

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GUIZANI WEJDENE

LES DÉFIS D'INTÉGRATION ACADÉMIQUE RENCONTRÉS PAR LES
ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX DANS UNE UNIVERSITÉ
RÉGIONALE : LE CAS DE L'UQTR

MAI 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*« Notre souffrance, dans l'immédiat, est faite pour s'intégrer dans l'ordre du monde,
où elle se transforme en équilibre, donc en bonheur »*

Jean Éthier-Blais.

REMERCIEMENTS

J'aimerais témoigner ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à ma directrice de recherche, Madame Sivane Hirsch qui, par sa grande expérience, sa compétence, ses critiques constructives, son soutien, son empathie, sa confiance et sa disponibilité, a su me guider tout au long de mon cheminement et m'encourager à persévérer et à ne pas me décourager par la charge de travail qui me semblait parfois infranchissable.

Je désire également remercier chaleureusement ma co-directrice de recherche, Madame Nadine Talbot qui, grâce à ses conseils, ses encouragements, son ouverture et sa disponibilité, m'a permis de mener à bien et à terme ce mémoire.

Je tiens à remercier toutes et tous les professeur.e.s du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui, grâce à leur soutien, leur disponibilité et la richesse de leur savoir, m'ont permis d'acquérir les connaissances nécessaires à la réalisation de ce mémoire. Un remerciement particulier à Madame Sonia El Euch et à Madame Corina Borri-Anadon.

Un remerciement spécial aux étudiants internationaux qui ont accepté de participer à ce projet de recherche et qui ont partagé généreusement leur vécu avec moi. Merci pour le

temps précieux que vous m'avez accordé car sans vous ce projet n'aurait jamais pu voir le jour. Vous avez toute ma reconnaissance.

Merci à mes parents et mes sœurs Jihene et Wiem qui n'ont jamais cessé de croire en moi et qui, malgré la distance, ont toujours su m'encourager et m'apporter le soutien et l'affection dont j'avais besoin.

J'aimerais exprimer toute ma gratitude à mon mari, Seifeddine Boutabba, qui a toujours su me soutenir dans les moments les plus difficiles, pour ses encouragements et sa bonne humeur constante. Tu m'as toujours poussé à aller de l'avant même à tes dépens, je t'en serais reconnaissante à jamais.

À mes ami.e.s, d'ici et d'ailleurs, merci pour vos encouragements et votre soutien. Un remerciement particulier à Dalinda, Souad, Souhir et Ines.

À vous toutes et tous merci !

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I	6
PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	6
1.1 Internationalisation de l'enseignement supérieur.....	6
1.2 Mobilité étudiante internationale	9
1.3 Mobilité étudiante au Québec	11
1.4 Mobilité étudiante à l'UQTR	13
1.5 Portrait des étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) à l'UQTR	16
1.6 Défis académiques rencontrés par les ÉI à l'UQTR	18
1.7 Stratégies d'accueil et d'intégration des ÉI à l'UQTR.....	20
1.8 Pertinence du projet.....	22
1.9 Question de recherche	24
CHAPITRE II	25

CADRE CONCEPTUEL.....	25
2.1 Étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI).....	25
2.2 Intégration académique.....	26
2.2.1 Définition du concept d'intégration.....	26
2.2.2 Définition du concept d'intégration académique.....	28
2.2.3 Facteurs favorisant l'intégration académique des ÉI.....	31
2.3 Défis à surmonter par les ÉI.....	32
2.3.1 Défi d'acculturation.....	32
2.3.2 Défi climatique.....	33
2.3.3 Défi linguistique.....	34
2.3.4 Défi d'apprentissage.....	35
2.3.5 Défi technologique.....	36
2.3.6 Défi économique.....	37
2.3.7 Racisme et discrimination.....	38
2.4 Objectifs spécifiques.....	40
CHAPITRE III.....	42
MÉTHODOLOGIE.....	42
3.1 Type de recherche.....	42
3.2 Population à l'étude.....	44
3.3 Constitution de l'échantillon.....	45
3.4 Méthode de collecte des données.....	48
3.4.1 Élaboration du guide d'entrevue.....	49

3.4.2 Déroulement des entrevues.....	51
3.5 Méthode d'analyse des données.....	52
3.6 Considérations éthiques	54
CHAPITRE IV	55
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	55
4.1 Présentation des participant.e.s	55
4.2 Défis d'intégration tels que perçus par les participant.e.s.....	58
4.2.1 Défis d'installation.....	59
4.2.1.1 Manque d'informations	59
4.2.1.2. Climat rigoureux du Québec	62
4.2.1.3 Vie en résidence universitaire.....	63
4.2.1.4 Vie en région	65
4.2.2 Défis d'adaptation.....	66
4.2.2.1 Nouveau milieu universitaire et social	66
4.2.2.2 Nouveau système scolaire.....	68
4.2.2.3 Soutien et accompagnement insuffisants.....	76
4.2.2.4 Langue d'enseignement.....	78
4.2.2.5 Usage des technologies à l'université	80
4.2.3 Défi économique.....	82
4.2.4 Défis de socialisation.....	85
4.2.4.1 Exclusion et rejet	85
4.2.4.2 Sentiment de solitude	89

CHAPITRE V	93
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	93
5.1 Défis rencontrés par les ÉI	94
5.1.1 Sur le plan académique	94
5.1.2 Sur le plan relationnel et social	99
5.1.3 La perception des ÉI des défis en contexte régional : entre Trois-Rivières et métropole	105
5.2 Recommandations	107
5.2.1 L'université	108
5.2.1.1 Au niveau de l'accueil	108
5.2.1.2 Au niveau de l'orientation et de l'accompagnement	109
5.2.1.3 Au niveau social	111
5.2.2 Les professeur.e.s et les chargé.e.s de cours	115
5.2.3 L'étudiant.e internationale	116
CHAPITRE VI	117
CONCLUSION	117
Les contributions de la recherche	120
Les limites de la recherche	121
Les pistes de recherche	122
RÉFÉRENCES	125
ANNEXE A	136
LETTRE D'INVITATION	136

ANNEXE B	137
GUIDE D'ENTREVUE	137
ANNEXE C	141
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	141

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Nombre d'ÉI inscrits à l'UQTR entre 2018 et 2021

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) dans les universités du Québec
Tableau 2	Étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) à l'UQTR selon les cycles d'études
Tableau 3	Étudiant.e.s internationaux.ales à l'UQTR selon leurs pays d'origine

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASÉI	Accueil et soutien aux étudiants internationaux
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
BRI	Bureau des relations internationales
CAQ	Certificat d'acceptation du Québec
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
CEREH	Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CRDE	Centre de recherche et de développement en éducation
ÉI	Étudiantes et étudiants internationaux
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEQ	Programme de l'expérience québécoise
SAE	Service aux étudiants
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Cette étude met en perspective la thématique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur qui a favorisé la mobilité étudiante internationale au Québec. Les étudiant.e.s de différents pays viennent poursuivre leurs études au Québec qu'ils.elles connaissent peu ou pas du tout. Ils.elles y découvrent un système scolaire, avec toutes les normes qui l'encadrent, complètement différent de celui de leur pays d'origine. Ils.elles sont appelé.e.s à s'intégrer dans leur milieu d'études. Seulement, leur expérience est teintée de défis qu'ils.elles doivent relever afin de faire réussir leur projet de mobilité.

Cette recherche a pour objet d'étude l'intégration académique des étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) au Québec et plus particulièrement dans une université en région, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Plus spécifiquement, elle porte sur le point de vue des ÉI quant aux défis d'intégration académique rencontrés dans leur université d'accueil.

Les objectifs spécifiques de cette étude sont de répertorier les défis d'intégration académique rencontrés par les ÉI afin d'analyser leur expérience d'intégration puis de proposer des recommandations identifiées à partir du discours des ÉI pour relever les défis d'intégration académique rencontrés.

Pour cette étude qualitative de type interprétatif, des entrevues semi-dirigées individuelles ont été menées auprès de six ÉI de premier cycle de l'UQTR.

Les résultats de cette recherche ont montré que les ÉI au Québec rencontrent des défis d'intégration académique de natures diverses : défis d'installation, défis d'adaptation, défi économique et défis de socialisation. En revanche, les résultats montrent aussi que les ÉI perçoivent des défis liés au contexte régional, principalement sur le plan relationnel et social où, selon eux, ils.elles font plus face à l'exclusion et au rejet qu'en métropole.

Le présent mémoire contribue à une meilleure compréhension de l'expérience d'intégration académique des ÉI et des défis particuliers qu'ils.elles rencontrent dans leur établissement d'accueil en région au Québec. Cette recherche permet aussi d'apporter des éléments susceptibles d'aider les décideurs universitaires à améliorer leurs stratégies d'accueil et d'intégration des ÉI en contexte régional et amène une réflexion approfondie sur les besoins réels des ÉI.

Mots clés : étudiants internationaux, intégration académique, défis d'intégration académique, université en région

INTRODUCTION

L'internationalisation de l'enseignement supérieur fait du Québec l'une des contrées les plus prisées par les étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) au Canada. En 2018, le Québec compte 12 % du nombre total d'ÉI accueilli.e.s au Canada se plaçant ainsi au troisième rang après l'Ontario et la Colombie-Britannique (Campus France, 2021). Ces ÉI s'engagent dans une grande aventure humaine jalonnée de bonnes surprises, mais aussi de défis. Mener à bien cette aventure et aboutir aux finalités prescrites, dont l'atteinte de la réussite des études universitaires, est entre autres conditionné par une bonne expérience d'intégration académique. Seulement, tout processus d'intégration est délicat et nécessite l'implication, l'engagement et la collaboration entre les différents acteurs de la situation d'intégration (Côté, 2018 ; Steinbach, 2015 ; St-Vincent Villeneuve, 2018 ; TCRI, 2005 ; Young, 2014) soit les différents services universitaires, les ÉI, etc. Considérant donc la complexité de ce processus d'intégration ainsi que la nouvelle réalité à laquelle ils.elles sont confronté.e.s, les ÉI rencontrent naturellement et inévitablement différents défis dont des défis académiques, linguistiques, économiques et culturels qu'ils.elles doivent relever. Le choix du sujet de ce mémoire s'explique d'ailleurs par le fait que je sois moi-même étudiante internationale à l'UQTR ayant vécu l'expérience d'intégration académique et ayant aussi rencontré divers défis dès le début de mes études dans cette institution d'enseignement.

Parmi ces défis, il y a le stress académique (Kanouté, Guennouni Hassani et Bouchamma, 2018) qui pourrait par exemple freiner la persévérance aux études des ÉI et donc affecter leur réussite scolaire. Sachant que cette dernière est probablement la finalité principale pour laquelle ils.elles ont choisi de quitter leurs pays d'origine pour s'installer temporairement voire de manière permanente au Québec¹, ces défis rencontrés pourraient ainsi beaucoup les fragiliser et compromettre leur expérience d'études. Considérant la volonté des universités régionales d'attirer de plus en plus d'ÉI ainsi que la politique de régionalisation mise en place par le gouvernement du Québec encourageant entre autres la rétention des ÉI dans les régions (Echraf, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2003 ; MIFI, 2021), il y a donc urgence d'instaurer les meilleures stratégies possibles qui favoriseraient leur intégration dans leur nouveau milieu de vie et particulièrement dans leur université d'accueil. Ceci permettrait alors, d'une part, d'aider les ÉI à atteindre leur objectif et de favoriser, d'autre part, leur rétention en vue de leur éventuel établissement permanent dans la région de première installation. Il est alors important d'interroger les défis rencontrés par les ÉI en partant de leur point de vue afin de mieux analyser leur expérience d'intégration académique à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Dans le cadre de ce mémoire qui vise à répondre à la question de recherche : Quel est le point de vue des ÉI quant à leur expérience d'intégration et les défis liés à leur intégration académique?, les objectifs spécifiques permettent de : 1. Répertoire les défis

¹ L'étudiant international qui souhaite s'installer au Québec après ses études à titre de travailleur qualifié peut effectuer une demande de certificat de sélection du Québec auprès du Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), suivi d'une demande de résidence permanente auprès d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC).

d'intégration académique rencontrés par les ÉI, 2. Analyser l'expérience d'intégration académique des ÉI et 3. Proposer des recommandations identifiées à partir du discours des ÉI pour relever les défis d'intégration académique rencontrés. Cette étude contribuera donc à la réflexion entourant l'expérience d'intégration des ÉI en région au Québec et à l'apport d'éléments susceptibles d'aider les décideurs à améliorer leurs stratégies d'accueil, d'intégration et de soutien aux ÉI afin de favoriser leur expérience d'intégration académique.

Ce mémoire se présente sous six chapitres :

Dans le 1^{er} chapitre, le contexte général de l'étude, soit l'internationalisation de l'enseignement supérieur favorisée par la mobilité étudiante internationale à l'échelle nationale, provinciale et régionale, et plus particulièrement la situation de l'UQTR, est présenté. Un tel contexte amène également à aborder des défis rencontrés par les ÉI dans leur établissement d'accueil malgré les stratégies d'accueil et d'intégration mises en place par l'UQTR. Enfin, ce premier chapitre se termine par la présentation de la pertinence scientifique et sociale de cette étude ainsi que la formulation de la question de recherche entourant le projet.

Dans le 2^{ème} chapitre, les concepts retenus qui balisent le questionnement de la recherche et qui serviront à interpréter les données sont définis. En effet, il s'agit de clarifier la signification des différents concepts entourant spécifiquement l'expérience d'intégration académique des ÉI et de démontrer la relation entre eux. À la fin du chapitre, les objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche sont formulés.

Dans le 3^{ème} chapitre, les orientations méthodologiques privilégiées de cette étude sont exposées. Le type de recherche retenu, le choix de la population à l'étude et la manière de constituer l'échantillon sont présentés dans un premier temps. Ce chapitre se consacre ensuite à la description de la méthode de collecte de données et à la méthode d'analyse de celles-ci. Il se termine enfin par la présentation des considérations éthiques.

Le 4^{ème} chapitre constitue la partie descriptive des résultats à partir des données recueillies auprès des participant.e.s. à l'étude permettant de mieux comprendre l'expérience d'intégration académique des ÉI à l'UQTR. Le profil des participant.e.s puis les défis d'intégration académique tels qu'ils.elles les perçoivent y sont présentés.

Dans le 5^{ème} chapitre, une interprétation et une discussion des résultats de cette étude sont proposées.

Enfin, la conclusion permet de résumer les contributions et les limites de cette recherche et proposer des pistes d'éventuelles recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'objectif général de ce chapitre est de présenter l'état de la question entourant les défis d'intégration académique rencontrés par les étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) au Québec et particulièrement à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Une présentation de l'internationalisation de l'enseignement supérieur ainsi que de la mobilité étudiante internationale à l'échelle nationale, provinciale et régionale, et plus particulièrement la situation de l'UQTR permet alors d'avoir un portrait sur la trajectoire migratoire des ÉI. Ensuite, un aperçu des défis académiques qu'ils.elles rencontrent dans leur établissement d'accueil et des stratégies adoptées par l'UQTR afin de favoriser leur expérience d'études sera présenté. Enfin, la pertinence du projet ainsi que la question de recherche entourant cette étude seront exposées.

1.1 Internationalisation de l'enseignement supérieur

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est la conséquence du processus engagé par la mondialisation de l'économie (Philips, 2011 ; Mainich, 2015). Cette dernière a amené le développement des échanges économiques, culturels et humains (Duclos, 2011). Dès lors, une mobilité internationale de main-d'œuvre, de qualifications et de savoirs ne cesse d'évoluer (Terrier, 2009). Cette mobilité internationale se manifeste,

entre autres, dans l'exportation des diplômes comme dans l'accueil des étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) qui « deviennent une denrée précieuse pour les économies des pays industrialisés avancés » (Belkhodja, 2011, p. 3). D'ailleurs, une compétition entourant le recrutement d'immigrants hautement qualifiés, dont les ÉI, existe désormais entre divers pays du monde (Belkhodja, 2011 ; Garneau, 2011).

Le Canada et le Québec sont ainsi devenus des destinations privilégiées par les ÉI (Heidsieck, 2017 ; Roulot-Ganzmann, 2017 ; Roulot-Ganzmann, 2018). La notoriété et le prestige dont bénéficient les universités canadiennes sur le plan international pourraient expliquer en partie l'envie des ÉI de les fréquenter (CRDE, 2015). D'ailleurs, la Fédération Nationale des Enseignantes et des Enseignants du Québec (FNEEQ) atteste dans son rapport « L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Enjeux et défis pour le Québec » qu'entre 2001 et 2013, le nombre d'ÉI avait presque doublé (Bouchard et al., 2015).

Il faut noter que les apports de l'internationalisation de l'enseignement supérieur pour le Canada, comme pour le Québec, sont divers (Mainich, 2015 ; Côté, 2018). Les apports économiques, notamment liés aux dépenses générées par les ÉI, prennent une place importante dans les analyses (Belkhodja et Esses, 2013 ; Garneau et Bouchard, 2013, Gagnon, 2017). En effet, en 2018 « les étudiants étrangers au Canada ont contribué à hauteur d'environ 21,6 milliards de dollars au PIB du Canada et soutenu près de 170 000 emplois pour la classe moyenne canadienne » (Gouvernement du Canada, 2019, p. 3). L'éducation internationale est, par conséquence, considérée comme « une réussite pour le

Canada » (Côté, 2018, p. 23). Vu les retombées économiques des ÉI, le gouvernement du Canada en 2019 a d'ailleurs annoncé qu'une partie du budget fédéral sera consacrée aux efforts déployés pour attirer plus d'ÉI au Canada (Blatchford, 2019). De plus, en collaboration avec les provinces et les territoires, et par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] et Affaires mondiales Canada, la marque ÉduCanada a vu le jour en 2016 et un site web officiel du gouvernement du Canada a été créé (Gouvernement du Canada, 2016). Son but était de rehausser le profil du Canada à l'étranger et d'attirer des ÉI dans les établissements d'enseignement canadiens (Gouvernement du Canada, 2020).

Pour le Québec, la présence d'ÉI « représente un atout important au niveau social, culturel, économique et démographique » (Côté, 2011, p. 24). Deshayes (2017) la considère comme un « moyen de préserver la culture québécoise et, surtout, la pérennité du français. » (p. 8) dans la mesure où elle soutient les efforts de former une société francophone, pluraliste et inclusive (Gouvernement du Québec, 2015). Un avantage majeur demeure la formation d'une élite de savants ayant des compétences plus larges sur le plan mondial (Deshayes, 2017 ; Séguin, 2011) composée d'ÉI, futurs immigrants potentiels.

Cela dit, cette dernière potentialité reste dépendante des changements concernant la politique d'immigration, tel est le cas de la voie du programme de l'expérience québécoise (PEQ) instauré depuis 2010 pour les ÉI diplômé.e.s au Québec, suspendu temporairement en juillet 2019 par le gouvernement québécois (Perreault, 2019) avant d'être réformé en mai 2020 (Schué, 2020). En outre, Echraf (2012) souligne que le gouvernement du Québec

a mis en place la politique « ÉduQuébec-Régions » (p. 16) afin d'aider certaines régions à attirer les ÉI. En effet, cette initiative qui a vu le jour en 2003 avait pour objectif de faire la promotion, à l'international, des programmes d'enseignement offerts par les établissements d'enseignement supérieur en région au Québec et ce, entre autres, à travers la participation à des salons de recrutement organisés dans divers pays du monde. Dans ce sens, il faut souligner que lors du dévoilement du budget du Québec 2021-2022, le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) avait annoncé qu'il recevrait un soutien économique supplémentaire d'ici 2023-2024 pour, entre autres, favoriser l'attraction et la rétention d'ÉI (MIFI, 2021).

Ainsi, les gouvernements du Canada et du Québec travaillent continuellement sur la mise en place de stratégies favorisant la mobilité étudiante internationale par le recrutement et la rétention des ÉI (Echraf, 2012), dans le but de dépasser le seuil de 450 000 ÉI au Canada d'ici l'année 2022 (Mainich, 2015). En d'autres termes, différentes mesures incitatives sont mises en place et sont appuyées par les gouvernements pour attirer le maximum d'ÉI (Deshayes, 2017).

1.2 Mobilité étudiante internationale

Le choix des étudiant.e.s de quitter leur pays d'origine pour aller poursuivre leurs études dans un pays étranger n'est pas récent (Poupart, 2006). Il se fait en fonction de critères variés : la proximité géographique entre le pays d'origine et le pays de destination, les liens historiques entre les pays, la langue d'enseignement, et la qualité de l'enseignement (Deshayes, 2017 ; OCDE, 2014), mais aussi des facteurs plus personnels. Parmi ceux-ci

l'envie d'aventure et de découverte, le séjour linguistique et la pratique de la langue, l'envie de nouer de nouvelles amitiés ou encore la présence de la famille dans le pays de destination (Gyurakovics, 2014 ; Terrier, 2009). Gyurakovics (2014) parle aussi de facteurs économiques ou sociopolitiques liés au pays d'origine. Dans ce sens, Terrier (2009) explique par exemple que, dans la plupart des cas, les étudiant.e.s africain.e.s quittent leur pays dans le but d'une promotion sociale favorisée par l'obtention « des diplômes susceptibles d'ouvrir des perspectives professionnelles dans le pays d'origine ou ailleurs» (p. 6) vu l'exigüité des choix de programmes d'études locaux alors que les étudiant.e.s chinois.es pour qui l'accès à l'université chinoise reste difficile cherchent généralement à profiter d'un prestigieux diplôme occidental.

En outre, cette mobilité suit trois trajectoires distinctes. Une première, des pays en développement vers ceux industrialisés (mobilité Sud-Nord) impliquant des pays comme ceux du Maghreb, de l'Asie du Sud-Est, de l'Afrique du Sud et de l'Amérique latine vers les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (Garneau et Mazzella, 2013 ; Germain et Vultur, 2018 ; Michel, 2016 ; Pinto, 2013). Une deuxième, entre pays industrialisés (mobilité Nord-Nord) tel est le cas des étudiant.e.s européen.ne.s qui choisissent un autre pays européen ou l'Amérique du Nord pour poursuivre leurs études (Michel, 2016). Une troisième, entre pays en développement (mobilité Sud-Sud), concerne principalement le continent africain, mais n'a pas la même ampleur que les deux autres trajectoires (Michel, 2016). En somme, ces différents facteurs expliquent l'évolution de la mobilité étudiante internationale dans les quatre coins du monde et dont le Québec fait aussi partie.

1.3 Mobilité étudiante au Québec

Recruter et attirer les ÉI devient une priorité pour les universités québécoises vu les avantages s'y rattachant. Rappelant rapidement les enjeux du développement de la recherche à travers la création de réseaux mondiaux de recherche, une exigence de plus en plus présente chez les grands organismes subventionnaires, qui permettent par ailleurs aux chercheur.euse.s d'intervenir dans de nombreux contextes, mettant les étudiant.e.s et les professeur.e.s au cœur des réseaux mondiaux de recherche en favorisant la participation et la co-publication dans des projets internationaux, et l'apport économique qui en découle (UQ, 2014). C'est pourquoi, des « salons » pour la promotion des études au Québec sont régulièrement organisés à travers le monde (Gouvernement du Québec, 2019). Plusieurs ententes d'échanges et de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur avec divers pays comme la France et la Chine ont aussi été établies (Gouvernement du Québec, 2015). Le Gouvernement du Canada a, lui aussi, contribué à cette mobilité étudiante internationale au Québec en mettant en place des mesures incitatives telles que l'exemption des droits de scolarité supplémentaires pour les ÉI, des politiques d'immigration simplifiées ou la facilité d'accéder aux établissements scolaires à travers la reconnaissance des diplômes étrangers et le transfert de crédits entre l'établissement d'origine et celui d'accueil, accompagnées de grandes campagnes de promotion (Deshayes, 2017 ; Garneau et Bouchard, 2013 ; OCDE, 2014). Ceci a engendré une hausse continue des ÉI au Québec (Bouchard et al., 2015) comme présenté au tableau 1 et qui montre clairement qu'entre 2006 et 2021 leur nombre a plus que doublé tout comme leur part parmi la population étudiante.

Tableau 1*Étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) dans les universités du Québec*

Année	Nombre total d'étudiant.e.s	Nombre d'ÉI	% ÉI parmi la population étudiante
2006	256 297	22 096	8, 62
2013	300 512	32 778	10, 90
2017	308 706	42 390	13, 73
2018	309 360	45 086	14, 57
2019	311 095	48 470	15, 60
2020	314 974	44 212	14, 00
2021	316 741	49 304	15, 60

Données du MEES, 2018- BCI, 2006- BCI, 2013- BCI, 2017- BCI, 2018- BCI, 2019- BCI, 2020- BCI, 2021

Ainsi, entre 2018 et 2019, le pourcentage d'ÉI parmi la population étudiante est passé de 14,57 % à 15,60 % dans toutes les universités de la province du Québec (BCI, 2018 ; BCI, 2019). Selon le Bureau de Coopération Interuniversitaire (BCI), la hausse est de 5,90 % au 1^{er} cycle, 10,00 % au 2^{ème} cycle et 17,20 % au 3^{ème} cycle en 2019 par rapport à 2018 (BCI, 2019). Cette tendance à la hausse du nombre d'ÉI au Québec a continué jusqu'à l'automne 2021, hormis une légère baisse en 2020, alors que le Canada a fermé ses frontières dans le cadre de ses efforts de maîtriser la Covid-19 (BCI, 2020). Par conséquent, plusieurs universités ont annulé au trimestre d'automne 2020 leur participation au programme d'échanges étudiants engendrant ainsi une baisse du nombre d'ÉI. Dès l'automne 2021, le nombre d'ÉI dans les universités québécoises reprend sa tendance à la hausse d'avant Covid-19 atteignant un total de 49 304 ÉI inscrits à l'automne 2021, soit une augmentation de 12,40% par rapport à l'automne 2020. Tout indique donc

que l'augmentation du nombre d'ÉI dans les universités québécoises reprendrait dès la fin de la crise sanitaire mondiale.

Cette augmentation du nombre d'ÉI au Québec au fil des années crée une concurrence entre les différentes universités en termes de recrutement de la clientèle internationale (Deshayes, 2017). C'est dans ce contexte que le Gouvernement du Québec (2003) a mis en place le *Plan d'action Québec-régions* visant le recrutement des ÉI dans les universités régionales et leur rétention afin de faire face, entre autres, à « l'exode des jeunes » et à « la baisse de la clientèle dans les établissements d'enseignement » ce qui éviterait la fermeture de programmes et en relancerait d'autres (Gagnon, 2017, p. 13).

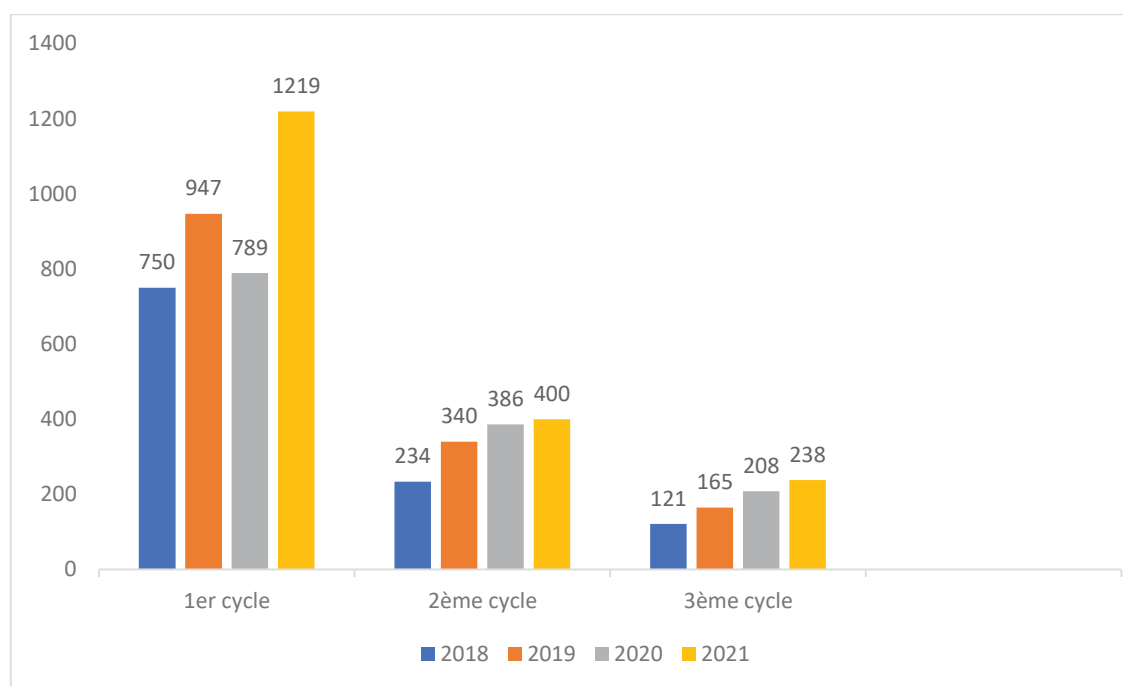
1.4 Mobilité étudiante à l'UQTR

À l'instar de toutes les universités du réseau de l'Université du Québec, l'UQTR a vu depuis une dizaine d'années une croissance du nombre d'ÉI qui s'y inscrivent (MESS, 2018), et ce, grâce aux stratégies de recrutement mises en place par l'institution. En 2016, le recteur McMahon affirme que « l'UQTR entend toujours faire valoir ses nombreux atouts pour convaincre les étudiants internationaux de venir y étudier, notamment l'excellence de ses programmes, le dynamisme de ses campus et la qualité de l'encadrement offert par ses professeurs et chercheurs » (UQTR, 2016, p. 1). En effet, le nombre d'ÉI passe de 1 105 en 2018 (BCI, 2019) à 1 452 en 2019 (BCI, 2019). Cependant, cette hausse est inégale dans les différents cycles (BCI, 2019) comme présenté dans la figure 1 ci-dessous. Ainsi, leur concentration dans les programmes du 1^{er} et du 3^{ème} cycle augmente respectivement de 26,30% (de 750 à 947 ÉI) et 36,40% (de 121 à 165 ÉI) alors

que celle du 2^{ème} cycle augmente de 45,30% (de 234 à 340 ÉI) (BCI, 2019). Le contexte de la Covid-19 n'a pas été sans conséquence sur le nombre d'ÉI à l'UQTR à l'automne 2020 qui diminue de 4,80% par rapport à l'an précédent (BCI, 2020). En effet, une baisse de 16,70% touche particulièrement le 1^{er} cycle qui passe de 947 ÉI en 2019 à 789 en 2020 (BCI, 2020). En revanche, le nombre d'ÉI dans le 2^{ème} et le 3^{ème} cycle augmente respectivement de 13,50% (de 340 à 386) et de 26,10% (de 165 à 208). Cette baisse du nombre d'ÉI n'est donc pas étrangère au contexte particulier de la COVID-19 et leur nombre à l'UQTR dans tous les cycles d'études pouvait reprendre sa tendance à la hausse dès l'année suivante. En effet, le nombre d'ÉI inscrits à l'automne 2021 à l'UQTR voit une importante hausse par rapport à l'an précédent (BCI, 2021). Le nombre d'ÉI inscrits au premier cycle passe alors de 789 à 1219, soit une variation de 54,50%. De même pour le 2^{ème} et le 3^{ème} cycles où le nombre d'ÉI augmente respectivement de 3,60% (de 386 à 400 ÉI) et de 14,40% (de 208 à 238 ÉI).

