (1997) représente un groupe plus homogène, étant tous des étudiants français. Les participants à la présente recherche proviennent de pays et de culture scolaire différents. Certaines des difficultés rencontrées par les étudiants étrangers ne sont pas de la même nature. Par exemple, les participants de Paris VIII ont eu des problèmes de compréhension des « mots savants », c'est-à-dire de compréhension de concepts à l'étude. Pour les étudiants étrangers de la présente recherche, les problèmes sont plutôt reliés à la compréhension de la langue parlée au Québec.

Nous croyons que l'originalité de la présente recherche doctorale est d'avoir utilisé le concept d'affiliation dans un contexte différent de celui prévalant dans l'étude de Coulon (1997). Le contexte de migration pour études nous a permis de suivre l'évolution des étudiants étrangers pendant leur première session, tout en

s'intéressant également à l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé et à l'autorégulation de ces mêmes stratégies.

De plus, nous pouvons même percevoir, dans le processus d'affiliation en lui-même, un phénomène d'autorégulation. Ainsi, au cours du temps de l'étrangeté, la confrontation de l'étudiant avec ses pertes de repères se fait par l'observation des phénomènes nouveaux de son entourage. Au cours du temps du renoncement et du temps de l'apprentissage, l'identification des manifestations qui ont un impact positif ou négatif sur l'affiliation de l'étudiant est rendue possible par le jugement qu'il porte sur les conséquences de ces manifestations. Enfin, l'inventaire des pratiques à adopter en contexte québécois représente une réaction de l'étudiant qui vise l'atteinte de l'autonomie.

5.2 L'évolution du processus d'affiliation au cours de la première session

Le processus d'affiliation des étudiants étrangers se déroule pendant la première session d'études, et les quatre phases qui le composent découlent des trois entretiens. Ainsi, le premier entretien, au début de la session, correspond au temps de l'étrangeté, le second, à la mi-session, au temps du renoncement et de l'apprentissage, et le troisième, à la fin de la session, au temps de l'affiliation. Nous constatons que le processus se développe de façon graduelle et qu'il est marqué par des manifestations particulières à chacun des trois moments que sont le début de la session, la mi-session et la fin de la session.

5.2.1 Le temps de l'étrangeté

Le temps de l'étrangeté correspond au premier entretien avec les étudiants au début de la session. Cette période représente un passage difficile parce que ces derniers doivent surmonter le déséquilibre provoqué par la transition d'un système éducatif à un autre. En effet, l'étudiant est confronté à des pertes de repères importantes. L'analyse des données du premier entretien a permis de mettre au jour

différentes manifestations issues de l'expérience scolaire des étudiants lors de leur première session d'études.

Le processus d'affiliation est toutefois précédé du choix de l'institution universitaire. Comme le souligne l'OCDE (1994), le choix d'une institution d'enseignement universitaire ne se fait pas au hasard. C'est le cas également pour les participants à l'étude. Pour la majorité des étudiants en programme d'échange, une entente bilatérale est à la base de leur décision de réaliser des études à l'UQTR. De leur côté, les étudiants admis à un programme régulier ont fait un choix sur une base plus personnelle, étant attirés, entre autres, par la qualité des programmes d'études offerts par l'institution. Par contre, dans tous les cas, la langue d'enseignement de l'université d'accueil a été un élément essentiel orientant le choix des étudiants, ce qui représente également, le facteur le plus important dans la décision d'un étudiant étranger de choisir une institution universitaire à l'étranger (OCDE (1994), Ennaffa et Paivandi (2007)). Le Québec est sans aucun doute une destination privilégiée pour la clientèle francophone.

D'autres éléments ont également été pris en compte dans le choix de leur projet de formation, notamment la qualité de vie et le dynamisme du pays d'accueil (troisième facteur selon l'OCDE (1994)) ainsi que la réputation de l'établissement d'enseignement (sixième facteur selon l'OCDE (1994)). Ainsi, plusieurs étudiants avaient obtenu des commentaires très favorables à l'UQTR de la part d'enseignants de leur université d'origine ou de membres de la famille connaissant l'établissement.

À leur arrivée, tous les participants à la recherche estiment attacher une grande importance à la réalisation de leurs études au Québec. De façon générale, nous constatons que les participants sont des étudiants motivés par leur projet d'études à l'étranger. Toutefois, les raisons évoquées diffèrent. Il est clair que la valeur du diplôme québécois et les bénéfices professionnels qui en découlent jouent un rôle majeur pour les étudiants qui sont admis à un programme régulier. Ceux-ci viennent chercher au Québec une formation nord-américaine qui représente une valeur ajoutée à leur vie de jeunes adultes. Comme le souligne Blaud (2001), pour

certains, cette formation de haut niveau ne s'offre pas dans leur pays d'origine. Au plan professionnel, la réalisation d'études à l'étranger représente aussi un moyen d'acquérir une autonomie financière et, par le fait même, une certaine indépendance.

En résumé, ces étudiants ont une idée précise de ce qu'ils recherchent. Ainsi, c'est le choix d'une formation de qualité et le diplôme qui s'y rattache qui motivent les étudiants à s'engager dans des études à l'étranger. Ces données concordent avec celles du Prairie Research Associates (2004) qui indiquent que la qualité de l'enseignement offert, la réputation du pays, le prestige du diplôme canadien et la langue d'enseignement sont parmi les principaux facteurs qui déterminent le choix des étudiants étrangers pour des études au Canada.

Pour les étudiants en programme d'échange qui n'obtiennent pas de diplôme à la fin de leur séjour, l'importance de ces études à l'étranger est, de façon générale, plutôt reliée à la réalisation d'une expérience personnelle unique et au défi associé à la réussite de leur scolarité à l'extérieur de leur pays d'origine. Un séjour à l'étranger serait un atout dans un curriculum vitae. De plus, au plan personnel, cette expérience positive permet la valorisation de soi et l'acquisition d'une identité sociale, mais elle ouvre également la voie à la découverte de façons de penser différentes dans le domaine d'études des étudiants. Ces données corroborent ce qui est suggéré par Monière et Khater (2004) sur les motifs d'étudiants à participer à un programme d'échange. Lorsque l'obtention d'un diplôme n'est pas en jeu, ce sont des considérations beaucoup plus personnelles qui influencent la décision de partir à l'étranger pour un ou deux semestres d'études. C'est ce que nous avons constaté avec les participants à l'étude qui sont venus à l'UQTR dans le cadre d'un programme d'échange.

Ce qui marque de façon particulière le temps de l'étrangeté, c'est d'abord la confrontation de l'étudiant avec les nombreuses pertes de repères au début de la session. En effet, dès les premières semaines, en observant les situations qui les entourent, les participants perçoivent rapidement des changements importants dans

l'organisation scolaire de leur nouveau système éducatif. Tout comme le mentionne Coulon (1997), le passage des étudiants est marqué de plusieurs ruptures simultanées par des modifications importantes dans les rapports qu'entretient l'étudiant avec trois modalités fortement présentes dans tout apprentissage : le rapport au temps et à l'espace et le rapport aux règles et au savoir, et ce, au cours de la première session d'études des étudiants. Ainsi, comme dans la recherche de Coulon (1997), dans la présente étude, ce sont surtout les différences reliées à l'affiliation institutionnelle que commentent d'abord les étudiants : environnement technologique, horaires des cours, système d'évaluation, attentes des professeurs, formation et cursus universitaire, relations avec les pairs et le corps professoral. Quant aux différences qui relèvent de l'affiliation intellectuelle, même si dans les faits elles ne seront perçues que plus tard, lorsque l'immersion dans les études sera vraiment réalisée, les étudiants sont déjà conscients des différences au niveau des méthodes pédagogiques et de la charge de travail qui leur est demandée.

Plusieurs des différences ou des pertes de repères identifiées par les étudiants peuvent être considérées à la lumière des écrits recensés sur ces questions. Ainsi, nombre d'entre elles ont été identifiées par Groux et Porcher (2000) et Andrade (2006) dans leurs études sur les problèmes rencontrés par les étudiants étrangers. De plus, la plupart des situations non familières énoncées par Brown (2008) entraînant des difficultés pour les étudiants étrangers font également partie des thèmes abordés au cours de ce premier entretien. Notons, entre autres, des problèmes de langue, de charge de travail imposée aux étudiants, de relations avec les pairs et les professeurs.

Ainsi, il ne faut pas se surprendre que des problèmes reliés à la maîtrise de la langue aient également été identifiés par les étudiants. En effet, selon Andrade (2006), la plus grande difficulté des étudiants étrangers au plan scolaire a toujours été la maîtrise de la langue de l'université d'accueil. Dans la présente recherche, les participants à l'étude connaissent déjà, à leur arrivée, la langue d'enseignement de l'université d'accueil. Il existe toutefois, pour l'ensemble des participants, des problèmes récurrents au niveau de la langue pendant tout le premier semestre du

séjour. Les données montrent que la compréhension du français parlé au Québec représente un défi pour les étudiants étrangers.

Le problème que représente une charge de travail accrue a été évoqué par l'ensemble des participants. Il a aussi été abordé par Coulon (1997) qui insiste sur la responsabilité qui incombe aux étudiants d'adopter un nouveau rythme de travail :

> L'un des bouleversements les plus importants pour les étudiants est marqué par le changement de type et de rythme de travail que demande le passage à l'université. [...] À l'université, l'étudiant doit décider par lui-même de la quantité de travail qu'il doit fournir » (p 181).

Il en va de même pour les participants à la présente recherche.

La relation avec les pairs constitue un autre important problème identifié par les étudiants. En début de session, même si certains participants tentent d'établir un contact avec les étudiants québécois, tant dans la classe qu'à l'extérieur, dans les faits, très peu de liens se créent avec eux. Ces résultats rejoignent ceux de Ward et al. (2001) selon lesquels les étudiants étrangers éprouvent des difficultés à se faire des amis à leur arrivée dans un environnement qui leur est inconnu. Ils rejoignent également les conclusions de Lacina (2002) qui stipule que le Canada est un pays fortement axé sur l'individualisme et que les relations peuvent demeurer superficielles entre les personnes, une attitude qui peut paraître difficile à comprendre pour les étudiants étrangers.

Enfin, le refus de participer aux discussions en classe ou de poser des questions au professeur a été souligné par Andrade (2006) dans sa recherche. Ce problème fait aussi partie des pertes de repères vécues par les participants à leur arrivée. Ainsi, il ressort des données que la relation avec les enseignants est d'un tout autre ordre que ce que les étudiants ont connu dans leur système d'origine. Les données montrent clairement que les étudiants ont de la difficulté à entrer en contact avec les professeurs, soit pendant le cours, soit à l'extérieur de la classe. Tout comme lors des discussions en classe, les participants à l'étude ont de la difficulté à

transformer leurs façons de faire et à aller vers l'enseignant au cours de la première session.

Plus encore, nous croyons qu'il existe, chez certains étudiants étrangers, une volonté de ne pas se faire remarquer par leurs enseignants, de ne pas attirer leur attention. Dans plusieurs situations, entre autres dans les réponses données aux examens, dans la réalisation des travaux d'équipe ou tout simplement dans les interactions en classe, les étudiants ne semblent pas vouloir que leurs enseignants reconnaissent qu'ils sont étudiants étrangers. Comment expliquer cette crainte puisqu'ils apprécient tant d'avoir, dans leur nouveau milieu éducatif, des enseignants plus ouverts et disponibles? Les données nous suggèrent que cette appréhension d'être reconnus comme étudiant étranger vient de la perception qu'ont les étudiants qu'ils courent le risque aussi au Québec de faire mauvaise impression auprès de leurs professeurs et que tout comme dans leur pays d'origine, ces derniers auront immanquablement une réaction négative à leur égard. Nous croyons que là encore, le poids de la culture scolaire antérieure, où les relations avec les enseignants sont basées sur l'autorité du maître, joue un rôle important et paralyse d'une certaine façon les étudiants dans leurs relations avec les enseignants dans le système québécois.

5.2.2 Le temps du renoncement et de l'apprentissage

Selon la redéfinition du processus d'affiliation pour la présente étude, le temps de l'apprentissage est marqué par l'étape du renoncement et celle de l'apprentissage. Ainsi, à la perte de repères succède une période de prise de conscience pendant laquelle l'étudiant est confronté à des situations d'apprentissage qu'il doit réaliser, dont plusieurs sont particulières au système universitaire québécois.

5.2.2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant

En début de session, si l'ensemble des étudiants accorde une grande importance à la réalisation des études, il n'en n'est pas de même pour leur confiance à réussir. En effet, un peu moins de la moitié des participants n'ont pas ou peu confiance dans leur réussite. La méconnaissance du système éducatif et l'incertitude qu'elle engendre, ainsi que des échecs scolaires subis dans le passé sont les principales causes de ce manque de confiance.

Tout comme le précise Bandura (1997), les expériences passées négatives peuvent entraîner un sentiment d'efficacité personnel faible. De plus, il est compréhensible que certains étudiants, à leur arrivée, ne se sentent pas confiants de réussir dans un système qui leur est inconnu. Nous croyons que c'est le cas de ces étudiants pour ce qui est de leur sentiment général de compétence à réussir leurs études. Dans la présente recherche, le changement d'environnement que vit l'étudiant semble avoir une influence importante sur son sentiment d'efficacité personnelle. On se rappellera que l'environnement est un des trois facteurs du modèle triadique du fonctionnement humain de Bandura (1986) et de Zimmerman (1989). Ces derniers accordent une grande importance à l'environnement social et physique de l'apprenant dans la réalisation de ses apprentissages. Ainsi, un changement d'environnement ou de tâches à réaliser aurait une influence sur les apprentissages des étudiants.

