

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**Par
Samuel Jean**

**Les stratégies motivationnelles face aux études dans le contexte de la pandémie de
COVID-19 : cas des étudiants internationaux de l'Université du Québec à Trois-
Rivières (UQTR) arrivés au Québec à l'automne 2019**

Août 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.

RÉSUMÉ

L'intégration d'un étudiant dans son nouvel environnement d'étude est souvent marquée par des difficultés académiques et sociales. Des études ont ainsi montré que les étudiants nouvellement arrivés au Québec sont souvent exposés à des enjeux liés à l'affiliation au système d'enseignement québécois, à l'intégration sociale, à des soucis économiques et, parfois, à l'adaptation au climat (Bérubé et al., 2021 ; Côté, 2018 ; CRDE, 2015 ; Giroux, 2012 ; Mainich, 2015).

Or, dans le contexte de la pandémie de COVID-19, il était nécessaire pour les enseignants comme pour les étudiants de s'adapter à la formation à distance en vue de respecter les mesures de confinement obligatoire. Considérant l'ensemble des conséquences entraînées par cette crise sanitaire et l'importance de la fréquentation du campus dans le processus d'intégration des étudiants internationaux, nous étions intéressé à étudier les expériences académiques de cette population étudiante pendant la période du confinement. Plus précisément, le but de notre recherche était de comprendre les stratégies mises en œuvre par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études dans le contexte de la formation à distance.

Pour atteindre cet objectif, nous avons mobilisé deux modèles théoriques : la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985; 2008). Cela nous a permis de mettre en lumière, d'une part, la perception des étudiants internationaux sur leurs compétences et sur la réalité dans laquelle ils réalisent leurs études; d'autre part, leur degré de détermination à faire face aux difficultés entraînées

par la pandémie. Autrement dit, ces théories nous ont aidé à comprendre le niveau de contrôle qu'ils ont pu exercer sur leur propre apprentissage lors du passage de l'enseignement en présentiel à celui en mode virtuel, et surtout aux moments où ils étaient motivés intrinsèquement, extrinsèquement ou amotivés. Ainsi, nous avons recruté cinq étudiants internationaux, venant de différentes régions du monde, inscrits à temps plein à l'UQTR depuis l'automne 2019, et réalisé deux entrevues semi-dirigées avec chacun d'entre eux.

Les résultats ont entre autres montré que tous les participants ont été confrontés, au début de la pandémie, au découragement, à la paresse et à la procrastination. De plus, certains cours n'étaient pas faciles à suivre dans le contexte de la FAD. Cela a obligé ces étudiants à développer davantage leur autonomie d'apprentissage, tout en essayant d'ajuster leur comportement (assister régulièrement et participer aux cours, se motiver soi-même, établir une meilleure gestion du temps). Autrement dit, les étudiants internationaux ont constamment dû mettre en œuvre des stratégies d'ordre métacognitif et affectif afin de s'adapter à la réalité de leurs études.

Nous estimons qu'il serait important de rendre obligatoire aux étudiants internationaux, notamment ceux du premier cycle, des cours d'initiation à la vie universitaire, dans lesquels ils pourraient apprendre les techniques et méthodes permettant de stimuler la motivation pour les études et de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage. Cela pourra également les aider à mieux gérer leurs interactions avec l'environnement, à maximiser leurs efforts dans l'acquisition, l'intégration et la

réutilisation de leurs connaissances. Plus encore, cela les aidera à mieux comprendre la réalité du système d'enseignement québécois, notamment les règlements disciplinaires et les normes de présentation des travaux.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
REMERCIEMENTS.....	xii
Introduction	14
Chapitre I : Problématique et contexte général de la recherche	19
1 La dynamique de la mobilité étudiante dans le monde	21
1.1 Le recrutement et la provenance des étudiants internationaux au Canada	23
1.2 L'intégration des étudiants internationaux dans les universités québécoises	26
1.2.1 Des enjeux liés à l'adaptation sociale	27
1.2.2 Des difficultés liées à l'intégration académique	29
2 La pandémie de COVID-19 et la communauté universitaire	32
2.1 La santé psychologique des étudiants au Québec : une problématique intensifiée par la pandémie de COVID-19	33
2.2 La formation à distance et les enjeux pédagogiques	35
2.2.1 L'état des lieux de la formation à distance au Canada avant l'arrivée de la pandémie de COVID-19	37
3 Délimitation de la recherche	38
3.1 L'objectif et la question de recherche	39
3.2 La pertinence sociale	39
3.3 La pertinence scientifique	40
Chapitre II : Cadre de référence	42
1 La motivation	43
1.1 La dynamique motivationnelle de Viau (2009)	45
1.2 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)	47