Figure 1

Nombre d'ÉI inscrits à l'UQTR entre 2018 et 2021



Source : BCI, 2018- BCI, 2019- BCI, 2020- BCI, 2021

À l'automne 2021, la proportion des ÉI dans les trois cycles d'études par rapport à la population étudiante totale de l'UQTR est inégale et varie selon le cycle d'études comme présenté au tableau 2 ci-dessous. Leur part au troisième cycle est plus importante que les deux autres cycles. Au troisième cycle, les ÉI représentent 33,42 % de l'ensemble de la population étudiante de l'UQTR. Leur proportion au premier et deuxième cycles représente respectivement 10,69 % et 15,71 % de la population étudiante totale.

Tableau 2*Étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) à l'UQTR selon les cycles d'études*

	Nombre total d'étudiants	Nombre d'ÉI	% ÉI parmi la population étudiante
1 ^{er} cycle	11 394	1219	10,69
2 ^{ème} cycle	2546	400	15,71
3 ^{ème} cycle	712	238	33,42

Données du MES, 2021a- BCI, 2021

1.5 Portrait des étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) à l'UQTR

La population étudiante internationale à l'UQTR est très hétérogène comme l'on peut voir dans le tableau 3 présenté ci-dessous. Ces étudiant.e.s proviennent, en effet, de plus de 80 pays du monde (UQTR, 2018). Certes, la majorité des ÉI proviennent de la France et cela perdure depuis quelques années, bien qu'en baisse, enregistrant un taux de 33,97 % (247) en 2011, 41,82 % (307) en 2014, 37,00 % (349) en 2017 et 27,45% en 2020 par rapport au nombre total d'ÉI. En revanche, en 2017, le nombre d'étudiant.e.s provenant du continent asiatique a considérablement augmenté par rapport aux années précédentes. Le nombre d'étudiant.e.s vietnamien.ne.s à l'UQTR, par exemple, a atteint les 7,63 % (72) de l'effectif total d'ÉI en 2017 comparativement à 0,13 % (1) en 2011 et 2014. Le nombre d'étudiant.e.s chinois.es, quant à lui, est en hausse continue depuis quelques années, passant de 1,23% (9) du nombre total d'ÉI en 2011 à 7,56% (111) en 2020. De plus, un grand nombre d'ÉI proviennent de différents pays du continent africain. Alors que l'UQTR accueille moins d'ÉI provenant de certains pays du Maghreb comme la Tunisie

et le Maroc en 2017 par rapport à 2011, la population étudiante d'autres pays de l'Afrique présente une légère augmentation. D'ailleurs, une nette augmentation du nombre d'étudiant.e.s originaires de différents pays de l'Afrique subsaharienne est enregistrée en 2020 comparativement à 2017. Le nombre d'étudiant.e.s ivoirien.ne.s, congolais.es et burkinabais.es, par exemple, a atteint respectivement 5,10% (75), 4,76% (70) et 2,72% (40) du nombre total d'ÉI en 2020 comparativement à 2,75% (26), 1,16% (11) et 0,63% (6) en 2017. En somme, depuis quelques années, l'UQTR est devenue une institution multiethnique et riche par la diversité culturelle de sa population étudiante provenant des quatre coins du monde.

Tableau 3*Étudiant.e.s internationaux.ales à l'UQTR selon leurs pays d'origine*

Pays	2011		2014		2017		2020	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
France	247	33,97	307	41,82	349	37,00	403	27,45
Maroc	100	13,75	85	11,58	53	5,62	119	8,10
Tunisie	91	12,51	44	5,99	50	5,30	74	5,04
Sénégal	51	7,01	38	5,17	40	4,24	84	5,72
Cameroun	40	5,50	48	6,51	62	6,57	83	5,65
Côte d'Ivoire	35	4,81	26	3,54	26	2,75	75	5,10
Burkina Faso	12	1,65	7	0,95	6	0,63	40	2,72
Chine	9	1,23	16	2,17	68	7,21	111	7,56
Bénin	7	0,96	7	0,95	7	0,74	13	0,88
Vietnam	1	0,13	1	0,13	72	7,63	13	0,88
Congo	1	0,13	2	0,27	11	1,16	70	4,76
Autres	133	18,29	153	20,84	199	21,10	383	26,08
Total	727	100,00	734	100,00	943	100,00	1468	100,00

Source : MES, 2021b

1.6 Défis académiques rencontrés par les ÉI à l'UQTR

Le rapport de recherche paru en février 2021 exposant les problématiques et les enjeux liés à la situation des ÉI dans cinq campus du réseau de l'Université du Québec (Bérubé et al., 2021), présente entre autres différents défis rencontrés par les ÉI dans leurs établissements d'accueil dont l'UQTR. Un premier défi cité, lié à la différence entre systèmes scolaires, concerne alors les échanges en classe. Les « ÉI ne sont pas habitués de parler au Je ou d'avoir des opinions sans citer celles des autres » (Bérubé et al., 2021,

p. 95). Aussi, même si les modalités d'apprentissage et d'évaluation jugées plus agréables et moins stressantes à l'UQTR par rapport à leur pays d'origine leur semblent être moins exigeantes, certaines modalités d'évaluation à choix multiples et les exposés oraux représentent un gros défi pour les ÉI puisque celles-ci n'existent pas forcément dans leur pays (Bérubé et al., 2021). S'ajoute à cela le défi linguistique lié à la non-maitrise de la langue d'enseignement qui reste un défi majeur contraignant l'apprentissage. D'ailleurs, « la non-maîtrise de la langue placerait en position d'échec des ÉI » (Bérubé et al., 2021, p. 86). De plus, l'accent québécois auquel les ÉI ne sont pas habitué.e.s représente un défi majeur de socialisation. En effet, il s'agit du premier facteur empêchant les interactions avec la population locale (Bérubé et al., 2021).

Les résultats de ce même rapport de recherche (Bérubé et al., 2021) montrent que les ÉI vivent aussi différents types de stress causés par certains défis. Ils.elles vivent un stress académique illustré « à travers les défis d'intégration et d'adaptation à la culture et aux pratiques institutionnelles, ainsi qu'à l'espace qu'est le cours dispensé par un enseignant » (Kanouté et al., 2020, p. 23) et qui est lié en partie à leur volonté de réussir pour impressionner entre autres leurs pair.e.s locaux.ales qui les perçoivent comme moins performant.e.s voire continuellement en situation d'échec (Bérubé et al., 2021). En effet, les ÉI semblent vivre « une anxiété de performance quand ils·elles racontent qu'ils·elles veulent prouver aux autres étudiant·e·s de la classe qu'ils·elles ont de bonnes notes » (Bérubé et al., 2021, p. 96). Ceci représente d'ailleurs l'une des raisons empêchant les étudiant.e.s locaux.ales de se jumeler avec les ÉI lors des travaux d'équipe. Ils.elles vivent aussi un stress financier dû au défi économique lié principalement aux frais de scolarité

élevés pour ÉI (Bérubé et al., 2021). S'ajoutent à cela le stress lié à l'acclimatation difficile au froid de l'hiver (Bérubé et al., 2021), le stress d'acculturation généré par les changements vécus par les ÉI qui affectent leurs conditions de vie et leur cadre de référence identitaire (Kanouté et al., 2020) comme le style de vie individualiste de la société d'accueil auquel les ÉI ne sont pas habitués impliquant par conséquent un sentiment de solitude accru et le stress lié à la discrimination vécu à travers certains actes frôlant le racisme telles que les moqueries prodiguées envers les ÉI de la part de leurs homologues locaux (Bérubé et al., 2021).

1.7 Stratégies d'accueil et d'intégration des ÉI à l'UQTR

L'UQTR reconnaît, d'une part, les défis auxquels les ÉI font face (académiques, économiques, d'acculturation, ...) et que, d'autre part, tous ces défis, peu importe leur nature, ont un impact important sur leur intégration académique et par conséquent sur leur réussite universitaire d'où la mise en place de divers services spécifiques aux ÉI (Bérubé et al., 2021 ; Boulanger, 2018).

Entre 2011 et 2019, l'institution a mis en place le cours *RSE 1002 - Réussir ses études : introduction au système éducatif québécois pour les étudiants étrangers*², spécifique aux ÉI du baccalauréat, qui vise à les sensibiliser aux particularités, aux exigences, aux usages et aux façons de faire du système universitaire québécois. Cette sensibilisation vise à réduire le décalage entre le contexte scolaire du pays d'origine et celui de l'UQTR.

² https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/couw001?owa_sigle=RSE1002

Une structure de soutien spécifique aux ÉI fait aussi partie du service aux étudiants (SAE) nommée « Accueil, intégration et immigration – Étudiants internationaux » (AIIÉI) (UQTR, 2022). L'objectif principal de cette dernière est de soutenir les ÉI dès leur arrivée à l'université, en leur fournissant diverses informations nécessaires à leur parcours universitaire au Québec, jusqu'après obtention du diplôme en leur offrant divers services d'aide à l'emploi facilitant leur transition vers la vie professionnelle. D'ailleurs, afin de rendre leur expérience d'études plus agréable, cette section du SAE organise une rencontre d'accueil pour les ÉI dès leur arrivée à l'université durant laquelle plusieurs informations utiles sont présentées dont les ressources et les services auxquels a droit l'étudiant.e international.e (Bérubé et al., 2021). Aussi, le AIIÉI en collaboration avec le Bureau des Relations Internationales (BRI) a mis en place, en 2016, un programme de jumelage (UQTR, 2021) entre d'ancien.ne.s étudiant.e.s bénévoles, qui jouent le rôle de parrains/marraines, et des ÉI nouvellement arrivé.e.s. Ce projet avait pour but de favoriser la socialisation, l'échange d'informations et l'intégration académique des ÉI dans leur nouveau milieu d'études. Au cours des différents trimestres, le service AIIÉI (UQTR, 2022) organise des ateliers de soutien à la réussite étudiante ainsi que des webinaires informatifs, offre des bourses d'exemption des frais de scolarité supplémentaires pour ÉI, met en place un service psychologique pour les aider à mieux gérer leur stress et leur anxiété ainsi qu'un service santé, etc.

En somme, cette structure, en considérant tous les responsables y œuvrant, représente un acteur principal dans le processus d'intégration académique des ÉI puisqu'elle est leur

source principale d'informations et qu'elle contribue à rendre plus aisée leur adaptation à la nouvelle réalité.

1.8 Pertinence du projet

Malgré les moyens déployés par l'institution, les ÉI semblent avoir encore de la difficulté à réussir leur processus d'intégration académique ce qui affecte leur cheminement universitaire ainsi que leur persévérance aux études (Bérubé et al., 2021 ; Boulanger, 2018). Ceci risque d'ailleurs de faire échouer tout leur projet de mobilité internationale pour études qui ne peut se concrétiser que par l'obtention du diplôme. Ce constat amène à un questionnement quant au processus d'intégration de ces ÉI au sein de leur établissement universitaire.

Nous proposons ici de contribuer à une meilleure compréhension de l'expérience d'intégration académique desdit.e.s étudiant.e.s en nous intéressant à la perception qu'ont les ÉI des défis particuliers qu'ils.elles rencontrent.

Pour traiter de l'expérience académique des ÉI au Québec, il est nécessaire de délimiter le champ de recherche et de préciser la question à aborder. En effet, l'expérience académique des ÉI représente un sujet très large et peut être abordée de manières diverses en tenant compte des différents aspects s'y rattachant et des différents acteurs qui y sont impliqués. Dans le cadre de ce projet, celle-ci est abordée à partir de leur point de vue sur leur expérience d'intégration académique et des défis rencontrés dans leur université d'accueil, spécifiquement à l'UQTR. Les ÉI au Québec connaissent des conditions de vie et d'études différentes de celles dans leur pays d'origine ainsi que de celles de leurs pair.e.s

locaux.ales. Cette expérience d'intégration académique peut alors être complexe partant du constat qu'ils.elles rencontrent plus de défis que leurs homologues locaux.ales et ce, malgré les structures d'accueil et d'intégration mises à leur disposition par l'université d'accueil.

Les résultats de cette recherche permettront d'apporter des éléments susceptibles d'aider les décideurs universitaires à améliorer leurs stratégies d'accueil et de soutien aux ÉI. Il serait ainsi possible d'ajuster leurs interventions et d'outiller les personnes œuvrant auprès des ÉI afin de mieux les accompagner dans leur processus d'intégration académique. Cela permettrait alors de réduire les défis qu'ils rencontrent dans leur université d'accueil. Cette étude permettra aussi d'approfondir les recherches au sujet des ÉI et particulièrement ceux.celles dans les régions non métropolitaines au Québec. Bien que ces dernières années les chercheur.e.s s'intéressent de plus en plus aux ÉI présent.e.s dans les différents établissements d'enseignement universitaires québécois (Belkhodja et Esses, 2013 ; Benabdeljalil, 2009 ; Bourassa-Dansereau, 2020 ; Bourbeau, 2004 Collin et Karsenti, 2012 ; Deshayes, 2017 ; Dion-Lafrance, 2011 ; Duclos, 2006 ; Duclos, 2011 ; Fortier, 2007 ; Goyer, 2012 ; Guichon, 2015 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015 ; Vultur et Germain, 2018) ainsi que dans les Cégeps (Gagnon, 2017 ; Séguin, 2011 ; St-Vincent Villeneuve, 2018), peu d'études sont menées en région. De plus, l'expérience universitaire des ÉI à l'UQTR est très peu documentée.

1.9 Question de recherche

Ainsi, considérant l'augmentation du nombre d'ÉI partout au Québec et plus spécifiquement à Trois-Rivières, les défis spécifiques auxquels font face les ÉI, l'effort déployé par l'UQTR afin de les recruter puis de les soutenir dans leur réussite et intégration, et devant les résultats de ces efforts qui ne sont pas toujours ceux escomptés, il convient de se demander : Quel est le point de vue des ÉI quant à leur expérience d'intégration et les défis liés à leur intégration académique?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Pour bien circonscrire la portée de cette étude, il est nécessaire de présenter les concepts retenus qui balisent le questionnement de la recherche ainsi que l'analyse. Dans ce chapitre il sera question de clarifier la signification des différents concepts entourant spécifiquement l'expérience d'intégration académique des étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) et de démontrer la relation entre eux. Ce chapitre se terminera par la présentation des objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche.

2.1 Étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI)

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019) et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2019), les ÉI ou encore « étudiants en mobilité internationale » sont des personnes ayant quitté de manière provisoire leur pays d'origine afin de poursuivre leurs études dans un autre pays où elles n'ont pas le statut de résident permanent.

Au Québec, chaque étudiant.e international.e dont la durée des études dépasse les six mois doit avoir un permis d'études délivré par le gouvernement canadien après avoir obtenu un certificat d'acceptation du Québec (CAQ) (MEES, 2019 ; MESRS, 2014). Statistique Canada (2011) définit les ÉI comme ceux.celles inscrit.e.s dans un programme d'études

au Canada et qui détiennent un visa d'études ou le statut de réfugié. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES, 2019) suit la même définition et considère l'étudiant.e international.e comme une personne qui n'est pas citoyenne, résidente permanente ou ayant le statut d'Indien inscrit, qui étudie dans un établissement d'études désigné reconnu par le MEES. Il faut rappeler que l'appellation d'étudiant.e international.e remplace, aujourd'hui, celle d'étudiant.e étranger.ère qui, lui.elle, est défini.e comme celui.celle ayant le statut de résident.e permanent.e au Canada (Statistiques Canada, 2011).

2.2 Intégration académique

Cette section propose de définir le concept d'intégration de manière plus générale et de présenter ensuite le concept spécifique d'intégration académique, la pierre angulaire du parcours universitaire des ÉI, qui fait particulièrement l'objet de cette étude.

2.2.1 Définition du concept d'intégration

Le concept d'intégration dans la recherche est interprété différemment selon le contexte, la finalité et le cadre théorique. Il s'agit en effet d'un concept polysémique difficile à définir puisqu'il est en perpétuelle actualisation avec le temps et selon les circonstances (Côté, 2018 ; Doré, 2001 ; Fortier, 2007 ; Nadeau-Cossette, 2012 ; Sayad, 1994). De plus, l'intégration « fait l'objet de nombreuses acceptions de nature sociologique, anthropologique, psychologique et économique » (Ezéchiel, 2006, p. 7). Néanmoins, plusieurs inscrivent l'intégration dans le champ de la socialisation et la considèrent comme

l'incorporation d'une communauté en s'appropriant sa culture (Berthaud, 2017 ; Duclos, 2011 ; Fortier, 2007 ; Sayad, 1994 ; St-Vincent Villeneuve, 2018 ; Tiberj, 2014).

Ce processus est multidimensionnel (Nadeau-Cossette, 2012 ; St-Vincent Villeneuve, 2018 ; TCRI, 2005). Il englobe, entre autres, des dimensions linguistiques liées à la maîtrise de la langue du pays hôte comme le français au Québec (Calinon, 2013 ; Labelle, 2014 ; TCRI, 2005), des dimensions économiques liées à l'insertion au marché du travail (Antonius et Salib, 2015 ; Labelle, 2014 ; Sotomayor, 2004 ; St-Vincent Villeneuve, 2018 ; TCRI, 2005), des dimensions culturelles revêtant l'adoption de la nouvelle culture (Antonius et Salib, 2015 ; Labelle, 2014 ; TCRI, 2005) et des dimensions sociales incluant l'interaction et la création d'un réseau avec les membres de la société d'accueil (Antonius et Salib, 2015 ; Labelle, 2014 ; TCRI, 2005).

Le concept d'intégration suggère aussi que le processus est bidirectionnel (Côté, 2018 ; Steinbach, 2015 ; St-Vincent Villeneuve, 2018 ; TCRI, 2005 ; Young, 2014). D'une part, la société d'accueil contribue à la réussite de ce processus d'intégration par son interaction et sa collaboration continues avec l'individu dans le respect, l'acceptation mutuelle, l'engagement et la responsabilité (Bouchard et Taylor, 2008 ; Côté, 2018 ; Duclos, 2011 ; Sotomayor, 2004 ; St-Vincent Villeneuve, 2018 ; Young, 2014). Ceci permet de créer une société unique, pluraliste et multiculturelle « prônant l'égalité et l'ouverture à l'autre » (Frozzini, 2014, p. 49) pour mieux « vivre-ensemble » (Toussaint, 2010, p. 5). D'autre part, ce processus repose en grande partie sur une démarche individuelle (Sayad, 1994 ; TCRI, 2005) dans le cadre de laquelle l'individu est appelé à agir de diverses manières

afin de s'intégrer graduellement et selon son propre rythme tout au long de sa vie (Duclos, 2011 ; Sayad, 1994 ; TCRI, 2005). Cette démarche passe, entre autres, par plusieurs étapes comme celle de l'installation dans le nouveau milieu, la découverte de celui-ci et l'adaptation à la nouvelle culture, aux valeurs et aux règles qui régissent le pays hôte. Même si l'intégration reste un processus complexe, graduel et continu, non quantifiable, l'accès aux divers services, l'appropriation de la langue, l'accès à l'emploi, la reconnaissance de la part de la société d'accueil et aussi le développement d'un sentiment d'appartenance par l'individu pourraient représenter les indicateurs d'une intégration réussie (TCRI, 2005).

2.2.2 Définition du concept d'intégration académique

L'université joue un rôle important dans l'intégration des ÉI parce qu'elle représente leur premier lieu de socialisation (Duclos, 2011; Echraf, 2012 ; Goyer, 2012). L'intégration académique est, à bien des égards, tributaire de cette socialisation (Berthaud, 2017 ; Duclos, 2011 ; Gemme et Gingras, 2006 ; Nadeau-Cossette, 2012) qui implique l'apprentissage des codes et des valeurs du groupe auquel on doit s'intégrer et favorise le sentiment d'appartenance à celui-ci (Belkhodja et Esses, 2013 ; Berthaud, 2017). En d'autres termes, les interactions entre les ÉI, leurs pair.e.s et leurs professeur.e.s représentent un facteur favorisant leur intégration académique (Asselin, 2014 ; Duclos, 2011 ; Goyer, 2012 ; St-Vincent Villeneuve, 2018). L'intégration académique des ÉI permet d'ailleurs la transition vers l'intégration dans la société d'accueil (Belkhodja et Esses, 2013).

Collin et Karsenti (2012) ainsi que Duclos (2011) relient l'intégration académique aux seules performances universitaires : notes, réussite et échec. Pourtant, selon une étude effectuée à l'Université de Moncton et menée par le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE, 2015), il s'agit d'un processus continu lié non seulement aux performances académiques, mais aussi à l'adaptation aux procédures universitaires comme l'utilisation des services offerts aux ÉI (inscription aux cours, services de soutien aux ÉI, utilisation du portail, ...), la compréhension du système d'évaluation et des nouvelles méthodes d'enseignement ainsi que l'établissement de relations avec les autres. Les différentes études s'accordent sur la notion d'adaptation de l'étudiant.e international.e afin qu'il.elle puisse mieux comprendre les aspirations du milieu universitaire. En effet, l'étudiant.e international.e ayant établi des liens avec les membres de la communauté universitaire a plus tendance à s'intégrer facilement et à évoluer dans son parcours académique.

En somme, l'intégration académique, comme toute autre forme d'intégration, est un processus long et lent, graduel et continu (TCRI, 2005), qui ne peut être réussi s'il n'y a pas de volonté de la part de tous les acteurs de la situation : les ÉI d'une part et l'établissement d'accueil d'autre part. Ainsi, l'université peut devenir un acteur facilitateur de l'intégration académique des ÉI par la mise en place de services d'aide et de soutien et de politiques d'accueil et d'intégration (Bourbeau, 2004). La définition du CRDE sera, ainsi, retenue puisqu'elle englobe toutes les dimensions de l'intégration académique c'est à dire les performances académiques ainsi que l'adaptation à toutes les

exigences du système universitaire. Cette définition montre ainsi que l'intégration académique est décisive pour les ÉI puisqu'elle influence tout leur parcours universitaire.

Il est clair donc que l'intégration académique requiert plusieurs ajustements de la part des ÉI (linguistiques, culturels, pédagogiques, relationnels, ...) pour réussir le projet d'études dans les meilleures conditions. Ces ajustements nécessitent des efforts de la part des ÉI (Kanouté et al., 2020) et peuvent devenir synonymes de défis pour eux. Par exemple, ils.elles doivent construire des stratégies individuelles d'intégration permettant entre autres d'intérioriser les règles, les codes ou tout autre aspect caractérisant la réalité institutionnelle de l'université. Cette construction de stratégies « s'entend comme les décisions de survie ou de non-survie mises en place par le sujet » (Bikie Bi Nguema et al., 2020, p,7).

Les étudiant.e.s qui rencontrent une difficulté d'intégration académique sont généralement insatisfait.e.s de leur expérience universitaire et par conséquent de leurs programmes d'études, de leurs professeur.e.s et de leurs pair.e.s (Gemme et Gingras, 2006). « Cette insatisfaction peut éventuellement mener à l'abandon des études » (Gemme et Gingras, 2006, p. 39). Les universités ont un intérêt à soutenir l'intégration académique des ÉI et certains ajustements de leurs pratiques sont souvent nécessaires, dont l'adaptation des services offerts aux ÉI et la préparation d'activités d'intégration adéquates permettant, par exemple, « aux étudiants de faire l'expérience des méthodes d'apprentissage en vigueur dans leur établissement d'accueil avant de commencer leur programme » (Belkhodja et Esses, 2013, p. 17).

2.2.3 Facteurs favorisant l'intégration académique des ÉI

Selon des études portant sur les ÉI, certains facteurs semblent favoriser leur intégration académique. Un premier concerne l'encadrement offert par les professeur.e.s (Benabdeljalil, 2009 ; Bérubé et al., 2021 ; Mainich, 2015). En effet, la relation moins hiérarchique avec les professeur.e.s par rapport à leur pays d'origine et leur disponibilité favorisent l'intégration et l'affiliation des ÉI dans leur institution d'accueil (Benabdeljalil, 2009 ; Bérubé et al., 2021 ; Gyurakovics, 2014). Selon Gagnon (2017) « les relations interpersonnelles sont les assises du développement d'un sentiment d'appartenance qui lui, en tant que ressource individuelle et collective, favorise le dynamisme de l'action locale, alimente la cohésion sociale et soutient l'intégration » (p. 21). Ainsi, un deuxième facteur concerne les relations créées autour de l'établissement d'enseignement. D'une part, les relations avec tout le personnel-ressource de l'établissement d'accueil favorisent l'insertion académique et sociale des ÉI (Gagnon, 2017 ; Gyurakovics, 2014). D'autre part, les relations entretenues avec d'autres étudiant.e.s, principalement avec des étudiant.e.s en mobilité peu importe leur origine, aident aussi les ÉI à mieux s'intégrer dans leur nouveau milieu d'études (Benabdeljalil, 2009 ; Gagnon, 2017 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015). En effet, les étudiant.e.s en mobilité arrivés plus tôt à l'université deviennent pour les ÉI une source de soutien, d'échange d'informations et d'expériences (Benabdeljalil, 2009 ; Gagnon, 2017 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015).

2.3 Défis à surmonter par les ÉI

Plusieurs défis liés à l'intégration des ÉI de manière générale semblent aussi affecter leur intégration académique comme présenté dans les sections ci-dessous.

2.3.1 Défi d'acculturation

Les ÉI font souvent face à un certain « choc culturel » ou « choc de transition » comme nommé par Zhou (2010, p. 14) lié notamment à la différence de cultures entre le pays d'origine et celui d'accueil (Giroux, 2012 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015 et Zhou, 2010). On se réfère ici à la définition de la culture proposée par l'UNESCO selon laquelle « dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (Hayer, 2012). Cette définition permet de considérer la variété d'aspects en lien avec la transition que vivent les ÉI.

Ce choc de transition vécu par les ÉI amène d'ailleurs son lot de déséquilibres sur les plans affectif, cognitif, identitaire, culturel et spirituel (Bérubé, Bourassa-Dansereau, Frozzini, Gélinas-Proulx et Rugira, 2021). Ainsi, un processus d'acculturation est engagé durant lequel l'étudiant.e international.e doit trouver un équilibre entre ses propres habitudes, comportements et valeurs et ceux de la société d'accueil (Asselin, 2014 ; Gyurakovics, 2014). Kanouté, Guennouni Hassani et Bouchamma (2018) définissent ce processus d'acculturation comme un « processus global d'adaptation psychologique et

socioculturelle d'un individu, au contact d'une ou de plusieurs cultures autres que sa culture de première socialisation » (p. 72). En effet, certain.e.s ÉI sont appelé.e.s à « se resocialiser et se scolariser dans une culture qui semble presque indéchiffrable » (Bérubé et al., 2021, p. 20).

Ainsi, les ÉI peuvent se sentir perdu.e.s devant une culture nouvelle qu'ils.elles n'ont pas encore acquise et qui est complètement différente de celle du pays d'origine ou de celle ayant marqué leurs expériences antérieures, touchant entre autres leurs habitudes, même celles existentielles comme l'alimentation (De Souza, 2012). Ceci peut engendrer chez eux.elles une perte de repères identitaires leur faisant subir un stress d'acculturation (Asselin, 2014 ; Deshayes, 2017 ; Duclos, 2006 ; Kanouté et al, 2020 ; Mainich, 2015) qui peut s'associer à un stress académique représentant un obstacle à la persévérance aux études (Kanouté et al, 2020 ; Kanouté, Guennouni Hassani et Bouchamma, 2018). En effet, le stress d'acculturation influence la perception des ÉI de leurs compétences sociales, académiques et culturelles (Belkhodja et Esses, 2013). Ainsi, le défi d'acculturation est l'adaptation ou l'ajustement des normes, valeurs et comportements des ÉI à ceux du nouveau milieu d'accueil ce qui faciliterait leur intégration académique. Ce défi pourrait être surmonté grâce aux liens établis dans le milieu universitaire (Belkhodja et Esses, 2013 ; Bérubé et al., 2021 ; Russell, Rosenthal et Thomson, 2010 ; Weller, 2012).