Les étudiants sont également partagés quant à la confiance de réussir certaines matières ou cours en particulier qui sont à leur horaire à la première session. Nous abordons ici la dimension de la généralité du sentiment d'efficacité personnelle, à savoir que les participants peuvent s'estimer efficaces pour un grand nombre de cours, ou pour seulement certaines matières. Les matières pour lesquelles les étudiants se sentent moins compétents sont celles qui n'ont pas été bien maîtrisées dans le pays d'origine, celles qui peuvent demander des compétences informatiques particulières, celles qui suscitent moins d'intérêt de la part des étudiants et enfin, celles dont le contenu est particulier au contexte

québécois, comme par exemple, un cours relié au système scolaire. Il appert que certaines matières peuvent donc représenter un défi particulier pour les étudiants. Rappelons que nous n'avons recensé aucune recherche sur le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants étrangers dans les banques de données. Toutefois, selon Bandura (1997), les croyances en ses capacités personnelles favorisent des réalisations dans toutes les cultures.

Il en est de même pour la confiance qu'ont les étudiants à réaliser des tâches particulières dans différents contextes d'apprentissage : il ne faut pas se surprendre si les tâches scolaires qui entraînent un sentiment d'efficacité personnelle fort soit des tâches connues en raison de l'expérience antérieure des étudiants. Ainsi, tout comme pour le sentiment d'efficacité personnelle généralisé, les expériences passées ont des conséquences sur le sentiment d'efficacité personnelle pour des tâches d'apprentissage précises (Bandura, 1997). Dans ce cas-ci, la source d'information est l'expérience active de maîtrise, c'est-à-dire la maîtrise des tâches dans le système éducatif du pays d'origine.

Comme le stipule Bandura (1997), la variance est une autre dimension du concept de sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas nécessairement immuable au fil du temps et peut fluctuer dans sa variabilité en fonction des expériences réalisées en cours de route. Nous avons ici une manifestation de cette variance, puisque les étudiants se sentent plus compétents à la fin de leur premier semestre d'études.

Nous pouvons donc conclure que dans tous les cas présents, la source d'information sur le sentiment d'efficacité personnelle à partir de laquelle le jugement des étudiants est construit est l'expérience active de maîtrise, c'est-à-dire à partir des propres expériences des étudiants. Selon Bandura (1997), l'expérience active de maîtrise représente la source la plus influente pour décider du jugement qu'une personne peut porter sur son efficacité à réaliser une tâche. Ici, ce sont à la fois les expériences scolaires vécues dans le système d'origine et, pour certains, les premières expériences dans le système québécois qui sont sources d'information.

L'expérience vicariante, qui permet à une personne d'évaluer ses aptitudes en comparant ses résultats avec ceux de ses pairs et d'obtenir ainsi des informations sur ses propres capacités ne peut représenter, dans le cas présent, une source d'information puisque les étudiants ont, en début de session, peu de contacts avec les pairs. Il en va tout autant de la persuasion verbale et des états physiologiques. Ces deux autres sources d'information ne sont pas à l'origine du sentiment d'efficacité personnelle des participants. Ces conclusions rejoignent celles d'Oettingen (1995) qui, dans son étude sur l'influence de la culture sur le sentiment d'efficacité personnelle, estime que les quatre sources d'information peuvent ne pas être accessibles par tous, comme par exemple, l'absence de modèles autour de soi qui pourraient servir d'expériences vicariantes.

5.2.2.2 Les manifestations ayant un impact positif ou négatif sur l'affiliation de l'étudiant

Pendant la période du temps de l'apprentissage, les données révèlent que les participants sont maintenant en mesure de porter un jugement sur les événements qui marquent, de façon positive ou négative, leur affiliation à leur nouveau milieu éducatif. Nous discutons ici de l'événement qui semble, du point de vue des participants, être parmi les plus importants pour leur affiliation, c'est-à-dire de la relation avec les pairs.

Ainsi, les données révèlent que le sentiment de bien-être qu'apportent des contacts harmonieux avec les pairs semble partie intégrante de l'affiliation sociale des étudiants. Nous rejoignons, en ce sens, l'importance que Coulon (1997) accorde aux relations avec les pairs dans l'affiliation des nouveaux étudiants universitaires : « Être étudiant, au-delà des cours et de l'activité intellectuelle proprement dits, implique de nouer des contacts, d'établir des dialogues, de mener des activités avec les autres étudiants, qui vous permettent de reconnaître que vous rencontrez les mêmes problèmes, que vous employez les mêmes expressions et que vous partagez en commun le même monde » p. 71.

Les relations avec les étudiants québécois permettent également un transfert d'expertise que les étudiants étrangers peuvent utiliser dans leur nouveau contexte éducatif. Ainsi, au plan intellectuel, les participants ont compris l'importance des contacts avec les pairs québécois qui leur permettent d'observer leurs méthodes de travail et de les questionner sur leurs pratiques afin d'améliorer leurs propres compétences. L'autorégulation des stratégies d'apprentissage se réalise donc, en grande partie, par l'influence des pairs. En effet, ceux-ci sont en mesure d'aider les étudiants étrangers à choisir les pratiques les plus adaptées au système universitaire québécois. De plus, avec l'expérience de la première session, les étudiants se rendent compte que ces changements de stratégies étaient nécessaires et profitables pour la réussite de leurs apprentissages. En ce sens, l'importance de la création d'un réseau social pour l'adaptation des étudiants étrangers a été largement démontré (Brown et Holloway, 2009; Hayes et Lin, 1994; Ward et al, 2001). Si le réseau créé avec les compatriotes facilite l'expression et l'affirmation des valeurs de la culture d'origine, celui crée avec les étudiants nationaux a une visée utilitaire et sert à faciliter l'atteinte des objectifs scolaires des étudiants. Les données de la présente recherche vont dans le même sens que les résultats de ces travaux et surtout de ceux de Al-Sharideh et Goe (1998) qui stipulent que ce sont surtout les interactions avec les étudiants de la société d'accueil qui permettent aux étudiants étrangers d'acquérir la compétence nécessaire pour mieux répondre aux exigences de leur métier d'étudiant et pour mieux comprendre les attentes des professeurs.

L'analyse des données nous permet de conclure que le processus d'affiliation des étudiants étrangers présente un caractère dynamique. Ainsi, l'interprétation des nouvelles règles et des façons de faire et l'acquisition de l'autonomie ne sont pas exclusivement le résultat du seul travail de l'étudiant. Ce travail de restructuration présente un caractère dynamique où entrent en jeu d'autres facteurs, tels que la fréquentation du campus et les contacts avec les pairs. En effet, notre analyse nous a permis de découvrir l'importance, pour les étudiants étrangers, de s'approprier le campus universitaire. En passant plus de temps sur le campus, les étudiants

étrangers sont plus susceptibles de rencontrer d'autres étudiants. En établissant des liens avec des étudiants québécois ou de nationalités étrangères, les étudiants étrangers créent des alliances stratégiques.

Dans les faits, les contacts avec les pairs permettent la confrontation des idées et des pratiques et amènent les étudiants étrangers à mieux évaluer les standards de performance exigés dans les universités québécoises, ainsi que les méthodes de travail et d'étude à adopter dans un tel contexte. Les pairs servent alors de médiateurs entre deux cultures de savoir et facilitent, chez les participants, l'autorégulation de leurs stratégies d'apprentissage. Nous croyons que plus rapidement se fera le transfert d'expertises, plus rapidement les étudiants autoréguleront leurs stratégies d'apprentissage.

Comme nous avons pu le constater, les contacts avec les pairs se font difficilement en début de session. Par conséquent, il apparaît très important que les étudiants étrangers prennent rapidement l'initiative d'une démarche visant à créer des liens avec d'autres étudiants.

Nos données nous amènent donc à prendre en considération l'influence de l'environnement social de l'étudiant, d'abord sur l'autorégulation des stratégies d'apprentissage de l'étudiant et, par ricochet, sur l'affiliation de l'étudiant à son nouvel environnement. Il faut rappeler que plusieurs recherches ont porté sur la dimension de l'environnement social pour l'affiliation d'apprenants à leur milieu éducatif. Notons, entre autres, celle de Newman (1994) qui a montré que les apprenants qui vont chercher de l'aide réussissent mieux leurs apprentissages.

Nos résultats mettent en lumière l'importance de l'intégration sociale de l'étudiant à son entrée à l'université. À cet effet, les recherches de Tinto (1993) ont clairement montré que l'intégration sociale et académique sont deux conditions essentielles à la poursuite des études. Ainsi, dans le modèle qu'il a élaboré, une grande importance est accordée aux multiples interactions entre les membres de la communauté universitaire et les étudiants qui, selon lui, permettent à ces derniers de

vivre une expérience positive dans leur environnement. Ces interactions incluent non seulement celles entre l'étudiant et les pairs, mais aussi les interactions entre les étudiants et les professeurs et les responsables de programme. Selon Tinto (1993), les apprentissages se réalisent mieux dans un environnement où il existe une « vie institutionnelle » à laquelle participent les étudiants dans leur quotidien. Les institutions auraient donc une responsabilité à cet égard, c'est-à-dire que leurs membres devraient consciemment établir des contacts avec les étudiants dans une diversité de contextes (entre autres, à l'extérieur des classes et des laboratoires) afin de créer des liens entre les étudiants, et entre les étudiants et le corps professoral. En résumé, l'étudiant qui arrive à l'université doit devenir un membre à part entière de la communauté universitaire, tant au plan social que scolaire.

5.2.2.3 L'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé

Malgré leur confiance mitigée à réussir, face à ces situations d'apprentissage auxquelles ils sont confrontés, les étudiants doivent tout de même mettre en place des stratégies d'apprentissage. Dans la présente étude, nous constatons que bon nombre de ces stratégies sont des stratégies d'apprentissage autorégulé, c'est-à-dire des stratégies qui ont été identifiées et validées dans différents contextes d'apprentissage par Zimmerman et Martinez-Pons (1986) dans le cadre de leurs recherches. Ces stratégies doivent être vues comme un répertoire de différentes méthodes avérées efficaces que l'apprenant peut utiliser pour surmonter ses difficultés.

Il est important de rappeler que le choix de la théorie sociocognitive de l'apprentissage est fondé sur le rôle autorégulateur dans l'adaptation de la personne. Dans leurs recherches, Zimmerman et Martinez-Pons (1986) ont établi un lien entre l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage autorégulé et la réussite scolaire chez des étudiants américains. Rappelons que nous avons recensé très peu de recherches qui ont porté sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé par des étudiants étrangers.

Par conséquent, il nous est impossible de comparer les résultats de la présente étude avec les recherches de Zimmerman et Martinez-Pons (1986, 1988) pour ce qui est de l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé. En effet, ces deux recherches, présentées au chapitre 2, sont des études corrélationnelles avec des devis de recherche et un échantillonnage différents. Dans les faits, elles se sont intéressées au lien causal entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé et les résultats scolaires. Dans la présente recherche, nous nous sommes intéressée à vérifier l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé d'étudiants étrangers, sans tenir compte des résultats scolaires des participants.

Il en est de même pour ce qui est de la recherche de Stoynoff (1996). Bien que réalisée auprès d'étudiants étrangers, elle s'est appliquée à décrire les différences dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé chez des étudiants étrangers performants et d'autres moins performants. Toutefois, nous pouvons retenir que cette recherche a démontré une plus grande utilisation, chez les étudiants performants, de la stratégie de recherche d'aide dans leur environnement social (pairs, amis, professeurs) que les étudiants moins performants. Notons que ces stratégies ne sont pas celles les plus fréquemment utilisées par les participants à l'étude. Comme nous l'avons déjà souligné, il appert que les participants éprouvent des difficultés à entrer en contact avec les pairs québécois et les professeurs au cours de leur première session d'études.

Rappelons que dans notre étude, notre intention n'était pas de comparer l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé des sujets à l'étude à un autre groupe d'étudiants. Nous avons voulu vérifier si les participants utilisaient des stratégies d'apprentissage autorégulé et si oui, lesquelles. Nous nous sommes également intéressée à voir leur évolution au cours de la première session.

L'analyse des données montre que les participants utilisent de nombreuses stratégies d'apprentissage autorégulé. De plus, pratiquement toutes les stratégies d'apprentissage identifiées par les étudiants ont pu être classées parmi les quatorze

stratégies que Zimmerman et Martinez-Pons (1986) ont validées dans leur recherche comme ayant une influence positive sur la performance scolaire.

Les plus importantes de ces stratégies sont l'autoévaluation, la fixation d'objectifs et la planification ainsi que l'organisation et la transformation. Viennent ensuite l'aide des pairs et des professeurs. À l'opposé, les trois stratégies les moins utilisées sont la recherche d'aide d'autres personnes, comme les membres de la famille, et la révision de la matière dans les volumes de référence. De plus, les situations d'apprentissage pour lesquelles les participants ont utilisé le plus de stratégies d'apprentissage autorégulé sont la préparation aux examens, et la compréhension des consignes de l'enseignant lorsque celui-ci donne des informations sur un travail à réaliser ou un examen à venir.