2	Définition de la notion de stratégie.....	50
2.1	Les stratégies dans le domaine de l'éducation.....	51
3	La notion d'étudiant international ou étranger	54
Chapitre III : Méthodologie.....		57
1	L'approche méthodologique et sa justification	57
2	Les participants à l'étude	58
3	Les outils de collecte de données	60
3.1	La première série d'entrevues	60
3.2	La deuxième série d'entrevues.....	61
4	Les étapes de l'analyse des données.....	63
4.1	La transcription des entrevues.....	66
4.2	L'imprégnation des données	66
4.3	La codification des données.....	67
4.4	La condensation des informations recueillies.....	67
4.5	Bonification du relevé de thèmes	68
4.6	La classification des données en rubriques.....	68
5	Les critères de scientificités de cette étude.....	70
5.1	La crédibilité.....	70
5.2	La transférabilité	72
5.3	La fiabilité.....	73
6	Considérations éthiques.....	73
Chapitre IV : Résultats.....		75
1	Le profil des participants	75
2	Présentation et interprétation des résultats par thématique.....	77
2.1	Les motifs de la migration pour études	77
2.1.1	Les facteurs d'attraction et d'incitation à la motivation	80
2.1.2	Le processus d'intégration	83
2.1.2.1	L'intégration sociale	84
2.1.2.2	L'intégration universitaire	85

2.1.3	L'objectif poursuivi par les étudiants	87
2.1.4	Conclusion de la section portant sur la migration pour études	88
2.2	La pandémie COVID-19 et la vie universitaire.....	88
2.2.1	Les effets néfastes de la pandémie	91
2.2.2	Les enjeux de la formation à distance dus à la pandémie de COVID-19.....	92
2.2.2.1	L'organisation des cours dans la classe virtuelle	92
2.2.2.2	Perceptions des étudiants des cours à distance.....	94
2.2.3	Conclusion de la section portant sur les effets de la pandémie et la vie universitaire.....	96
2.3	Les stratégies mises en place par les étudiants pour favoriser et maintenir la motivation aux études	97
2.3.1	Stratégies liées au processus d'apprentissage.....	98
2.3.1.1	Se motiver soi-même	99
2.3.1.2	Briser la routine et adapter ses comportements à la réalité.....	100
2.3.1.3	Maintenir une gestion efficace du temps.....	102
2.3.1.4	Réaliser davantage des recherches personnelles	104
2.3.2	Stratégies relatives aux relations socio-affectives.....	107
2.3.2.1	Se rapprocher davantage de la famille.....	107
2.3.2.2	Profiter de l'appui psychologique des camarades et des enseignants	109
2.3.3	Conclusion de la section portant sur les stratégies employées par les étudiants internationaux.....	110
Chapitre V : Discussion des résultats de la recherche		113
1	Regard critique sur les résultats	113
1.1	Interprétation des résultats au regard de l'objectif de départ de la recherche..	114
1.2	Quelques particularités des résultats obtenus	116
2	La pertinence du cadre de référence	119
2.1	Les perceptions des étudiants internationaux de leurs études au regard de la crise générée par la COVID-19.....	120
2.2	Le degré et la source de détermination des étudiants internationaux.....	121
3	Les limites et forces de la recherche	122

3.1	Les limites ou faiblesses	122
3.2	Les forces et les retombées de cette étude	124
	Conclusion générale et propositions	126
1	Propositions relatives à l'enseignement de stratégies d'apprentissage aux étudiants internationaux	129
2	Possibilités à explorer des pistes de recherches similaires.....	131
	Bibliographie	133
	ANNEXE I: Canevas d'entrevues.....	140
	ANNEXE II : formulaire de consentement des participants.....	143
	ANNEXE III : Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains	147
	ANNEXE IV : Affiche de recrutement.....	148