2.3.2 Défi climatique

L'hiver québécois n'est pas sans conséquences sur le processus d'intégration des ÉI (Bérubé et al., 2021 ; Gagnon, 2017 ; Mainich, 2015). En effet, pour nombre d'entre

eux.elles le climat rigoureux du Québec, souvent complètement différent de celui de leur pays d'origine, représente le premier défi rencontré dès leur arrivée. Certains parlent alors d'un « choc climatique » (Mainich, 2015, p. 155). En effet, l'hiver rigoureux du Québec avec toutes ses caractéristiques comme la neige, le froid et la grisaille implique un choc physique et psychologique chez plusieurs ÉI (Gagnon, 2017). Ceci bouleverse alors leurs habitudes et minimise entre autres leurs déplacements (Gagnon, 2017 ; Gyurakovics, 2014). Une certaine démotivation peut alors s'observer chez les ÉI dès leur arrivée accompagnée d'une remise en question de tout leur projet de mobilité pour études (Gagnon, 2017). En outre, le choc climatique vécu par les ÉI affecte autant leur bien-être général que leur persévérance aux études (Bérubé et al., 2021 ; Mainich, 2015). D'ailleurs, certain.e.s ne s'y adaptent jamais ce qui devient alors une raison suffisante de quitter le Québec (Gagnon, 2017).

2.3.3 Défi linguistique

La barrière linguistique représente un défi majeur. En effet, Mainich (2015), Bérubé et al. (2021) et Zhou (2010) affirment que des compétences insuffisantes dans la langue d'enseignement pourraient entraver le cheminement et l'intégration académiques des ÉI (incapacité de comprendre les attentes des professeur.e.s, incapacité de rédiger les travaux, absence de communication avec les professeur.e.s et les pair.e.s, ...). « Plus l'étudiant international est compétent dans la langue d'enseignement de l'université d'accueil, moins il va ressentir le stress d'acculturation » (Mainich, 2015, p.62). Cette difficulté linguistique peut donc entraîner une solitude et un isolement chez les ÉI dus à l'incapacité

d'établir des liens avec les pair.e.s (Bérubé et al., 2021 ; Côté, 2018 ; Germain et Vultur, 2018 ; Giroux, 2012 ; Mainich, 2015).

En somme, si un étudiant.e international.e qui ne maîtrise pas la langue du pays d'accueil trouve beaucoup de difficulté à s'intégrer à son nouveau milieu universitaire ou à la nouvelle culture du pays d'accueil (Gohard-Radenkovic, 2004), au contraire, la communication et la création d'un réseau d'amis issus du milieu d'accueil représentent des facteurs facilitateurs de l'intégration des ÉI (Dion-Lafrance, 2011). De plus, la non-maîtrise de la langue d'enseignement peut créer des malentendus et des conflits entre l'étudiant.e et son nouvel entourage (Gyurakovics, 2014 ; Gohard-Radenkovic, 2004 ; Mainich, 2015) ce qui pourrait entraver son intégration académique.

2.3.4 Défi d'apprentissage

Vu la disparité entre les différentes pratiques éducatives à l'échelle mondiale, les ÉI dans le nouveau milieu académique peuvent subir ce que Asselin (2014) définit par « choc éducationnel » c'est à dire « une désorientation dans un nouveau système académique » (p. 36). En effet, les ÉI découvrent un nouveau style d'enseignement et une nouvelle pédagogie qui nécessitent d'eux.elles une autorégulation de leurs stratégies d'apprentissage (Bérubé et al., 2021 ; Giroux, 2012 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015). Par exemple, les ÉI habitué.e.s à un système universitaire basé sur l'enseignement magistral doivent désormais réadapter leurs stratégies d'apprentissage aux méthodes interactives (Asselin, 2014).

D'autres ÉI ne sont pas habitué.e.s à avoir plusieurs lectures à faire pour les cours ce qui peut représenter une autre difficulté d'apprentissage (Bérubé et al., 2021 ; Gebhard, 2012). Deshayes (2017) et Giroux (2012) mentionnent notamment la charge et le rythme de travail, l'incapacité de prendre la parole en classe ou même de demander de l'aide en cas de difficulté. « Dans plusieurs programmes d'études, ils·elles doivent manier des équipements sophistiqués qu'ils·elles ne savent pas encore utiliser et ils·elles auront besoin de temps avant de pouvoir s'y retrouver » (Bérubé et al., 2021, p. 20). Ainsi, ce défi d'apprentissage peut représenter un obstacle face à l'intégration académique des ÉI.

2.3.5 Défi technologique

Des compétences technologiques insuffisantes représentent un autre défi pour les ÉI (Mainich, 2015). Collin et Karsenti (2011) insistent sur l'importance de ces compétences pour atteindre une meilleure intégration sociale et académique. D'ailleurs, Collin, Saffari et Kamta (2015) affirment qu'en contexte scolaire, une bonne maîtrise des outils numériques soutient aussi l'intégration linguistique c'est-à-dire l'apprentissage de la nouvelle langue d'enseignement.

Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve (2011) mettent en évidence l'importance des outils technologiques utilisés en milieu universitaire et expliquent que ces derniers favorisent les apprentissages, la communication et l'accès à l'information liée aux cours. Ils augmentent aussi l'intérêt pour les cours et soutiennent le système d'évaluation et l'autodétermination des étudiant.e.s (Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve, 2011). Ainsi, maîtriser ces outils favoriserait l'intégration académique de tou.te.s les étudiant.e.s.

Guichon (2015), en soulignant la différence entre les systèmes universitaires à l'échelle internationale liée spécifiquement à l'utilisation intense des outils numériques, explique que certain.e.s ÉI sont habitué.e.s à des sources d'informations livresques et n'ont pas l'habitude de travailler sur l'ordinateur. Guichon (2015) affirme donc que ces dernier.ère.s sont appelé.e.s à ajuster leurs stratégies d'apprentissage en y intégrant l'outil numérique pour une meilleure intégration académique.

2.3.6 Défi économique

L'étudiant.e international.e, du fait de son statut temporaire au pays d'accueil n'a droit à aucune subvention fédérale (Chira et Belkhodja, 2013) comme les programmes gouvernementaux de prêts et bourses offerts seulement aux citoyens canadiens, aux résidents permanents du Canada, aux réfugiés et aux individus ayant le statut de personne protégée. N'ayant aussi droit de travailler qu'un nombre limité d'heures par semaine et étant loin de sa famille, l'étudiant.e international.e est confronté.e dans son quotidien à plusieurs difficultés financières liées entre autres aux frais de logement, aux frais de scolarité, aux frais de subsistance et à d'autres dépenses diverses. D'ailleurs, parfois les ÉI font même face à des arrérages de loyer dus aux retards de paiement accumulés et à des difficultés à payer leurs frais de scolarité de trois à quatre fois plus chers que les étudiant.e.s locaux.ales (Bérubé et al., 2021). Plusieurs universités offrent un soutien financier temporaire aux ÉI à travers des bourses d'exemption des frais supplémentaires pour ÉI, mais celles-ci restent difficilement accessibles aux ÉI du premier cycle et du deuxième cycle (Bérubé et al., 2021). Ainsi, plusieurs ÉI se retrouvent obligé.e.s de

travailler pour subvenir à leurs besoins et payer leurs charges (Bérubé et al., 2021 ; Deshayes, 2017 ; Mainich, 2015). Le manque de temps dû à cette obligation fait obstacle à la socialisation (Côté, 2018) dont la création de liens avec leurs homologues locaux, pourtant nécessaires pour une meilleure intégration académique.

2.3.7 Racisme et discrimination

Les ÉI font face à certains incidents racistes au sein de leur établissement d'accueil au Québec (Bérubé et al., 2021 ; Côté, 2018 ; Gagnon, 2017 ; Mainich, 2015). Ces incidents racistes se manifestent entre autres à travers des microagressions dont les moqueries prodiguées par les étudiant.e.s locaux.ales à leur égard ainsi que des attitudes négatives et certains propos frôlant le racisme les visant de la part de certain.e.s professeur.e.s (Bérubé et al., 2021). D'ailleurs, certain.e.s étudiant.e.s racialisé.e.s semblent également subir des microagressions prenant souvent la forme d'humour, qui les ramènent à une position inférieure par rapport au groupe majoritaire (Magnan et al., 2021).

Le racisme est un phénomène qui ne date pas d'aujourd'hui et désigne l'idée prônant la distinction des humains selon des « races » et la supériorité d'une race par rapport à une autre (Druez, 2016 ; Lefevre-Radelli, 2019, Pierre, 2011). Taguieff (2013) dans sa définition du concept précise que « le racisme n'est pas qu'opinion ou préjugé, il est aussi comportement, pratiques, formes institutionnelles, et bien sûr idéologie, configuration doctrinale » (p. 1557). En effet, le racisme, qu'il soit biologique basé sur la supériorité d'une race ou culturel lié à la différence de culture, de langue, de religion, de traditions et de mœurs, peut se manifester de diverses manières (Lefevre-Radelli, 2019 ; Pierre, 2011

; Quintero, 2013). Par exemple, le racisme institutionnel, forme moins visible du racisme, apparaît dans les processus bureaucratiques ou institutionnels à travers les politiques, règles, procédures et pratiques (Dunezat et Gourdeau, 2016 ; Lefevre-Radelli, 2019 ; Magnan et al., 2021 ; Quintero, 2013). Le racisme individuel en revanche est commis directement et ouvertement par des individus et se manifeste à travers des actes et des propos dans le but d'exclure, d'humilier, de blesser ou d'agresser (Dunezat et Gourdeau, 2016 ; Lefevre-Radelli, 2019 ; Quintero, 2013).

Peu importe la forme que prend le racisme, les préjugés s'y rattachant donnent lieu à des pratiques discriminatoires se manifestant à travers « une attitude de rejet de l'autre [...] s'appuyant sur des prétendues différences et incompatibilités culturelles » (Druez, 2016, p. 22). En effet, les préjugés alimentent les actions et engendrent donc une discrimination qui consiste à donner au groupe stigmatisé « un traitement différencié, selon les caractéristiques distinctives attribuées aux individus » (Lefevre-Radelli, 2019, p. 54). Ce traitement différencié peut être défavorable et inégal allant jusqu'à empêcher le groupe minoritaire d'accéder entre autres à certains services par rapport au groupe majoritaire et susciter chez lui un fort sentiment d'injustice (Druez, 2016). Ce sentiment d'injustice qui résulte d'un traitement inéquitable de la part de l'institution académique est d'ailleurs ressenti par certain.e.s étudiant.e.s racialisé.e.s au Québec par rapport au groupe majoritaire (Magnan et al., 2021). Un tel sentiment d'injustice a également été documenté en contexte scolaire et semble déstabiliser les élèves et influencer leur estime de soi (Druez, 2016) ainsi que leur bien-être à l'école (Fouquet-Chauprade, 2014). Fouquet-

Chauprade (2014) affirme dans ce sens que « plus les élèves se sentent discriminés et moins ils se sentent bien à l'école » (p. 20) ce qui affecte leur intégration scolaire.

Des ÉI font par ailleurs état d'un traitement différencié dans les interactions avec les professeur.e.s, les pair.e.s, le personnel de l'université et même avec la communauté d'accueil en dehors de l'établissement universitaire (Bérubé et al., 2021 ; CAPRES, 2019 ; Côté, 2018 ; Gagnon, 2017 ; Magnan et al., 2021 ; Mainich, 2015) ce qui empêche leur rapprochement (Bérubé et al., 2021), pourtant nécessaire à leur intégration académique. Les ÉI qui se sentent moins accueilli.e.s dans les interactions avec les membres de la communauté universitaire voient cela comme une exclusion et un rejet qu'ils.elles relient à la discrimination raciale, culturelle et/ou religieuse (BCEI, 2013 ; Bérubé et al., 2021 ; Bourassa-Dansereau, 2020 ; CAPRES, 2019 ; Mainich, 2015) ce qui affecte directement leur envie de s'intégrer dans leur nouveau milieu de vie (CAPRES, 2019).

2.4 Objectifs spécifiques

Plusieurs défis rencontrés par les ÉI sont documentés par la recherche dont certains concernant l'intégration académique. Cependant, les recherches antérieures ne s'intéressent pas toutes aux universités en dehors des grands centres urbains. En effet, la plupart des études qui ciblent les ÉI ont été menées auprès d'étudiants d'universités métropolitaines, alors que l'expérience vécue dans une grande ville peut présenter plusieurs différences par rapport à celle en région considérant les réalités propres à chacune. Considérant le rôle d'influence déterminant que jouent les différents défis dans le parcours universitaire des ÉI et leur impact direct sur leur intégration dans leur

établissement d'accueil au Québec, il semble pertinent de documenter ces défis, tels qu'ils sont perçus par les ÉI eux-mêmes, en considérant leur expérience d'intégration académique dans une université en dehors des grands centres. C'est pourquoi, considérant la question de recherche annoncée dans le chapitre précédent : Quel est le point de vue des ÉI quant à leur expérience d'intégration et les défis liés à leur intégration académique? ainsi que les concepts centraux définis ici, il est possible de préciser les objectifs spécifiques de l'étude, à savoir :

1. Répertorier les défis d'intégration académique rencontrés par les ÉI ;
2. Analyser l'expérience d'intégration académique des ÉI ;
3. Proposer des recommandations identifiées à partir du discours des ÉI pour relever les défis d'intégration académique rencontrés.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre présente les aspects méthodologiques de l'étude. Après la présentation du type de recherche retenu, du choix de la population à l'étude et de la manière de constituer l'échantillon, ce chapitre se consacre également à la description de la méthode de collecte de données et à la méthode d'analyse de celles-ci. Ce chapitre se termine par la présentation des considérations éthiques.

3.1 Type de recherche

Le présent projet de recherche s'articule autour de trois objectifs spécifiques : 1- Répertorier les défis d'intégration académique rencontrés par les ÉI, 2- Analyser l'expérience d'intégration académique des ÉI, 3- Proposer des recommandations identifiées à partir du discours des ÉI pour relever les défis d'intégration académique rencontrés. Afin de répondre à ces objectifs, une étude qualitative de type interprétatif est privilégiée. Le choix de ce type de recherche s'est imposé, puisque la recherche qualitative « cherche à décrire la nature complexe des êtres humains et la manière dont ils perçoivent leurs propres expériences à l'intérieur d'un contexte social particulier » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 181). Ce type de recherche permet d'interroger les ÉI sur les défis d'intégration académique qu'ils.elles rencontrent dans un contexte social spécifique représenté dans ce

cas par l'UQTR, leur université d'accueil et de mieux les répertorier. Il permet aussi de mieux analyser leur expérience d'intégration académique en partant de leur point de vue.

De plus, le choix d'une démarche interprétative permet de comprendre le sens que donnent les ÉI à leur expérience vécue à l'UQTR. En effet, « l'un des buts de la recherche qualitative interprétative est de comprendre la signification que les personnes accordent à leur propre vie et à leurs expériences et en quoi consiste la connaissance sous-jacente aux multiples constructions sociales » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28). Une telle démarche va donc au-delà de la simple description puisqu'elle est plus axée sur la compréhension et l'interprétation de l'expérience telle qu'elle est vécue (Fortin et Gagnon, 2016 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Elle se base d'ailleurs sur un processus d'interaction et d'influence mutuelle entre le chercheur et les participant.e.s à l'étude et favorise la subjectivité humaine. D'ailleurs, cette subjectivité porte particulièrement attention au point de vue des acteurs de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016), en considérant d'une part les ÉI participant à l'étude qui, en tant que sujets, partagent leur expérience et d'autre part le chercheur qui, en tant qu'observateur engagé, analyse et interprète leur point de vue.

En somme, la recherche qualitative de type interprétatif est « une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants à l'étude [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 195).

À noter enfin que certains critères de rigueur encadrent la recherche qualitative. Afin de les satisfaire, une justification du choix méthodologique et une description détaillée des procédures suivies pour ce travail de recherche est nécessaire (échantillonnage, méthodes de collecte et d'analyse des données) (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dans cette étude, une minutie assurée par la chercheuse lors de la collecte, l'analyse et l'interprétation des données ainsi qu'une vérification des catégories auprès des participant.e.s permettent de répondre au critère de crédibilité qui consiste en la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié. La riche description du contexte de l'étude et de l'échantillon assure le critère de transférabilité qui renvoie à la possibilité de transférer les résultats à d'autres contextes ou populations. La vérification inter-juges des codes répond au critère de fiabilité qui porte sur la cohérence des résultats et le déroulement de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.2 Population à l'étude

La population ciblée par cette étude est celle des ÉI inscrit.e.s au premier cycle d'études à l'UQTR. Le choix de cette population spécifique renvoie aux similitudes existantes avec d'autres universités régionales. Cette étude vise entre autres à proposer des recommandations à l'UQTR, il est donc particulièrement pertinent d'examiner la situation qui lui est propre.

Le choix du cycle d'études est justifié par le fait que la plupart des ÉI de premier cycle vivent leur toute première expérience universitaire et/ou leur toute première expérience universitaire à l'international. Cette population découvre alors pour la première fois son

nouveau milieu d'études avec toutes ses spécificités et ses exigences. Il est alors possible de penser que les ÉI de premier cycle sont les plus susceptibles à faire face à des défis d'intégration académique dans un milieu auquel ils.elles ne sont pas habitué.e.s d'une part puisqu'ils.elles commencent à peine leurs études universitaires, et où la plupart des défis seraient directement liés à l'expérience internationale, c'est à dire au fait de se retrouver loin de chez eux.elles, dans un pays qui pourrait être complètement différent du leur au niveau des codes et des institutions et donc dans un contexte complètement inconnu d'autre part. Ces étudiant.e.s pour lequel.le.s les défis peuvent être plus diversifiés, peuvent alors constituer la population ayant le plus grand potentiel informatif permettant de mieux comprendre l'expérience d'intégration académique vécue par les ÉI dans une université régionale à partir de leur point de vue sur les défis rencontrés. De plus, il semble que cette population étudiante internationale de l'UQTR n'ait jamais été interrogée sur les défis contraignant son intégration académique rencontrés dans son nouveau milieu d'accueil ce qui justifie encore le choix de population cible.

3.3 Constitution de l'échantillon

L'échantillonnage a été réalisé de manière non probabiliste. Il est de type intentionnel (par choix raisonné) ce qui correspond à la sélection de participant.e.s basée sur des caractéristiques typiques établies dans le cadre conceptuel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit des ÉI c'est-à-dire des étudiant.e.s ayant un certificat d'acceptation du Québec délivré par le gouvernement du Québec ainsi qu'un permis d'études octroyé par le gouvernement fédéral leur permettant de suivre des études

au Canada de plus de six mois. Pour ce type d'échantillonnage, un recrutement à travers des annonces publiques affichées dans les couloirs des différents départements de l'université a été effectué. Grâce à la collaboration du Service Aux Étudiants (SAE), l'affiche a aussi été publiée sur leur page Facebook. Sur cette affiche, le numéro de téléphone et le courriel de la chercheuse principale étaient notés afin de permettre le premier contact avec les étudiant.e.s intéressé.e.s par la participation à l'étude. Aux étudiant.e.s qui ont contacté l'étudiante-chercheuse sur une base volontaire, une lettre d'invitation (Annexe A) a été envoyée par courriel afin d'assurer une bonne compréhension du sujet à l'étude et de leur rôle en tant que participant.e.

Puisque « la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données » (Fortin et Gagnon, 2016, p 278) c'est-à-dire quand l'étudiante-chercheuse juge que l'apport de données supplémentaires n'apporte plus rien à la compréhension du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), le nombre de participant.e.s n'a pas été prédéterminé à l'avance, mais de 8 à 10 participant.e.s étaient prévu.e.s. Par ailleurs, il faut signaler que dans le contexte pandémique récent lié à la Covid-19 et la fermeture de l'établissement universitaire, lieu principal de recrutement, il est devenu difficile de trouver d'autres participant.e.s .

Certains critères d'inclusion ont été établis afin de limiter l'échantillon à une population ayant eu assez de temps pour explorer son nouveau milieu de vie et ayant par conséquent vécu l'expérience d'intégration académique à l'UQTR et compris la complexité ainsi que la dynamique de ce processus. Ainsi, pour être éligible, les participant.e.s devaient être

inscrit.e.s dans un programme d'études de premier cycle à temps plein depuis au moins un an.

Dans la perspective de limiter l'échantillon puisque la population cible est très grande à l'UQTR, une limite d'âge a été fixée à 25 ans. Cette limitation d'âge permettrait d'atteindre le maximum d'étudiant.e.s qui vivent leur toute première expérience universitaire et qui représentent, comme précisé plus haut, une meilleure source d'informations quant aux défis d'intégration académique. Cette limite s'appuyait sur le fait qu'un.e étudiant.e ayant déjà vécu une précédente expérience universitaire dans son pays d'origine ou ailleurs aurait déjà surmonté certains défis et n'arriverait plus à les identifier comme tels ou serait porté.e à parler de son expérience d'intégration académique dans d'autres contextes que celui ciblé par la recherche.

Un effort particulier a été accordé à la diversité au sein de l'échantillon. Celui-ci est en effet hétérogène considérant la diversité des pays d'origine ayant des contextes socio-économiques, politiques, historiques et culturels différents, ainsi que les différents programmes d'études suivis par les participant.e.s. Cela dit, la parité entre les sexes n'a pas pu être atteinte puisque les répondants volontaires de sexe masculin correspondant aux critères d'échantillonnage prédéfinis étaient plus nombreux à me contacter. Ainsi, l'échantillon des six participant.e.s à l'étude est constitué de deux étudiantes et de quatre étudiants.

3.4 Méthode de collecte des données

L'instrument de collecte de données retenu est l'entrevue semi-dirigée. Ce type d'entrevue permet de « recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 320). Ainsi, ce type d'entrevue permet de recueillir des informations non observables dans le but de les rendre explicites. L'entrevue est conduite de manière individuelle afin de pouvoir accéder à la trajectoire, au raisonnement, aux valeurs, aux opinions et aux représentations de chaque participant.e (Gaudet et Robert, 2018) quant à son expérience d'intégration académique personnelle et unique.

L'entrevue individuelle permet, en effet, à l'étudiante-chercheuse de mieux se concentrer sur le discours du participant.e (Gaudet et Robert, 2018) afin d'en tirer au mieux la perception de celui.celle-ci quant aux défis rencontrés contraignant son intégration académique. De plus, un journal de bord a été tenu par l'étudiante-chercheuse afin d'y noter les observations jugées pertinentes lors des entrevues, spécifiquement le discours non-verbal (Fortin et Gagnon, 2016 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Les entrevues ont débuté en janvier 2020. Cinq des entrevues se sont déroulées dans l'enceinte de l'université jusqu'en mars 2020 juste avant la fermeture de l'université à cause de la pandémie de COVID-19. Ainsi, la sixième a été menée en juin 2020 par vidéoconférence à travers la plateforme Zoom. Avec le consentement des participant.e.s, toutes les entrevues ont été enregistrées pour des fins de transcription.

3.4.1 Élaboration du guide d'entrevue

Un guide d'entrevue (Annexe B) contenant toutes les thématiques importantes prédéterminées a servi de support lors de l'entrevue (Gaudet et Robert, 2018 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Chaque volet du guide contient une série de questions ouvertes (Par exemple : Parlez-moi de votre choix de poursuivre vos études au Canada puis particulièrement au Québec et à l'UQTR ; Comment se passe votre expérience à l'université jusqu'à présent ? Avez-vous rencontré des défis à l'université ? lesquels ?) à poser à chaque participant.e lui permettant de s'exprimer librement sur les thèmes et les sous-thèmes abordés dans le guide d'entretien. Ces volets répondent aux objectifs spécifiques de cette étude qui sont de répertorier les défis d'intégration académique rencontrés par les ÉI, d'analyser l'expérience d'intégration académique des ÉI puis de proposer des recommandations identifiées à partir du discours des ÉI pour relever les défis d'intégration académique rencontrés.

Le guide se divise en cinq volets : 1) Présentation du participant, 2) Le choix de mobilité internationale pour études, 3) Arrivée et accueil, 4) Expérience universitaire : défis et intégration et 5) Projet d'avenir. Ces cinq volets permettent de mieux comprendre la perception des participant.e.s de l'expérience universitaire au Québec à partir des trois moments clés qui marquent celle-ci : l'avant-expérience universitaire québécoise, le moment de l'expérience universitaire québécoise et l'après-expérience universitaire québécoise.

Les deux premiers volets s'inscrivent dans le cadre de l'avant-expérience universitaire québécoise. Dans le premier volet, l'étudiant.e est appelé.e à se présenter afin de cerner son profil et comprendre son parcours scolaire prémigratoire. Pour sa présentation, l'étudiant.e est aussi questionné.e sur sa langue maternelle pour permettre une compréhension de son rapport au français et d'identifier si la langue d'enseignement au Québec représente un éventuel premier défi. Dans le deuxième volet, le choix de la mobilité internationale pour études est abordé, permettant ainsi d'identifier le degré de motivation des participant.e.s à venir étudier au Québec et particulièrement en région. Les troisième et quatrième volets s'inscrivent dans le cadre de l'expérience universitaire québécoise effective c'est-à-dire depuis le moment d'arrivée de l'étudiant.e international.e dans son nouveau milieu d'accueil et tout au long de son parcours jusqu'au jour de l'entrevue. Les questions proposées visent à identifier la perception des participant.e.s de leur nouveau milieu d'accueil, des défis qu'ils.elles y ont rencontrés ainsi que des facteurs ayant pu favoriser leur intégration académique. Pour finir l'entrevue, les répondant.e.s. ont partagé leurs divers projets futurs, ce qui s'inscrit dans le cadre de l'après-expérience universitaire québécoise.

Ce guide d'entrevue permet donc de recueillir des situations concrètes vécues par les étudiant.e.s participant.e.s à l'étude et d'interpréter des données significatives rendant compte du sens que les interviewé.e.s donnent à leur expérience universitaire au Québec et aux défis d'intégration académique rencontrés au cours de celle-ci.

3.4.2 Déroulement des entrevues

Les entrevues ont été réalisées entre janvier et juin 2020, en français, la langue de communication de tous.les les participant.e.s même s'il ne s'agit pas forcément de leur langue maternelle ou de la langue de communication dans leur pays d'origine. La durée des entrevues était d'un maximum d'une heure et trente minutes. Cinq entrevues se sont déroulées au sein de l'université soit dans un local réservé à la bibliothèque soit dans notre bureau de recherche jusqu'au mois de mars 2020 avant la mise en place des mesures sanitaires et des restrictions liées à la COVID-19 et la fermeture de l'université. La dernière entrevue s'est donc déroulée en ligne à travers la plateforme zoom au mois de juin 2020.

Avant même de commencer les entrevues, l'étudiante-chercheuse a pris le temps d'installer un climat de confiance afin de mettre à l'aise les participant.e.s (Fortin et Gagnon, 2016). Aussi, le fait que l'étudiante-chercheuse soit elle-même une étudiante internationale semble avoir été un facteur favorable au bon déroulement des entrevues et à l'ouverture des participant.e.s. En effet, les ÉI interviewé.e.s ont fait preuve d'une attitude positive à l'égard du sujet à l'étude et de l'intérêt que cette étude porte à leur réalité en tant qu'ÉI.

Au début de chaque rencontre, le sujet à l'étude, les objectifs de ce projet et les thèmes qui allaient être abordés lors de l'entrevue étaient rappelés afin de rassurer les répondant.e.s. Ensuite, les participant.e.s étaient invité.e.s à prendre le temps de lire le

formulaire d'information et de consentement (Annexe C) dans le but de confirmer leur volonté à participer à l'étude et leur accord à être enregistrés pendant l'entrevue.

Tout au long de l'entrevue, l'écoute active et la flexibilité dans l'ordre des questions (Fortin et Gagnon, 2016), étaient de mise, laissant ainsi les participant.e.s s'exprimer à leur aise. Quand les répondant.e.s démontraient une incompréhension de la question ou une hésitation à répondre, celle-ci était reformulée de manière à ce qu'elle soit la plus claire et la plus simple possible. Au cours des entrevues, quelques notes recueillant le comportement non verbal ont été prises sur le journal de bord. Seulement, ces notes n'ont finalement pas servi lors de l'analyse des données.

3.5 Méthode d'analyse des données

L'analyse de contenu a été privilégiée. Il s'agit en effet d'une technique d'analyse qualitative souvent utilisée dans le traitement des données textuelles (Fortin et Gagnon, 2016). « Ce type d'analyse consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, page 364). Ainsi, l'analyse a été réalisée selon une logique inductive délibératoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) c'est-à-dire en se basant sur le cadre d'entretien qui découle du cadre conceptuel. Ensuite, la grille d'analyse initialement préparée par l'étudiante-chercheuse a été enrichie quand de nouvelles dimensions sont ressorties des données recueillies auprès des participant.e.s.

Dans le but de dégager du sens à partir des propos des ÉI participant.e.s à l'étude, les données brutes ont été réduites à travers la codification (Blais et Martineau, 2006). Ainsi,

diverses étapes ont été suivies (Blais et Martineau, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016). La première étape consistait à préparer les données brutes à travers la retranscription intégrale des entrevues.

Dans un deuxième temps, une lecture attentive et approfondie a été faite dans le but de se familiariser avec les données, permettant aussi d'avoir une vue d'ensemble sur les thèmes abordés.

La troisième étape consistait en un codage des données c'est-à-dire extraire des passages significatifs des verbatims, appelés aussi unités de sens, et les regrouper sous des codes. Le but de ce codage initial est « de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données » (Fortin et Gagnon, 2016, page 360) avant de procéder à une analyse plus approfondie. Considérant le grand nombre d'informations à traiter, le logiciel Nvivo conçu pour le traitement des données qualitatives a été utilisé. Celui-ci permet de trier les fichiers, de les organiser, de mieux les visualiser afin de structurer le travail d'analyse. La quatrième étape consistait en une catégorisation de ces codes.