Chez les participants à l'étude, parmi les nombreuses stratégies d'apprentissage autorégulé, la plus utilisée, en nombre absolu, est l'autoévaluation, c'est-à-dire la stratégie qui permet à l'étudiant de réfléchir à sa conduite et d'évaluer la qualité et le progrès du travail accompli. Que faut-il comprendre de ce résultat ? Nous croyons que tout au long de la session, les étudiants s'interrogent sur leurs comportements et leurs façons de faire dans un grand nombre de situations d'apprentissage, de par l'incertitude engendrée par la méconnaissance du système universitaire québécois. Ainsi, au fil du temps, les questionnements persistent puisque de nouvelles situations d'apprentissage se présentent en cours de semestre. Par exemple, à la mi-session, les étudiants ne sont pas encore en mesure de savoir avec exactitude quelle stratégie utiliser dans certains contextes d'apprentissage, comme, par exemple, les examens de mi-session. Il en est de même pour ce qui est de connaître les exigences reliées à la remise des travaux à la fin de la session. Il est donc probable que ces nombreux questionnements participent de l'utilisation importante de cette stratégie par les participants. De plus, nous croyons que le faible sentiment d'efficacité personnelle de plusieurs participants, tant pour la réussite générale des études que pour la réussite de certains cours en particulier, n'est pas étranger à l'utilisation de la stratégie

d'autoévaluation. Si l'étudiant se sent peu confiant de réaliser ses apprentissages, il est fort possible qu'il s'interrogera sur ses façons de faire.

Il faut souligner que dans la recherche de Zimmerman et Martinez-Pons (1986) auprès d'une clientèle nationale, la stratégie d'autoévaluation était parmi les trois stratégies les moins utilisées par les participants. Nous ne pouvons tirer aucune conclusion de cette différence dans les résultats, mais nous ne pouvons pas non plus exclure la possibilité que le contexte de la migration pour études puisse avoir un impact sur la fréquence de l'utilisation de cette stratégie pour les étudiants étrangers, de par les nombreuses pertes de repère que ces derniers subissent au cours de la première session. Quant à la fixation d'objectifs et la planification, qui est la deuxième stratégie la plus utilisée, elle consiste à se fixer des objectifs pour planifier l'ordre, le rythme et la réalisation du travail scolaire à accomplir. Nous sommes portée à penser que l'importance accordée par les participants à la planification du travail scolaire en contexte universitaire québécois s'est traduite par l'identification de cette stratégie par une majorité d'entre eux.

Comment interpréter que l'aide des pairs et des enseignants soit, dans l'ordre, la quatrième et la cinquième stratégie identifiée par les participants? Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous croyons que ces étudiants n'ont pas réussi, au début de la mi-session, à établir suffisamment de contacts avec les étudiants québécois pour s'adresser à eux afin d'obtenir de l'aide. Quant au recours à l'enseignant, les participants ont clairement exprimé, au cours des entretiens, leur réticence à faire appel à lui. Il semble que pendant la première session, ils ne réussissent pas à vaincre les comportements d'évitement de l'enseignant acquis dans leur système d'origine.

Il est intéressant de noter que la stratégie de pratique et de mémorisation, qui consiste à mémoriser le matériel scolaire, n'arrive qu'en huitième place dans l'ordre d'utilisation par les participants. Cette stratégie a souvent été associée à un apprentissage de surface. Selon certains participants, l'évaluation continue qui prévaut dans le système québécois entraîne l'obligation d'étudier de façon régulière

tout au long de la session, ce qui permet un apprentissage plus en profondeur. Nous croyons que c'est ce qui pourrait expliquer qu'ils ont moins recours à la stratégie de mémorisation.

Enfin, les stratégies de recherche d'aide d'autres personnes et la révision de la matière dans les volumes de référence sont les stratégies les moins utilisées. À cet égard, il nous semble évident que les participants ne peuvent avoir recours aux membres de leur famille, puisqu'ils sont demeurés à l'étranger. Quant à la révision de la matière, elle se fait surtout à partir des notes de cours, les participants ayant exprimé leur réticence d'avoir à se procurer un livre de référence, ce qu'ils ne font pas dans leur système d'origine.

En terminant, l'importance qu'accordent les participants à leurs résultats scolaires et à la réussite de leurs études n'est peut-être pas étrangère à l'utilisation de nombreuses stratégies d'apprentissage autorégulé dans les contextes reliés à l'évaluation, notamment pour se rappeler les consignes données en classe pour la réalisation d'un travail (23 stratégies) ou le thème d'un examen à venir (23 stratégies), et pour se préparer aux examens (36 stratégies).

La présente recherche ne s'est pas intéressée à l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulé en fonction du contexte national des études antérieures des étudiants. Tous les participants à l'étude ont utilisé des stratégies d'apprentissage autorégulé. Toutefois, nous avons constaté que les étudiantes en utilisaient davantage que les étudiants. En outre, nous ne pouvons pas vérifier si l'utilisation de nombreuses stratégies d'apprentissage autorégulé par les participants à l'étude a pu avoir un impact sur la réussite des cours de la première session. L'impact de l'utilisation de ces stratégies sur le rendement scolaire n'était pas un des objectifs de la présente recherche.

5.2.2.4 L'autorégulation des stratégies d'apprentissage

L'autorégulation des stratégies d'apprentissage est issue de la théorie de l'apprentissage autorégulé (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989), qui privilégie l'apport de l'étudiant lui-même à la réalisation de ses apprentissages plutôt que de lui attribuer un rôle passif. Rappelons que le processus d'autorégulation se compose de l'auto-observation, de l'auto-jugement et de l'auto-réaction. Il y a autorégulation lorsque l'apprenant suit attentivement le cours de ses apprentissages, compare ses résultats avec une norme déterminée et réagit à la suite de l'évaluation de sa performance, entre autres, en modifiant ses façons de faire. Ainsi, l'autorégulation représente une réaction face aux observations et au jugement que porte l'étudiant sur ses apprentissages.

Dans la présente étude, le temps de l'apprentissage entraîne l'étudiant dans une prise de conscience de l'inadéquation de ses pratiques à un environnement d'études qui est différent de ce qu'il a connu dans sa culture scolaire antérieure. Cette prise de conscience, qui se fera dans le temps, lui permettra d'évaluer et de transformer ses comportements et ses façons de faire afin de lui permettre une affiliation à la fois institutionnelle et intellectuelle.

Nous avons également constaté que des participants prennent conscience que certaines stratégies utilisées dans le système d'origine ne sont plus appropriées dans leur nouvel environnement. L'analyse des données révèle des indicateurs significatifs d'autorégulation de stratégies d'apprentissage chez les participants à la présente recherche. Ainsi, plusieurs d'entre eux prendront la décision d'abandonner certaines stratégies pour en utiliser d'autres beaucoup plus efficaces et appropriées au système québécois.

Dans la présente recherche, différentes manifestations d'autorégulation des stratégies d'apprentissage ont été observées chez plusieurs participants. Si, au départ, l'étudiant ne sait trop quelle stratégie utiliser en raison de sa méconnaissance du système éducatif québécois, il ressort des données que de

nombreux étudiants ont été en mesure, à la mi-session, d'établir la valeur d'une stratégie une fois celle-ci utilisée en contexte québécois. Si une stratégie est considérée comme inefficace, elle sera remplacée par une autre. En fonction d'un apprentissage particulier, une toute nouvelle stratégie pourra également être utilisée. Les données montrent clairement qu'à la mi-session, les étudiants sont en mesure d'identifier leurs faiblesses pour ce qui est des stratégies à utiliser, et de déterminer où mettre leurs efforts. Il apparaît que les premiers éléments d'évaluation dont ils ont pris connaissance, depuis le début de la session, ont permis aux étudiants d'évaluer le caractère opportun de certaines stratégies utilisées. Toutefois, l'information obtenue de ces évaluations peut indiquer à l'étudiant qu'il doit changer de stratégie, mais elle ne lui apprend pas nécessairement par quelle stratégie elle doit être remplacée.

Selon la théorie sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 1996; Zimmerman, 1999), un étudiant pourra mieux faire face à une tâche s'il a déjà expérimenté une telle tâche antérieurement. Dans la présente recherche, plusieurs contextes d'apprentissage se révèlent nouveaux pour les participants. Ainsi, le système d'évaluation continu, la passation des nombreux examens regroupés à la mi-session, la charge de travail personnel plus élevée qui est exigée, l'importance accordée à la qualité de la langue dans la correction des travaux, les nouvelles formes d'examens sont autant de situations d'apprentissage nouvelles pour les participants. Nous remarquons que les étudiants prennent conscience rapidement de ces changements de contexte (auto-observation), et de l'inefficacité de certaines stratégies utilisées dans le système d'origine (auto-jugement). Ainsi, face à ces changements de contexte, ces étudiants ont accepté d'abandonner progressivement certaines de leurs valeurs, normes et façons de faire pour adopter des stratégies plus adéquates ou des comportements plus stratégiques (auto-réaction). L'autorégulation révèle de la part de ces étudiants une volonté de s'adapter à leur nouveau milieu éducatif et de prendre une part active dans leurs apprentissages.

L'aménagement d'un environnement d'études favorable est l'une des premières manifestations de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage : en

effet, on assiste à une réorganisation spatiale du travail académique par le choix délibéré du campus universitaire comme milieu d'étude. Certains étudiants, qui ne fréquentaient pas leur campus universitaire dans leur scolarité antérieure, se rendent à l'université pour y étudier et pour y socialiser.

Nous constatons, chez les participants à la recherche, un sentiment de liberté à exploiter cet environnement mis à leur disposition et à profiter de tout ce qu'il est en mesure de leur offrir. Le campus universitaire joue donc un rôle important dans la vie des étudiants de par l'accessibilité et la diversité des services qui y sont offerts. Ainsi, la fréquentation des locaux publics sur le campus favorise les échanges entre les étudiants québécois et étrangers. Le campus devient alors un lieu rassembleur pour ces participants à l'étude. Pour cette raison, nous croyons que l'appropriation du campus universitaire représente un événement significatif qui favorise l'affiliation des étudiants.

Ces résultats vont de pair avec l'importance qu'accorde Coulon (1997) à la fréquentation du campus universitaire. Selon lui « rester dans l'université joue un rôle important dans la constitution de l'identité et de la culture étudiantes. [...] Ne faire qu'y passer ne contribue pas à développer un sentiment d'appartenance nécessaire à une intégration » p. 71. « Le fait de fréquenter l'université, d'y rester, d'y passer du temps et d'y avoir des activités sociales représentent une fonction d'intégration importante » p. 188.

Dans la plupart des cas, ces manifestations d'autorégulation des stratégies d'apprentissage sont le résultat de l'initiative personnelle de l'étudiant. Par contre, les données permettent de conclure que le contact des étudiants avec leur environnement social est aussi une source d'autorégulation pour les participants à l'étude. Ainsi, les pairs sont en mesure de communiquer aux étudiants étrangers les stratégies appropriées en contexte universitaire québécois. Les données nous permettent de conclure que l'autorégulation des stratégies d'apprentissage se réalise d'abord par l'étudiant lui-même, mais aussi par la médiation de collègues québécois.

Dans le cadre de leur recherche sur les stratégies d'apprentissage autorégulé utilisées par des étudiants japonais dans une université en Australie, Purdie et al. (1996) ont montré qu'après un certain temps passé dans le contexte éducatif australien, les étudiants japonais n'utilisaient plus exactement les mêmes stratégies que leurs collègues au Japon. En effet, une transformation du type de stratégies s'est réalisée par le fait qu'elles se rapprochaient davantage des stratégies utilisées par les étudiants australiens eux-mêmes. Nous en sommes arrivée à la même conclusion : au cours de la première session, une transformation s'opère chez les participants à l'étude. Ainsi, à la fin de la session, plusieurs stratégies utilisées par les étudiants étrangers ont été calquées sur celles utilisées par les pairs québécois. Ces stratégies ont été soit reproduites en observant les pairs, soit suggérées par ces derniers et présentées comme étant des façons de faire éprouvées en contexte universitaire québécois.

Pour conclure, nous croyons que l'autorégulation des stratégies d'apprentissage est un élément significatif qui favorise l'affiliation de l'étudiant étranger à un nouveau système éducatif. L'autorégulation doit donc être perçue comme un levier à l'affiliation de l'étudiant.

5.2.3 Le temps de l'affiliation

Le temps de l'affiliation représente les dernières semaines de la session des étudiants. La fin du semestre permet aux étudiants de faire un bilan de leur expérience à l'UQTR, qui se révèle, pour tous, positive. À leur arrivée, tous les participants ont comme objectif la réussite de leurs études au Québec. Si certains sont confiants d'avoir de bons résultats, d'autres sont plutôt incertains quant à leur réussite. Toutefois, à la fin de la session, les données montrent qu'il n'est plus seulement question de réussir ses études. Les étudiants ont pris conscience que d'autres objectifs, au plan personnel et professionnel, qu'ils ne s'étaient pas assignés au départ, ont été atteints : devenir plus autonome, être capable de s'ouvrir aux autres, prendre du recul face au système d'origine, réfléchir à sa carrière future, visiter le Québec, etc. Il est probable qu'à leur arrivée, les étudiants ne

soupçonnaient pas que leur séjour serait une expérience aussi profitable et qu'ils pourraient bénéficier de retombées autres que la réussite des études. D'ailleurs, les participants à la recherche ont fait part, lors du dernier entretien, de leur grande satisfaction face à l'expérience vécue dans le système universitaire québécois.

Il appert que l'appréciation de leur séjour est en grande partie le résultat du sentiment d'accomplissement qu'ils éprouvent d'avoir réussi à traverser cette épreuve que représentent ces quatre premiers mois dans un système éducatif étranger et du sentiment qu'ils pourront affronter, avec plus de confiance, le second semestre.

Nos résultats nous amènent à conclure que le processus d'affiliation des étudiants étrangers est un processus de transformation de la personne.