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Effectif des étudiants internationaux au Canada par région de provenance

Tableau II : Classification des stratégies d'apprentissage

Tableau III : Caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude

Tableau IV : Résumé des stratégies mises en œuvre par les participants à l'étude

LISTE DES FIGURES

Figure I : Résumé des étapes de l'analyse des données

Figure II : Structure thématique des données relatives à la motivation pour les études à l'étranger

Figure III : Structure thématique de la rubrique concernant la COVID-19 et les études

Figure IV : Structure thématique de la rubrique concernant les stratégies mises en œuvre par les étudiants

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACRFL/CDLRA : Association canadienne de recherche sur la formation en ligne

AELIÉS : Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures

AUCC : Association des universités et collèges du Canada

BCEI : Bureau canadien de l'éducation internationale

BCI : Bureau de coopération interuniversitaire

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

CCI : Comité consultatif sur l'immigration

CICDI : Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

CSMC : Commission de la santé mentale du Canada

ERASMUS: European action scheme for the mobility of university students

FAD: Formation à distance

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

UÉQ : Union étudiante du Québec

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

REMERCIEMENTS

J'exprime ma gratitude à l'endroit de la professeure Audrey Groleau et du professeur Stéphane Martineau, qui ont constitué le comité de direction de cette recherche. Leur support, leurs suggestions et recommandations rigoureuses ont fait de ce travail ce qu'il est à présent. Sans la méticulosité et la patience de ce comité, certains points auraient pu obstruer la conduite de cette étude.

J'adresse un vif remerciement aux participantes et participants qui ont accepté de partager avec moi leur vécu et leur histoire pour le bien de cette étude.

Je suis également très reconnaissant envers les membres de ma famille, plus particulièrement envers mon père, Josué Jean, qui m'a transmis du courage et de la détermination afin d'aboutir à ce travail.

Enfin, je remercie les amis et collègues qui m'ont encouragé et soutenu dans ce trajet.

Merci au grand Dieu tout puissant, merci la Vie !!!

À ma mère : Alicia Maximé

Introduction

Notre expérience d'étudiant à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) nous a permis de découvrir la complexité d'évoluer dans un nouvel environnement éducatif et de s'adapter à lui. Doublée par une curiosité scientifique, cette expérience nous a amené à réfléchir profondément aux questions d'intégration à l'université, au processus d'adaptation et de persévérance académique. Au fur et à mesure que nous avons exploré la littérature relative à ces sujets, ainsi qu'à travers nos observations du milieu universitaire, nous avons pu remarquer que « l'entrée dans la vie universitaire », au sens de Coulon (1997), est un phénomène complexe.

Dans ses recherches portant sur les taux d'échecs et d'abandon des étudiants en France au cours du premier cycle universitaire, Coulon (1997) a considéré l'entrée à l'université comme un passage au cours duquel l'étudiant est appelé à faire un apprentissage fondamental lui permettant d'acquérir progressivement son « métier d'étudiant ». Selon l'auteur, ce passage se fait en trois temps. Le premier est le temps de l'étrangeté : l'étudiant se retrouve dans un univers inconnu. La réalité est différente de ses anciennes pratiques. Le deuxième est le temps de l'apprentissage, qui est marqué par une adaptation progressive durant laquelle l'individu s'est conformé à son nouveau milieu. Le troisième est le temps de l'affiliation : rendu à ce niveau, l'étudiant est parvenu à maîtriser, à interpréter les règles de sa nouvelle réalité. En effet, pour Coulon (1997), la persévérance et la réussite académique dépendent « dans une large mesure de la capacité d'insertion active des étudiants dans leur nouveau milieu » (p. 2).