À cette étape, des catégories ont été regroupées et des sous-catégories ou de nouvelles catégories ont été créées. Toutes les catégories émergeaient des données recueillies et répondaient à la question de recherche dans le but d'atteindre les objectifs cités dans cette étude. Afin d'assurer la rigueur des résultats, une vérification des catégories s'est faite auprès des participant.e.s (Blais et Martineau, 2006) qui étaient disposés à le faire.

L'interprétation des résultats a ensuite été réalisée. Celle-ci « va au-delà de la simple description des données en ce qu'elle attribue une signification et une cohérence aux

thèmes, aux catégories et aux modèles » (Fortin et Gagnon, 2016, page 365). Elle permet ainsi de mieux comprendre l'expérience d'intégration académique des ÉI en considérant leur perception des défis rencontrés tout au long de celle-ci.

3.6 Considérations éthiques

Tout le processus lié à cette étude a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ainsi, un certificat éthique a été délivré au mois de novembre 2019. Les participant.e.s ont été informé.e.s de la conformité de l'étude aux considérations éthiques, du respect de leur anonymat et de leur droit de se retirer de celle-ci à tout moment. Pour participer à la recherche, chaque répondant.e a signé un formulaire d'information et de consentement où ils.elles ont approuvé aussi l'enregistrement de l'entrevue. Le respect de la confidentialité a été maintenu tout au long du processus de recherche. Pour cela, des noms fictifs ont été attribués aux étudiant.e.s. participant.e.s.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre constitue la partie descriptive des résultats à partir des données recueillies auprès des participant.e.s. à l'étude et se veut être une réponse à la question de recherche de la présente étude : Quel est le point de vue des ÉI quant à leur expérience d'intégration et les défis liés à leur intégration académique?. Dans la première section, le profil des participant.e.s ainsi que leur projet de mobilité internationale (motivations et perspectives d'avenir) sont présentés. Dans la deuxième section, il s'agit de présenter les défis contraignant leur intégration académique tels qu'ils.elles les perçoivent.

4.1 Présentation des participant.e.s

Six ÉI ont participé à l'étude dont deux étudiantes et quatre étudiants. L'hétérogénéité de cet échantillon est assurée par le fait que les participant.e.s viennent de différents pays du continent africain avec des contextes socio-économiques, historiques, politiques et culturels différents. Leurs motivations et leurs perspectives d'avenir sont tout aussi différentes. Cette section vise alors à présenter les participant.e.s, source principale des données, et leurs contextes respectifs. À noter que, afin de préserver leur anonymat, des noms fictifs ont été attribués.

Kayla est une étudiante de 23 ans, d'origine burkinabaise. Au moment de l'entretien cela faisait cinq ans qu'elle était au Québec. Elle est donc arrivée en 2015. Il s'agit de sa

première expérience universitaire, entamée directement après l'obtention d'un Baccalauréat³ scientifique dans son pays d'origine. D'abord inscrite à l'Université Laval où elle a entamé ses études, Kayla a décidé de changer de parcours et de s'inscrire à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) pour suivre un programme de Baccalauréat en génie.

Son choix du milieu d'études était lié, d'une part, à la présence de sa sœur au Canada puis à la petite taille de la ville de Trois-Rivières, d'autre part. Après la fin de ses études, Kayla compte travailler au Québec quelques années pour acquérir une expérience pertinente puis repartir chez elle pour lancer son propre projet.

Nayah est une étudiante camerounaise de 25 ans. Arrivée au Québec à la fin de l'année 2016, elle a commencé un programme de Baccalauréat en ressources humaines en janvier 2017. Avant de venir, elle a obtenu un diplôme de Maitrise en droit public dans une université camerounaise, ce qui correspond à un diplôme de premier cycle universitaire au Cameroun. Nayah a choisi de partir à l'étranger en commun accord avec ses parents dans le but d'obtenir un meilleur diplôme et se donner une chance d'un meilleur avenir. Une fois les études terminées, Nayah projette soit de rentrer chez elle, soit de quitter le Québec pour aller ailleurs au Canada.

Landry est un étudiant d'origine camerounaise qui poursuit des études de Baccalauréat en finances. Il est à la fin de sa deuxième année d'études. Avant de venir au Québec, il a

³ Baccalauréat, souvent appelé Bac, est un diplôme national sanctionnant la fin des études secondaires dans les pays qui ont adopté le système scolaire français. La réussite à cet examen est la norme pour accéder à l'enseignement supérieur.

obtenu son diplôme de Baccalauréat du Cameroun. Landry est arrivé au Québec en 2017. Il s'agit de sa première expérience d'études à l'international.

Landry a suivi des amis de son pays d'origine à l'UQTR. La réponse plus rapide de l'UQTR quant à sa demande d'admission par rapport à d'autres universités québécoises y a aussi contribué. Landry compte poursuivre ses études en faisant une Maîtrise puis probablement rentrer chez lui s'il y a de belles opportunités de travail.

Morel est venu du Bénin en fin 2017 pour commencer la session d'hiver 2018. Morel, 24 ans, est un étudiant du premier cycle en finances. Il a obtenu d'abord une Licence⁴ en statistiques option économie dans son pays d'origine puis a fait un stage de deux ans dans une entreprise spécialisée en transactions boursières, ce qui a motivé son choix pour les études en finance.

Morel a toujours rêvé de faire des études au Canada. Il a choisi le Québec parce que c'est une province francophone et, en tant que francophone, il a jugé qu'il serait plus à l'aise au Québec. L'UQTR lui reconnaissait des cours déjà suivis dans son pays d'origine d'où son choix de l'établissement. À la fin de ses études, Morel compte travailler quelque temps au Québec avant de rentrer chez lui.

Moussa est un étudiant nigérian de 23 ans qui a obtenu son diplôme de Baccalauréat dans son pays d'origine. Il s'agit de sa première expérience universitaire qu'il a entamée

⁴ La Licence est un diplôme et un grade universitaire de premier cycle de l'enseignement supérieur. Elle est délivrée trois ans après l'obtention du Baccalauréat, diplôme de fin d'études secondaires préuniversitaires.

directement à l'UQTR en 2015. Il a fait d'abord une première session dans un programme en informatique puis il a changé pour un Baccalauréat en finances.

La multitude d'opportunités de travail et le caractère accueillant du Canada ont motivé le choix de mobilité étudiante internationale de Moussa. Une réponse plus rapide de l'UQTR par rapport à d'autres universités québécoises et la vie moins chère en région ont consolidé son choix de l'université. Moussa compte rester au Québec quelques années avant de rentrer dans son pays d'origine pour y bâtir sa propre entreprise.

Nassim est un étudiant de 22 ans de nationalité tunisienne. Il a obtenu son diplôme préuniversitaire de Baccalauréat en économie et gestion en Tunisie. Depuis son arrivée à l'UQTR en 2018 il suit un programme de Baccalauréat en finances.

Vivre une nouvelle expérience et poursuivre des études en français sont les deux raisons pour lesquelles Nassim a choisi de venir au Québec. Il compte travailler à Montréal après la fin de ses études et découvrir le pays avant de partir s'installer en Europe.

4.2 Défis d'intégration tels que perçus par les participant.e.s

En arrivant au Québec, les ÉI rencontrent divers défis qui influencent leur réussite scolaire et freinent leur intégration académique. Ces défis, qui peuvent être entre autres de nature sociale, académique ou culturelle, impliquent parfois certains ajustements. Alors que certains ÉI affirment s'adapter à un nombre de défis au fil du temps (défi d'apprentissage, défi technologique, ...), d'autres disent que certains défis perdurent (défi d'acculturation, défi linguistique, climat, ...). Les différents défis rencontrés, tels que perçus par les ÉI qu'ils soient déjà identifiés dans le cadre conceptuel, ou qui émergent de l'analyse des

données, sont présentés dans cette section. Notamment, seront présentés , les défis d'installation liés à leur arrivée au Québec et en région, les défis d'adaptation à leur nouveau milieu de vie représenté par l'établissement d'accueil, soit l'UQTR dans ce cas, les défis liés à leur nouvelle condition de vie en dehors du foyer familial ainsi que des défis de socialisation .

4.2.1 Défis d'installation

Les ÉI rencontrent certains défis liés à leur installation tant à l'arrivée, par exemple lorsqu'ils.elles choisissent leur logement, que dans leur quotidien par rapport au choix de s'installer en région et non pas en métropole.

4.2.1.1 Manque d'informations

Les ÉI expliquent que le premier problème rencontré concerne le manque d'informations, et ce, pour certain.e.s, avant même leur arrivée au Québec, dès l'annonce de leur admission par l'université. Parmi les aspects qui ne sont pas assez expliqués selon ces ÉI, ils.elles mentionnent notamment leurs conditions d'admission émises par l'université, l'obligation de suivre un cheminement individualisé et des cours d'appoint ainsi que la passation d'un examen de français. Nayah, par exemple, parle d'un manque d'informations concernant l'échec à un cours d'appoint qui peut amener à une éventuelle exclusion du programme :

Par exemple quand tu viens d'arriver, on vous donne des cours d'appoint, [...] j'ai eu deux cours d'appoint [...] bon ok on accepte d'avoir ces cours, mais que tu échoues un de ces cours tu sors de ton programme, c'est pas des choses qu'on te dit à l'avance, c'est des choses que ce sont les anciens [étudiants] qui te disent fais attention mais eux-mêmes à la base ils [les responsables de l'université] te disent pas non y'a telle ou telle chose et qu'il faut faire attention (Nayah, page 4)

C'est une expérience qu'a vécue un autre participant, Landry. Il a été exclu du programme à la suite d'un échec à un cours dans son cheminement individualisé. Le fait qu'il revienne sur son expérience à plusieurs reprises lors de l'entretien pour insister sur l'importance d'informer les ÉI dès leur arrivée et pour se plaindre du manque d'informations à l'université laisse voir les effets que cette expérience a eus sur lui. « Y'a beaucoup d'informations que j'ai pas eues et que je devais avoir au début », précise-t-il (Landry, page 10). Il explique aussi ne pas avoir compris qu'il était inscrit dans un cheminement individualisé pendant un an.

Une autre occasion où le manque d'informations est ressenti à l'arrivée, c'est lorsque l'université demande aux ÉI de fournir des informations nécessaires afin de compléter leur dossier étudiant, dont certains documents spécifiques au Canada qui sont complètement inconnus aux ÉI. L'exemple raconté par Morel montre bien le décalage vécu par les ÉI :

Comment faire le numéro d'assurance sociale par exemple, c'est sûr que c'est des choses pour lesquelles ils peuvent t'aider. J'allais souvent dans le portail étudiant, et à chaque fois ils me demandaient le NAS, le NAS, NAS, NAS, je disais c'est quoi ce truc donc je suis allé chercher sur google c'était quoi un NAS donc j'ai vu le numéro donc j'ai compris. C'est sûr que j'avais pas vraiment eu connaissance (Morel, page 11)

C'est alors que la création d'un réseau social par et pour les ÉI, auquel ils.elles disent se référer et qui représente pour eux.elles une source intéressante d'informations et d'appui, devient essentielle. Ce réseau social que se créent les ÉI dès leur arrivée à l'université, composé surtout d'autres ÉI ayant déjà vécu l'expérience d'intégration académique au Québec, semble en effet répondre à leurs besoins en termes d'entraide, de solidarité, de

partage d'expériences, d'informations et de conseils. Ces derniers se montrent d'ailleurs disponibles comme le raconte Morel :

La première fois je voulais aller au CRMS [Centre de ressources multiservice de l'UQTR] je pense mais je ne savais pas où c'était donc j'ai quand même rencontré une étudiante internationale à qui j'ai demandé, elle m'a montré. Après, j'ai vu aussi quelqu'un, un étudiant international qui m'a un peu fait découvrir un peu le campus, ça c'était même vraiment hors de la journée d'accueil, lui il m'a montré la bibliothèque, il m'a montré les salles de travail, un peu de tout etc, [...] je le connaissais pas, je l'ai juste rencontré comme ça [...] il a pris un peu de temps puis il m'a montré certains trucs (Morel, page 7)

Les étudiant.e.s de la même origine déjà présent.e.s à l'université soutiennent aussi les ÉI de leur communauté nouvellement arrivé.e.s dans le but de favoriser leur intégration académique. Landry par exemple dit : « On a quand même eu des étudiants de notre pays qui sont venus vers nous, qui ont essayé de faire qu'on s'intègre » (Landry, page 3). En effet, un réseau communautaire se crée dès l'arrivée des ÉI à l'université comme le raconte Nayah « ce qui se passe quand vous arrivez, y'a quand même les nationalités qui font comme des petits groupes genre les Sénégalais, tu vois ton drapeau là, tu peux aller vers eux » (Nayah, page 4).

Malgré tout, la famille reste, même à distance, le premier composant du réseau social qui soutient les ÉI dans leur intégration académique. Celle-ci leur apporte surtout un soutien psychologique comme l'exprime simplement Kayla « psychologiquement c'est vraiment la famille, ma sœur, mais le reste c'est vraiment les étudiants qui m'ont aidée à avancer » (Kayla, page 21).

4.2.1.2. Climat rigoureux du Québec

L'hiver québécois représente un défi pour plusieurs personnes qui n'y sont pas habituées. Tel est le cas de quatre participant.e.s à cette recherche qui viennent de pays où le climat est plutôt chaud ou tempéré. Pour Landry, « quand on arrive ici, nous sommes vraiment dépaysés parce qu'il y a déjà le climat qui est vraiment rude, ça c'est vraiment un défi, venir en cours avec ce climat-là c'est pas évident du tout » (Landry, page 9).

Il y a d'ailleurs ceux qui arrivent en plein hiver et qui choisissent de s'enfermer chez eux.elles les premiers jours après leur arrivée parce qu'ils.elles n'osent pas sortir comme Nassim qui dit « ben il te faut une bonne dizaine de jours pour sortir, déjà j'ai [passé] 21 jours sans sortir de chez moi » (Nassim, page 14).

En effet, la rudesse de l'hiver est difficilement imaginable par les ÉI avant de la vivre comme le raconte Nayah :

À l'hiver c'est les sessions les plus difficiles parce que t'as tout le temps sommeil. C'est dur hhhh, l'hiver c'est dur. L'hiver tu veux seulement rentrer dormir, te lever le matin sortir à 8h c'est [difficile], en fait tu n'es pas préparé à ça, on te dit oui au Canada il fait froid, mais tu te dis c'est quel genre de froid [que] tu peux pas supporter mais quand tu arrives tu fais -27, -30, c'est compliqué (Nayah, page 10)

Il faut aussi apprendre à s'habiller en fonction du climat et se procurer les vêtements et accessoires appropriés pour la saison hivernale, ce qui représente un autre défi pour eux.elles comme le raconte Moussa :

Mes débuts avec l'hiver pour être sincère c'était catastrophique parce que, ma mère voulait que je [me] paye un manteau donc j'ai pris mon manteau ici, avec mon manteau j'avais beaucoup froid parce que j'étais pas prêt dans

le sens où il faut prendre des gants, je pensais pas à tout ça, je n'ai pensé qu'au manteau (Moussa, page 20)

Certain.e.s ÉI partagent aussi leur impression que le froid a affecté leur santé mentale, a ralenti leur rythme de vie et a rendu plus longue leur intégration. Morel dit :

L'hiver ça joue beaucoup sur le mental et je pense que c'est vrai, c'est vérifié, ça joue un peu sur le mental parce que tu es obligé de rester à la maison tout le temps et tu es un peu au ralenti là, ça c'est pas évident mais ça c'est quelque chose qui peut te gêner aussi. Le climat oui ça a un impact assez fort je pense, [l'intégration va] être un peu plus longue (Morel, page 22)

Le climat au Québec représente un défi si important, que deux d'entre eux.elles expliquent que c'est la raison principale pour laquelle ils.elles quitteraient le Québec. Landry dit « disons si je trouve du travail chez moi bien rémunéré et tout, je vais rentrer juste à cause du climat [...] moi c'est juste à cause du climat » (Landry, page 13).

4.2.1.3 Vie en résidence universitaire

Trouver un logement est l'une des premières préoccupations des ÉI. Si certain.e.s choisissent de s'installer au départ dans les résidences universitaires pour diverses raisons, dont la plus importante reste la proximité à l'université, ils.elles rencontrent divers défis les incitant à choisir de quitter la résidence universitaire au bout de quelque temps pour louer un appartement en dehors du campus.

La colocation souvent imposée dans les résidences universitaires représente un premier défi. Souvent, les ÉI ne sont pas habitué.e.s à la cohabitation et considèrent que leur

colocataire ne respecte pas les règles de vie en communauté. Kayla par exemple a raconté ainsi sa mauvaise expérience dans la résidence universitaire.

Je vivais avec une coloc, une Congolaise, moi c'était la première fois parce que j'ai jamais vécu avec une autre personne. J'ai pas aimé l'expérience de la colocation ce qui fait qu'actuellement je refuse, je suis seule, je refuse d'être avec quelqu'un. C'était difficile parce qu'étant une personne qui travaille en génie électrique, génie électrique ça prend tout ton temps, c'est un peu compliqué. [...] Elle restait tout le temps à la maison, elle invitait des amis, moi je rentre à la maison, je peux pas me reposer fait que ma première session c'était ça, c'était vraiment fatigant, je dormais pas beaucoup (Kayla, page 4)

Le coût somme toute assez élevé du logement à la résidence joue aussi dans leur considération de la colocation. Certain.e.s, comme Nayah, quittent celle-ci pour un logement hors campus au même prix.

J'ai juste fait une session et puis je suis partie. Hhhhhh, je trouve ça un peu cher, parce que là j'étais en collocation et je payais comme 400 \$ par mois tout inclus et là je vis seule, 3 et demi et je paye la même somme, du coup je trouvais ça un peu bête de rester en colocation (Nayah, page 3)

Le règlement, jugé trop stricte, semble aussi représenter un défi pour certain.e.s notamment lorsqu'ils.elles comparent certaines restrictions aux habitudes de vie acquises dans leur pays d'origine. Dans ce sens, Moussa, même s'il affirme avoir aimé son expérience de colocation, compare la résidence à une prison.

On en avait marre de la résidence parce qu'il y avait trop de restrictions, on pouvait pas vivre notre vie [...] j'étais avec mes amis, on avait en fait programmé d'être ensemble et tout ça, j'ai aimé l'expérience honnêtement, c'était très bien à part certaines restrictions qui vont pas bien avec nos mentalités à nous parce qu'on se dit, on vit derrière l'université, on n'est pas en prison (Moussa, page 6)

4.2.1.4 Vie en région

La vie en région est considérée comme ayant autant d'avantages que d'inconvénients. Ainsi, le nombre restreint d'endroits de divertissement et le manque d'opportunités de travail est mentionné par les ÉI rencontré.e.s comme un obstacle à leur épanouissement. Cela semble limiter les occasions de construire un réseau d'amis nécessaire pour une meilleure intégration dans le nouveau milieu de vie. Nassim partage son sentiment de frustration :

ben y'a rien à faire à Trois-Rivières honnêtement [...] y'a que la neige, y'a rien, y'a même pas un moyen de loisir, que la Chasse galerie (*le pub de l'université*) [...] c'est une petite ville, tu vas voir les mêmes visages, presque à chaque semaine, tu vas voir les mêmes visages. Quand tu vas sortir boire un café même pour partir en resto, t'as pas énormément de choix, t'as quatre, trois restos pas plus. J'ai vécu dans la capitale [dans le pays d'origine], mon quartier est plus grand que Trois-Rivières donc j'ai pas aimé la ville honnêtement, y'a rien à faire, tu pars au centre d'achats les Rivières, tu fais un petit café, tu pars chez toi et y'a rien à faire, aucun moment de loisir (Nassim, pages 2 et 3)

Nayah, qui considère pourtant le calme en région comme propice aux études, a aussi l'impression que le réseau social plus large dans la métropole favorise le sentiment de bien-être ainsi que la persévérance aux études. Elle est par ailleurs frustrée par le manque d'opportunités professionnelles qualifiantes en région par rapport à la métropole.

Trois-Rivières c'est vraiment propice pour les études, c'est calme, mais le milieu, parce qu'après y'a pas que les études dans la vie, il y a aussi le milieu social, bein parce que si ça va pas bien dans ta tête tu vas te dire hhhh. Montréal je trouve que c'est pas propice pour les études mais les gens se sentent plus à l'aise à étudier à Montréal qu'à Trois-Rivières, c'est sûr, ils ont plus d'affinités et puis ils ont plus d'ouverture au monde de l'emploi surtout qu'à Trois-Rivières (Nayah, page 15)

Elle parle aussi du manque d'opportunités d'emploi d'été alors qu'elles sont plus nombreuses et pertinentes pour leur formation à Montréal.

Pour le monde de l'emploi c'est sûr que Montréal ils ont de meilleurs jobs d'été que nous à Trois-Rivières forcé, ils ont des jobs d'été qu'ils peuvent forcément inscrire sur leurs CV, qu'on peut noter vraiment comme compétence pour leur futur emploi tu vois, c'est ça, Trois-Rivières c'est très euh restreint (Nayah, page 14)

4.2.2 Défis d'adaptation

L'expérience de mobilité internationale pour études amène les ÉI à s'ajuster à leur nouvelle réalité et à leur nouveau milieu de vie qui est l'UQTR dans leur cas. Dans cette section, il s'agit de présenter les divers défis d'adaptation rencontrés par les ÉI.

4.2.2.1 Nouveau milieu universitaire et social

En arrivant au Québec, les ÉI découvrent un mode de vie, un système de valeurs, des traditions et des croyances auxquels ils.elles ne sont pas forcément habitué.e.s. Ils.elles découvrent ainsi une nouvelle culture, ce qui implique une perte des repères antérieurs. Le sentiment d'étrangeté et de désorientation que vivent certain.e.s se traduit par un choc culturel, appelé aussi choc de transition (comme expliqué dans le cadre conceptuel). Comme le dit Landry : « Quand on arrive ici [au Québec] nous sommes vraiment dépayés » (Landry, page 9). Le fait de vivre en région accentue ce choc, pense Nayah, qui déclare ne pas avoir cette même impression de dépaysement et de solitude à Montréal. Elle explique que :

[...] les Québécois de Trois-Rivières sont, comment on dit ça, comme, très renfermés là [...]. J'ai fait quand même un mois à Montréal. À Montréal[al] tu te sens pas vraiment dépaysé, parce qu'à Montréal y'a quand même euuh, [une] multiculturalité donc tout le monde est comme jovial, les gens viennent vers toi mais à Trois-Rivières où je vis, [...] là tu sens que tu as voyagé, là tu te sens seul en fait, [...] hhhhhhhh c'est compliqué, les Québécois de Trois-Rivières sont très euh très réservés en fait (Nayah, page 9)

Ces différences culturelles perçues par les ÉI semblent concerner divers aspects de leur vie. Comme l'explique Nassim « On n'a pas l[a] même culture, [...] ça veut dire on n'a pas le même sens de l'humour, [...] on mange pas l[a] même bouffe » (Nassim, page 13). Les participant.e.s les constatent tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'université et considèrent que ces différences affectent aussi bien leur intégration sociale qu'académique. Kayla par exemple, parle d'individualisme au Québec qu'elle compare à la vie en communauté dans son pays d'origine. Selon elle, les différences entre les cultures ont un impact sur sa capacité de développer des amitiés avec ses pair.e.s locaux.ales à l'université.

Je trouve que chez nous [...] même si on se connaît pas forcément, on s'entraide et c'est sûr que chez nous par exemple tu connais le voisin, tu peux aller dîner chez le voisin, quand vous vous voyez vous riez... Ah la famille et tout... mais ici on s'ignore totalement [...] je me dis que si ça avait pas, si ça avait pas d'impact ces différences [culturelles] là, aujourd'hui je serai plus avec peut-être des Québécois ou quelque chose comme ça, mais 90 % de mon temps je suis avec des, avec des Africains comme moi (Kayla, page 18)

Un autre participant, Landry, évoque, avec regret, la difficulté de se rapprocher de ses pair.e.s locaux.ales, alors qu'un tel rapprochement pourrait contribuer à sa réussite scolaire à l'université en tant qu'étudiant international : « [...] or c'est vraiment important de se

rapprocher aussi d'eux pour savoir comment eux ils travaillent, comment ils fonctionnent, pour pouvoir avoir plus de bonnes notes » (Landry, page 6).

Si les participant.e.s disent soutenir des relations étroites et durables avec d'autres ÉI, peu importe leur origine, ils admettent que créer des liens avec leurs pair.e.s locaux.ales demeure difficile. D'ailleurs, tous affirment n'avoir aucun ami québécois. Les relations avec leurs pair.e.s locaux.ales semblent rester éphémères et restreintes, se limitant au contexte de cours pris en commun. Nayah raconte par exemple :

Quand on se fait un groupe avec un Québécois, dès que la session est finie, si vous vous croisez à la bibliothèque, c'est comme s'il ne t'a jamais vu, c'est vrai, donc pourquoi tu vas forcer, toi des fois tu as tendance de manière [respectueuse] de dire bonjour [...], mais après t'agis comme eux [...] on fait comme eux en fait, ils sont entre eux comme on est entre nous hhhhhhhh c'est la même chose (Nayah, page 13)

4.2.2.2 Nouveau système scolaire

Si les méthodes d'enseignement-évaluation mises en place, ainsi que l'encadrement et la disponibilité des professeur.e.s., constituent généralement un facteur favorisant l'apprentissage, elles semblent imposer aussi certains défis aux ÉI. Ceux.celles-ci remarquent entre autres la différence des stratégies d'apprentissage, basées non pas sur la mémorisation, mais plutôt sur la compréhension ce qui permet la rétention des savoirs à long terme comme le raconte Morel :

La manière de donner les cours, la façon de faire des examens, ça facilite déjà pour l'étudiant [...] tout ce qu'on veut c'est que tu comprennes la logique des choses donc ça aide beaucoup plus que d'apprendre juste des choses par cœur et de venir juste après les écrire pour les oublier après (Morel, page 12)

Deux participant.e.s citent alors l'exemple des travaux dirigés⁵ que ces derniers semblent beaucoup apprécier. Cette méthode d'enseignement permet aux étudiant.e.s d'atteindre le niveau de compétence requis grâce à l'encadrement et à la supervision des professeur.e.s. Kayla par exemple raconte : « je trouve ça cool aussi qu'il y ait des travaux dirigés [...] c'est vraiment ça qui nous aide à mieux comprendre si on comprend pas en classe» (Kayla, page 8).

Les six participant.e.s à cette recherche ont défini l'encadrement des professeur.e.s comme facteur favorisant leur réussite. L'accessibilité et la disponibilité de ces derniers, leur implication dans le cheminement des ÉI et leur engagement à les aider en cas de besoin sont précisés. Les propos de Moussa en témoignent :

Les profs, ils sont vraiment disponibles à l'UQTR, ça j'en suis convaincu, si tu échoues c'est parce que tu as voulu échouer parce que les profs ils sont là omniprésents, ils te donnent beaucoup de conseils, ils te demandent tes contacts, ils te donnent tout ce qui a rapport avec leur adresse, bureau, tout ça, tu peux venir à tout moment, ils sont vraiment à proximité [...] la majorité ils sont bienveillants, ils sont à proximité, ils se donnent vraiment, ils sont là juste pour nous guider (Moussa, pages 11 et 12)

Kayla parle aussi de la petite taille des salles de cours à l'UQTR qui, grâce à la proximité par rapport aux professeur.e.s, semble favoriser l'écoute et la compréhension de la matière

⁵ Communément appelés TD, sont une méthode d'enseignement qui permet aux étudiants de mettre en application des connaissances théoriques acquises lors des cours magistraux sous forme d'exercices. Ils se déroulent en général en effectifs réduits pour faciliter l'aide du professeur.

enseignée : « les classes sont petites ce qui fait que c'est mieux. Dans les amphis tu es loin, tu n'entends pas forcément ce que le prof dit, tu ne comprends pas » (Kayla, page 3).

Les ÉI trouvent tout de même que la qualité de cet encadrement est compromise lors des cours en ligne ce qui représente pour eux.elles un défi à relever. En effet, le manque d'interactions avec les professeur.e.s, l'absence d'entraide entre les pair.e.s et les évaluations en ligne rendent la situation d'apprentissage plus compliquée comme l'explique Landry :

Moi je trouve que ça va pour les examens en classe, ça va mais c'est souvent plus en ligne que c'est compliqué [...] moi j'aime pas trop les cours en ligne parce que [...] y'a pas le prof déjà, tu n'es pas avec des gens qui peuvent t'aider [...] le cours en ligne y'a pas vraiment un suivi [...] vous ne vous voyez pas, on dépose vraiment le cours, on dépose les travaux et c'est à toi de gérer (Landry, page 7)

Il va sans dire que ce défi soit amplifié dans le contexte de la COVID-19 où l'enseignement à distance a été privilégié pour assurer une continuité pédagogique. Ainsi, les cours ont été donnés en ligne pendant une année.