Ainsi, à la suite des pertes de repères qui ont engendré de l'insécurité à leur arrivée, les étudiants ont été obligés de s'interroger sur les façons de faire à adopter dans leur nouvel environnement. En transformant leurs pratiques, en s'ouvrant à d'autres façons de penser et en devenant plus autonomes, ces étudiants se sont transformés eux-mêmes par l'enrichissement personnel et professionnel que leur a apporté leur séjour en contexte universitaire québécois. Par l'emploi de métaphores, « j'ai reçu ma claque; je suis tombée mais je me suis relevée; je vais prendre ma revanche; mon but, c'était de survivre; j'ai commencé l'aventure, j'irai jusqu'au bout », ils expriment, en cette fin de session, à quel point ce passage a été difficile, mais aussi leur fierté d'avoir progressé et d'avoir réussi ce passage obligé et la confiance que la suite sera plus facile, ou du moins qu'ils y sont mieux préparés.

Par conséquent, en fonction de l'analyse des résultats de la présente recherche et de notre compréhension du phénomène à l'étude, nous pourrions élaborer une définition de l'affiliation de l'étudiant étranger à son nouvel environnement éducatif en ces termes : « l'affiliation de l'étudiant étranger représente un processus de développement personnel et professionnel qui se déroule dans le temps en quatre phases distinctes. Initié par l'étudiant lui-même en

début de session, ce processus est marqué de nombreuses pertes de repères qu'il devra surmonter, d'abord par un renoncement aux façons de faire du système d'origine, ensuite par l'autorégulation de ses stratégies d'apprentissage. Le processus d'affiliation se réalise aussi par une ouverture à l'altérité et par la volonté et le travail personnel. De plus, il est jalonné de facteurs qui favorisent ou freinent l'affiliation de l'étudiant. Il présente également un caractère dynamique où entre en jeu l'environnement social et physique de l'étudiant. Ce processus de développement personnel mènera à l'acquisition de l'autonomie de l'étudiant. Parallèlement à l'acquisition de l'autonomie, le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant ira en s'accroissant jusqu'à la fin de la session ».

Finalement, les données recueillies permettent de conclure que l'atteinte de l'autonomie est importante pour l'affiliation des étudiants. Ici encore, cette conclusion va de pair avec les commentaires de Coulon (1997) qui stipule que « La caractéristique commune de tout passage à l'enseignement supérieur qui touche toutes les universités et toutes les disciplines est l'apprentissage du travail autonome » p. 181.

De plus, ces résultats nous amènent au cœur même de la théorie sociocognitive de l'apprentissage. En effet, Bandura (1997) a souligné le rôle actif de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage. Ainsi, dans la présente étude, les participants ont participé activement à la résolution des problèmes générés par leur arrivée dans le contexte éducatif québécois.

Ce processus de transformation nous ramène également au concept de choc culturel présenté dans la matrice théorique du chapitre 2. La recherche qui porte sur la clientèle internationale est, en grande partie, reliée à l'expérience du choc culturel. Ainsi, lorsque les étudiants étrangers, en tant que migrants, arrivent dans un nouvel environnement scolaire, ils en font l'expérience (Zhou et al., 2008, Ward et al., 2001). Rappelons que la signification du concept de choc culturel a évolué depuis les premières recherches d'Oberg (1960), pour ne plus représenter uniquement qu'une réaction négative aux circonstances perturbantes de la migration. Les

réactions des personnes à un environnement non familier sont maintenant considérées comme participant à un processus actif, se déroulant dans le temps, pour traiter un changement ou y faire face (Ward et al., 2001).

Les théories reliées au concept d'adaptation (Ward et Kennedy, 1999, Anderson, 1994), qui ont été davantage utilisées par la suite, ont, quant à elles, présenté un modèle qui réfère à un processus complexe, de nature interactive, qui s'installe entre la personne et son environnement et qui vise l'adéquation entre les deux. Ce processus d'adaptation permet au migrant d'apprendre, d'une part, à faire face aux obstacles rencontrés, et d'autre part, à vivre avec le changement et les différences qu'il découvre dans son nouvel environnement. Dans ce cas-ci également, la migration représente un processus complexe de transformation qui résulte de la confrontation à une autre culture, et qui est nécessaire si le migrant souhaite surmonter les obstacles rencontrés.

Enfin, la théorie d'acculturation de Berry (1997), bien qu'elle ait été utilisée davantage auprès des immigrants et des réfugiés, a trait au phénomène qui se produit lorsque des groupes de personnes de cultures différentes entrent en contact, ce qui produit également une transformation du groupe et de ses membres. Tout comme le concept d'adaptation, l'acculturation psychologique fait référence aux changements psychologiques et aux résultats qui découlent d'une expérience individuelle d'acculturation.

D'une certaine façon, les caractéristiques ou les propriétés qui forment la compréhension de ces différents concepts et théories se recoupent pour devenir transférables ou applicables aux manifestations d'affiliation issues du contexte de la présente recherche. Elles s'inscrivent donc dans la réalité de l'affiliation des participants par le fait que :

- l'affiliation de l'étudiant étranger est rendue nécessaire par le contact de l'étudiant avec une culture scolaire différente;

- ce contact avec un environnement scolaire étranger oblige l'étudiant à faire face à des obstacles, des pertes de repère que représentent des variables éducatives différentes;

- l'étudiant doit, dans un premier temps, accepter ces pertes de repères s'il veut surmonter ces obstacles pour s'adapter à son nouveau milieu;

- l'étudiant doit ensuite, dans un deuxième temps, s'ouvrir aux différences du nouveau système éducatif dans lequel il étudie;

- par cette ouverture d'esprit, l'étudiant sera alors en mesure d'opérer les changements nécessaires à son affiliation, changements qui l'amèneront à se transformer, tant au plan personnel que professionnel.

Cette transformation de l'étudiant ne nous semble pas étrangère au fait que, non seulement elle a provoqué chez les participants une réflexion sur eux-mêmes, mais elle leur a aussi permis d'avoir une perception différente de leur système éducatif d'origine. Ainsi, à la mi-session, mais surtout à la fin de du semestre, nous constatons que les étudiants ne se privent pas pour critiquer de nombreuses facettes de leur système d'origine, notamment la relation étudiants-professeurs hiérarchisée, les formules pédagogiques dépassées, les cursus scolaires figés, la lenteur administrative, etc. Comme l'exprime une des participantes : « Les questionnements qui nous ont fait confronter les deux systèmes nous ont fait comprendre qu'il y a certaines choses qui ne fonctionnent pas dans notre pays ». L'affiliation de l'étudiant passe également par la critique du système éducatif d'origine.

Enfin, les résultats de la présente recherche nous amènent à constater que les institutions d'attache et d'accueil participent peu au processus d'affiliation des étudiants étrangers. En effet, selon les données recueillies, l'affiliation ne débute qu'à l'arrivée des étudiants. Il appert que les institutions d'enseignement, d'où proviennent les participants à l'étude, ne participeraient aucunement au processus avant le départ des étudiants en mobilité. Ainsi, ces derniers estiment ne pas avoir

reçu une information adéquate de leur université d'attache sur les nombreuses différences auxquelles ils auraient à faire face dans le système québécois. Une meilleure connaissance du système universitaire québécois aurait facilité la transition d'un système à l'autre. Certains étudiants réalisent jusqu'à quel point ils ont été mal préparés pour cette expérience au Québec.

Les données montrent également que certains participants estiment que la participation de l'UQTR au processus d'affiliation est également déficiente. Si ces étudiants ont, en majorité, accepté de vivre ce passage et les pertes de repères qui y sont associées, quelques-uns estiment toutefois ne pas avoir été accompagnés adéquatement par l'université pour le faire. Certes, les services à l'accueil ont été appréciés, mais les étudiants estiment qu'ils ont été, par la suite, laissés à eux mêmes. Ainsi, ils se seraient attendus à recevoir l'aide de personnes-ressources de l'université après leur arrivée afin de pouvoir être davantage informés des particularités du système universitaire québécois, et aussi pour avoir l'occasion de parler de leur vécu. De plus, il ressort de quelques entrevues que certains étudiants étrangers vivent d'importantes difficultés personnelles et scolaires et qu'ils sont isolés à cause du désintéressement de ceux qui les côtoient à l'université. Ceux qui sont plus fragiles ou qui ont davantage de difficultés à aller vers les autres risquent de souffrir de solitude.

Il existe pourtant de nombreuses ressources à l'université vers lesquelles peuvent se tourner les étudiants, entre autres les services de psychologie, d'orientation et d'aide aux études. Les participants n'en ont pas fait mention lors des entretiens. Il est possible qu'ils n'aient pas voulu y recourir pour des raisons culturelles. Nous ne pouvons également exclure qu'au cours de la première session, ceux-ci vivent trop de bouleversements dans leur vie personnelle, sociale et scolaire pour être en mesure d'évaluer s'ils ont besoin d'une aide quelconque. De plus, les données ont montré que les étudiants ont une méconnaissance des ressources disponibles à l'université. Enfin, il est vrai qu'aucun service particulier n'offre à l'étudiant de faire rapidement, en début de session, un survol de l'ensemble des différences qu'ils rencontreront dans le système universitaire québécois.

Il faut également noter que les participants s'affirment davantage, expriment davantage ce qu'ils ressentent à la fin du premier semestre. Ainsi, la perception qu'ils ont de l'université se transforme au fil de la session et devient plus nuancée. Ces jugements exprimés par les étudiants contrastent avec leurs propos à leur arrivée : ils sont évocateurs du cheminement qu'ils ont réalisé depuis le début de leur séjour. À la fin de leur premier semestre, ils expriment clairement le besoin que peut avoir un étudiant étranger à recevoir un soutien particulier des services de l'université et à être accompagné plus adéquatement pendant les premiers mois. Certains participants ont d'ailleurs exprimé à la chercheure leur satisfaction de participer à la présente recherche puisqu'ils ont pu ainsi partager leur vécu et leurs préoccupations, leur permettant une réflexion sur leur intégration à l'institution. Les propos d'une participante résument bien ce que certains étudiants ont exprimé à la chercheure au cours des entretiens : « Au début, c'est très bien, mais ce n'est pas facile d'accès pendant la session. Il n'y a pas tellement de personnes-ressources. J'ai trouvé que le fait que je sois avec vous, d'en parler, bien je me suis sentie vraiment écoutée et le programme d'échange s'est révélé plus constructif ».

Nous ne pouvons que conclure qu'il est essentiel que les universités d'attache préparent plus adéquatement leurs étudiants avant leur départ. De plus, nous croyons qu'une diversification des services offerts par les universités d'accueil aux étudiants étrangers en début et en cours de session permettrait un meilleur transfert d'un système à un autre et faciliterait leur affiliation à leur nouvel environnement.

5.5 Les limites de la recherche

Les résultats de cette recherche doivent être considérés avec précaution compte tenu du nombre restreint de participants et de la composition de la population à l'étude. En effet, les sujets originaires du système français et les étudiants africains ayant fréquenté les universités françaises sont surreprésentés dans cet échantillon. Un échantillonnage davantage diversifié, c'est-à-dire en provenance de différents contextes nationaux d'études antérieures, aurait

probablement donné des résultats distincts. Pensons, entre autres, à l'appropriation des outils technologiques ou à la compréhension de la matière.

Toutefois, il faut comprendre que la fenêtre de temps pour recruter les sujets était très courte, à peine trois semaines entre l'arrivée des étudiants, leur acceptation à participer à la recherche et la première rencontre pour la signature du formulaire de consentement. Il ne nous était plus possible d'attendre que d'autres participants se manifestent, en particulier des participants d'un contexte national d'études antérieures autre que la France, sans pour autant retarder le premier entretien qui devait se tenir à l'arrivée des étudiants sur le campus. Par conséquent, le peu de temps dont disposait la chercheure pour la composition de la population à l'étude est une des limites de la présente recherche.

Il faut également prendre en considération la nature différente du séjour. En effet, certaines étudiants étaient inscrits à un programme d'échange, alors que d'autres avaient été admis dans un programme régulier. De plus, les aptitudes personnelles et intellectuelles des participants à l'étude n'ont pas été prises en compte. Nous croyons que ces variables ont pu avoir une influence sur l'expérience de l'étudiant dans le système universitaire québécois.

Nous devons également considérer que le devis de recherche, qui se limitait à la première session, n'a pas permis d'étudier des changements en profondeur chez les participants. Ainsi, nous ne prétendons pas avoir exploré l'ensemble des expériences positives et négatives qui entrent en jeu dans le processus d'affiliation des étudiants étrangers. Nous sommes toutefois persuadée d'avoir soulevé des événements significatifs pertinents à la compréhension du phénomène à l'étude.

Enfin, nous n'avons noté aucune réticence de la part des participants à répondre aux questions. Au contraire, il nous a semblé que les rencontres avec la chercheure leur ont permis de réfléchir à leur expérience vécue et de partager cette réflexion avec enthousiasme. Certains participants ont souligné que leur participation à la recherche avait contribué à faciliter leur intégration à l'université. Il est possible

qu'un effet de désirabilité sociale soit à l'origine de cette disposition des participants à s'ouvrir à la chercheure, et surtout à ne pas hésiter à exprimer une vive critique de leur système d'origine.

Pour terminer, nous croyons que l'utilisation de l'entretien comme seul outil de collecte de données est une autre limite à la présente recherche parce qu'elle ne permet pas la triangulation des données.