Dans ce même ordre d'idée, des études ont montré que, partout dans le monde, dont au Canada, le processus d'intégration des étudiants internationaux est souvent lié à des difficultés sociales et académiques (Darius, 2016; Deshayes, 2017; Giroux, 2012, Maïnich, 2015). Ces difficultés, qui sont susceptibles d'influencer la réussite universitaire de l'étudiant, proviennent en partie des différences culturelles, et elles s'expliquent parfois par les caractéristiques personnelles de ce dernier (ses compétences langagières, son niveau d'éducation, son revenu, etc.).

Dans cette optique, nous avons décidé d'entamer cette recherche visant à comprendre l'adaptation académique des étudiants internationaux dans leur nouveau milieu d'étude. Plus précisément, nous sommes intéressé à la motivation aux études des étudiants arrivés au Québec à la veille de la pandémie de COVID-19, soit à l'automne 2019. Soulignons que de nombreuses recherches ont été menées sur les expériences des étudiants internationaux dans les universités québécoises et canadiennes dans un contexte ordinaire. Ces travaux permettent notamment de comprendre les parcours migratoires (Gagnon, 2017; Vultur et Germain, 2018); les expériences sociales et universitaires (Maïnich, 2015); les stratégies d'adaptation académique et la persévérance scolaire (Darius, 2016; Deshayes, 2017); le processus de l'affiliation (Giroux, 2012); le rapport de ces étudiants avec les technologies de l'information et de communication (TIC) (Collin et Karsenti, 2012) et les contraintes financières auxquelles ils ont fait face (CRDE, 2015). Cependant, aucune recherche, jusqu'à ce jour, n'aborde à notre connaissance la problématique de la motivation aux études des étudiants internationaux en temps de crise.

Rappelons qu'avec l'apparition de la pandémie de COVID-19, tous nos modes de fonctionnement ont été changés. Au Québec, les autorités ont pris un ensemble de décisions, dont le confinement obligatoire en mars 2020, en vue de réduire la propagation de cette maladie. Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur ont été forcés de se convertir presque entièrement en mode virtuel (Affaires Universitaires, 2020 ; Pilon-Larose et Chouinard, 2020). Cette situation hors de l'ordinaire a vraisemblablement ajouté une couche de complexité à la réalité habituelle de tous les étudiants. Dans la mesure où les formations se faisaient complètement en ligne, les activités collectives étaient quasiment paralysées. Comblar les besoins d'appartenance et d'entraide est devenu plus compliqué.

En ce sens, le présent travail porte sur les stratégies mises en place par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études dans le contexte de la formation à distance causé par la pandémie. Pour ce faire, nous avons adopté une approche qualitative et réalisé des entrevues auprès de cinq étudiants internationaux à l'UQTR. Ainsi, ce mémoire se divise cinq chapitres.

Le premier chapitre expose la mise en contexte et la problématique de la présente étude. Dans ce chapitre, nous mettons l'accent, dans un premier temps, sur la dynamique de la mobilité étudiante. Puis, nous présentons quelques données relatives à la croissance continue de la population étudiante que sont les étudiants internationaux au Canada, ainsi que des enjeux liés à leur intégration. Dans un second temps, nous abordons quelques impacts de la pandémie de COVID-19 sur la communauté universitaire, particulièrement

le passage forcé de la formation en présentiel à la formation à distance causé par le confinement. À la fin de ce chapitre, nous précisons la question de la recherche, c'est-à-dire : « en contexte de pandémie, quelles sont les stratégies mises en place par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études ? »

Le deuxième chapitre est celui du cadre de référence, dans lequel nous définissons les concepts centraux de cette recherche. Ainsi, nous détaillons le concept de motivation, en mettant en évidence les modèles théoriques utilisés pour appuyer et circonscrire notre démarche. Nous définissons ensuite le concept de stratégie, en soulignant quelques approches au sujet des stratégies d'apprentissage. Enfin, nous abordons les nuances qui existent entre les expressions « étudiant international » et « étudiant étranger » en expliquant notre choix pour le terme « étudiant international » dans le cadre de cette recherche.

Le troisième chapitre portera quant à lui sur les aspects méthodologiques de ce mémoire. Nous décrivons la nature de la recherche et les raisons du choix de l'approche qualitative. Nous présentons le devis général de la recherche, incluant les outils utilisés pour la collecte des données, le recrutement des participants et l'ensemble des techniques et méthodes utilisées pour procéder à l'analyse des témoignages des étudiants internationaux. À la fin du chapitre, nous mettons en évidence quelques considérations éthiques et les critères de scientificité sur lesquels nous nous sommes appuyé pour la conduite de cette étude.