Les caractéristiques du système scolaire nord-américain peuvent aussi poser des défis aux ÉI. Ainsi, si le système universitaire nord-américain permet à l'étudiant.e de choisir ses cours à l'intérieur de son programme d'études et privilégie la différenciation pédagogique, il impose au même temps aux étudiant.e.s une lourde charge de travail et une plus grande autonomie dans l'apprentissage. Ce processus de choix de cours semble être peu ou mal expliqué à des ÉI qui découvrent cette façon de faire pour la première fois. Comme le raconte Nassim « Je savais pas par exemple que c'est moi qui choisis les profs, je savais

pas est-ce que c'est moi qui choisis l'horaire, je savais pas que c'est maximum cinq cours, ils disent même pas ça ! » (Nassim, page 5). En effet, pour les six participant.e.s, la différence du système scolaire québécois par rapport à celui dans leur pays d'origine, semblable à celui de la France, est énorme. Kayla explique sa perception de la différence entre les méthodes d'enseignement :

Chez nous c'est plus théorique, c'est pas du tout pratique [...] c'est totalement différent dans le sens où chez moi c'est un peu comme en France, c'est du par cœur, [...]. [Au Québec] c'est vraiment pratique, c'est vraiment tu es obligé de comprendre ce que tu fais (Kayla, page 15)

Or, s'adapter à un tel changement n'est pas toujours chose aisée. Pour deux ÉI, l'écart à combler est important. Ces dernier.ère.s considèrent que c'est notamment la formation au Cégep qui permet à l'étudiant.e québécois d'être mieux préparé à la poursuite des études universitaires. C'est ce qu'explique ici Nayah :

Depuis le Cégep ils se spécialisent déjà, donc ça fait que quand ils arrivent à l'université, ils sont déjà forts dans certaines matières alors que nous c'est pas ça, nous on passe vraiment du général pour tomber directement à l'université donc pour nous c'est encore plus compliqué que pour eux, pour eux ils ont déjà fait ça au Cégep alors que nous on sort directement du lycée pour l'université (Nayah, page 14)

Un autre défi important est le choix de cours. En effet, c'est toute leur vision de la manière de « suivre » des études qui doit changer puisque contrairement à leurs pays d'origine, où les cours sont préétablis par l'université, au Québec les ÉI doivent choisir leurs cours. Or, ils.elles se sentent perdu.e.s. Tellement, que certain.e.s admettent avoir choisi au hasard : « Je devais choisir mes cours, je choisissais mes cours au pif comme ça, sans réellement savoir ce que je fais, ce que je prends, où je vais » (Nayah, page 6).

D'autres demandent conseil aux étudiant.e.s de leur communauté ayant déjà suivi le programme d'études, sans forcément pouvoir juger de la pertinence de ces conseils. Cela laisse un sentiment d'être mal accompagné. Ainsi, cela fait naître une certaine frustration chez les ÉI. Moussa par exemple considère que la majorité de ses échecs émane de ce mauvais choix de cours :

Quand on vient, souvent on se fait influencer, pas dans le bon sens, [...] quelqu'un qui a passé le cours, qui l'a beaucoup aimé, il va te dire AAh mais ouais tu sais prends ce cours, mais ça va pas forcément avec toi donc tu suis son conseil et tu mélanges les cours. Honnêtement la majorité des échecs ici c'est les étudiants qui ont été mal informés (Moussa, page 12)

Aussi, l'université québécoise se démarque par rapport aux universités de leurs pays d'origine quant au cheminement proposé aux étudiant.e.s. Bien que certain.e.s ÉI auraient aimé prendre plus de cinq cours par session afin de finir le plus vite possible leur programme d'études, limiter le nombre maximum de cours par session semble aussi avoir des avantages. En effet, cela permet aux ÉI de réduire leur charge de travail et de suivre leur cheminement de manière paisible afin d'assurer leur réussite comme l'explique Landry :

On ne nous surcharge pas de cours, donc ça, en tous cas par rapport à d'autres pays, ça c'est quand même plus paisible. On peut avoir au maximum 5 cours la session. On a à peu près un cours par jour donc 3 heures par jour, ça va quand même. La personne qui se concentre vraiment peut valider tous ces cours (Landry, page 3)

Un autre défi se présente alors aux ÉI à savoir celui de bien estimer la charge de travail qui sera exigée dans leurs cours. En effet, considérant le petit nombre de cours, les ÉI ne soupçonnent pas la charge importante de travail universitaire.

Le grand nombre de travaux à faire les surprend et requiert une adaptation de leurs stratégies d'apprentissage ainsi qu'une bonne gestion du temps. Les propos de Landry en témoignent :

Avant de venir ici, moi dans ma tête je savais que c'était plus simple un cours, c'était plus modéré et plus paisible parce que nous, chez nous par exemple [...] le système éducatif, on peut aller à l'école de 7h jusqu'à 18h le soir [...] or ici j'avais vu que non, on prend 3 ou 4 cours par semaine, ça a l'air ça va et tout, mais j'ai changé d'avis quand je suis arrivé ici hhhhhh parce qu'il y'a vraiment beaucoup de travaux, beaucoup de travaux pour ces cours-là, vraiment beaucoup de travaux, donc du coup tu crois que tu as le temps au début, hhhh au final t'as vraiment pas le temps, t'as vraiment pas le temps, faut vraiment pas procrastiner, donc quand tu finis un cours il faut vraiment essayer de le lire avant la prochaine séance (Landry, page 12)

D'ailleurs, même si les ÉI le veulent, ils ne peuvent pas alléger la charge de travail à cause de leur obligation d'être inscrits à temps plein. Morel par exemple dit :

[...] parce que quand t'es étudiant étranger tu dois prendre minimum quatre cours [...] c'est pas évident pour un étudiant étranger de s'en sortir, déjà s'il prend quatre cours, y'en a qui s'en sortent difficilement mais jusqu'à prendre cinq cours ça devient plus compliqué. Maintenant c'est sûr qu'il faut vraiment s'organiser beaucoup mais parfois même quand tu es organisé tu n'y arrives pas toujours parce que tu as trop de choses à faire (Morel, page 13)

La charge de travail engendre ainsi une frustration chez les ÉI qui ont l'impression de ne pas pouvoir profiter de la vie en dehors de l'université, notamment des activités extrascolaires comme le sport, les sorties avec les ami.e.s et la découverte du pays.

Certain.e.s, qui sont, en plus, obligé.e.s de travailler pour subvenir à leurs besoins, parlent d'une conciliation travail-études difficile. Morel, par exemple, raconte : « Le plus grand

défi pour moi c'était comment arriver à gérer mes études et le travail à la fois pour ne pas échouer mes cours, ça c'était vraiment un défi majeur pour moi » (Morel, page 20). Maintenant à sa dernière session d'études, il parle aussi de la fatigue qui affecte son efficacité et sa performance académique : « Quand tu quittes le travail souvent tu rentres, tu es un peu fatigué, tu dois te reposer, c'est pas évident que tu puisses travailler et te mettre à étudier automatiquement » (Morel, page 15).

Les travaux d'équipe, obligatoires dans certains cours et largement généralisés comme méthode d'évaluation, représentent aussi un défi important. Si certaines difficultés, comme mettre en commun des styles d'écriture différents ou un rythme de travail propre à chacun, peuvent être communes à tous les étudiant.e.s, internationaux.ales et locaux.ales, deux obstacles semblent être spécifiques aux ÉI. Le premier apparaît dès le début du travail, au moment de la formation des groupes.

Tou.te.s les participant.e.s racontent avoir de la difficulté à intégrer une équipe d'étudiant.e.s locaux.ales qui refusent de collaborer avec eux.elles. Kayla par exemple parle de ce refus qui semble la blesser :

Je préfère travailler avec les Québécois que de travailler avec les Africains mais je finis toujours avec des Africains parce que je vais vers les Québécois je demande : est-ce que t'as un coéquipier ? [...] y'a eu des fois des gens qui [n']avaient personne mais ils ont quand même dit que ça l'étonne [il n'est pas prêt de] travailler avec moi [...]. Bein des fois ils [disent] non à moi [...] ils me disent j'ai quelqu'un ou quelque chose mais après tsé à la fin ça se sait toujours parce que si les équipes ne sont pas formées le prof il va le dire et c'est après que tu te rends compte [...] ça fait un peu mal j'avoue (Kayla, page 18)

Le refus des pair.e.s locaux.ales semble affecter les ÉI. Les participant.e.s étaient mal à l'aise en s'exprimant à ce sujet parce qu'à leurs yeux il s'agit d'une forme de discrimination. Voici comment Nayah en parle :

Par exemple j'ai une camarade, bein camarade québécoise, on fait le même programme et elle a dit clairement que je [ne] vais jamais être dans un groupe avec des noirs, si t'arrives en classe, t'as pas de groupe, tu vas être dans le groupe avec elle, elle va te dire carrément non, elle [ne] mâche pas ses mots, elle te dit non, c'est clair, c'est frustrant (Nayah, page 6)

La deuxième difficulté que représente le travail d'équipe concerne davantage la collaboration au sein de l'équipe. En effet, lorsqu'ils.elles font déjà partie d'une équipe, les ÉI ont l'impression de subir plus de pression et de critiques de la part de leurs coéquipier.ère.s québécois.e.s. Ceux.celles-ci semblent plus exigeant.e.s envers eux.elles qu'envers leurs pair.e.s locaux.ales. Moussa dit qu'il ne voit pas d'acceptation chez ses coéquipiers québécois et que les critiques reçues ciblent à la base sa personne :

Je suis quelqu'un de sensible vous voyez, j'ai eu des travaux dans des cours où j'étais avec les amis, les Africains que je connaissais, on a pu bien s'entendre, mais souvent ça se voyait que j'étais avec des amis, des camarades de classe québécois avec qui je faisais des travaux mais je [ne] voyais pas l'acceptation dans le sens [...], on vient à des réunions, [Moussa] t'as fini ton travail ? là toi t'as remis ton travail malgré que certains n'avaient pas fait ça, il pose la question juste à moi [...] vous voyez le genre de personnes avec qui vous faites un travail à l'université et la personne te demande de rendre le sujet et ton projet que tu rends, la personne te dit que c'est médiocre, [...] de base tu sens que la personne d'abord a un problème avec toi, après la personne te dit mais c'est médiocre, après une autre personne lit elle dit mais ça va c'est bien, et tu le regarde il dit non j'aime pas, change (Moussa, page 16)

Les ÉI semblent très sensibles face à ce rejet de leurs pair.e.s locaux.ales, qu'ils.elles analysent parfois comme une forme de racisme, ce qui renforce ainsi leur repli et leur isolement dans leur communauté.

4.2.2.3 Soutien et accompagnement insuffisants

Selon les interviewé.e.s, divers services spécifiques aux ÉI tels que la journée d'accueil aux ÉI, les occasions de rencontres organisées par l'université et les divers services offerts par le service aux étudiants (SAE) favoriseraient, d'un côté, leur intégration académique. S'ajoute à cela l'attitude d'ouverture du personnel universitaire. Landry en parle dans ses propos :

Le service d'aide, d'orientation qui aide aussi beaucoup, c'est ça aussi qui m'a aidé, par rapport à mon orientation [...] au début par exemple y'avait disons le 5 à 7, c'est comme un petit évènement pour rassembler vraiment ceux qui viennent d'arriver, là-bas tu peux échanger les contacts, avoir des connaissances, vraiment c'est très apprécié ça, donc par rapport à l'intégration moi ça va quand même, on a été bien accueilli, ils ont été très ouverts (Landry, pages 12 et 14)

D'un autre côté, la journée d'accueil à laquelle les étudiant.e.s en mobilité doivent assister quelques jours avant le début de leur première session d'études et pendant laquelle ils.elles découvrent le service aux étudiants et le soutien offert en cas de besoin semble présenter quelques lacunes. Par exemple, les ÉI disent avoir reçu beaucoup d'informations qu'ils.elles ne comprennent pas forcément, n'étant pas familiarisé.e.s avec le système éducatif québécois. Ils.elles trouvent par conséquent difficile de retenir toutes les informations présentées. Un suivi adapté à leurs besoins spécifiques aurait permis de mieux répondre à leurs attentes. Dans ce sens, Nayah dit :

Ils font avant la rentrée une sorte d'accueil d'étudiants étrangers, c'est comme un briefing qu'on vous fait, moi je trouve que sincèrement ça n'a pas vraiment d'impact, parce qu'on dit tout plein de choses mais toi tu viens d'arriver, tu comprends pas forcément ce qui est dit, donc y'a pas vraiment de suivi des étudiants étrangers. Puis on vous parle, on vous dit des choses mais après [...] c'est quand la session commence à s'encourir là que tu te rappelles que oui elle avait dit qu'il faut pas faire ci faire ça mais, là tu es déjà en train de subir déjà les conséquences des choses. (Nayah, page 3)

De plus, Nayah bien qu'elle salue l'initiative prise par l'université d'accueillir et d'informer les ÉI, déplore qu'on ne prenne pas en compte la différence entre les cultures académiques dans la manière de présenter les informations et le besoin d'informations de base à différents moments du parcours.

Bah le point fort c'est que c'est un bon concept, accueillir les étudiants étrangers, leur parler exactement de quoi il est question à l'UQTR mais, le point faible c'est que ils prennent pas en compte qu'on ne sait pas de quoi il est question, on vient d'autres pays, on n'a pas le même système tu vois un peu donc oui ils doivent nous parler de ça mais il y'a la manière, ils doivent nous accueillir oui, le concept il est bon mais la manière est un peu large juste je trouve (Nayah, page 5)

Lors de cette journée d'accueil, des stands d'information sont mis à la disposition des ÉI. Certain.e.s déplorent la qualité de l'accueil qui leur est réservé dans les kiosques ainsi que l'inadaptation de celui-ci aux besoins ressentis comme en témoignent les propos de Nassim :

Bein je croyais que je vais trouver des stands [...] ils vont nous expliquer les choses liées à notre parcours universitaire, ah là, j'ai pas trouvé ça. C'est des [étudiants] québécois et des Africains, y'en a des personnes gentilles mais, y'en a des personnes qui t'ignorent complètement même pour une petite question [...] bein tu veux pas parler avec moi c'est pas la peine de venir, c'est pas la peine de travailler dans ces stands-là (Nassim, page 8)

Le soutien dans les bureaux du SAE ne répond pas forcément aux attentes des ÉI non plus. Kayla, à plusieurs reprises, en a parlé. Elle raconte une expérience spécifique liée aux documents d'immigration :

Je suis allée voir la dame parce que j'avais un problème avec un document que l'immigration avait refusé [...] bein pour elle c'était clair que c'est le [bon] document, moi je suis comme ok je suis venue te voir parce que moi je [ne] comprends pas et c'est sûr que si on [n']essaie pas de voir les autres documents ça [ne] va pas aider [...] on a fait juste 5 minutes, c'est pas comme on s'est assises on a revu tout ce que j'ai fourni, non, c'est vraiment le seul document qu'elle a regardé vite fait et elle a dit d'appeler l'immigration pour savoir (Kayla, page 20)

Cette même étudiante déplore d'ailleurs le manque d'empathie et de disponibilité des agents du SAE. Cet extrait en est l'exemple :

Moi je pense [que] le relationnel c'est vraiment important, il faut être vraiment plus accessible, plus disponible parce que je [ne] veux pas venir poser les questions à des gens, oui tu es payé pour ça mais je veux sentir de l'humanité en toi, je veux sentir que tu compatis, tu essaies de te mettre à ma place pour m'aider, je [ne] veux pas venir, j'ai l'impression que c'est un robot qui est devant moi, qui me dit [que] ce qu'il faut est sur le site (Kayla, page 24)

4.2.2.4 Langue d'enseignement

De manière générale, certain.e.s ÉI ont une langue maternelle ou une langue d'usage différente du français. Ainsi, arrivé.e.s au Québec, ne pas maîtriser la langue d'enseignement devient un défi important pour les ÉI qui pourrait empêcher leur compréhension, leur communication ainsi que leur intégration académique. Or, les ÉI rencontré.e.s dans le cadre de cette étude viennent de pays colonisés dans le passé par la France où le français est considéré langue d'usage ou langue officielle de communication.

Les interviewé.e.s considèrent donc bien parler et comprendre le français, même si dans leur pays d'origine ces dernier.ère.s ne le parlaient pas forcément au quotidien.

Ainsi, il était très surprenant pour cinq étudiant.e.s de notre échantillon de découvrir à leur arrivée au Québec une variation du français à laquelle ils.elles ne sont pas habitué.e.s tel est le cas de Moussa qui dit : « c'est incompréhensible, à un moment ma mère m'a appelé, je lui ai dit [...] vous m'avez envoyé ici pourquoi ? elle m'a dit mais pourquoi, t'aimes pas le Canada ? j'ai [répondu] ici c'est pas le français ! elle m'a dit c'est pas l'anglais ? j'ai dit non, c'est ni l'un ni l'autre » (Moussa, page 20).

Diverses stratégies les aident à s'adapter et faire face à ce défi linguistique. Moussa, ne comprenant pas son professeur, explique qu'il a dû adapter ses stratégies d'apprentissage en conséquence et ce, en s'appuyant sur les notes de cours pour comprendre la matière enseignée.

Quand tu viens, mettons, moi, je suis quelqu'un qui vient du Niger, on a été colonisé par la France, c'est comme si j'avais vécu en France, et je me suis dit bein tiens je vais aller au Québec. Je viens au Québec, bein du premier coup le prof commence, je comprends rien ! hhhhhhhhhh non mais sérieux, je suis pas le seul, on est nombreux, on vient, j'entends pas l'articulation et les ponctuations. La première session c'était catastrophique. Je m'adaptais en fonction de ce que j'avais dans les notes de cours. (Moussa, page 20)

Ne pas comprendre son professeur peut amener à ne pas comprendre la matière enseignée et même à l'échec. C'est ce que Nassim souligne dans ses propos. Il se plaint aussi qu'à l'université on ne parle pas un français international.

Une fois que j'ai dit à un professeur j'ai mal compris, j'arrive pas à comprendre ton accent [...] mais pour vrai je suis un étranger, je parle en

français, mais là le français de la France, pas le [français du Québec], lui il parle carrément québécois, [il] y'a une grande différence. Bein si tu arrives pas [à comprendre] qu'est-ce qu'il est en train de dire, comment tu veux [qu'il y ait] quelqu'un qui va réussir le cours. Je m'en fou là à l'extérieur de l'université mais, les profs universitaires doivent parler en français [international], pas le français du Québec (Nassim, page 11)

Alors que certain.e.s soutiennent qu'avec le temps ils.elles se sont adapté.e.s à « l'accent » québécois, d'autres affirment que cette difficulté persiste encore au moment de l'entretien. D'ailleurs, Kayla, qui est au Québec depuis déjà cinq années, considère que « l'accent » québécois est plus présent chez ses pair.e.s que chez ses professeur.e.s, ce qui peut avoir un impact sur ses relations avec ses pair.e.s locaux.ales et sur les travaux d'équipe.

Ce qui est drôle c'est que les professeurs n'avaient pas l'accent, c'est pas vraiment accentué comme les étudiants. C'est sûr que quand tu [ne] comprends pas ce que quelqu'un dit, tu as moins envie d'aller parler à cette personne-là. Même jusqu'à date quand je fais des travaux avec les Québécois c'est un peu compliqué de les comprendre parce qu'ils discutent, ils parlent québécois, chui comme je comprends vraiment pas ce qu'ils disent mais je souris quand même parce que je veux quand même montrer que je suis là (Kayla, page 17)

4.2.2.5 Usage des technologies à l'université

La gestion de l'établissement universitaire sur le plan matériel et organisationnel consiste en la mise en place de ressources matérielles pour les étudiants, la gestion de l'horaire de cours, les services offerts aux ÉI. Ces aspects de la gestion de l'établissement semblent favoriser l'expérience d'intégration académique des ÉI.

Les diverses ressources mises à la disposition des étudiant.e.s tendent à rendre l'expérience d'études agréable et à faciliter le travail universitaire. Kayla donne l'exemple

des salles d'informatique accessibles aux étudiant.e.s lors des examens : « y'a des examens où c'est par simulation donc t'es obligé d'avoir l'ordinateur mais ça y'a des salles de laboratoire donc les examens, l'étudiant les fait là-bas » (Kayla, page 15).

Cet usage des technologies dans l'apprentissage et dans la communication à l'université représente tout de même un défi pour certain.e.s ÉI qui ont une autre culture académique dans leur pays d'origine où l'usage de l'informatique n'est pas prédominant. La différence avec leur pays d'origine est d'ailleurs soulignée. Nayah explique que cela rend les débuts à l'université difficiles :

C'est difficile au départ, c'est parce que tout est informatisé. Au pays [d'origine] y'a rien d'informatisé. Au pays [d'origine] tu peux toucher le papier, tu écris, [...] alors qu'ici tout est informatisé, tout est sur le portail. Des fois, au départ, tu as des difficultés parce que quand on sort du pays, l'informatique c'est pas trop ça (Nayah, page 8)

Les propos de cinq participant.e.s démontrent en effet une connaissance limitée de l'outil informatique. Kayla par exemple dit « Je [n']étais pas trop ordinateurur hhhhh c'est sûr que je savais aller sur le bureau le minimum, vraiment le minimum, mais avec les raccourcis clavier, tout ça j'ai dû apprendre » (Kayla, page 16).

Ce défi se manifeste déjà dans l'appropriation des outils de communication technologiques comme le courriel et le portail de cours. L'absence de réflexe de consulter leur courriel et leur portail amène les ÉI à rater des informations importantes. Landry indique que les ÉI sont mal accompagné.e.s dans ce sens :

Ils nous envoient des courriels et tout mais parfois quand on arrive nous ne sommes pas trop habitués aux courriels, c'est ça, donc du coup y'a beaucoup d'informations qui passent qu'on ne sait forcément pas hhhhh.

Ça m'a quand même pris un an hein hhhhh avant de comprendre que je pouvais faire ça donc du coup y'a ces petits trucs là qu'il faut montrer aux étudiants pour qu'ils ne puissent pas manquer d'informations parce qu'on manque vraiment beaucoup d'informations quand on ne comprend pas ça (Landry, page 4)

Le défi informatique se manifeste aussi dans le besoin d'utiliser certains logiciels pour les travaux scolaires. Moussa par exemple admet rencontrer des difficultés avec des outils spécifiques, comme Excel, utilisés pour les travaux universitaires, et ce, alors qu'il se considérait comme quelqu'un qui maîtrisait bien les nouvelles technologies.

J'étais un gamin, depuis le pays [d'origine], j'étais un gamin trop sur le web, qui aime les ordi[nateurs] et tout ça donc, technologiquement ça m'a pas posé de problème, je me suis tout de suite reconnu, j'ai trouvé mes repères et je [n']ai pas eu de l'aide en fait par rapport à certains travaux que je devais remettre et je ne maîtrisais pas bien Excel [...] c'était vraiment Excel où je devais remettre certains travaux et donc je me suis adapté, j'ai demandé des conseils (Moussa, page 13)

Ce défi est un bel exemple qui montre bien une amélioration dans la perception des ÉI des outils technologiques. Ceux-ci semblent en effet développer un sentiment de compétences plus fort vis-à-vis de la technologie comme l'explique Nayah : « oui c'est ça qui était difficile au départ, mais après on s'habitue, et puis on trouve que c'est facile et bon » (Nayah, page 8).

4.2.3 Défi économique

Les ÉI payent des frais d'inscription supplémentaires aux frais de scolarité incluant les frais institutionnels et les frais obligatoires d'assurance maladie. S'ajoutent à cela les coûts de la vie quotidienne ainsi que les dépenses souvent imprévues telles que les médicaments

et les habits d'hiver. Contrairement à leurs homologues québécois.es, les ÉI sont obligé.e.s d'être aux études à plein temps et de se limiter à 20 heures de travail par semaine ce qui réduit leur revenu. Ainsi, le défi économique est important. Nassim par exemple dit qu'alors qu'un étudiant.e local.e « paye 500 dollars par cours, nous on paye 2500 dollars par cours et c'est énorme, je crois [que] même pour les Québécois c'est énorme. Tu payes 10 000 par session à part ton loyer, ton assurance, ton gaz » (Nassim, page 9).

Même si leurs parents les soutiennent en envoyant régulièrement de l'argent, celui-ci ne suffit pas considérant le coût de la vie au Canada. Kayla raconte : « l'argent de poche qu'ils [les parents] me donnent, selon eux c'est assez mais, quand tu vis au Canada tu sais que ce n'est pas assez » (Kayla, page 10). Derrière cela, se cache aussi le défi d'expliquer une nouvelle réalité aux parents, de leur faire comprendre que même s'ils font de leur mieux, cela reste insuffisant.

Certain.e.s ÉI, comme c'est le cas de nos répondant.e.s, peuvent compter sur le soutien de leurs parents qui se chargent de tous les frais liés à leurs études ce qui semble représenter aussi un défi pour les parents eux-mêmes. Ceci semble aussi créer une sensibilité dans la relation des ÉI avec leurs parents. Pour cela, les ÉI choisissent de travailler pour subvenir à leurs besoins et épargner à leurs parents des dépenses supplémentaires. Nayah par exemple raconte :

On paye pratiquement [...] 10 000\$ la session. Après, aussitôt si tu veux aider tes parents pour [...] acheter tes livres toi-même ou des fois tu peux comme payer ton loyer s'ils tardent à t'envoyer de l'argent, parce qu'eux ils galèrent des fois, 10 000 chaque session c'est lourd quand même (Nayah, page 9)

Deux participant.e.s partagent leur frustration face à leur incapacité d'aider leurs parents à payer leurs cours même s'ils.elles le souhaitent. Landry évoque dans ce sens la restriction de 20 heures de travail par semaine pour les ÉI.

On ne nous permet pas de travailler plus pour pouvoir essayer d'aider nos parents à payer les cours parce que c'est ça on travaille juste 20 heures par semaine et puis ce n'est vraiment pas suffisant pour qu'on puisse vraiment [...] aider nos parents à payer nos cours, donc nous sommes vraiment impuissants (Landry, page 9)

Le défi économique pèse ainsi lourdement sur les ÉI, non seulement en faisant naître un sentiment de culpabilité quant aux frais de scolarité importants déboursés par leurs parents, mais aussi en leur faisant vivre un stress lié à la réussite. Les propos de Nayah en témoignent.

Je [n']ai pas droit à l'erreur déjà par rapport à moi parce que c'est ma vie, mais après par rapport à mes parents parce que s'ils font ça pour moi ça veut dire qu'ils s'attendent à ma réussite. Puis, après, tu veux aussi comme leur sauver de l'argent parce qu'un cours c'est 2 000\$ hhhhhhhhh, tu veux échouer un cours et payer 2 000\$ hhhhhhh ? toi-même ça te fait mal au cœur [...] tu te mets des règles strictes [...] on n'a pas le droit à l'erreur (Nayah, page10)

De plus, ce défi ralentit le cheminement universitaire de certain.e.s ÉI qui souhaitent finir plus tôt. En effet, certain.e.s ÉI qui souhaitent choisir le maximum de cours permis pour finir plus tôt leurs études, sont obligé.e.s de se limiter au choix de quatre cours par session à cause des frais de scolarité élevés. Landry raconte :

Le défi économique ça a gêné mon parcours parce que par exemple moi je prends 4 cours, parce que vraiment 5 cours c'est [cher], 5 cours deux sessions là ça fait près de 20 000 \$ l'année, [...] c'est ça qui me ralentit ce

qui fait que je suis obligé de faire comme ça avec ce que le parent a pour pouvoir avancer (Landry, page 11)

Certain.e.s ÉI de notre échantillon regrettent le manque de soutien financier de l'université considérant l'octroi limité de bourses aux ÉI. Dans ce sens, Landry partage son sentiment d'incompréhension quant à la difficulté d'accès des ÉI de premier cycle aux bourses à l'université par rapport au Cégep où il semble croire que les bourses sont plus accessibles aux ÉI.

[Au] bac, y'a des bourses quasi inexistantes, c'est ça, c'est vraiment pas facile de trouver une bourse. Je crois que j'avais postulé à une bourse là, deux ou trois fois mais je ne l'ai jamais eue, c'était une bourse d'exemption des frais [supplémentaires pour ÉI], par contre moi je vois qu'il y'a plus ça au Cégep qu'à l'université, je connais beaucoup de gens qui ont des exemptions au Cégep mais, à l'université c'est un peu plus compliqué je sais pas pourquoi, je sais vraiment pas pourquoi mais, ceux qui ont vraiment des bourses ici soit ils sont venus du pays avec donc c'est le pays qui les paye mais, vraiment ici trouver la bourse à l'université c'est vraiment pas facile, pas facile du tout (Landry, page 14)

4.2.4 Défis de socialisation

Un autre défi ressenti par les ÉI est plutôt lié à la socialisation. Les interviewé.e.s parlent notamment d'un certain sentiment de rejet de la communauté d'accueil et d'un sentiment de solitude qu'engendre l'éloignement de la famille et des ami.e.s. Or, l'intégration académique est tributaire de la socialisation. Dans cette section nous présentons donc ces défis contraignant la socialisation.

4.2.4.1 Exclusion et rejet

Quatre des ÉI participant à notre étude racontent vivre des situations dans lesquelles ils.elles se sont senti.e.s exclu.e.s et rejeté.e.s. Ils.elles parlent soit d'un traitement qu'ils.elles perçoivent comme différent par rapport à leurs homologues québécois.es ou des attitudes négatives à leur égard de la part de leurs professeur.e.s et de leurs pair.e.s. soit de situations vécues à l'extérieur de l'université de la part de la communauté d'accueil. Parfois, ils.elles en sont les victimes, parfois ils.elles sont témoins de situations dans lesquelles des membres de leur entourage sont victimes. Faire face à ces situations d'exclusion ou de rejet devient alors un défi pour les ÉI.

Les ÉI semblent ainsi éprouver un sentiment d'étrangeté exacerbé par une visibilité physique. L'impression qu'ils.elles ont d'attirer le regard à l'université ou dans d'autres contextes parce qu'ils.elles sont différent.e.s, parce qu'ils.elles sont noir.e.s, est clairement nommée. Dès leur arrivée, les ÉI prennent conscience du regard différent qu'on leur adresse et auquel ils.elles ne sont pas habitué.e.s. Kayla raconte comment elle sent les regards posés sur elle, ce qu'elle associe à sa couleur de peau.