5.6 Les retombées de la recherche

Tel que nous l'avons vu au premier chapitre, peu de recherches ont porté sur l'affiliation des étudiants étrangers ainsi que sur l'autorégulation de leurs stratégies d'apprentissage. Pour cette raison, nous croyons qu'il existe plusieurs retombées possibles à cette recherche, tant au plan scientifique et au plan de l'avancement des connaissances qu'au plan du questionnement des pratiques.

5.6.1 Les retombées au plan scientifique et au plan de l'avancement des connaissances

Nous estimons que l'expérience de ces étudiants à laquelle nous avons eu accès à travers les entretiens apporte un éclairage nuancé sur le phénomène de l'affiliation des étudiants étrangers à leur nouvel environnement. Ainsi, nous croyons avoir contribué à une meilleure connaissance de l'expérience vécue par l'étudiant étranger au cours de sa première session dans le système universitaire québécois. De plus, la redéfinition du processus d'affiliation de Coulon (1997) en fonction du contexte de la mobilité étudiante nous semble également un apport indéniable au plan de l'avancement des connaissances. En effet, l'étape du renoncement nous apparaît maintenant essentielle dans le processus d'affiliation de l'étudiant. C'est cette prise de conscience que l'étudiant doit faire quant à l'abandon de ses pratiques antérieures qui lui permettra de passer à l'étape de l'apprentissage.

Une autre retombée importante au plan scientifique est le poids que représentent le transfert d'expertise et le calque dans l'autorégulation de

l'étudiant étranger. À la mi-session, lorsque les rapports avec les étudiants québécois se font plus fréquents, les étudiants étrangers profitent alors de l'expertise des pairs, ce qui leur permet de transformer leurs propres façons de faire.

Enfin, nous croyons avoir été en mesure de combler un manque au plan scientifique pour ce qui est des connaissances reliées aux stratégies d'apprentissage des étudiants étrangers. Nous connaissons maintenant mieux les stratégies utilisées par ces étudiants, et surtout les modifications apportées aux stratégies en contexte universitaire québécois. Rappelons que très peu de recherches ont porté sur ce sujet.

5.6.2 Les retombées au plan du questionnement des pratiques

Nous croyons que cette recherche entraîne des retombées intéressantes concernant les pratiques des acteurs ou des agents responsables dans le domaine de la mobilité étudiante. Quels sont ces acteurs qui prennent part à l'expérience de l'étudiant étranger au contexte universitaire québécois?

Dans un premier temps, il serait souhaitable que l'établissement d'attache joue un rôle plus important dans la préparation des étudiants pour leur séjour d'études à l'étranger. Une information adéquate avant le départ semble essentielle pour minimiser, un tant soit peu, les pertes de repères à l'arrivée. Les universités d'accueil ont également une responsabilité importante quant à la prestation des services pour les étudiants étrangers qu'elles invitent dans leurs programmes. Ainsi, un des problèmes les plus importants est la méconnaissance pour les étudiants, à leur arrivée, des caractéristiques du système universitaire québécois. Par conséquent, il apparaît essentiel qu'au début de la session, la clientèle étudiante internationale puisse profiter d'une séance d'information qui lui permettra d'être davantage sensibilisée aux exigences requises pour réaliser un programme d'études dans le cadre du système universitaire québécois.

De plus, les résultats obtenus pourraient être utiles aux gestionnaires des programmes qui attirent un grand nombre d'étudiants étrangers. Ainsi, les directeurs de programme de premier cycle jouent un rôle essentiel dans l'encadrement des étudiants. La description des mandats des comités de programme de premier cycle est très explicite sur la responsabilité du directeur de programme pour ce qui est de l'encadrement académique et administratif des étudiants inscrits dans leur programme. Il doit faciliter l'intégration des étudiants au programme d'études, entre autres par la planification et l'organisation de l'accueil des nouveaux étudiants (UQTR, 2005).

À cet égard, nous souhaitons que les directeurs de programme prennent en compte la diversité ethnoculturelle qui existe au sein de leurs cohortes et qu'ils soient davantage sensibilisés aux exigences et aux difficultés liées au cheminement scolaire de la clientèle étudiante internationale. D'ailleurs, Coulon (1997) pose le problème d'une pédagogie de l'usage de l'institution universitaire qu'il croit nécessaire de développer pour le bénéfice des étudiants qui en ont le plus besoin, notamment les étudiants étrangers.

Les directeurs de programme ont également un rôle important à jouer pour ce qui a trait à l'animation de la vie étudiante. Ainsi, dans le Mandat des directeurs de comité de programme (UQTR, 2005), il est suggéré qu'ils « préparent annuellement avec le Service aux étudiants, s'il y a lieu, une programmation d'activités complémentaires à celles de nature strictement académique, ainsi que des activités visant à favoriser l'intégration progressive des apprentissages des étudiants tout au long de leurs études » (p. 3). Rappelons que les résultats de notre étude mettent en évidence le rôle que joue la création d'un réseau social au cours de la première session d'études. Les relations interpersonnelles avec les pairs, les enseignants et les autres membres de la communauté universitaire deviennent des facteurs importants dans le processus d'affiliation de l'étudiant. Il est à souhaiter que les responsables de programme puissent mettre en place davantage d'activités destinées à cette clientèle étudiante pour créer un environnement universitaire facilitant des échanges plus fréquents et pour éviter, autant que possible, l'isolement

que pourraient vivre certains étudiants étrangers. L'accessibilité et la disponibilité des directeurs de programme sont particulièrement importantes pour l'intégration des étudiants étrangers dans leur programme d'études.

Un autre acteur important dans l'expérience des étudiants étrangers est le professeur responsable de chacun de leurs cours. Les résultats ont montré que de façon générale, les enseignants ne sont pas considérés comme une source d'information accessible en dehors des heures de cours par les étudiants étrangers, et que le poids de leur scolarité antérieure empêche les étudiants de poser des questions en classe ou encore de solliciter des rencontres avec eux. À cet égard, nous sommes d'avis que les professeurs devraient être informés (pour ne pas dire formés) des difficultés rencontrées par la clientèle internationale, particulièrement en regard des relations avec les professeurs. De plus, il serait souhaitable qu'ils soient davantage conscients des difficultés que peuvent entraîner certaines méthodes pédagogiques utilisées dans le système québécois pour certains étudiants étrangers (par exemple, les discussions en classe).

Dans le meilleur des mondes, la compétence interculturelle devrait faire partie de la formation des professeurs d'université. Elle pourrait entraîner, par le fait même, le développement d'une « pédagogie interculturelle » basée sur l'empathie et la communication. Elle favoriserait, par conséquent, les échanges entre les étudiants de cultures différentes dans la classe et contribuerait à l'enrichissement de tous les étudiants. De plus, il nous semble important de pouvoir explorer, avec les futurs enseignants, des pratiques innovantes pour répondre aux exigences de la diversité culturelle dans les classes.

Enfin, une des particularités de la présente étude réside dans l'utilisation de la théorie sociocognitive de l'apprentissage auprès d'étudiants étrangers. Nous croyons qu'elle peut donner l'occasion aux professeurs de prendre connaissance des stratégies d'apprentissage utilisées par cette clientèle et de celles qui doivent être transformées ou adoptées pour réaliser des apprentissages plus réussis.

En résumé, cette recherche peut servir à soulever l'importance, pour tous les acteurs engagés en mobilité étudiante, de demeurer sensibles à la différence culturelle et scolaire des étudiants étrangers dans les universités québécoises.

CONCLUSION

La population étudiante internationale est en forte croissance depuis les vingt dernières années dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2004). Il en est de même pour les universités québécoises qui accueillent de plus en plus d'étudiants étrangers dans leurs programmes d'études (MELS, 2008). Cette augmentation de la clientèle étudiante internationale a donné lieu à de nombreuses recherches, particulièrement aux États-Unis, en Australie et au Royaume-Uni. Ces recherches ont été menées afin de circonscrire les principaux problèmes des étudiants étrangers dans leurs universités d'accueil. Elles s'appuient sur des cadres théoriques reliés aux concepts de choc culturel et d'adaptation interculturelle. Toutefois, peu de recherches ont porté sur le processus même de l'adaptation de l'étudiant à son nouvel environnement éducatif (Pederson, 1991) ainsi que sur les problèmes particuliers reliés à l'apprentissage des étudiants étrangers (Volet et Renshaw, 1995).

Les objectifs de la présente recherche étaient, dans un premier temps, de mieux comprendre l'adaptation d'étudiants étrangers au système universitaire québécois en nous appuyant sur le concept d'affiliation de Coulon (1997). Nous avons également voulu examiner le sentiment d'efficacité personnelle généralisé des étudiants pour ce qui est de la réussite de leurs études, ainsi que son développement pendant la première session. Enfin, nous avons cherché à vérifier si les étudiants utilisaient des stratégies d'apprentissage autorégulé et si ces stratégies étaient modifiées en cours de route par les participants, en d'autres mots, si nous pouvions retrouver des manifestations d'autorégulation des stratégies d'apprentissage pendant la première session d'études.

Pour répondre à ces objectifs de recherche, nous avons réalisé trois séries d'entretiens avec chacun des dix participants au cours de leur première session

d'études universitaire, au début de la session, à la mi-session et à la fin de la session. Pour le premier et le dernier entretien, nous avons utilisé un canevas d'entretien semi-dirigé. Deux entretiens dirigés ont été réalisés à la mi-session pour satisfaire à l'ancrage théorique du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986) et de la théorie de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (1989). Nous sommes d'avis que la méthodologie utilisée a été productive et nous a permis de répondre aux quatre questions de recherche énoncées dans la présente étude.

Ainsi, les résultats de notre recherche montrent un processus d'affiliation différent de celui présenté dans l'étude de Coulon (1997). D'une part, si les étudiants étrangers vivent les trois phases du processus d'affiliation décrit par Coulon (1997), une phase a été ajoutée à ce processus. Ainsi, après le temps de l'étrangeté, les étudiants doivent passer par une phase de « renoncement » qui les oblige à prendre conscience qu'ils doivent renoncer à certaines façons de faire de leur système d'origine avant d'entrer dans la phase de l'apprentissage. Cette phase est nécessaire parce que les étudiants étrangers proviennent d'un système éducatif différent et qu'ils doivent se défaire rapidement du poids de leur scolarité antérieure. De ce point de vue, notre étude est innovatrice. En effet, elle apporte un nouvel éclairage sur l'affiliation de l'étudiant étranger à un nouveau système éducatif. De plus, le processus d'affiliation se révèle être un processus de transformation de l'étudiant qui, par la découverte de lui-même et d'autrui, lui permet, à la fin de sa première session d'études, d'être un apprenant davantage autonome. En cours de session, l'étudiant prend manifestement en charge ses apprentissages en tenant compte des exigences de son nouvel environnement scolaire. Ce processus de transformation de l'étudiant qui caractérise son l'affiliation met également en lumière l'apport original et inédit de cette recherche.

Le processus d'affiliation se révèle également un processus dynamique où entrent en jeu l'interaction d'une diversité de facteurs à la fois liés à l'étudiant et à son environnement. L'ensemble de ces facteurs représente les manifestations du processus d'affiliation qui permettent une compréhension accrue de ce qui favorise ou, au contraire, freine l'affiliation des étudiants. Ces manifestations de l'affiliation

jalonnent la première session au fur et à mesure que les étudiants s'approprient leur métier d'étudiant. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons réussi à bien circonscrire ces manifestations, c'est-à-dire les leviers et les freins à l'affiliation de l'étudiant.

Parmi les leviers à l'affiliation, mentionnons, entre autres, l'appropriation par l'étudiant de son nouveau milieu institutionnel ainsi que la planification du travail scolaire. Toutefois, un autre levier important demeure, sans contredit, les contacts avec les pairs qui ont des effets positifs indéniables chez les étudiants étrangers. Les pairs servent alors de modèles, de références qui permettent aux étudiants de s'approprier les non-dits et de saisir les spécificités des pratiques et des contenus du contexte universitaire québécois.

Notre recherche a également permis de confirmer l'importance de l'autorégulation de l'apprentissage dans l'affiliation des étudiants étrangers à leur nouvel environnement éducatif. De plus, les résultats de notre recherche ont montré que c'est par l'influence des pairs que se réalise l'autorégulation des stratégies d'apprentissage. Les manifestations d'autorégulation sont nombreuses en cours de session. L'autorégulation des stratégies d'apprentissage est donc représentée dans notre étude comme un moyen d'action initié par les étudiants et consolidé par les contacts avec les pairs permettant ainsi l'atteinte de l'autonomie. Elle représente un levier important de l'affiliation des étudiants.

Les résultats portant sur les obstacles à l'affiliation ont mis en évidence les conséquences négatives d'une planification inadéquate du travail scolaire et de la méconnaissance des attentes des enseignants. Nous constatons également que la lourdeur de la charge de travail entraîne des difficultés importantes de gestion de temps et des priorités. D'autres obstacles viennent aussi retarder l'affiliation des étudiants, tels que la méconnaissance des ressources offertes à l'université et le peu d'informations recueillies avant leur départ de leur université d'attache.

L'analyse de ces différents facteurs, qui constituent les manifestations du processus d'affiliation, a permis de faire émerger une construction de sens innovante de l'affiliation des étudiants étrangers. En outre, nous croyons que ce processus d'affiliation est original parce qu'il met en relief l'importance de l'environnement physique et social de l'étudiant pour son affiliation. En effet, nous arrivons à la conclusion que l'étudiant ne réalise pas seul cette affiliation : il le fait en s'appropriant son environnement physique et en créant des liens avec ses pairs québécois. Le processus d'affiliation est donc un processus dynamique où entrent en jeu l'étudiant étranger et son environnement.

Les résultats révèlent également que le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants se transforme au cours de leur première session d'études. En début de session, certains se sentent peu confiants de réussir leur projet d'études, en raison d'expériences scolaires négatives vécues dans le passé, mais aussi de la méconnaissance de leur nouveau système éducatif. Toutefois, à la fin de la session, bon nombre d'étudiants se disent plus confiants de réussir leur prochain semestre, puisque l'expérience de la première session leur a permis de se familiariser avec les exigences du système universitaire québécois. Les résultats mettent aussi en évidence que les étudiants se sentent peu confiants de réaliser des tâches scolaires qui ne leur sont pas familières et qu'ils se sentent beaucoup plus compétents à accomplir des tâches auxquelles ils ont été habitués dans leur scolarité antérieure.

Dans la réalisation de leurs apprentissages, les étudiants utilisent de nombreuses stratégies d'apprentissage autorégulé. La stratégie la plus utilisée est l'autoévaluation qui leur permet de réfléchir à leur conduite, d'évaluer la qualité et le progrès du travail accompli et de se questionner sur leur comportement en fonction de la réussite de leurs apprentissages. Nous en concluons que face aux nombreuses pertes de repère vécues en cours de session, les étudiants n'ont cessé de se questionner sur les meilleures façons de faire à utiliser dans le contexte universitaire québécois. Toutefois, même si le recours à des stratégies d'apprentissage autorégulé est une bonne chose en soi parce qu'elles ont été validées et éprouvées lors des recherches de Zimmerman et Martinez-Pons (1986)

et par d'autres qui s'en sont inspirés, nous ne pouvons en conclure que leur utilisation aura un impact sur la réussite scolaire des étudiants étrangers ou sur leur affiliation à leur nouvel environnement. Nous avons toutefois l'intuition que la stricte utilisation de ces stratégies ne peut, à elle seule, faciliter l'affiliation des étudiants à leur nouveau milieu si elle ne s'accompagne pas de la mise en place, par les étudiants, d'un mode de régulation de ces stratégies pour qu'elles soient davantage adaptées au système universitaire québécois.

Nous croyons que notre recherche a contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'autorégulation de l'apprentissage. Tout d'abord, peu de recherches ont été réalisées en français et très peu ont été effectuées dans le contexte de la mobilité étudiante. De plus, les recherches de Zimmerman (1989) sont de nature corrélationnelle, en ce sens qu'elles ont vérifié l'effet de l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé sur la réussite des étudiants. Notre recherche, quant à elle, est de nature interprétative. En effet, nous avons voulu donner la parole aux étudiants étrangers pour mieux comprendre leur affiliation à un nouveau système éducatif. Enfin, elle s'est effectuée sur le continuum que représente la première session des étudiants étrangers et non pas de façon ponctuelle au moment précis de la réalisation d'une tâche scolaire.

Pour terminer, nous croyons que l'originalité de la présente recherche réside également dans la redéfinition du concept d'affiliation de Coulon (1997) vu à travers le prisme de la théorie de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (1989) pour l'élaboration des assises théoriques de notre étude doctorale. Ainsi, l'articulation de ces deux éléments théoriques peut paraître surprenant de prime abord. En effet, le concept d'affiliation élaboré par Coulon (1997) est issu d'une approche ethnométhodologique alors que la théorie de Zimmerman (1989) a été jusqu'à ce jour fortement développée dans une perspective positiviste. Toutefois, placée dans le contexte de la migration pour études, cette association prend tout son sens, puisqu'elle permet de faire émerger la place que prend l'autorégulation des stratégies d'apprentissage dans l'affiliation de l'étudiant étranger. La recherche montre que l'autorégulation des stratégies d'apprentissage s'avère d'une grande

importance pour l'affiliation de la clientèle étudiante internationale. Cependant, elle n'est qu'un des facteurs, avec la passation des examens, la création de liens avec les pairs québécois par exemple, qui permettent à l'étudiant de devenir « compétent » dans son nouveau système éducatif. L'autorégulation des stratégies d'apprentissage doit donc être vue comme un des leviers à l'affiliation de l'étudiant à son nouveau système éducatif.

De nombreuses pistes de recherches futures pourraient être explorées à la suite de la présente recherche. Par exemple, nous avons fait état de plusieurs leviers et obstacles à l'affiliation des étudiants étrangers. Chacune de ces manifestations de l'affiliation pourrait, en elle-même, faire l'objet d'une recherche. Ainsi, il serait également intéressant de s'intéresser spécifiquement à la relation avec les pairs, à l'impact de la fréquentation du campus universitaire sur l'affiliation de l'étudiant, etc. De plus, l'étape du renoncement dans le processus d'affiliation pourrait également être explorée davantage, en particulier par une étude de cas. En effet, il serait intéressant d'effectuer une étude approfondie sur un cas en particulier, comme, par exemple, sur un sujet qui éprouve des difficultés à renoncer à ces pratiques antérieures.

Enfin, le processus d'affiliation pourrait être étudié auprès d'une autre clientèle, par exemple auprès d'étudiants asiatiques inscrits dans une université québécoise anglophone.

APPENDICE A

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ SELON ZIMMERMAN ET MARTINEZ-PONS (1986)

No	Stratégie	Description Énoncés qui indiquent que l'étudiant a initié des stratégies pour :
1	Autoévaluation	Évaluer la qualité et le progrès du travail accompli, sa compréhension de la matière et l'effort fourni en fonction de la tâche demandée. Exemple : je vérifie mon travail pour être certain que je l'ai fait correctement.
2	Organisation et transformation	Réorganiser ou transformer le matériel pédagogique pour améliorer ses apprentissages. Exemple : je fais un plan avant d'écrire mon travail.
3	Fixation d'objectifs et planification	Se fixer des objectifs et des sous-objectifs pour planifier l'ordre, le rythme et la réalisation des activités en lien avec ces objectifs. Exemple : je commence à étudier deux semaines avant l'examen.
4	Recherche d'information	Se procurer plus d'informations sur la tâche à réaliser à partir de sources matérielles avant de faire un travail. Exemple : avant de commencer à rédiger un travail, je fais le maximum de lectures sur le sujet.
5	Prise de notes	Garder une trace des événements ou des résultats. Exemple : je prends des notes lors des discussions en classe.
6	Aménagement de l'environnement	Choisir son environnement de travail et l'aménager adéquatement dans le but de favoriser la réalisation de ses apprentissages. Exemple : je m'isole de tout ce qui pourrait me distraire.
7	Conséquences personnelles	Planifier ou imaginer des récompenses ou des punitions en cas de réussite ou d'échec. Exemple : je pense à l'éventualité d'obtenir un échec et cela m'incite à travailler.
8	Pratique et mémorisation	Mémoriser le matériel scolaire. Exemple : je fais plusieurs fois le même exercice pour être certain de pouvoir le refaire à l'examen.

9	Recherche d'aide des pairs	Aller chercher de l'aide de ses pairs. Exemple : je discute de mes travaux avec mes amis après le cours.
10	Recherche d'aide des professeurs	Aller chercher de l'aide de ses professeurs. Exemple : si j'ai de la difficulté à comprendre la matière, je vais aller voir le professeur après le cours.
11	Recherche d'aide d'autres personnes	Aller chercher de l'aide d'autres personnes. Exemple : si j'ai un problème avec un devoir à remettre, je demande à mon père de m'aider.
12	Révision de la matière (notes de cours)	Réviser ses notes de cours. Exemple : je revois mes notes de cours avant un examen.
13	Révision de la matière (examens)	Réviser ses examens. Exemple : je révise tous les examens que j'ai faits auparavant.
14	Révision de la matière (manuels scolaires)	Réviser les manuels scolaires. Exemple : je révise le volume de référence avant un examen.
15	Autres stratégies	Autres stratégies ou réponses vagues.

APPENDICE B

CANEVAS DU PREMIER ENTRETIEN

1- Identification du sujet (nationalité)

Date de la rencontre :

Nom	
Langue maternelle	
Langues maîtrisées oral et écrit	
Établissement d'attache des études antérieures	
Langue d'enseignement	
Programme menant à l'admission (é. attache)	
Université d'accueil 1er choix ?	
Programme actuel1er choix ?	
Date d'arrivée à l'UQTR	
Âge	
Situation familiale (famille, enfants, fratrie)	

2- Origine culturelle

Lieu de naissance (Pays et ville)	
Nationalité du père	
Nationalité de la mère	

3 Cours suivis à l'automne 2007

3.1 Avez-vous fait votre inscription à ce jour ?

3.2 Inscription à distance ou une fois sur place ?

3.3 Avez-vous pris connaissance du descriptif des cours auxquels vous êtes inscrits ?

Sigle	Titre	Matière

3- Questions d'introduction (questions ouvertes)

Comment se déroule votre expérience depuis votre arrivée ?

Quelles sont les raisons qui ont motivé votre décision de venir au Canada ? Au Québec ?

À l'UQTR ?

Quelles connaissances avez-vous du pays ?

Quelles connaissances avez-vous de l'Université ?

Quelle est l'importance de vos études ici à l'UQTR ?

Quelle est l'importance de votre réussite scolaire ?

De façon générale, êtes-vous confiant de réussir ce premier trimestre d'études ? Parlez-moi de ce sentiment de confiance. (Force du SEP)

Vous sentez-vous confiant pour un domaine ou une matière en particulier ? (Généralité du SEP)

Sur quoi vous fondez-vous pour avoir ce sentiment de confiance ? (Source du SEP)

APPENDICE C

CANEVAS DU DEUXIEME ENTRETIEN

Guide d'entretien pour le sentiment d'efficacité personnelle

Question d'introduction :

Lors de notre première rencontre, nous avons parlé de votre sentiment de confiance de façon générale. Aujourd'hui, nous allons aborder votre sentiment de confiance pour des tâches reliées à vos é;tudes

Dans le cadre de vos cours ....., êtes-vous confiant que...(pensez-vous être capable de) :

Tâches reliées au travail personnel à l'extérieur de la classe :

1- Êtes-vous confiant que vous pourrez planifier votre travail scolaire de façon efficace?

2- Êtes-vous confiant que vous pourrez organiser, de façon efficace, votre environnement de travail à l'extérieur de la classe (à la maison, à l'Université) ?

3- Êtes-vous confiant que vous serez en mesure de remettre vos travaux scolaires à temps?

4- Êtes-vous confiant que vous pouvez apprendre la matière ?

Thèmes à explorer : compréhension du vocabulaire du domaine d'études, compréhension de la théorie, appropriation des concepts, etc.

5- Êtes-vous confiant de pouvoir recourir aux ressources disponibles en cas de besoin ? Thèmes à explorer : la bibliothèque, les professeurs, les pairs, Internet, etc.

Tâches reliées au contexte d'apprentissage en classe :

6- Êtes-vous confiant que vous pourrez vous concentrer pendant les cours?

7- Êtes-vous confiant que vous pourrez prendre des notes pendant les cours?

8- Êtes-vous confiant que vous serez en mesure de participer aux discussions en classe?

9- Êtes-vous confiant que vous serez en mesure de travailler en équipe ?

10- Êtes-vous confiant que vous serez en mesure d'effectuer des présentations orales en classe ?

Tâches reliées à un contexte d'évaluation :

Êtes-vous confiant que vous pourrez réussir les premiers examens de ce cours?

Question générale pour conclure :

10- Selon vous, à quelles difficultés scolaires croyez-vous être confronté au cours des premières semaines du semestre ?

Guide d'entretien pour l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé

Les quatre premières questions concernent des tâches reliées à du travail personnel à l'extérieur de la classe (étude ou travaux scolaire), alors que les cinq dernières correspondent à des situations d'évaluation (examen ou travail noté).

Dans le cadre des cours auxquels vous assistez :

1- Le professeur vous présente un devoir à faire après le cours. Comment vous y prendrez-vous pour réaliser le devoir demandé si vous ne comprenez pas les questions ou les exercices que vous avez à faire ? Comment réagissez-vous ?

2- Certains étudiants ont de la difficulté à terminer leurs travaux scolaires parce qu'ils ont des choses plus intéressantes à faire. Quelle méthode particulière utiliserez-vous pour vous motiver à terminer vos travaux dans de telles circonstances? Que ferez-vous si vous êtes pressés par le temps pour réaliser vos travaux ?

3- Pour certains étudiants, un environnement de travail adéquat permet de mieux étudier. Que ferez-vous pour vous permettre de travailler chez vous dans un

environnement facilitant pour vos études? Que ferez-vous si vous avez de la difficulté à vous concentrer sur vos travaux scolaires?

4- Lorsque vous effectuerez vos travaux scolaires, quelles stratégies utiliserez-vous pour vérifier que le travail est fait correctement? Que ferez-vous si le travail à remettre est particulièrement difficile?

5- Le professeur présente, en classe, un exposé sur un sujet précis et vous informe que vous aurez un examen sur ce sujet au cours suivant. Quelle méthode allez-vous utiliser pour vous rappeler du sujet discuté en classe? Que ferez-vous si vous avez des problèmes à comprendre ce sujet discuté en classe ou à vous en rappeler?

6- Le professeur vous demande de réaliser un travail écrit sur un sujet qu'il vous propose. Les notes pour ce travail écrit seront comptabilisées et auront un impact sur la note globale du cours. Quelles stratégies particulières utiliserez-vous pour planifier et écrire ce travail? Que ferez-vous si vous avez des difficultés avec le sujet proposé?

7- La plupart des professeurs donnent un examen de mi-session qui sera comptabilisé dans la note finale du cours. Comment ferez-vous pour vous préparer à cet examen? Que ferez-vous si vous devez vous préparer à un examen particulièrement difficile?