Quand je vais faire les courses, c'est sûr qu'étant noire c'est un peu plus difficile. Maintenant ils sont rendus quand même habitués à voir les Noirs mais quand je venais d'arriver, comme je l'ai dit, on n'était pas nombreux et il y'avait plein de regards, c'était difficile surtout moi qui n'ai jamais connu ça, c'était vraiment difficile psychologiquement et émotionnellement (Kayla, page 18)

À l'université, les ÉI semblent croire faire face à certaines inégalités liées à leur visibilité ethno-raciale. Une étudiante dit avoir l'impression que les ÉI subissent un traitement plus exigeant de la part de leurs professeur.e.s par rapport à leurs homologues locaux.ales.

Selon Kayla, certain.e.s professeur.e.s remarquent davantage les retards des étudiant.e.s noir.e.s : « il y a des difficultés, des problèmes avec des professeurs qui étaient quand même comme : Tous les Noirs qui venaient en retard dehors ! ou je dirais plus durs avec les Noirs que les Blancs » (Kayla, page 23). Un autre participant, Nassim, se sent parfois victime d'exclusion autant par ses professeur.e.s que par ses pair.e.s locaux.ales. Il dit avoir l'impression d'être ignoré par ses pair.e.s et par ses professeur.e.s lors des interactions en classe : « Parfois tu parles [aux pairs québécois], juste tu poses une question, ils t'ignorent complètement, même parfois les profs aussi, tu poses une question il s'en fout de toi parce que toi t'es pas Québécois, t'es pas Canadien » (Nassim, page 2).

Les ÉI disent clairement avoir l'impression d'être victimes d'incidents racistes. Cette impression qui revient ici de manière plus précise a déjà été exprimée par certain.e.s lorsqu'ils.elles ont évoqué la difficulté d'intégrer une équipe de travail, méthode d'apprentissage privilégiée par le nouveau système scolaire. En voici deux exemples : Nayah, une participante, raconte avoir entendu, lors de la formation d'équipes de travail, une autre étudiante exprimer un rejet à caractère raciste : « j'ai une camarade québécoise, on fait le même programme et elle a dit clairement que : je [ne] vais jamais être dans un groupe avec des Noirs » » (Nayah, page 6). Nassim, un autre participant, parle d'une situation de rejet liée à son origine ethnique arabe vécue lors de la formation d'équipes au sein d'un cours : « L'autre fois, quand c'était le cours de système d'information, il y avait un québécois qui était assis à côté de nous, bein directement, on n'a même pas encore parlé des équipes, il a dit moi je veux pas une équipe avec des Africains » (Nassim, page 9).

Ces expériences et l'impression d'être traité différemment à cause de l'origine ou de la couleur de peau affectent beaucoup les répondant.e.s qui en parlent avec un certain malaise. Moussa semble d'ailleurs très touché par ce sujet puisqu'il raconte aussi se sentir blessé après avoir vécu une situation de profilage racial dans un magasin où il a été accusé à tort de vol.

C'est un sujet très sensible dans le sens où on est souvent mis en face de certaines réalités de la vie qu'on n'a pas forcément envie de voir comme le racisme [...] souvent tu vois des gens qui te détestent juste à cause de la couleur de ta peau. Une fois, j'étais entré dans une [boutique] et il y'avait un jeune homme, désolé du terme, qui était blanc, qui avait fait un cambriolage, il est sorti, c'était vraiment rapide [...] et quand je sortais il y'avait un gars qui se chargeait de la sécurité qui m'a rattrapé et qui me disait monsieur vous avez volé [...] ils ont commencé à me fouiller [...] deux secondes plus tard il y'avait quelqu'un qui amenait le gars qui avait volé [...] bein parce que je suis noir, la sonnerie du magasin, c'est moi ! c'est blessant. (Moussa, page 4)

Certes, cet incident est arrivé en dehors de l'université, mais il affecte évidemment Moussa dans son expérience à l'UQTR. Ainsi, à l'université, Moussa dit avoir vécu beaucoup de rejets entraînant une dévalorisation de sa propre image. Il dit, en effet, avoir douté de lui-même et avoir eu honte de lui.

À l'université, mes premières années c'était difficile parce que j'avais beaucoup de rejets [...] oh moi le rejet là, oh c'est bizarre, ah moi j'ai commencé à avoir honte de moi, ah qu'est-ce que j'ai fait genre ?! pourquoi les gens ne m'aiment pas ?! (Moussa, page 17)

Pour Moussa, l'exclusion et le rejet reposent sur des préjugés et des stéréotypes qui se forgent autant chez les ÉI que chez la communauté d'accueil. Ils sont alimentés, de part et d'autre, par la méconnaissance de l'autre et la peur de l'inconnu. Ceci semble rendre le

rapprochement entre les ÉI et leurs homologues locaux.ales plus compliqué. Les propos de Moussa, qui donne l'exemple des Noirs et des Blancs, en témoignent :

Nous on a assez cette facilité à dire, pour les Noirs : 'ah ouais il est Blanc, il n'est pas bien', alors que vous ne vous êtes même pas bien connus, et lui le Blanc il va dire : 'c'est un Noir, Ahhh on ne se connaît pas, il est bizarre'. C'est juste que vous ne vous êtes pas connus, c'est juste ça. [...] On ne se comprend juste pas, on s'entend juste pas, chacun va de son côté et chacun est impulsif à sa façon, c'est juste ça qui fait le désordre. [...] Vous savez cette barrière, elle est liée à l'inconnu, dans le sens la peur de l'inconnu, 'je sais pas d'où il vient, je sais pas comment il est, ok, depuis tout petit on m'a dit que lui il vient de telle race, eux ils sont comme ça, c'est que lui est comme ça' ! (Moussa, page 14)

4.2.4.2 Sentiment de solitude

Le sentiment de solitude, qui s'explique par le départ de chez soi et l'éloignement de la famille et des ami.e.s, semble représenter un défi important pour les six participant.e.s à la recherche. Les propos de Landry en témoignent « Y'a pas la famille à côté de toi du coup c'est ça, parfois y'a des moments de solitude, la solitude aussi qui n'est pas facile à gérer [...] rester seul là c'est vraiment pas bien, c'est pas bien du tout » (Landry, page 9).

Certain.e.s ÉI arrivé.e.s pendant la période de fêtes ressentent cela dès les premiers jours suivant leur arrivée au Québec. Kayla par exemple raconte :

Je suis arrivée pendant le temps de Noël, c'est sûr que chez nous c'est plus hhhhhhhh festif [...] donc quand moi je suis arrivée c'était vraiment calme, j'étais un peu triste parce que je venais de quitter mes parents [...] ils ont envoyé des photos, des audios, ça me faisait un peu mal [...] c'est sûr que la première semaine, j'ai beaucoup pleuré, j'ai vraiment pleuré (Kayla, page 4)

Le sentiment de solitude semble être inévitable chez les ÉI. En effet, à un moment donné de leur parcours, ces dernier.ère.s ressentent le besoin d'être entouré.e.s par leurs proches. Ceci semble affecter leur motivation et par conséquent leur rendement universitaire comme l'explique Morel :

[II] y'a un fait c'est que tu n'es pas forcément avec ta famille ici donc c'est sûr que, quand tu viens au début, tu es peut-être très enthousiaste etc mais peut-être après, peut-être six mois, un an, à un moment donné tu auras forcément un moment peut-être où ça va pas être vraiment euuh, ce que je veux dire peut-être tu as besoin [...] de voir peut-être des gens que tu connais ou quelque chose comme ça donc peut-être tu manques un peu de motivation à un moment donné, ça arrive, il faut souvent essayer de ne pas se laisser faire parce que quand tu arrives comme ça euuh ça a souvent rapidement un impact sur tes résultats (Morel, page 20)

Le sentiment de solitude semble accru chez les ÉI qui ont de la famille ou des ami.e.s à Montréal. Dans ce sens, Nayah partage son impression que les problèmes s'amplifient quand on y fait face seul :

[à Trois-Rivières] je connaissais personne, mais après y'a mes amis du pays qui étaient là au Canada, [...] ils ont aussi étudié à Trois-Rivières [...] mais tout ça, ça change rien parce qu'eux, ils étaient déjà à Montréal donc tu es comme vraiment seule, c'est difficile en fait hhhhhh, c'est difficile, c'est très difficile [...] En fait quand tu as des problèmes à Trois-Rivières, tu as l'impression que ça te touche quatre fois plus, tu te sens tellement seul, quand tu n'as personne tu vois, c'est compliqué au début, c'est vraiment compliqué (Nayah, page 3)

Le sentiment de solitude semble être renforcé par un mode de vie qui est perçu comme plus individualiste au Québec par rapport au pays d'origine. Il engendre de la frustration chez les ÉI et influence leur capacité à développer un réseau social. Les propos de Nayah en témoignent :

[...] Ça frustre aussi beaucoup hein, ça te rend un peu renfermé, ça t'encourage toi pas non plus à aller vers les autres. En Afrique on est beaucoup plus ensemble, c'est jovial, même si tu restes tout seul y'a toujours une personne qui va venir vers toi, [elle te demande] aaah pourquoi t'es comme ça ? alors qu'ici c'est complètement autre chose, si tu restes tout seul, tu restes tout seul, ça te rend comment on dit ça, solitaire (Nayah, page 7)

S'ajoutent à cela les préoccupations et les responsabilités du quotidien auxquelles les ÉI ne sont pas forcément habitué.e.s comme travailler et assumer les tâches du quotidien sans l'aide des parents. D'ailleurs, les ÉI de notre échantillon disent n'avoir jamais quitté le domicile familial et ne pas avoir eu à subvenir à leurs besoins seul.e.s avant d'arriver au Québec. Ceci influence aussi leur vie sociale et empêche leur intégration académique. Morel par exemple parle du manque de temps qui découle de ses responsabilités quotidiennes et qui influence sa socialisation et son intégration :

Faut dire que quand tu as tellement de choses auxquelles tu dois penser, quand tu arrives à l'université, tu es un peu moins ouvert aux gens [...] donc c'est sûr que socialement ça ne peut pas t'aider à vraiment connaître des gens, te faire des amis parce que tu as beaucoup de choses auxquelles penser, ce n'est pas évident de chercher à connaître des gens parce que toi tu es juste pressé et tu veux faire bien, y'a du stress, y'a tout ça, y'a ci, ça, à gérer donc voilà, c'est un peu compliqué là donc, c'est sûr que c'est quelque chose qui peut freiner facilement ton intégration. Je pense que souvent même des Québécois pour les connaître, souvent il faut sortir un peu de chez toi, aller au bar étudiant rencontrer des gens, donc c'est là-bas peut-être que des étudiants se rencontrent donc si tu as déjà tous ces trucs auxquels penser, c'est pas évident que tu aies envie de sortir et de faire des choses donc forcément ça joue sur ta possibilité de t'intégrer (Morel, page 25)

Dans la présente section, divers défis liés à l'installation, à l'adaptation au nouveau milieu de vie, à la socialisation ou d'ordre économique apparaissent clairement dans le discours

des ÉI et expliquent comment les défis rencontrés peuvent influencer l'expérience d'intégration académique desdit.e.s étudiant.e.s. Ces résultats feront l'objet d'une discussion dans le prochain chapitre.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'étudiant.e international.e est appelé.e à s'intégrer à son nouveau milieu de vie tout au long de sa période d'accueil. La réussite de son projet de mobilité internationale pour études est tributaire d'une intégration multidimensionnelle (Nadeau-Cossette, 2012 ; St-Vincent Villeneuve, 2018 ; TCRI, 2005) touchant aussi bien l'aspect social, culturel, linguistique qu'économique. Une première forme d'intégration vécue par l'étudiant.e international.e est d'ailleurs celle académique liée aux performances académiques, à l'adaptation aux procédures universitaires et aux services offerts aux ÉI, à la compréhension du système d'évaluation et des nouvelles méthodes d'enseignement ainsi qu'à l'établissement de relations avec les membres de la communauté universitaire (CRDE, 2015).

Depuis quelques années, plusieurs auteurs (Belkhodja et Esses, 2013 ; Benabdeljalil, 2009 ; Bérubé et al., 2021 ; Bouchard et al., 2015 ; Collin et Karsenti, 2012 ; Deshayes, 2017 ; Duclos, 2011 ; Gagnon, 2017 ; Garneau et Mazzella, 2013 ; Germain et Vultur, 2018 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015 ; Michel, 2016 ; Pinto, 2013 ; Terrier, 2009) se sont attardés sur l'expérience de mobilité étudiante internationale, entre autres celles liées à l'intégration des ÉI dans le pays d'accueil, mais l'analyse des expériences vécues par ces derniers dans le cadre de ce projet laisse apparaître de nouveaux aspects. Dans cette partie,

il s'agit de comprendre comment les défis auxquels sont confronté.e.s les étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) contraignent leur expérience d'intégration académique, et ce, à partir du cadre conceptuel proposé et de leur propre perception. Les spécificités ressorties, grâce à cette étude, quant au vécu des ÉI à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) y seront également discutées. Pour mieux souligner les défis rencontrés par les ÉI spécifiques au contexte régional, un retour sur leur perception des différences entre Trois-Rivières et la métropole sera présenté. Pour conclure, des recommandations pouvant aider les ÉI à mieux vivre leur expérience d'intégration académique ainsi que les acteurs universitaires à mieux la favoriser seront proposées.

5.1 Défis rencontrés par les ÉI

À peine arrivé sur le territoire canadien, l'étudiant.e en mobilité internationale prend tout de suite contact avec son université d'accueil où il.elle fait face à divers défis d'ordre académique ainsi que relationnel et social. Le travail de recherche réalisé et les résultats qui en découlent laissent aussi apparaître des spécificités liées à l'intégration académique et sociale des ÉI à l'UQTR, université en région au Québec.

5.1.1 Sur le plan académique

L'intégration académique est d'abord liée aux procédures universitaires (Asselin, 2014 ; Duclos, 2011 ; Goyer, 2012 ; St-Vincent Villeneuve, 2018) comme l'utilisation des services offerts aux ÉI et la compréhension des méthodes autant d'enseignement que d'évaluation. Dans ce contexte, les résultats de cette étude ont fait ressortir une différence par rapport à ceux d'autres études antérieures (Bérubé et al., 2021) puisqu'ils laissent

apparaître un malaise ressenti par les ÉI qui, quoiqu'ils.elles applaudissent les efforts de l'université qui met à leur disposition un service de soutien spécifique, organise une journée d'accueil, crée des occasions de rencontres et manifeste une attitude d'ouverture, soulignent un certain nombre de lacunes qui entravent leurs attentes.

Les ÉI à l'UQTR font en effet face soit à un manque d'informations adaptées à leurs besoins spécifiques (Bérubé et al., 2021) et à leur réalité d'étudiant.e.s issu.e.s d'un système scolaire différent de celui québécois, soit à un manque de clarté les concernant. Ces informations manquantes ou floues, qui touchent particulièrement les conditions d'admission, d'obligation d'un cheminement individualisé, les cours d'appoint et dont les conséquences peuvent aller jusqu'à l'exclusion du programme en cas d'échec affectent fortement l'intégration académique des ÉI. Les ÉI manquent, par ailleurs, de renseignements par rapport à la constitution de leurs dossiers d'inscription intégrant des documents spécifiques au Canada et qu'ils.elles n'ont jamais eu à utiliser.

Contrairement aux travaux antérieurs (Bérubé et al., 2021), les résultats de la présente étude montrent que les ÉI regrettent un manque occasionnel d'empathie et de disponibilité de la part des agents des services aux étudiants (SAE). Ces étudiant.e.s, en quête d'informations, trouvent refuge et réponses auprès d'un réseau social qu'ils.elles finissent par créer et qui est majoritairement formé d'ÉI pour la plupart de leur communauté d'origine. Cependant, les ÉI sont conscient.e.s que ce réseau social leur fournit parfois des informations et des conseils lacunaires ou qui ne répondent pas à leur situation, c'est

pourquoi ils.elles gardent l'espoir que l'université s'investisse davantage dans leur processus d'accueil, d'encadrement et d'orientation.

À l'université, les ÉI doivent également faire face au défi d'apprentissage qui résulte de la différence entre systèmes scolaires à l'échelle internationale et implique un choc éducationnel (Asselin, 2014). Comme déjà démontré dans la littérature (Bérubé et al., 2021 ; Giroux, 2012 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015), les résultats de la présente étude viennent confirmer qu'effectivement ce défi exige d'eux une autorégulation des stratégies d'apprentissage. En effet, les ÉI sont appelé.e.s à faire des ajustements sur le plan cognitif pour mieux comprendre les exigences et les pratiques adaptées à leur nouveau milieu universitaire ainsi que sur le plan comportemental en adaptant leurs habitudes de travail à la nouvelle réalité. Certaines études soulignent d'ailleurs la confrontation des ÉI aux méthodes interactives (Asselin, 2014), pas très présentes dans leurs pays d'origine, et à la difficulté de s'exprimer ouvertement, notamment, pour demander des explications ou donner leur avis (Bérubé et al., 2021 ; Deshayes, 2017 ; Giroux, 2012), héritage probable de toute une culture éducative acquise depuis l'enfance.

Même si notre étude présente des similitudes dans ce sens avec les études antérieures et qu'elle vient confirmer l'idée de l'appréciation des nouveaux modes d'apprentissage à l'UQTR (Bérubé et al., 2021), elle vient également préciser que cette satisfaction est liée au fait que les nouvelles stratégies d'enseignement pour les ÉI favorisent la compréhension à la mémorisation par rapport à leur pays d'origine. Cela dit, quoiqu'ils.elles perçoivent positivement la possibilité qu'ils.elles ont de choisir par

eux.elles-mêmes leurs cours, aspect spécifique au système universitaire nord-américain, ils.elles soulignent être mal accompagné.e.s dans ce choix et déplorent un peu la grande charge de travail qui y est associée.

Toutefois, les participant.e.s à la présente étude remercient de leurs propos l'encadrement des professeur.e.s qui se montrent toujours disponibles et accessibles ce qui représente d'ailleurs un facteur favorisant leur intégration académique. Ainsi, nos résultats viennent confirmer ceux obtenus par d'autres auteurs (Benabdeljalil, 2009 ; Bérubé et al., 2021 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015). À la nuance près, notre étude rajoute que la taille des salles relativement petites à l'UQTR vient favoriser encore plus la proximité aux professeur.e.s et ainsi une meilleure compréhension du contenu des cours.

La littérature relève un autre défi pour les ÉI, celui de la technologie de pointe tellement répandue dans les universités québécoises. La présente étude vient d'ailleurs confirmer l'importance des compétences informatiques pour parvenir à une meilleure intégration académique et sociale (Collin et Karsenti, 2011 ; Collin, Saffari et Kamta, 2015). Les outils technologiques représentent un moyen favorisant l'apprentissage, la communication, l'accès à l'information, l'intérêt des étudiant.e.s pour les cours, l'évaluation et l'autodétermination (Raby, Karsenti, Menier et Villeneuve, 2011), ne pas les maîtriser représente en effet un obstacle à l'intégration académique pour les étudiant.e.s interviewé.e.s.

Les différentes études sur les ÉI (Collin et Karsenti, 2011 ; Guichon, 2015 ; Mainich, 2015) reconnaissent la différence du système d'apprentissage fortement lié à l'utilisation

de l'outil numérique au Québec par rapport à certains pays utilisant particulièrement des outils d'apprentissage livresques. Les résultats de cette étude viennent alors confirmer le défi technologique que rencontrent certain.e.s ÉI au Québec et qui requiert d'eux.elles une adaptation et un ajustement de leurs stratégies d'apprentissage en y intégrant l'outil informatique (Guichon, 2015). Les étudiant.e.s ayant participé à cette étude reconnaissent un début d'adaptation à la technologie difficile et avouent passer à côté d'informations importantes faute de réflexe de consultation du courriel par exemple.

Ceci dit, ce défi s'accroît, pour certain.e.s, quand il est question d'utiliser certains logiciels pour la réalisation des travaux scolaires. Ils.elles apprécient tout de même les efforts de l'UQTR qui met à leur disposition des ressources matérielles dont l'accessibilité aux salles d'informatique pour favoriser leur expérience d'intégration académique. Ces ÉI apprécient au final l'outil informatique après une première période de difficulté qui exige d'eux un temps d'adaptation.

Dans ce même cadre d'apprentissage, la présente étude vient confirmer un autre défi évoqué dans la littérature, à savoir celui de la langue d'enseignement. Des compétences linguistiques insuffisantes engendrant une incompréhension du contenu de la matière enseignée entravent en effet le cheminement et l'intégration académique des ÉI (Bérubé et al., 2021 ; Mainich, 2015 ; Zhou, 2010). Cette difficulté pourrait être très ressentie chez les étudiant.e.s venant de pays où la langue de communication n'est pas le français, seulement les participant.e.s à la présente étude viennent tou.te.s de pays colonisés par la France et maîtrisent donc bien cette langue.

Ainsi, contrairement à certaines études antérieures (Mainich, 2015 ; Zhou, 2010), les résultats de notre étude viennent renforcer l'idée que ce défi linguistique n'est pas forcément lié au français en tant que langue d'enseignement, mais aussi à la variation du français au Québec utilisée par les professeur.e.s et les pair.e.s, très différente du français auquel sont habitué.e.s les ÉI et que les ÉI ne maîtrisent pas, limitant ainsi leur compréhension du contenu des cours ainsi que leurs interactions en classe (Bérubé et al., 2021). D'ailleurs, la non-maîtrise de la variation du français au Québec implique un plus profond sentiment de solitude chez eux.elles, résultat du manque de communication avec leurs pair.e.s (Bérubé et al., 2021 ; Côté, 2018) et est également à l'origine de malentendus et de conflits (Gyurakovics, 2014). Les interviewé.e.s déplorent dans ce sens la non-utilisation à l'UQTR d'un français international qui faciliterait autant leur intégration académique et sociale que leur réussite scolaire.

5.1.2 Sur le plan relationnel et social

L'université étant le premier lieu de socialisation des ÉI (Duclos, 2011 ; Echraf, 2012 ; Goyer, 2012), elle représente donc un maillon important dans leur processus d'intégration dans leur nouveau milieu de vie. L'étudiant.e international.e est immergé.e dans une nouvelle société qui a une culture, un mode de vie, des traditions et des croyances différentes des siennes (Giroux, 2012 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015 ; De Souza, 2012 ; Zhou, 2010) impliquant chez lui.elle une perte de repères identitaires (Asselin, 2014 ; Deshayes, 2017 ; Duclos, 2006 ; Mainich, 2015). Il.elle vit un malaise puisque déstabilisé.e et désorienté.e par le choc culturel ou choc de transition vécu (Zhou, 2010).

Les données de cette recherche témoignent des mêmes constats annoncés par les auteurs et exposent des exemples précis freinant l'intégration sociale, dont l'intégration académique est tributaire (Berthaud, 2017 ; Duclos, 2011 ; Gemme et Gingras, 2006 ; Nadeau-Cossette, 2012). Les différences liées à la culture, l'alimentation, le sens de l'humour, les habitudes de vie et surtout un individualisme perçu dans la société d'accueil par rapport à celle d'origine semblent représenter en effet un obstacle à la création de liens avec les pair.e.s locaux.ales. L'étudiant.e international.e est effectivement appelé.e à trouver un équilibre entre sa culture, ses valeurs, ses normes, son mode de vie et ceux de la société d'accueil (Asselin, 2014 ; Gyurakovics, 2014). S'il.elle réussit réellement à y parvenir, il.elle atteindra une forme d'équilibre et de bonheur susceptibles de favoriser autant son intégration sociale qu'académique et d'optimiser le cheminement vers la réussite. Il s'agirait d'ailleurs de se resocialiser grâce aux liens établis dans le milieu universitaire (Belkhodja et Esses, 2013 ; Bérubé et al., 2021 ; Russell, Rosenthal et Thomson, 2010 ; Weller, 2012).

En revanche, surmonter ce défi ne semble pas du tout être aisé puisqu'il est entaché d'une forme d'exclusion et d'incidents racistes basés sur des préjugés sur les ÉI fondés sur leur appartenance ethnique et culturelle. Les résultats de la présente étude confirment d'ailleurs que les ÉI sont en effet confronté.e.s à une attitude de rejet de leurs pair.e.s locaux.ales s'appuyant sur des différences culturelles liées à leur origine (Bérubé et al., 2021 ; Druez, 2016). Cette forme de discrimination est d'autant plus ressentie quand elle touche aux institutions, dans ce cas l'université et les acteurs y œuvrant, empêchant le groupe discriminé d'accéder à certains services par rapport au groupe majoritaire qui, lui, est

favorisé (Druez, 2016). Ce traitement différencié est très ressenti par les répondant.e.s à la présente étude dans les interactions avec les professeur.e.s, les pair.e.s et le personnel de l'université où ils.elles se sentent un peu ignoré.e.s, comme déjà documenté dans d'autres études (BCEI, 2013 ; Bérubé et al., 2021 ; Bourassa-Dansereau, 2020 ; CAPRES, 2019 ; Mainich, 2015). Les résultats de la présente étude convergent avec les résultats d'autres écrits en faisant aussi émerger la perception des ÉI d'une inégalité liée à leur identité ethno-raciale et d'une exclusion émanant des professeur.e.s, plus exigeant.e.s et moins indulgent.e.s avec eux.elles, ou encore par des pair.e.s locaux.ales (Bérubé et al., 2021).

Lors de la formation d'équipes de travail, le malaise ressort parfois très directement quand certain.e.s pair.e.s locaux.ales refusent de travailler avec les ÉI, dont les Africains. Les répondant.e.s à notre étude précisent aussi vivre des situations racistes ou discriminatoires autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université en tant que cibles ou en tant que témoins. En dehors de l'université, on parle de difficultés psychologique et émotionnelle à accepter le regard inhabituel auquel certain.e.s sont confronté.e.s à cause de leur couleur de peau. Certaines situations discriminatoires liées à leur origine ethnique sont aussi vécues par les ÉI à l'extérieur de l'université (Bérubé et al., 2021) dont une accusation de vol à tort imputée à l'un des répondants à la présente étude.

La présente étude vient aussi démontrer que les blessures conséquentes du rejet (Druez, 2016 ; Lefevre-Radelli, 2019), déstabilisent aussi certain.e.s ÉI qui finissent par douter d'eux.elles-mêmes et se dévaloriser. Un interviewé justifie ces comportements

d'exclusion par la méconnaissance de l'autre et la peur de l'inconnu. Ainsi, les résultats de cette étude démontrent que le relationnel serait meilleur si on s'engageait dans un processus de découverte mutuelle. Une participante laisse entendre dans ce même contexte que la métropole étant plus hétérogène supposerait des classes avec plus d'ÉI où ces dernier.ère.s ne s'y sentent pas forcément comme minoritaires. Pour elle, le fait que les ÉI viennent d'ailleurs, en métropole, est plus banalisé et leur acceptation voire leur intégration sociale nécessaire pour leur intégration académique est plus fluide qu'à Trois-Rivières. Il en résulte alors que le rejet des pair.e.s à l'UQTR rend le rapprochement et l'intégration académique très compliqués.

Le développement d'un sentiment d'appartenance devient alambiqué d'autant plus que cela est renforcé, selon les interviewé.e.s, par un amer sentiment de solitude dû à l'éloignement de leurs proches et accentué par une société d'accueil, spécifiquement en contexte régional, qu'ils.elles jugent beaucoup plus individualiste que celle de leur pays d'origine. En effet, l'absence de l'aide des proches et notamment des parents rend leur vécu et les nouvelles responsabilités quotidiennes qu'ils.elles doivent assumer plus pesantes. Au final, les résultats de la présente étude viennent ajouter que les ÉI en région, contrairement à ceux.celles dans les grandes métropoles, semblent vivre plus de rejet et d'exclusion ce qui freinerait fortement leur intégration autant sociale qu'académique et la réussite de tout leur projet de mobilité.

Cette exclusion est encore plus ressentie par l'étudiant.e international.e à travers un aspect systémique lié aux lois et aux règles qui régissent les institutions du pays. Celui-ci est lié

au statut temporaire des ÉI au pays d'accueil ne leur donnant droit à aucune subvention fédérale (Chira et Belkhodja, 2013). Le peu de soutien financier assuré par certaines universités, par exemple à travers l'attribution de bourses d'exemption des frais supplémentaires pour ÉI, demeure peu accessible aux ÉI du premier et du deuxième cycles (Bérubé et al., 2021) ce qui confronte les ÉI à un nouveau défi, principalement économique. Comme déjà confirmé par la littérature (Bérubé et al., 2021 ; Deshayes, 2017 ; Mainich, 2015), nos résultats affirment aussi que les ÉI sont contraint.e.s à travailler pour subvenir à leurs besoins. La présente étude confirme ainsi certains aspects vus dans des études antérieures, toutefois elle soulève le problème de la restriction à 20 heures de travail par semaine infligée aux ÉI, limitant par conséquent leurs revenus.

Les participant.e.s à notre étude trouvent d'ailleurs que les différences des frais de scolarité entre un.e étudiant.e local.e et un.e étudiant.e international.e reste énorme ce qui vient d'ailleurs confirmer ce qui a déjà été mentionné dans une étude précédente (Bérubé et al., 2021). Quand on y associe le coût de la vie particulièrement élevé par rapport à leur pays d'origine, même l'appui financier des parents devient insuffisant. D'ailleurs, faute d'argent, certain.e.s ÉI ne peuvent payer que quatre cours au maximum et retardent donc la fin de leur scolarité. Ces ÉI déplorent à ce moment le manque d'appui financier des universités particulièrement sous forme de bourses (Bérubé et al., 2021).

À la différence des autres études ayant évoqué le défi économique, les résultats de la présente étude démontrent que celui-ci limite considérablement toute forme d'épanouissement. Le défi économique engendre en effet un profond sentiment de

culpabilité vis-à-vis des parents qui déboursent beaucoup de leur argent pour soutenir le projet de mobilité pour études de leurs enfants. De plus, il stresse davantage les ÉI par rapport à leur obligation de résultat et de réussite. Dans le même ordre d'idées, le manque de temps qu'engendre leur engagement professionnel affecte leur socialisation (Côté, 2018) et devient lui-même un autre défi à relever. Le manque de temps rend en effet leur vie sociale limitée et freine le développement de liens avec leurs pair.e.s locaux.ales en dehors de l'université.

Un autre obstacle à cette intégration sociale, qui joue pourtant un rôle important dans l'intégration académique (Berthaud, 2017 ; Duclos, 2011 ; Gemme et Gingras, 2006 ; Nadeau-Cossette, 2012), est la rudesse du climat canadien (Bérubé et al., 2021 ; Gagnon, 2017 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015). Les résultats de notre recherche viennent donc confirmer ce que disent les auteurs par rapport au choc climatique vécu par les ÉI à l'arrivée, autant physique que psychologique (Bérubé et al., 2021 ; Gagnon, 2017 ; Gyurakovics, 2014 ; Mainich, 2015). Ils présentent des exemples de comportements adoptés par les ÉI interviewé.e.s dès leur arrivée face au climat. Les interviewé.e.s, venu.e.s de pays à température chaude ou tempérée, préfèrent s'enfermer en effet chez eux.elles quelque temps avant d'être obligé.e.s de sortir pour des activités essentielles. Leurs déplacements sont ainsi réduits d'autant plus qu'ils.elles n'ont pas forcément les vêtements appropriés pour la saison hivernale ce qui affecte par conséquent leur santé mentale.

Notre étude confirme alors que ce choc climatique est souvent à l'origine d'une démotivation et d'un manque de persévérance chez les ÉI (Gagnon, 2017 ; Mainich, 2015) voire la principale raison les poussant à envisager de quitter le Québec dès la fin de leurs études (Gagnon, 2017). À cela s'ajoute l'impact direct sur le processus d'intégration académique des ÉI qu'ils considèrent comme ralenti en conséquence.

5.1.3 La perception des ÉI des défis en contexte régional : entre Trois-Rivières et métropole

L'UQTR est une université sise en dehors de la métropole et les ÉI qui y sont inscrit.e.s sont confronté.e.s aux spécificités de la vie en région, avec ses avantages mais également ses inconvénients. Les résultats de la présente étude viennent ajouter à la littérature existante des défis d'intégration académique liés au contexte régional et spécifiques à la région de Trois-Rivières.

En effet, notre étude montre que la région de Trois-Rivières, par son calme et sa tranquillité, est considérée particulièrement propice aux études et est favorable à la réussite scolaire. La vie y est par ailleurs relativement moins chère qu'en métropole. Cependant, la région est confrontée à un manque d'endroits de divertissement et les possibilités d'y construire un réseau d'ami.e.s sont plus restreintes. Le manque d'espaces de rencontres et de loisirs limite la socialisation des ÉI dans la région de Trois-Rivières et constitue alors un défi plus difficile à surmonter qu'en métropole.

Un manque d'opportunités de travail partiel ou saisonnier y est ressenti aussi et ne facilite pas du tout l'optimisation des revenus permettant de subvenir à ses besoins scolaires ou

de survie ainsi que l'acquisition d'une expérience pertinente dans le domaine de spécialisation, requise pour intégrer le marché du travail à la fin des études. En revanche, à la métropole, les opportunités de travail sont considérées comme plus importantes et aidant mieux à faire face au défi économique à relever par les ÉI. Cette difficulté d'employabilité associée à l'absence d'un réseau d'amis notamment locaux, entrave l'épanouissement nécessaire à la réussite et à l'intégration autant sociale qu'académique. C'est pourquoi les ÉI remettent en question leur choix quant à la région d'installation ce qui les empêche d'y développer un sentiment d'appartenance.

Cette vie en région semble accentuer aussi le choc culturel moins ressenti en métropole où les ÉI ont l'impression de se sentir moins dépaysés puisque entourés davantage d'étrangers et où ils souffrent moins de la solitude tellement présente en région. D'ailleurs, il y a lieu de signaler que les ÉI de l'UQTR regrettent parfois le fait d'être entourés de certains pairs et citoyens moins habitués à la diversité ethnoculturelle et donc plus renfermés et réservés impliquant parfois des situations de rejet et d'exclusion des ÉI. Selon les interviewés, en métropole, le réseau social est plus large et plus favorable au développement d'un sentiment de bien-être opportun à l'intégration académique et à la persévérance aux études.

En somme, alors que le contexte régional présente certains facteurs favorisant l'intégration académique des ÉI comme le calme propice aux études qu'offre la vie en région et le coût de la vie moins élevé permettant entre autres de contrer le défi économique, il représente aussi un grand défi sur le plan social. La littérature affirme d'ailleurs que l'intégration

académique est tributaire de la socialisation (Berthaud, 2017 ; Duclos, 2011 ; Gemme et Gingras, 2006 ; Nadeau-Cossette, 2012) et de la création de liens en milieu universitaire (Asselin, 2014 ; Duclos, 2011 ; Goyer, 2012 ; St-Vincent Villeneuve, 2018). En effet cela favorise le sentiment d'appartenance des ÉI (Belkhodja et Esses, 2013 ; Berthaud, 2017) et atténue le choc culturel qu'ils.elles vivent (Belkhodja et Esses, 2013 ; Bérubé, Bourassa-Dansereau, Frozzini, Gélinas-Proulx et Rugira, 2021; Russell, Rosenthal et Thomson, 2010 ; Weller, 2012). À cela, nos résultats viennent ajouter que la création d'un réseau social semble plus difficile en contexte régional considérant les occasions de rencontres restreintes en dehors des murs de l'université et l'homogénéité de la société par rapport à la métropole. S'ajoute à cela le manque d'opportunités de travail, souvent dans le domaine de spécialisation, qui freine aussi la création d'un sentiment d'appartenance au groupe social.

Ceci laisse croire que l'université d'accueil en région a un rôle social plus important à jouer dans l'intégration des ÉI que les universités en métropole à travers la mise en place de moyens favorisant le rapprochement, permettant l'échange interculturel entre les ÉI et la communauté universitaire locale et en reconnaissant la discrimination vécue par les ÉI.

5.2 Recommandations

L'analyse des défis rencontrés par les ÉI permet de faire ressortir des recommandations qui permettraient de mieux les accompagner dans leur parcours académique. Bien que certaines recommandations proposent la création de nouvelles initiatives afin de soutenir les ÉI à surmonter certains défis, ces recommandations se veulent surtout des pistes

d'amélioration dans les prestations de services de l'université, dans les interventions auprès des ÉI. Ces recommandations concernent tant l'université en tant que principale institution représentative de la société hôte, le corps enseignant qui joue un rôle significatif dans le cheminement des ÉI et les ÉI qui peuvent ainsi contribuer à leur intégration académique. .

5.2.1 L'université

L'université, ancre de l'expérience de mobilité des ÉI, a une responsabilité académique envers eux.elles et une obligation de résultat formatif à leur égard. Elle a également une responsabilité sociale puisqu'elle doit œuvrer en faveur de la création d'une mini société unie et unique, pluraliste et multiculturelle. Elle véhicule à travers les prestations de services qu'elle offre aux ÉI, l'image du pays hôte et plus les ÉI sont satisfait.e.s, plus ils.elles encourageront leurs pair.e.s communautaires à vivre une expérience similaire et à se déplacer spécifiquement vers le Québec considérant toutes les opportunités que le marché international offre. L'université est donc invitée à revoir ses pratiques et ses prestations d'une part pour soutenir le recrutement des ÉI et ainsi profiter de leur présence, mais d'autre part par souci d'équité et de justice sociale, afin de s'assurer que ses pratiques sont inclusives. Le vécu des ÉI interviewé.e.s pourrait ainsi l'orienter vers des pistes d'amélioration, qui seront présentées ici.

5.2.1.1 Au niveau de l'accueil

Nul ne peut ignorer les efforts fournis par l'université afin de soutenir l'accueil des ÉI via l'organisation d'une journée qui y est dédiée, la création d'occasions de rencontre avec

d'autres étudiant.e.s et la mise en place de services spécifiques aux ÉI. Pour optimiser la qualité de l'accueil, l'université gagnerait à proposer des informations arrimées aux besoins exprimés par les ÉI.

Par exemple, lors de la journée d'accueil à laquelle devraient participer les ancien,ne.s ÉI et des pair.e.s locaux.ales en tant que hôtes, un document intégrant de claires explications concernant le système des cours et des évaluations, les conditions d'admission, les enjeux du cheminement individualisé, les cours d'appoint, des recommandations concernant les vêtements d'hiver ainsi que des informations pointues sur les documents à intégrer dans le dossier universitaire et la manière de les obtenir, pourrait être distribué aux ÉI. Ce guide pourrait même être élaboré par les soins d'ancien,ne.s étudiant.e.s volontaires, eux.elles-mêmes étudiant.e.s internationaux.ales qui ont déjà vécu l'expérience d'intégration académique et perçoivent mieux que d'autres les réels besoins et défis des ÉI nouvellement arrivé.e.s, avant d'être bonifié par l'université et validé par le personnel administratif. Les étudiants locaux en tant que hôtes pourraient aussi y contribuer à travers des conseils et des suggestions prodigués aux ÉI grâce à leur meilleure connaissance de la réalité québécoise et particulièrement trifluvienne. Ce guide pallierait le manque d'informations adaptées aux réels besoins des ÉI ou à leur manque de clarté. Considérant également la quantité d'informations transmises aux ÉI lors de la journée d'accueil, il serait pour eux.elles un document de référence qu'ils.elles pourraient consulter au besoin.

5.2.1.2 Au niveau de l'orientation et de l'accompagnement

Une adaptation des services au niveau de l'orientation et de l'accompagnement des ÉI serait à prévoir. Différentes idées émergent des propos des interviewé.e.s. Ces dernier.ère.s nomment notamment le besoin d'être mieux accompagné.e.s pour le choix des cours, processus totalement nouveau pour eux.elles, ce qui occasionne un sentiment de confusion et d'incapacité à prendre une décision et aboutit souvent à un échec dû à un mauvais choix. Il serait par exemple opportun de prévoir une rencontre d'accompagnement encadrant le choix de cours, individualisée ou de groupe, aux ÉI dès leur arrivée à l'institution d'accueil, soit de la part du personnel-ressource ou des directrices et directeurs de programme. Ceci permettrait aux ÉI de faire un choix réfléchi, plus judicieux et favoriserait leur intégration académique et leur réussite.

Par ailleurs, les ÉI rencontrent au début de leur intégration de sérieuses difficultés liées à l'utilisation de la technologie numérique autant comme banque de données liées à l'organisation des cours et des informations administratives dont ils.elles doivent bénéficier, que comme outil d'apprentissage et de gestion scolaire. L'université gagnerait à cibler certains besoins spécifiques aux ÉI afin d'adapter les formations offertes. Par rapport aux outils technologiques, les ÉI pourraient par exemple bénéficier d'une formation obligatoire offerte par des personnes qualifiées de et à l'UQTR. Cette formation obligatoire aurait pour effet de soutenir leur processus d'intégration académique et non de le retarder. Il y a lieu de signaler ici l'importance du maintien du cours spécifique aux ÉI du premier cycle mis en place par l'UQTR jusqu'en 2019 visant à les familiariser avec leur nouvel environnement éducatif et à les sensibiliser aux particularités, aux exigences,

aux usages et aux façons de faire du système universitaire québécois et où l'utilisation des outils numériques est abordée.

Les ÉI disent que la langue véhiculant la matière enseignée et spécifiquement la variante du français au Québec qu'ils.elles ne maîtrisent pas à leur arrivée empêche leur compréhension des cours et leurs interactions en classe. Ils.elles disent aussi qu'ils.elles aimeraient que l'université encourage l'utilisation du français international. Une sensibilisation des professeur.e.s, des chargé.e.s de cours et du personnel de l'UQTR œuvrant auprès des ÉI sur les défis linguistiques rencontrés par lesdit.e.s étudiant.e.s serait également appréciée.

Considérant le défi d'apprentissage auquel font face les ÉI lié à un système scolaire complètement inconnu pour eux.elles, l'université gagnerait aussi à renforcer le système de jumelage offert aux ÉI nouvellement arrivé.e.s. Par exemple, ce service, si rendu obligatoire pour les ÉI en début de parcours, leur permettrait d'acquérir les connaissances nécessaires entourant les stratégies d'enseignement-apprentissage ainsi que les modalités d'évaluation dans les universités québécoises. L'université pourrait ainsi revoir la fréquence des occasions de rencontres entre l'étudiant.e jumelé.e et le parrain/la marraine qui le prend en charge au cours des premiers mois de son parcours. Une telle initiative serait d'une part très favorable à l'intégration académique rapide des ÉI mais aussi à l'ouverture et la découverte mutuelle entre les deux parties. Il est évident que l'université et la société n'en seraient que plus enrichies.

5.2.1.3 Au niveau social

Les ÉI découvrent une nouvelle culture riche en normes, valeurs et traditions et une meilleure connaissance de cette culture favoriserait leur intégration sociale et par conséquent académique. Les étudiant.e.s locaux.ales, peu habitué.e.s aux ÉI de par leur faible présence à l'UQTR et moins habitué.e.s à la diversité ethnoculturelle, sont de leur côté jugé.e.s particulièrement renfermé.e.s et réservé.e.s et donc réfractaires à un rapprochement potentiel aux pair.e.s internationaux.ales.

Pour la création d'une meilleure harmonie entre les membres de la communauté universitaire et pour une meilleure adaptation à la réalité de plus en plus multiculturelle du milieu, l'université en tant que principal acteur gagnerait à encourager la découverte et le rapprochement mutuels des ÉI et de la communauté universitaire locale.

Ainsi, l'université œuvrerait non seulement en faveur d'une meilleure intégration des ÉI mais entre autres pour plus d'ouverture et d'enrichissement des étudiant.e.s locaux.ales. Dans ce sens, des formations sur la diversité ethnoculturelle pour les étudiant.e.s ainsi que tout le personnel universitaire pourraient par exemple être offertes par des spécialistes déjà œuvrant à l'UQTR. Par exemple, certain.e.s professeur.e.s spécialistes dans le domaine de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse pourraient être sollicité.e.s afin de partager leur savoir et en faire bénéficier la communauté universitaire ce qui aiderait à instaurer un meilleur climat d'ouverture à l'UQTR. Comprendre la diversité amène justement à une meilleure communication. L'université pourrait également soutenir l'organisation d'évènements interculturels rassemblant les ÉI et les étudiant.e.s locaux.ales où chacun pourrait faire connaître sa propre culture. Ceci favoriserait d'une

part la découverte des différentes cultures présentes à l'UQTR puis de soutenir le rapprochement mutuel ainsi que l'estime de soi des ÉI, d'autre part. Rappelons ici les propos d'un participant à la présente étude qui affirme avoir douté de lui-même et avoir eu honte de lui à la suite de situations de rejet vécues à l'université.

Dans le même ordre d'idées, l'université pourrait lancer, en collaboration avec les associations étudiantes, des clubs culturels en tant que projets-pilote. Par exemple, le club de cinéma qui par le choix de films porteurs d'enseignement et d'évolution notamment en matière d'acceptation de la différence et la découverte des nouvelles cultures représenterait une bonne occasion de discussion et de partage entre les ÉI et leurs homologues locaux. Les clubs de théâtre pourraient également être porteurs d'un déblocage de la communication, certainement favorables à l'adhésion aux nouvelles méthodes d'apprentissage particulièrement interactives. Ces clubs permettraient une meilleure compréhension des uns et des autres, du sens de l'humour et des habitudes de chacun. Ils constitueraient des sources de divertissement tellement rares en région et seraient propices à la création des réseaux d'amis nécessaires à la socialisation.

Les ÉI à l'UQTR regrettent le manque d'occasions et d'endroits de divertissement dans la région ce qui ne favorise pas leur sentiment d'appartenance à leur nouveau milieu de vie. L'université, même si elle organise déjà des excursions pour les ÉI pour la découverte de la région gagnerait à élargir plus son offre de sites ou de villes à visiter. Elle pourrait par exemple travailler sur une collaboration avec des agences de voyage locales et négocier des tarifs étudiants. Les ÉI seraient encouragés à découvrir le pays hôte et à être plus

épanouissement. D'ailleurs, de telles démarches seraient novatrices au Québec et distingueraient l'UQTR des autres universités québécoises.

Sur le plan économique, l'université gagnerait à appuyer davantage les ÉI. Une proposition de l'UQTR quant à une révision des frais de scolarité beaucoup plus chers pour les ÉI par rapport à leurs homologues locaux serait appréciée considérant le stress que génère le défi économique chez les ÉI et qui influence grandement leur rendement scolaire. Pour les ÉI des 1^{er} et 2^{ème} cycles ayant obtenu de bons résultats scolaires aux deux premières sessions d'études, l'université pourrait par exemple envisager des bourses de soutien et de persévérance. Si l'université accorde des bourses aux détenteurs des meilleurs résultats, elle pourrait prétendre à des engagements de reconnaissance en retour via des services tels que l'élaboration du guide précité ou l'encadrement des nouveaux arrivants via des cours d'initiation en informatique ou autre. Afin que le défi économique soit moins pesant sur les épaules des ÉI, l'UQTR, en collaboration avec d'autres universités québécoises, pourrait probablement négocier les restrictions à 20 heures de travail par semaine qui leur est infligée et tenter d'appeler le gouvernement fédéral à l'élever. C'est à l'étudiant.e international.e d'assumer par conséquent la charge de travail scolaire qu'il.elle a à assumer.

Ces recommandations permettraient à l'université d'avoir de meilleures prestations adaptées aux besoins des ÉI et d'optimiser son rôle académique et social. Entre constitution de réseaux d'amis et appui économique, les ÉI ressentiraient une chaleur humaine qui aide à réchauffer contre le froid climatique. D'ailleurs, dans ce contexte, un

geste de bienvenue pourrait être envisagé en encourageant les ancien.ne.s étudiant.e.s et même le personnel universitaire à un travail associatif via soit la collecte de vêtements hivernaux spécifiques à la rudesse du climat froid qui seraient offerts aux nouveaux arrivants soit leur orientation vers des enseignes à prix abordables. Un geste qui favoriserait positivement leur intégration à l'université qu'ils.elles appréhenderaient comme un véritable lieu d'adoption.

5.2.2 Les professeur.e.s et les chargé.e.s de cours

En tant que principal acteur proche des ÉI dans l'enceinte de l'université, tout professeur et chargé de cours gagnerait à œuvrer contre toute forme de comportement pouvant susciter chez les ÉI un sentiment de discrimination ou d'exclusion en ayant pour maitre-mot : l'ouverture. Il serait apprécié alors d'encourager le rapprochement entre les ÉI et leurs homologues locaux.ales. Lors de la constitution des groupes de travail par exemple et considérant l'attitude réfractaire des étudiant.e.s locaux.ales envers la collaboration avec les ÉI, les professeur.e.s et chargé.e.s de cours pourraient encourager l'hétérogénéité des groupes. L'échange culturel porterait au final profit aux deux parties et contrerait l'individualisme perçu par les ÉI chez leurs pair.e.s locaux.ales. Ils.elles pourraient aussi valoriser les interventions des ÉI lors des interactions en classe et les aider à s'améliorer en matière de communication.

Afin de mieux prendre en compte la diversité présente dans les classes et pour assurer la compréhension de la matière par toutes et tous, ils.elles pourraient idéalement élargir les

exemples présentés en classe au-delà du contexte spécifique du Québec, dont certaines particularités sont encore méconnues pour les ÉI.

5.2.3 L'étudiant.e international.e

Pour favoriser son bien-être dans son nouveau milieu de vie et la création de liens nécessaire pour son intégration académique, l'étudiant.e international.e serait appelé.e à véhiculer une attitude d'ouverture envers l'autre et de respect des normes et des valeurs de la société hôte. Son attitude pourrait d'ailleurs faciliter ou freiner le rapprochement des pair.e.s locaux.ales. L'un des interviewés justifie le rejet des pair.e.s locaux.ales par la méconnaissance et la peur de l'inconnu. L'étudiant.e international.e pourrait alors se faire connaître et faire connaître ses valeurs et habitudes. Les ÉI pourraient par exemple envisager d'organiser, par l'entremise des associations étudiantes de leur pays, des journées pour faire découvrir leur culture, leurs traditions vestimentaires, culinaires etc aux autres étudiant.e.s de l'université. Une invitation au partage pourrait inciter les étudiant.e.s locaux.ales au rapprochement et à revoir leur méfiance et leur rejet. Une découverte mutuelle serait très favorable à l'intégration, autant académique que sociale, des uns et l'ouverture des autres. Ces occasions de rencontre et de partage permettraient également d'atténuer le défi linguistique rencontré par les ÉI face à la variante québécoise du français.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

L'internationalisation de l'enseignement a contribué grandement au changement du portrait global dans les établissements d'enseignement post-secondaires à l'échelle internationale. En effet, depuis quelques années de plus en plus de personnes choisissent de quitter leur pays d'origine pour aller poursuivre des études dans divers pays du monde. Le Canada et le Québec deviennent alors des destinations de choix pour les étudiant.e.s internationaux.ales (ÉI) et leur nombre ne cesse d'augmenter au fil des années. De plus, les universités québécoises mettent en place des stratégies de recrutement et d'attraction desdit.e.s étudiant.e.s considérant les avantages qui en découlent dont principalement ceux économiques. Les universités régionales dont l'université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) a ainsi vu sa population étudiante internationale augmenter depuis une dizaine d'années.

La plupart des études qui s'intéressaient à cette question se sont penchées sur le phénomène de migration pour études et les facteurs de mobilité s'y rattachant, sur l'expérience d'intégration sociale et les interactions avec la communauté d'accueil et sur les facteurs liés à la réussite des ÉI. Seulement, peu d'études ont été menées en région. Il était donc pertinent de s'intéresser spécifiquement aux enjeux de la mobilité internationale pour études dans une région en dehors de la grande métropole.

Notre recherche s'est alors concentrée sur l'expérience d'intégration académique des ÉI en ciblant spécifiquement les défis rencontrés par lesdit.e.s étudiant.e.s dans leur établissement d'accueil, l'UQTR. Le but de cette étude était en effet de répondre à la question de recherche principale : Quel est le point de vue des ÉI quant à leur expérience d'intégration et les défis liés à leur intégration académique ? en s'appuyant sur les objectifs spécifiques inscrits par la chercheuse qui sont de : 1- Répertorier les défis d'intégration académique rencontrés par les ÉI, 2- Analyser l'expérience d'intégration académique des ÉI, 3- Proposer des recommandations identifiées à partir du discours des ÉI pour relever les défis d'intégration académique rencontrés.

Dans le cadre de cette étude qualitative interprétative, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de six ÉI de premier cycle nous permettant de retracer leur portrait et de mettre en lumière le regard porté sur leur expérience d'intégration académique dans une université régionale, l'UQTR, et ce à travers leur perception des défis rencontrés.

Les résultats de cette étude ont montré que les ÉI font face à différents défis pouvant freiner leur intégration académique. Ceux-ci peuvent être de natures diverses : défis d'installation, défis d'adaptation, défi économique et défis de socialisation. En effet, certains défis s'avèrent plutôt être liés à l'expérience générale de migration internationale et sont donc communs à tou.te.s les ÉI. En revanche, il en ressort que certains défis sont plutôt liés au contexte régional où les ÉI perçoivent plus de rejet, plus de difficultés financières et où le sentiment de solitude est accru. Ainsi, ce projet a démontré que pour assurer une meilleure expérience d'intégration académique en région il faut d'abord que

les ÉI soient capables de surmonter les défis qu'ils.elles y rencontrent. Seulement, l'intégration académique des ÉI ne dépend pas uniquement des stratégies d'adaptation et d'ajustement adoptées par ceux.celles-ci. Elle dépend aussi de la création de liens avec la communauté d'accueil, chose qui semble plus difficile à réaliser en contexte régional. Les résultats de la présente étude ont ainsi démontré que l'intégration académique des ÉI n'est pas indépendante des autres formes d'intégration et qu'elle en est même tributaire dont celle sociale ou celle économique.

L'intégration académique est par ailleurs tributaire des stratégies d'accueil et d'intégration mises en place par l'établissement d'études qui joue un rôle déterminant dans le processus d'intégration des ÉI. L'université se doit alors de trouver des solutions pour soutenir les ÉI face aux défis rencontrés afin de favoriser leur expérience d'études et leur développement d'un sentiment d'appartenance à leur nouveau milieu de vie. Même si l'établissement d'accueil est conscient de l'existence de certains défis rencontrés par les ÉI et qu'il a déjà mis en place certains moyens pour faciliter leur intégration académique, nos résultats ont démontré qu'il y a encore des efforts à faire dans ce sens. L'université d'accueil doit en effet revoir ses pratiques et services en tenant compte de la réalité des ÉI, de leur expérience d'études antérieure, des divers défis qu'ils.elles rencontrent ainsi que de leurs besoins réels. C'est pourquoi, certaines recommandations identifiées à partir du discours des ÉI ont été faites par la chercheuse.

Les contributions de la recherche

Cette étude apporte dans un premier temps une contribution à l'avancement des connaissances au sujet des ÉI au Québec et plus particulièrement en région puisqu'en effet la plupart des recherches sont menées en contexte métropolitain. De plus, à notre connaissance, l'expérience d'intégration des ÉI en région et particulièrement dans la région de Trois-Rivières, a été peu documentée et nous venons par la présente étude combler un manque de connaissances à ce sujet. Ce projet permet alors une meilleure compréhension de l'expérience d'intégration académique des dit.e.s étudiant.e.s et des défis particuliers qu'ils.elles rencontrent dans leur établissement d'accueil en région éloignée.

Cette recherche permet aussi d'apporter des éléments susceptibles d'aider les décideurs universitaires à améliorer leurs stratégies d'accueil et d'intégration des ÉI en contexte régional et amène une réflexion approfondie sur les besoins réels des ÉI. Les décideurs pourront alors adapter leurs interventions aux besoins des ÉI. Les décideurs pourront aussi mieux outiller les intervenant.e.s qui accompagnent les ÉI dans leur processus d'intégration académique dans le but de favoriser l'expérience d'études des ÉI ainsi que leur réussite scolaire et l'établissement de relations positives entre les membres de la communauté universitaire locale et les ÉI. À travers les recommandations proposées par la chercheuse, les décideurs auront donc des pistes d'action permettant d'atténuer les défis rencontrés par les ÉI à l'UQTR, leur université d'accueil, voire dans d'autres universités régionales similaires.

Les limites de la recherche

Cette étude présente certaines limites d'ordre méthodologique. En effet, une première limite concerne notre échantillon. Au départ nous avons prévu rencontrer entre 10 et 12 participant.e.s. Seulement, la situation exceptionnelle due à la pandémie de Covid-19 ayant eu lieu juste au moment du recrutement n'a pas été sans conséquence sur notre échantillon. Même si les données recueillies semblaient atteindre la saturation c'est-à-dire que les entrevues avec les participant.e.s ne dégagent plus rien de nouveau, les données et les analyses auraient pu être enrichies par d'éventuelles entrevues supplémentaires.

De plus, les ÉI qui composent notre échantillon proviennent du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne. Même si l'échantillon semble hétérogène puisque les répondant.e.s sont originaires de différents pays qui ont des contextes socioculturels et politiques variés, ils proviennent tou.te.s du continent africain. Un échantillon composé d'ÉI provenant de divers pays et de tous les continents aurait probablement pu permettre d'avoir un meilleur portrait de l'expérience d'intégration académique des ÉI au Québec et particulièrement en région. En effet, d'éventuels nouveaux défis liés à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique auraient pu émerger.

Une deuxième limite est liée à la perspective favorisée par la chercheuse pour étudier le phénomène. L'intégration peu importe sa nature est un processus bidirectionnel, c'est-à-dire qu'elle n'est pas l'unique affaire de l'étudiant.e international.e et que les intervenant.e.s universitaires ont également un rôle important à jouer. Il aurait donc pu être intéressant d'ajouter la perception des acteurs universitaires (professeur.e.s, personnel

administratif œuvrant auprès des ÉI) quant à l'expérience d'intégration académique des ÉI et des défis qu'ils rencontrent.

Les pistes de recherche

À travers l'analyse effectuée ainsi que les recommandations formulées précédemment, il semble pertinent d'approfondir les recherches sur les ÉI dans les régions éloignées des grands centres au Québec. Ainsi, différentes pistes de recherche sont proposées.

Une première piste serait la comparaison entre l'expérience d'intégration académique des ÉI en région et celle dans les grands centres urbains. Une autre comparaison possible serait entre les différentes universités dans les régions du Québec. De telles études permettraient de mieux comprendre les facteurs favorisant l'expérience d'intégration académique des ÉI et d'outiller par conséquent les universités régionales lors de la mise en place des mesures efficaces pour développer ces facteurs.

Il serait aussi pertinent de s'intéresser spécifiquement à la perception des acteurs universitaires impliqués de manière directe dans le processus d'intégration des ÉI (professeur.e.s et personnel des services aux étudiants) quant aux défis rencontrés avec et par les ÉI. En ce sens, une autre piste serait alors de comparer les perspectives des différentes parties concernées par la situation d'intégration des ÉI. Ceci permettrait en effet d'avoir un meilleur portrait de la situation et de mieux comprendre les spécificités liées aux ÉI.