8- Lors d'un examen, quelle méthode utiliserez-vous pour obtenir le plus de réponses exactes possibles avant de remettre votre copie ? Que faites-vous lorsque vous avez à répondre à une question difficile ?

9- Si vous n'avez pas la note de passage à un travail ou à un examen, que prévoyez-vous faire pour comprendre ce qui s'est produit

APPENDICE D

CANEVAS DU TROISIEME ENTRETIEN

1- Questions générales

Parlez-moi de votre expérience de cette première session.

Vous étiez-vous fixé des buts avant de débuter la session? Quels étaient ces buts?

Croyez-vous avoir atteint ces buts?

Croyez-vous avoir réussi tous vos cours?

Y avait-il des cours qui vous ont semblé plus difficiles que d'autres? Lesquels?

2- Méthodes de travail et stratégies d'études

En tant qu'apprenant, y a-t-il des stratégies d'études, des méthodes de travail, des façons de faire que vous avez changées depuis que vous êtes dans notre système éducatif?

Parmi les stratégies que vous avez utilisées, quelles sont celles qui vous ont semblé les plus profitables? Qui vous ont servi plus que d'autres au cours de la session?

Avez-vous changé vos comportements en tant qu'étudiant

3- Conclusion

Y a-t-il eu des incidents importants qui sont survenus au cours de cette première session et qui ont eu un impact sur votre apprentissage?

Quels conseils donneriez-vous à un étudiant qui commence ces études ici?

APPENDICE E

COMPARAISON ET INTÉGRATION DES CATÉGORIES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE BOULET ET AL. (1996) ET DE ZIMMERMAN ET MARTINEZ-PONS (1986)

Boulet et al. Stratégies d'apprentissage	Zimmerman et Martinez-Pons Stratégies d'apprentissage autorégulé
1-Stratégies de répétition 1.1- apprentissage machinal 1.2- apprentissage significatif : Ex : prise de notes sélective et soulignement	Pratique et mémorisation Organisation et transformation Prise de notes
2- Stratégies d'élaboration 2.1 apprentissage machinal 2.2 apprentissage significatif : Ex : notes personnelles, résumés	Pratique et mémorisation Organisation et transformation
3- Stratégies d'organisation 3.1 apprentissage machinal 3.2 apprentissage significatif : Ex : plans, schémas	Pratique et organisation Organisation et transformation
4. Stratégies de généralisation Ex. : identifier des exemples	N/A
5. Stratégies de discrimination Ex. : identifier des contre-exemples	N/A
6-Stratégies de compilation de connaissances Ex. : comparer sa performance à un modèle	N/A
7. Stratégies de planification Ex. : se fixer des buts	Fixation d'objectif et planification

8. Stratégies de contrôle Ex. : prendre conscience de ses progrès	Auto-évaluation
9. 3. Stratégies de régulation Ex. : réguler l'intensité du travail	N/A
10. Stratégies de maintien de la motivation Ex. : établir un système de récompense	Conséquences personnelles
11. Stratégies de maintien de la concentration Ex. : éliminer les distractions	Aménagement de l'environnement
12. Stratégies de contrôle de l'anxiété Ex. :pratiquer des techniques de relaxation	N/A
13. Stratégies de gestion de ressources temporelles Ex. : établir un horaire de travail	Fixation d'objectifs et planification
14. Stratégies de gestion des ressources matérielles et de l'environnement Ex. : Identifier les ressources disponibles	Aménagement de l'environnement Recherche d'information
15. Stratégies pour profiter du soutien des ressources humaines disponibles Ex. : Identifier les ressources disponibles	Recherche d'aide

APPENDICE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, consens à participer à cette recherche intitulée *Le sentiment d'efficacité personnelle et l'autorégulation des stratégies d'apprentissage d'étudiants internationaux.*

Cette recherche vise à étudier le phénomène de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage d'étudiant internationaux confrontés à un nouveau système éducatif et ce, au cours de leur première année d'études. Elle vise plus particulièrement à :

- décrire le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants internationaux à trois moments lors de leur première année d'études ;
- approfondir ce qui se passe chez les étudiants internationaux à la suite de la déstabilisation cognitive qu'entraîne leur arrivée dans un nouveau système éducatif ;
- vérifier la présence et l'incidence de l'autorégulation des stratégies d'apprentissage dans la reconfiguration cognitive de l'étudiant.

Cette recherche doctorale est supervisée par Mme Colette Baribeau, directrice, et par Mme Monique Lebrun, co-directrice.

Ce consentement implique les conditions suivantes :

1. votre participation à trois entretiens individuels et à des entretiens de groupes ;
2. l'utilisation d'un journal de bord comme outil de collecte de données ;
3. votre acceptation pour l'utilisation d'un magnétophone afin d'enregistrer l'entretien pour garder une trace des données et permettre ainsi une meilleure analyse.

Je crois sincèrement qu'il peut être avantageux pour vous de participer à cette recherche. En effet, le partage des opinions, des idées et des expériences lors des entretiens de groupe peut être bénéfique à votre cheminement scolaire. Par conséquent, votre participation à cette recherche peut aider à favoriser votre réussite et votre intégration à la société d'accueil. Je suis également convaincue que vous n'encourez aucun risque à participer à cette recherche, tant au plan psychologique, physique ou social. Pour exprimer ma reconnaissance, je vous remettrai, après chacun des entretiens, un coupon-repas d'une valeur de 5 $ pour la cafétéria de l'UQTR.

Ce consentement est donné volontairement. Les moyens de diffusion des résultats m'ont été expliqués verbalement ainsi que par une lettre dont j'ai pris connaissance. De plus, je comprends que comme participant(e), mes droits et ma vie privée sont respectés, que mon identité est tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeure confidentielle. Toute question sur mes droits en tant que participant à ce projet de recherche peut être adressée à l'étudiante (louise.giroux@uqtr.ca) ou à la directrice de recherche (colette.baribeau@uqtr.ca).

J'assume les responsabilités liées à ma participation tout en conservant le droit de retirer mon consentement à tout moment.

Signature du participant : _____ Date _____

Signature de l'étudiante doctorante : _____ Date _____

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER 07-122-07.13 a été émis le 9 mai 2007.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca

APPENDICE G

LISTE DES CODES

Première entrevue

Dimension éducative

1- Affiliation institutionnelle

Catégorie	Définition
Accueil à l'arrivée	Énoncés portant sur l'accueil à l'arrivée au sein de la communauté universitaire.
Système éducatif dans le pays d'origine	Énoncés portant sur des éléments du système éducatif du pays d'origine qui sont différents du système éducatif du pays d'accueil.
Système éducatif dans le pays d'accueil	Énoncés portant sur des éléments du système éducatif du pays d'accueil qui sont différents du système éducatif du pays d'origine.
Coût des études	Énoncés portant sur le coût des études dans le pays d'origine ou dans le pays d'accueil.
Choix des cours dans le cadre du programme d'échange	Énoncés portant sur le processus de choix de cours dans le cadre du programme d'échange.
Choix de cours/horaire	Énoncés portant sur le choix des cours et de l'horaire qui en découle et sur les modalités de prestations des cours.
Choix des cours/rythme d'études	Énoncés portant sur le nombre de cours ou d'heures de présence en classe, par session.
Relations avec les pairs	Énoncés portant sur les relations interpersonnelles avec les autres étudiants, étrangers ou québécois.

Perceptions des pairs québécois	Énoncés portant sur la façon dont les étudiants perçoivent les autres étudiants québécois.
Perception des pairs de même nationalité	Énoncés portant sur la façon dont les étudiants perçoivent les autres étudiants de leur nationalité.
Relations avec les professeurs de l'UQTR	Énoncés portant sur les relations entretenues avec les professeurs de l'UQTR.
Relations avec les professeurs dans le pays d'origine	Énoncés portant sur les relations entretenues avec les professeurs dans le pays d'origine.
Évaluation des professeurs	Énoncés portant sur l'évaluation des professeurs.
Représentation du statut /rôle des professeurs à l'UQTR	Énoncés portant sur la façon qu'ont les étudiants de se représenter le statut d'un professeur ou son rôle dans le cadre de sa tâche comme enseignant à l'UQTR.
Représentation du statut /rôle des professeurs dans le pays d'origine	Énoncés portant sur la façon qu'ont les étudiants de se représenter le statut d'un professeur ou son rôle dans le cadre de sa tâche comme enseignant dans leur pays d'origine lors des études antérieures.
Groupe/classe et environnement physique	Énoncés portant sur l'environnement physique (classes, laboratoires, bibliothèque).
Portail de cours	Énoncés portant sur le portail des cours.
Portail étudiant	Énoncés portant sur le portail étudiant.
Démarches administratives	Énoncés portant sur les démarches administratives que doit effectuer l'étudiant après son arrivée.

2- Affiliation intellectuelle

Résultat/notation	Énoncés portant sur des résultats scolaires obtenus dans le cadre d'un cours à la mi-session ou à la fin de la session.
Charge de travail dans le système québécois	Commentaire sur la charge de travail dans le cadre des cours.
Travail personnel/organisation	Énoncés portant sur l'organisation du travail

	personnel
Travaux à rendre/retard	Énoncés portant sur le respect des dates butoirs des travaux à rendre
Travaux d'équipe	Énoncés portant sur les travaux d'équipe
Consignes du professeur	Énoncés portant sur les directives reçues des professeurs pour les différentes tâches qui incombent à l'étudiant.
Pédagogie/méthodes d'enseignement dans le système québécois	Énoncés portant sur la pédagogie ou les méthodes d'enseignement des professeurs à l'UQTR Discussions en classe, exposés oraux,
Pédagogie/méthodes d'enseignement	Énoncés portant sur la pédagogie ou les méthodes d'enseignement des professeurs du pays d'origine
Relations avec les enseignants du système québécois	Énoncés portant sur la relation avec les enseignants du système québécois.
Relations avec les enseignants du système d'origine	Énoncés portant sur la relation avec les enseignants du système d'origine.
Environnement technologique	Énoncés portant sur l'environnement technologique disponible aux étudiants à l'UQTR
Laboratoire	Énoncés portant sur les laboratoires à l'usage des étudiants à l'UQTR
Matériel scolaire	Énoncés portant sur le matériel scolaire (livres, notes de cours) nécessaire ou obligatoire pour les cours
Environnement d'études	Énoncés portant sur l'environnement dans lequel les étudiants travaillent ou étudient
Compréhension de la matière	Énoncés portant sur la compréhension de la matière (contenu, concepts)
Intérêt pour la matière	Énoncés portant sur le niveau d'intérêt que portent les étudiants pour une matière
Compréhension du vocabulaire	Énoncés portant sur la compréhension du vocabulaire utilisé par les professeurs de l'UQTR

Dimension sociale

Réseau social	Énoncés portant sur la création d'un nouveau réseau social à l'UQTR
Relations affectives	Énoncés portant sur les relations affectives vécues par les étudiants
Temps libre	Énoncés portant sur des activités de temps libre ou de loisir réalisées par les étudiants
Activités sportives	Énoncés portant sur des activités sportives réalisées par les étudiants
Visites touristiques	Énoncés portant sur des visites touristiques réalisées par les étudiants
Perception du Canada/Québec	Énoncés portant sur la perception qu'ont les étudiants du Canada ou du Québec
Perception de Trois-Rivières	Énoncés portant sur la perception qu'ont les étudiants de la ville de Trois-Rivières
Perception de l'UQTR	Énoncés portant sur la perception qu'ont les étudiants de l'UQTR (environnement, qualité de vie, campus, etc.)
Vie sociale dans le pays d'origine	Énoncés portant sur la vie sociale de l'étudiant dans son pays d'origine
Vie politique dans le pays d'origine	Énoncés portant sur la vie politique du pays d'origine de l'étudiant
Vie familiale dans le pays d'origine	Énoncés portant sur la vie familiale de l'étudiant dans son pays d'origine
Communications avec la famille	Énoncés portant sur les communications qu'établit l'étudiant avec sa famille
Projets à la fin des études	Énoncés portant sur les projets que compte réaliser l'étudiant à la fin de ses études

Dimension psychologique

Stress	Énoncés portant sur une situation qui engendre du stress chez l'étudiant
Insomnie	Énoncés portant sur des problèmes de sommeil de l'étudiant

Fatigue	Énoncés pourtant sur la fatigue ressentie par l'étudiant
Soutien de la famille	Énoncés portant sur l'appui des parents et de la famille au projet de migration.

Vie quotidienne

Logement	Énoncés portant sur les conditions de logement de l'étudiant
Coût de la vie	Énoncés portant sur le coût de la vie dans le nouvel environnement de l'étudiant
Climat	Énoncés portant sur le climat du nouvel environnement de l'étudiant

Premières impressions sur l'expérience vécue depuis l'arrivée

Expérience jugée positive	Énoncés portant sur la description d'un événement ou d'une expérience plutôt positive qui s'est produit depuis l'arrivée de l'étudiant
Expérience jugée négative	Énoncés portant sur la description d'un événement ou d'une expérience plutôt négative qui s'est produit depuis l'arrivée de l'étudiant

Motivation

Raisons qui ont motivé l'étudiant à venir étudier au Québec/ Canada	Énoncés portant sur les raisons invoquées par l'étudiant pour venir étudier au Québec/Canada
Raisons qui ont motivé l'étudiant à venir étudier à l'UQTR	Énoncés portant sur les raisons invoquées par l'étudiant pour venir étudier à l'UQTR

Connaissances préalables du milieu

Connaissance préalable du Québec/Canada	Énoncés portant sur les connaissances qu'avait l'étudiant du Québec/Canada avant son départ
Connaissance préalable de l'UQTR	Énoncés portant sur les connaissances qu'avait l'étudiant de l'Université du Québec à Trois-Rivières avant son départ
Outils d'information	Énoncés portant sur les outils utilisés pour la recherche d'information sur l'université d'accueil.