Une autre piste serait de s'intéresser de plus près aux dimensions relationnelles et à l'interaction entre les ÉI et les étudiant.e.s locaux.ales à l'UQTR considérant l'impact de

celles-ci sur leur processus d'intégration académique en s'intéressant aussi à la perception des étudiant.e.s locaux.ales de cette même intégration et ses défis. Cette étude proposerait des pistes ou des pratiques favorisant les relations interculturelles et le rapprochement entre les étudiant.e.s de l'université peu importe leur origine.

Considérant la volonté des universités régionales d'attirer de plus en plus d'ÉI et la politique de régionalisation mise en place par le gouvernement du Québec encourageant la rétention des ÉI dans la région d'études, au-delà des contextes, les pistes pourraient toucher certains enjeux spécifiques comme les attentes et les besoins des ÉI, francophones et non francophones, au Québec. Une étude permettant d'identifier les attentes et les besoins spécifiques des ÉI aiderait alors les décideurs à adapter leurs stratégies d'accueil et d'intégration en conséquence.

Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant aussi de s'intéresser à la situation d'intégration sociale et professionnelle des ÉI en région. Ainsi, une étude spécifique à la région de Trois-Rivières pourrait être menée afin de mieux comprendre, d'une part, l'impact de l'expérience vécue en dehors des murs de l'université sur l'intégration académique et sociale des ÉI et, d'autre part, les raisons qui poussent les ÉI à quitter la région après la fin de leurs études.

Puisque l'internationalisation de l'enseignement supérieur représente un enjeu stratégique et considérant la volonté des universités d'attirer de plus en plus d'ÉI, ces pistes de recherche permettraient alors une meilleure compréhension de l'expérience d'intégration des ÉI au Québec, particulièrement en région, et des défis qu'ils.elles rencontrent. Elles

permettraient ainsi aux décideurs d'avoir un portrait exhaustif de l'expérience vécue par les ÉI dans les établissements universitaires québécois et aideraient par conséquent à mieux les accueillir.

RÉFÉRENCES

- Antonius, R. et Salib, A. F. (2015). De l'accueil à l'intégration: diagnostic, parcours et expériences. *Actes du Colloque sur l'Immigration à Laval. Cahiers du CRIEC*, (38). Laval, QC: Centre de recherches en immigration, ethnicité et citoyenneté.
- Asselin, C. (2014). *Transformation des représentations sociales et de l'éducation des étudiants allophones, résidents permanents et citoyens canadiens, à l'Université Laval en mode présenciel, et à la TÉLUQ en e-learning: vers la concrétisation du projet d'insertion socio-professionnelle" fort"* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Belkhdja, C. (2011). La migration internationale : l'émergence de l'étudiant mobile. *Diversité canadienne*, 8(5), 3-10.
- Belkhdja, C., et Esses, V. (2013). *Mieux évaluer la contribution des étudiants étrangers à la société canadienne*. Synthèse des connaissances. Université de Moncton. Repéré à <http://p2pcanada.ca/wp-content/uploads/2014/02/la-contribution-des-etudiants-etrangers-a-la-societe-canadienne.pdf>
- Benabdeljalil, A. (2009). *Une étude exploratoire sur les étudiants internationaux migrants: projet d'immigration et expérience de travail durant les études* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante: relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence* [Thèse de doctorat inédite]. Université Bourgogne Franche-Comté. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01763722/document>
- Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A. et Rugira, J.M. (2021). *Les étudiant-e-s internationaux-ales dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel : rapport de recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Outaouais, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Montréal.
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N. et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39–68.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Blatchford, A. (2019, 14 avril). Le Canada veut attirer plus d'étudiants étrangers. *LaPresse.ca*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2019-04-14/le-canada-veut-attirer-plus-d-etudiants-etrangers>
- Bouchard, I., Boucher, M. P., Ferland, M., Lalande, C., Lavergne, N., Marois, S., ... et Désaulniers, F. (2015). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Enjeux et défis pour le Québec*. Communication présentée au congrès de la FNEEQ du 26 au 29 mai 2015 à Shawinigan. Shawinigan, Québec, Canada.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec: Saint-Lazare. Repéré à <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-final-integral-fr.pdf>
- Boulanger, J. (2018). *L'adaptation transculturelle chez les étudiants universitaires internationaux* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Bourassa-Dansereau, C. (2020). Venir d'ailleurs et étudier à l'UQAM : grandeurs et misères de la communication interculturelle en milieu universitaire. *Alterstice*, 9(2), 77–89. <https://doi.org/10.7202/1082530ar>
- Bourbeau, N. (2004). *La situation des étudiants étrangers à l'université Laval : portrait de leur situation d'intégration et d'adaptation dans le contexte de l'institution d'enseignement, de la politique d'intégration Canada/Québec et de la société québécoise* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2013). *Un monde à apprendre: résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. Ottawa : BCEI. Repéré à https://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/05/BCEI_Un-monde-a-apprendre-2013_FRANCAIS.pdf
- Bureau de Coopération Interuniversitaire (2006). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2006*. Repéré à <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/inscr2006.pdf>
- Bureau de Coopération Interuniversitaire (2013). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2013*. Repéré à http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Insc_a2013_Compilation.pdf
- Bureau de Coopération Interuniversitaire (2017). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2017*. Repéré à <http://www.bci-qc.ca/donnees-preliminaires-relatives-aux-inscriptions-au-trimestre-dautomne-2017/>

- Bureau de Coopération Interuniversitaire (2018). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2018*. Repéré à <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Inscriptions-automne-2018.pdf>
- Bureau de Coopération Interuniversitaire (2019). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2019*. Repéré à https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Insc_automne_2019.pdf
- Bureau de Coopération Interuniversitaire (2020). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2020*. Repéré à https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2020/10/Insc_automne_2020.pdf
- Bureau de Coopération Interuniversitaire (2021). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2021*. Repéré à https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2021/10/Inscriptions_automne2021.pdf
- Calinon, A. S. (2013). L'« intégration linguistique » en question. *Langage et société*, (2), 27-40.
- Campus France (2021). *Chiffres clés de la mobilité étudiante dans le monde*. Repéré à https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2021_fr.pdf
- CAPRES (2019). *Défis et obstacles rencontrés par les étudiants internationaux au cégep et à l'université | Enjeu*. Repéré à : <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux/defis-et-obstacles-rencontres-par-les-etudiants-internationaux-au-cegep-et-a-luniversite-enjeu/>
- Chira, S., et Belkhodja, C. (2013). *Best Practices for the Integration of International Students in Atlantic Canada: Findings and Recommendations A Study of the Policies and Practices Surrounding the Settlement of International Students in the Atlantic Provinces*. Repéré à <https://smu.ca/webfiles/Best-Practices-in-the-Integration-of-International-Students-in-Atlantic-Canada.pdf>
- Collin, S., et Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC: une triade à explorer?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 38-52.
- Collin, S., Saffari, H., et Kamta, J. (2015). Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente: une étude exploratoire/Educational digital uses by allophone students from recent immigration: an exploratory study. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(1), 1-16.
- Côté, S. (2018). *Les perceptions et attitudes des étudiants hôtes de l'Université du Québec à Chicoutimi face à l'intégration des étudiants internationaux*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.

- CRDE (2015). *Intégration académique, sociale et financière des étudiantes et étudiants internationaux de l'Université de Moncton*. Repéré à https://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/rapport_integration_academique_sociale_et_financiere_des_etudiantes_et_etudiants_internationaux_de_luniversite_de_moncton_27_mars_2015_version_finale.pdf
- Deshayes, K. (2017). *Les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers et les facteurs influençant leurs capacités d'adaptation face au processus de transition vécu*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- De Souza, L. V. (2012). *Factors related to the acculturation stress of international students in a faith-based institution* [Thèse de doctorat inédite]. Walden University.
- Dion-Lafrance, M. (2011). *Diversité ethnoculturelle en milieu universitaire: étude descriptive du climat institutionnel et des interactions interculturelles entre étudiants* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Doré, R. (2001). *Intégration scolaire*. Repéré à <http://bibvir1.uqac.ca/archivage/12784051.pdf>
- Druez, E. (2016). Réussite, racisme et discrimination scolaires: L'expérience des diplômés d'origine subsaharienne en France. *Terrains et travaux*, 29, 21-41. <https://doi.org/10.3917/tt.029.0021>
- Duclos, V. (2006). *L'intégration d'étudiantes et étudiants tunisiens et marocains et la politique d'accueil, d'encadrement et d'intégration de l'Université Laval*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(3), 81-101.
- Dunezat, X., et Gourdeau, C. (2016). Le racisme institutionnel: un concept polyphonique. *Migrations Société*, (1), 13-32.
- Echraf, M. A. (2012). *Processus d'intégration et de rétention des immigrants dans les régions non métropolitaines : analyse d'une cohorte de jeunes migrants installés dans des villes moyennes du Québec* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Rimouski.
- Ezéchiél, A. N. M. (2006). *Les stratégies individuelles d'intégration des immigrants Guinéens, Maliens et Sénégalais au Québec*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Fortier, M. E. (2007). *L'importance des liens transnationaux dans la démarche migratoire des étudiants internationaux marocains à Montréal* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.

- Fortin, M. F et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (éd.3). Montréal.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, 64, 421-444. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0421>
- Frozzini, J. (2014). L'interculturalisme et la Commission Bouchard-Taylor, dans L. Emongo et B.W. white (dir.), *L'interculturel au Québec : rencontres historiques et enjeux politiques*, Montréal, Les presses de l'université de Montréal, p. 91-113.
- Gagnon, V. (2017). *Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec: histoires de vie et parcours migratoires* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Garneau, S. (2011), « La migration pour études au Québec, en France et au Maghreb : Diversité de conditions, diversité de parcours professionnels ? », *Diversité canadienne*, 8 (5), 109-112.
- Garneau, S., et Bouchard, C. (2013). Les légitimations complexes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur: le cas de la mobilité des étudiants maghrébins en France et au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 201-239.
- Garneau, S., et Mazzella, S. (2013). Présentation du numéro. Transformation des mobilités étudiantes Sud-Nord: approches démographiques et sociologiques. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 183-200.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Gebhard, J. G. (2012). International students' adjustment problems and behaviors. *Journal of International Students*, 2(2), 184-193.
- Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), 23-45.
- Giroux, L. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (éd. 2). Peter Lang.
- Gouvernement du Canada (2016). *Dévoilement de la nouvelle marque « ÉduCanada »*. Repéré à <https://www.educanada.ca/media-medias/news-nouvelles/2016/2016-05-31.aspx?lang=fra>
- Gouvernement du Canada (2019). *Miser sur le succès : la Stratégie en matière d'éducation internationale (2019-2024)*. Repéré à

<https://www.international.gc.ca/education/strategy-2019-2024-strategie.aspx?lang=fra>

- Gouvernement du Canada (2020). *Au sujet d'ÉduCanada*. Repéré à https://www.educanada.ca/about_us-a_propos_de_nous.aspx?lang=fra
- Gouvernement du Québec (2003). *Plan d'action québec-région*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs36972>
- Gouvernement du Québec (2015). *Entente entre le Gouvernement du Québec et le Gouvernement de la République française en matière de mobilité étudiante au niveau universitaire*. Repéré à <http://www.mrif.gouv.qc.ca/fr/ententes-et-engagements/ententes-internationales?territoireId=84§eurId=8&codeStatut=V&anneeEntreeVigueurDebut=1964&anneeEntreeVigueurFin=2015&Numero=#results>
- Gouvernement du Québec (2015). *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion. Cahier de consultation public*. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/dossiers/consultation-publique.html>
- Gouvernement du Québec (2019). *Les universités du Québec poursuivent leur tournée de promotion des études au Québec lors des salons SIEP de Namur et de Liège*. Repéré à <http://www.international.gouv.qc.ca/fr/general/actualites/18509?pReturnUrl=%2Ffr%2Fgeneral%2Factualites%3Frp%3D12902%26noLang%3D1%26year%3D1%26sec%3D1%26idRegr%3D1%26page%3D1#presse>
- Goyer, L. (2012). Parcours universitaire et parcours migratoire: une étude qualitative de l'expérience des étudiants internationaux. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes: dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 255-276). Laval, Québec, Canada : CRIEVAT.
- Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 18(1). Repéré à <https://journals.openedition.org/alsic/2793>
- Gyurakovics, J. (2014). *Les étudiants internationaux à Québec: une étude transculturelle sur les dynamiques de perception des valeurs culturelles liées à la distance hiérarchique et à la proxémie*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Hayer, D. (2012). La culture : des questions essentielles. *Humanisme*, 296, 85-88. <https://doi.org/10.3917/huma.296.0085>
- Heidsieck, L. (2017, 21 juillet). Le Canada attire de plus en plus d'étudiants internationaux. *Le Figaro*. Repéré à https://etudiant.lefigaro.fr/article/le-canada-attire-de-plus-en-plus-d-etudiants-internationaux_613e7728-6d56-11e7-9b92-8a2f8df0d6d3/

- Kanouté, F., Guennouni Hassani, R. et Bouchamma, Y. (2018). Contexte de formation universitaire d'étudiants résidents permanents (ERP) ayant immigré au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 68-88.
- Kanouté, F., Darchinian, F., Guennouni Hassani, R., Bouchamma, Y., Mainich, S. et Norbert, G. (2020). Persévérance aux études et processus général d'acculturation d'étudiants résidents permanents inscrits dans des universités québécoises : les défis d'intégration et d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 93–121.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation étapes et approches*. (éd. 3). Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (éd. 4). Les presses de l'Université de Montréal.
- Labelle, M. (2014). *Qu'est-ce que l'intégration dans le contexte de la mondialisation?* Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/labelle_micheline/qu_est_de_que_integratoin/integration_texte.html#colloque_laval_texte_1_2
- Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université: racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Nantes.
- Magnan, M.-O., Collins, T., Darchinian, F., Kamanzi, P.C. et V. Valade (2021). Student Voices on Social Race Relations in Universities in Quebec, Race Ethnicity and Education. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890564>
- Mainich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal: Comprendre leur persévérance aux études*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- MES (2021a). *Effectif à l'enseignement universitaire selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec*. Repéré à https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERON74VC24185759297719ie-cE&p_lang=1&p_m_o=MES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3419#tri_typ_frequ=1&tri_cycle=7&tri_typ_diplm=1&tri_lang=1&tri_sexe=1&tri_domn_etud=1&tri_discp=0
- MES (2021b). *Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois selon les principaux pays de citoyenneté, le cycle d'études et l'établissement fréquenté, au trimestre d'automne, Québec, de 2006-2007 à 2020-2021^P*. Repéré à https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER7R9G7S2838262238850I-

[^X&p_lang=1&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3613#temps=2010-2011&tri_etab_scol=70](#)

- MEES (2019). *Les étapes à suivre pour étudier au Québec*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/etapes-a-suivre-pour-etudier-au-quebec/>
- MESRS (2014). *Éudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois selon le pays de citoyenneté. Trimestres d'automne*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_intenationaux_Universitaire_2013.pdf
- Michel, A. (2016). *Les motifs de migration pour études des universitaires internationaux en région intermédiaire au Québec* (Thèse de doctorat inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- MIFI. (2021, 24 août). *Attraction et rétention d'étudiantes et d'étudiants internationaux*. [Communiqué]. Repéré à <http://www.mifi.gouv.qc.ca/fr/presse/communiques/com20210824.html>
- Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants: facteurs influents*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à <http://www.oecd.org/education/Regards-sur-l'education-2014.pdf>
- OCDE (2019). *Étudiants en mobilité internationale*. Repéré à <https://data.oecd.org/fr/students/etudiants-en-mobilite-internationale.htm>
- Perreault, L-J. (2019, 11 juillet). Immigration : les étudiants étrangers diplômés au Québec expulsés de la voie rapide. *LaPresse.ca*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/201907/10/01-5233501-immigration-les-etudiants-etrangers-diplomes-au-quebec-expulses-de-la-voie-rapide.php>
- Phillips, N. (dir.). (2011). *Migration in the global political economy* (vol. 17). Lynne Rienner Publishers.
- Pierre, A. (2011). *L'influence des expériences racistes sur le comportement des jeunes issus de l'immigration Haïtienne à Montréal*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Pinto, C. (2013). Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers. Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston. *Carnets de géographes*, (6).

- Poupart, I. (2006). *La mobilité internationale des étudiants universitaires : des facteurs d'influence à sa gestion. Le cas de l'UQAM de 1993/94 à 2003/04* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- QUINTERO O. (2013). *Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá*. [Thèse de doctorat inédite]. Université Rennes 2.
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H., et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire: point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(3), 6-19.
- Roulot-Ganzmann, H. (2017, 28 janvier). Le Québec attire de plus en plus. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/490008/etudiants-etrangers-le-quebec-attire-de-plus-en-plus>
- Roulot-Ganzmann, H. (2018, 27 janvier). Le Québec attire de plus en plus d'étudiants internationaux. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/518369/le-quebec-attire-de-plus-en-plus-d-etudiants-internationaux>
- Russell, J., Rosenthal, D. et Thomson, G. (2010). The international student experience: Three styles of adaptation. *Higher education*, 60(2), 235-249.
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration? *Hommes et migrations*, 1182, 8-14.
- Schué, R. (2020, 28 mai). Réforme du PEQ : Québec exige une plus grande expérience de travail. *Radio-Canada.ca*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1707060/peq-immigration-quebec-gouvernement-reforme-etudiants-travailleurs>
- Séguin, D. (2011). *Étudiants internationaux parcours et réussite: rapport de recherche*. Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/PAREA/787920-seguin-etudiants-internationaux-valleyfield-PAREA-2011.pdf>
- Sotomayor, E. (2004). L'intégration réciproque, une alternative de co-responsabilité. *Vivre ensemble*, 12(41), 15-19.
- Statistiques Canada (2011). *Définition de « étudiants internationaux »*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010006/def/intlstudent-etudiantetranger-fra.htm>
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85.

- St-Vincent Villeneuve, C. (2018). *Le rôle des institutions dans le processus d'intégration et de rétention des diplômés de La Réunion à Gaspé et à Rimouski* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Rimouski.
- Taguieff, 2013 : Taguieff. P.A. (2013). Racisme. Dans P.-A. Taguieff (dir.), *Dictionnaire historique et critique du racisme* (p. 1524-1574). PUF.
- TCRI (2005). *Cap sur l'intégration*. Repéré à http://tcri.qc.ca/images/menus/qui-sommes-nous/Plateforme_Cap_sur_l-integration.pdf
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études: facteurs de mobilité et inégalités - Nord-Sud. *L'information géographique*, 73(4), 69-75.
- Toussaint, P. (dir.) (2010). La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise. *Presse de l'Université du Québec (PUQ)*.
- UNESCO (2019). *Étudiants internationaux (ou en mobilité internationale)*. Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/etudiants-internationaux-ou-en-mobilite-internationale>
- Université du Québec (2014). *Quels sont les avantages pour le Québec d'accueillir des étudiants étrangers ?* Repéré à https://www.quebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/fiches/fiche2_etu_etrangers_avantages_accueil.pdf
- Université du Québec à Trois-Rivières (2016). *L'UQTR préconise le statu quo à l'égard des frais de scolarité des étudiants internationaux*. Communiqué de presse du 8 mars 2016. Repéré à https://www.uqtr.ca/media/Comm2016/Mars/160309_Comm.UQTR.Hausse_FS_EI.pdf
- Université du Québec à Trois-Rivières (2018). *Trimestre d'automne 2018. L'UQTR accueille davantage d'étudiants aux cycles supérieurs*. Repéré à <https://neo.uqtr.ca/2018/09/24/luqtr-accueille-davantage-detudiants-aux-cycles-superieurs/>
- Université du Québec à Trois-Rivières (2021). *Programme de Jumelage UQTR – Deviens parrain / marraine!*. Repéré à <https://blogue.uqtr.ca/2021/09/27/programme-de-jumelage-uqtr-deviens-parrain-marraine/#:~:text=Le%20programme%20jumelage%20UQTR%20est,de%20Trois%20Rivi%C3%A8res%20en%20g%C3%A9n%C3%A9ral>.
- Université du Québec à Trois-Rivières (2022). *Accueil, intégration, immigration – Étudiants internationaux*. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5942&owa_no_fiche=22

- Vincent Tiberj. (2014). « Intégration ». *Sociologie, Les 100 mots de la sociologie*. Repéré à : <https://journals.openedition.org/sociologie/2484>
- Vultur, M. et Germain, A. (2018). Les carrières migratoires des étudiants internationaux dans une université de recherche au Québec: repenser la mobilité et l'ancrage. *Canadian Ethnic Studies*, 50(1), 107-127.
- Young, N. E. (2014). *Seeking best practices for integrating international and domestic students*. International Student and Scholar Services, University of Minnesota. Repéré à https://global.umn.edu/icc/documents/14_integration_best_practices_overall.pdf
- Zhou, Y. (2010). *Understanding of international graduate students' academic adaptation to a US graduate school* [Thèse de doctorat inédite]. Bowling Green State University. Repéré à https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1269127068&disposition=inline
- Weller, J. D. (2012). *Improving the cultural acclimation of international students enrolled in American colleges and universities* [Thèse de doctorat inédite]. University of Cincinnati. Repéré à https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=ucin1336138085&disposition=inline

ANNEXE A

LETTRE D'INVITATION

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de cette recherche que je mène sous la direction de Madame Sivane Hirsch et la codirection de Madame Nadine Talbot, j'ai besoin de votre collaboration afin de comprendre la perception des étudiants internationaux des défis rencontrés à l'université contraignant leur intégration académique. Je cherche précisément à reconstruire le sens de l'expérience d'intégration académique des étudiants internationaux et de mieux comprendre les défis rencontrés dans leur institution d'accueil (l'UQTR). Je souhaite rencontrer individuellement un certain nombre d'étudiants internationaux, inscrits dans un programme de premier cycle à temps plein, ayant entre 18 et 25 ans et ayant intégré l'UQTR depuis au moins une année.

Lors de l'entrevue, on parlera de :

- Votre choix de mobilité internationale pour études
- Votre arrivée et l'accueil à l'université
- Votre expérience universitaire : défis rencontrés et intégration académique
- Vos projets d'avenir

Je tiens à vous remercier de l'attention que vous portez à ma demande et j'espère vous compter parmi les participants à ma recherche. Vous trouverez ici mes coordonnées pour pouvoir m'y joindre, numéro de téléphone : 819-989-0635 et courriel :

wejdene.guizani@uqtr.ca

Cordialement,

Wejdene Guizani

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE

Préambule: Présentation de l'intervieweur, de la recherche et de ses objectifs
Objectifs, modalités et durée de l'entrevue
Confidentialité et utilisation des informations recueillies
Formulaire de consentement
Questions de la personne interviewée

Je précise que :

- La durée de l'entretien sera d'environ une heure et trente minutes.
- Les sous-questions attachées à la question principale de chaque thème seront utilisées comme des relances éventuelles au cours de l'entretien.

Thème 1. Présentation du participant

Je vous inviterai tout d'abord à vous présenter et ensuite à me raconter votre parcours académique, avant de venir ici puis à l'UQTR.

(Nom, âge, pays d'origine, langue maternelle, profession des parents, études antérieures, études actuelles, dates d'arrivée au Québec et à l'UQTR)

Thème 2. Le choix de mobilité internationale pour études

Parlez-moi de votre choix de poursuivre vos études au Canada puis particulièrement au Québec et à l'UQTR.

- Est-ce votre première expérience d'études à l'étranger ?
- Comment vous est venue l'idée de poursuivre vos études à l'étranger et non pas dans votre pays d'origine ?
 - o Était-ce un choix personnel ?
 - o Qu'est-ce qui vous a guidé dans votre choix ? (Un but particulier ?)

- Pourquoi l'UQTR ?
 - o Pourquoi avez-vous choisi cette université et une région en dehors des grandes métropoles ?

Thème 3. Arrivée et accueil

a- Racontez-moi les moments importants depuis votre arrivée au Québec jusqu'à l'UQTR.

- Comment avez-vous vécu votre arrivée au Québec?
- Comment avez-vous vécu votre arrivée à l'UQTR ?
- Êtes-vous directement arrivé à Trois-Rivières ?
- Est-ce votre ville de résidence actuelle ?
 - Étiez-vous seul ou accompagné à l'arrivée (frères et sœurs / conjoint / enfants à charge) ?
- Connaissez-vous quelqu'un à Trois-Rivières avant votre arrivée ?
 - o Si oui, parlez-moi de cette personne et de la place qu'elle a tenue à votre arrivée.
- Autres précisions?

b- Pouvez-vous décrire l'accueil que vous avez eu à l'université.

- Par qui avez-vous été accueilli ?
- Quels sont les points forts et les points faibles de cet accueil ?
- Avez-vous pris connaissance lors de cet accueil des services offerts par l'université aux étudiants internationaux ? (Exemples ?)
- Comment jugez-vous cet accueil ?
 - o Est-ce qu'il correspondait à vos attentes ?
 - o Comment l'aviez-vous imaginé avant votre arrivée ?
 - o Avez-vous des commentaires ou des suggestions à faire en lien avec cet accueil ?

Thème 4. Expérience universitaire : défis et intégration

a- Comment se passe votre expérience à l'université jusqu'à présent ?

- Qu'est-ce que vous pensez des exigences universitaires (travaux, examens, choix des cours, utilisation du portail, ...) ?
- Comment vous vous organisez pour bien gérer le travail universitaire ?
- Avez-vous des responsabilités en dehors de vos études (travail, activités sportives, bénévolat, responsabilités familiales, ...) ?
 - o Si oui, comment conciliez-vous études et responsabilités ?
- Comment jugez-vous vos liens avec vos professeurs ? expliquez.
- Quels types de relation vous entretenez avec les autres étudiants à l'université ?
 - o Homologues québécois et autres étudiants internationaux
 - o Y'aurait-il une différence entre les deux ? explicitez.
- Qu'est-ce que vous retenez de plus positif et de plus négatif de cette nouvelle expérience universitaire ?

b- Avez-vous rencontré des défis à l'université ? lesquels ?

- Pouvez-vous classer ces défis du plus important vers le moins important ?
- Selon votre expérience personnelle, Comment ces défis ont-ils pu influencer votre intégration à l'université ?
- Comment avez-vous surmonté ces défis ?

c- Avez-vous demandé de l'aide auprès des services offerts aux étudiants internationaux ?

- Si oui, lesquels ?
 - o Avez-vous reçu l'aide souhaitée ? (Comment ?)
- Si non, pourquoi ?

d- Que veut dire pour vous être bien intégré à l'université ?

- Vous sentez-vous bien intégré à l'université ? pourquoi ?
- Vous vous êtes sûrement fait une image de votre expérience universitaire avant de venir ici, est-ce que celle-ci correspond bien à vos attentes ?
 - o Comment imaginiez-vous cette expérience universitaire avant de venir ?

Thème 5. Projet d'avenir

Une fois les études terminées, quels projets avez-vous en tête ? (Retour au pays d'origine ou installation définitive au Québec ?)

Parole au participant

Y'aurait-il des points dont vous voudriez me faire part concernant votre expérience académique, votre intégration dans votre nouveau milieu, les défis rencontrés ou autres et qui n'ont pas été abordés dans cet entretien ?

Merci pour votre participation !

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : La perception des étudiants internationaux au Québec des défis d'intégration académiques rencontrés dans leur université d'accueil : Le cas de l'UQTR

Mené par : Wejdene Guizani, étudiante à la maîtrise en éducation, département des sciences de l'éducation, UQTR

Sous la direction de : Sivane Hirsch, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, professeure

Sous la codirection de : Nadine Talbot, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, professeure

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre la perception des étudiants internationaux des défis d'intégration académiques rencontrés dans leur université d'accueil, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le

temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire l'expérience d'intégration académique des étudiants internationaux ainsi que les défis rencontrés dans le cadre de leurs études tels qu'ils sont perçus dès leur arrivée à l'institution d'accueil.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à rencontrer la chercheuse une seule fois pour une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure et trente minutes via la plateforme zoom, le moment sera à déterminer à votre convenance. Ces entrevues porteront sur votre choix d'étudier à l'étranger, votre arrivée et l'accueil à l'université, sur votre expérience universitaire en général, sur les défis rencontrés et sur votre intégration à l'université. L'entrevue sera enregistrée à l'aide d'un enregistreur audio, puis transcrite.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré à l'entrevue, soit environ une heure et trente minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de l'expérience d'intégration académique des étudiants internationaux au Québec et particulièrement dans les universités en dehors des grandes métropoles. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre votre propre situation d'intégration dans ce nouveau milieu universitaire ainsi que les défis rencontrés. Porter un regard critique sur votre expérience pourrait vous aider à améliorer vos stratégies d'intégration.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'attribution d'un nom fictif. Seule la chercheuse principale et les personnes mandatées à cet effet c'est-à-dire la directrice et la codirectrice de projet auront accès à la liste des participants et aux noms qui leur ont été attribués. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire, d'article scientifique ou de communication dans un colloque, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse principale ainsi que les personnes mandatées à cet effet. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données enregistrées seront immédiatement supprimées du support audio après leur transcription et les données transcrites seront détruites trois ans après la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, par téléphone ou par courriel. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Wejdene Guizani (responsable de la recherche) par téléphone sur le numéro : 819-989-0635 ou par courriel : wejdene.guizani@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-261-07.22 a été émis le 01 novembre 2019.

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, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT**Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Wejdene Guizani, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je,, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « La perception des étudiants internationaux au Québec des défis d'intégration académiques rencontrés dans leur université d'accueil : Le cas de l'UQTR ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à être enregistré.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:

Chercheur :

Signature :

Signature :

Nom :

Nom : wejdene Guizani

Date :

Date :

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le 30 septembre 2020. Indiquez l'adresse électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