Valeur accordée aux études

Importance accordée aux études	Énoncés portant sur l'importance accordée aux études réalisées à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Valeur accordée à la réussite scolaire

Importance accordée à la réussite des études	Énoncés portant sur l'importance accordée à la réussite des études à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Sentiment d'efficacité personnelle général

Sentiment d'efficacité personnelle général	Énoncés portant sur le sentiment d'efficacité personnelle relié à la réussite du premier semestre d'études
Sentiment d'efficacité personnelle pour un cours en particulier	Énoncés portant sur le sentiment d'efficacité personnelle relié à la réussite d'un cours en particulier
Force du sentiment d'efficacité personnelle	Énoncés portant sur l'intensité du sentiment d'efficacité personnelle
Source du sentiment d'efficacité personnelle	Énoncés portant sur la source d'information à la base du sentiment d'efficacité personnelle

RÉFÉRENCES

Abel, C.F. (2002). Academic success and the international student : Research and recommendations. *New Directions for Higher Education*, (117) 13-20.

Ady, J. C. (1995). Toward a differential demand model of sojourner adjustment. Dans R. L. Wiseman (Dir.). *Intercultural communication theory,* 92-114.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality.* New-York : Holt Rinehart et Winston.

Al-Sharideh, K.A. et Goe, W.R. (1998). Ethnic communities within the university : An examination of factors influencing the personal adjustment of international students. *Research in Higher Education*, *39*(6), 699-725.

Anderson, L.E. (1994). A new look at an old construct : Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, (18), 293-328.

Andrade, M.S. (2006). International students in English-speaking universities. *Journal of Research in International Education*, *5*(2), 131-154.

Argyle, M. (1969). *Social interaction.* London : Methuen.

Association des universités de la francophonie canadienne (AUFC) (2007). *Étude sur le recrutement des étudiants internationaux dans le cadre du groupe de travail sur les étudiants internationaux de l'AUFC.* Récupéré le 4 avril 2009 de *http://www.aufc.ca/enjeux_interventions/etudiants_interFR.pdf*

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory.* Englewood, N.J. : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control.* New-York : Freeman.

Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales.* Récupéré le 2 septembre 2010 de http://www.des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, *46*, 5-68.

Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology : An International Review*, *38*, 185-206.

Blaud, C. (2001). *La migration pour études.* Paris : l'Harmattan.

Bond, S. et Lemasson, J.-P. (Dir.) (1999). *Un nouveau monde du savoir : les universités canadiennes et la mondialisation.* Ottawa : Centre de recherche pour le développement international.

Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). Les stratégies d'apprentissage à l'université. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Brown, L. (2008). The incidence of study-related stress in international students in the initial stage of the international sojourn. *Journal of Studies in International Education*, *12*(1) 5-28.

Brown, L., Holloway, I. (2007). The initial stage of the international sojourn : Excitement or culture shock ? *British Journal of Guidance and Counselling. 36*(1), 33-49.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI[e] siècle. Dans Albero, B. et Beillerot, J. (Dir.). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, (9-50). Collection Savoirs, Paris : L'Harmattan.

Caron, F., et Tousignant, J. (1999*).* Nouvelles formes de coopération internationale. Dans Bond, S. et Lemasson, J.-P. (Dir.). *Un nouveau monde du savoir : les universités canadiennes et la mondialisation* (p. 175-202). Ottawa : Centre de recherche pour le développement international.

Caroll, J. et Ryan, J. (2005). Canaries in the coalmine : International students in western universities. Dans Caroll, J. et Ryan, J. (Dir.). *Teaching international students : Improving learning for all* (p. 3-10). London : Routledge.

Chen, C. et Stevenson, H. W. (1995). Culture and academic achievement : Ethnic and cross-national difference . *Advances in Motivation and Achievement, 9,* 119-151.

Chenard, P., Francoeur, É. et Doray, P. (2006). *Les transitions scolaires dans l'enseignement post-secondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes.* Communication présentée aux premières journées du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R. et Lynch, M. (2006). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, *31*(2), 199-222.

Citoyenneté et Immigration Canada (2007). *Faits et chiffres 2007 – Aperçu de l'immigration : résidents permanents et temporaires.* Récupéré le 4 avril 2009 de http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2007/glossaire.asp

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), Gouvernement du Québec (2005). *L'Internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Constantine, M.G., Anderson, G.M., Berkel, L.A., Caldwell, L.D. et Utsey, S.O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of african international college students : A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 57-66.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire.* Paris : Presses universitaires de France.

Coulon, A. et Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs.* Rapport pour l'Observatoire national de la Vie Étudiante (OVE), Paris : Université de Paris 8. Récupéré le 1er mai 2009 de http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/872e_rap_tr_ove.pdf_-1.pdf

Deaux, K. (1996). Social identification. Dans E. T. Higgins et A.W. Kruglanski (Dir.). *Social psychology : Handbook of basic principles* (p. 777-798). New-York : Guilford Press.

Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, J. (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaétan Morin.

Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Dir.) (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks (CA) : Sage.

Doray, P., Bélanger, P. et Mason, L. (2005). *Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique.* Lien social et Politiques – *RIAC*, (54), 75-79.

Encyclopédie de la Francophonie. Dossier *Éducation : étudiants internationaux.* Récupéré le 4 avril 2009 de http://agora.qc.ca/francophonie.nsf/Dossiers/Etudiants_internationaux

Ennaffa, R. et Paivandi, S. (2007). *Venir étudier en France : Enquête sur les parcours des étudiants étrangers.* Observatoire national de la Vie Étudiante, (17) Récupéré 4 avril 2009 de http://www.ovenational.education.fr/ove_infos/pdf/oi17_ove_infos_17_etudiants_etrangers.pdf

Evensen, D.H., Salisbury-Glennon, J.D. et Glenn, J. (2001). A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum : Toward a situated model of self-regulation. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 659-676.

Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. Dans Weinstein, C. E. (Eds). *Learning and study strategies : Issues in assessment, instruction and evaluation* (p.63-76). Orlando : Academic Press.

Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (Dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125) Sherbrooke : Éditions du CRP.

Groux, D. et Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs.* Paris : L'Harmattan.

Hayes, R.L. et Lin, H.-R. (1994). Coming to America : Developing social support systems for international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *22*(1) 7-16.

Holmes, T. H. et Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, *11*, 213-218.

Institute for International Education (2007). *Fall 2007 International Student Survey.* Récupéré le 15 avril 2007 de http://opendoors.iienetwork.org/?p=Fall2007Survey

Irvine J.J. et York, D.E. (1995). Learning styles and culturally diverse students : A literature review. Dans Banks J.A., et Banks, C.A. (Dir.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (p. 582-593). New-York: Macmillan Press.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke, Québec : Éd. CRP.

Knight, J. (1999). *L'internationalisation en pleine transformation et turbulence.* Ottawa : Bureau canadien de l'éducation internationale.

Lacina, J.G. (2002). Preparing international students for a successful social experience in higher education. *New Directions for Higher Education*, *117*, 21-27.

Ladd, P.D. et Ruby, R. (1999). Learning style and adjustment issues of international students. *Journal of Education for Business*, 363-367.

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, J. (Dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaétan Morin.

Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, coping and appraisal.* New-York : Springer.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthodes GPS et concept de soi.* Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Marshall, C. et Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Reseach.* Newbury Park CA : Sage.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (2008). *Statistiques sur les étudiants étrangers dans les réseaux universitaire et collégial.* Récupéré le 3 avril 2009 de http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/Uni-07oct08.pdf

Monière, D., Khater, A. (2004). *Que donne la mobilité étudiante ? Enquête sur les perceptions de la mobilité étudiante vers la France et vers le Québec.* Paris et Montréal : Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, 24 p.

Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. Dans Schunk, D.H. et Zimmerman, B.J. (Dir.), *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications.* (p. 25-44). Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum Associates.

Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Multon, K. D., Brown, S. D. et Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacity beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 3-38.

Newman, R. (1994). Academic help-seeking : A strategy of self-regulated learning. Dans Schunk, D.H. et Zimmerman, B.J. (Dir.). *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications* (p. 283-301). Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum Associates.

Niles, F.S. (1995). Cultural differences in learning motivation and learning strategies : A comparison of overseas and australian students at an australian university. *International Journal of Intercultural Relations. 19*(3) 369-385.

Oberg, K. (1960). Culture shock : Adjustment to new cultural environment. *Pratical Anthropology 7*, 177-182.

Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacity. Dans Bandura, A. (Dir.). *Self-efficacity in changing societies* (p. 149-176). Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Office québécois de la langue française. *Le grand dictionnaire terminologique.* Récupéré le 2 septembre 2010 de http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index1024_1.asp

Olmeda, E. L. (1979). Acculturation : A psychometric perspective. *American Psychologist. 34*, 1061-1070.

Organisation de coopération et de développement économiques (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education : Opportunities and Challenges.* Paris : OCDE, Centre for Educational Research and Innovation, 317 p.

Pederson, P.B. (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, *19*(1), 10-58.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans Boekaerts, M. Pintrich, P. R. et Zeidner M. (Dir.. *Handbook of Self-regulation.* (p. 451-502). San Diego, CA : Academic Press.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. et McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)* (Tech. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor : University of Michigan, School of Education.

Pires, A .P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans Poupart, J. (Dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaétan Morin.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, J. (Dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaétan Morin.

Purdie, N. et Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal, 33*(4), 845-871.

Purdie, N., Hattie, J. et Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies : A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 87-100.

Prairie Research Associates (2004). *Le Canada au premier rang : l'enquête 2004 sur les* étudiants *étrangers.* Ottawa : Bureau canadien de l'éducation internationale, 36 p.

Ramirez, M. (1984). Assessing and understanding biculturalism-monoculturalism in Mexican-American adults. Dans J. L. Martinez et R. H. Mendoza (Dir.). *Chicano Psychology* (p. 77-94). New-York : Academic Press.

Ramsay, S., Baker, M. et Jones, E. (1999). Academic adjustment and learning processes : A comparaison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research and Development, 18*(1), 129-144.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Ryen, A. (2001). Cross-cultural interviewing. Dans Gubrium J. F. et Holstein, J. A. (Eds), *Handbook of interview research : Context and method* (p. 335-354). Thousand Oaks : Sage Publications.

Savoie-Zajc, L. (1996). Cohérence interne. Dans Muchielli, A. (Dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (Dir.). *Introduction à la recherche en éducation.* (p. 171-198) Sherbrooke : CRP.

Schunk, D.H. (2004). Learning theories *: An educational perspective,* 4th. ed. Upper Saddle River, NJ : Merrill.

Statistique Canada (2008). « Effectifs universitaires 2005-2006 ». *Le Quotidien*, 7 février. Récupéré le 5 avril 2009 de http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080207/dq080207a-fra.htm

Stoynoff, S. (1996). Self-regulated learning strategies of international students : a study of high and low achievers. *College Student Journal, 30*(3), 329-337.

Stoynoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Achievement. Journal of Instructional Psychology, 24*(1), 56-68.

Tajifel, H. (1981). *Human groups and social categories.* Cambridge : Cambridge University Press.

Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition.* Chicago and London : the University of Chicago Press.

Toyokawa, T. et Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students : A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations, 26*(4), 363-379.

Triantaphyllou, A. (2002). *Pour une anthropologie des échanges éducatifs : ethnologie filmique de rencontres entre jeunes Européens.* Collections : Transversales. Berne : P. Lang.

Tseng, W.-C. et Newton, F.B. (2002). International students' strategies for well-being. *College Student Journal, 36*(4), 591-598.

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2005). *Mandat des comités de programme de premier cycle.* Récupéré le 12 décembre 2011 de http://www.uqtr.ca/vrsg/Instances/CA/2005/CA502/2005-CA502-11-R5034an.pdf

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2008a). *Statistiques sur les étudiants étrangers.* Bureau du Registraire.

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2008b). *Les étudiants à l'UQTR, une présence internationale.* Bureau de l'internationalisation. Récupéré le 3 avril 2009 de https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/Dci/Html/dciw084.html

UNESCO Database (2006). *Open doors 2006 : Report on International Educational Exchange.* Récupéré le 1er mai 2009 de http://opendoors.iienetwork.org/page/131590/

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal/Bruxelles : Presse de l'Université de Montréal/De Boeck.

Volet, S.E. (1999). Learning across cultures : Appropriateness of knowledge transfer. *Educational Research, 31*, 625-643.

Volet, S.E. et Renshaw, P.D. (1995). Cross-cultural differences in university students' goals and perceptions of study settings for achieving goals. *Higher Education, 30*, 407-433.

Ward, C. et Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations. 23*(4), 659-677.

Ward, C. et Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology. 30*(4), 422-442.

Ward, C., Bochner, S. et Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock.* New York : Taylor et Francis/Hove Ang.: Routledge.

Weinstein, C.E., Schulte, A. et *Palmer*, D. (1987). LASSI : *Learning and study strategies inventory.* Clearwater, FL : H et H Publishing.

Winne, P.H. et Perry, N.E. (2000). Measuring Self-regulated Learning. Dans Boekaerts, M. Pintrich, P. R. et Zeidner M. (Dir.*). Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego, CA : Academic Press.

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. et Todman, J. (2008). Theorical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education, 33*(1), 63-75.