Au quatrième chapitre, nous présentons les principaux résultats obtenus dans la recherche. Ce faisant, nous détaillons le profil des participants dans la première partie du chapitre. La seconde partie met l'accent sur les résultats, qui sont présentés en trois grandes sections, suivant les rubriques prédéfinies dans le canevas d'entrevues.

Le cinquième chapitre porte sur des éléments de discussion. Ainsi, nous posons un regard critique sur les résultats obtenus, les interprétons au regard de la question de recherche en faisant des liens avec la littérature scientifique existante. Dans ce chapitre, nous mettons également en évidence la pertinence et l'apport des modèles théoriques utilisés pour réaliser cette étude. Nous présentons finalement les forces et les faiblesses de la recherche.

La dernière partie de ce mémoire est une conclusion générale du travail dans laquelle nous présentons quelques propositions relatives à l'enseignement des stratégies visant à faciliter l'apprentissage des étudiants internationaux et à des pistes pour de futures recherches.

Chapitre I : Problématique et contexte général de la recherche

Force est de constater que la migration pour études a connu une croissance considérable au cours des dernières décennies (Campus France, 2019; OCDE, 2011; Poupart, 2006; UNESCO, 2006). Parallèlement aux initiatives individuelles, plusieurs institutions et autorités gouvernementales se sont fortement impliquées dans la promotion de ce phénomène, qui relève souvent d'une politique globale de l'internationalisation des universités. Suivant les écrits de Knight (1994) « *Internationalisation in higher education is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education* » (cité par Filimonova, 2015, p. 14). Toutefois, cette notion renvoie à plusieurs actions et perceptions. Certains analystes prônent le bienfondé de ce phénomène et voient en cela un moyen d'entreprendre des coopérations scientifiques, l'exportation des services éducatifs (la mobilité des programmes) et le recrutement d'étudiants internationaux (Akkari et Santiago, 2017; Bond et Lemasson, 1999 ; Filimonova, 2015 ; Knight, 1994, 2003; OCDE, 2011). Pour eux, cela s'inscrit dans une dynamique institutionnelle permettant de donner à l'ensemble des activités et à l'organisation universitaire une ouverture sur le monde.

D'autres auteurs préfèrent souligner les « répercussions quant à la marchandisation et à la commercialisation de l'éducation, des universités et à la qualité de l'éducation dans un contexte de concurrence entre les établissements universitaires » (Tremblay, 2018, p. 150). Pour ces auteurs, l'internationalisation des universités, dont la mobilité étudiante, est liée aux perspectives de la mondialisation et au développement des discours axés sur une économie du savoir (OCDE, 2011; Tremblay, 2018). Cela dit, la mobilité étudiante,

dans sa dimension sociologique et politique, est au cœur des programmes d'action publique et elle est orientée suivant les intérêts individuels et étatiques.

Ainsi, le Canada, comme c'est le cas de plusieurs pays industrialisés, ne reste pas à l'écart de la dynamique de l'internationalisation des universités. D'ailleurs, les universités québécoises et canadiennes ont beaucoup investi, de concert avec les gouvernements¹, afin de se positionner comme l'une des meilleures destinations pour études dans le monde (AUCC, 2014 ; Gouvernement du Canada, 2019). Soulignons que, dans le cadre de ce travail, nous mettons seulement l'accent sur la mobilité des étudiants arrivant au Canada, et non sur la mobilité sortante.

Le présent chapitre a pour objectif d'établir le contexte et la problématique de la recherche. La première partie porte sur la dynamique de la mobilité étudiante dans le monde. Elle est suivie d'une présentation de la situation générale des étudiants internationaux dans les universités québécoises et canadiennes. Plus précisément, nous soulignons les mécanismes de recrutement et la provenance de ces étudiants, d'une part. D'autre part, nous mettons en évidence quelques enjeux liés à leur intégration dans le système d'enseignement québécois. Dans la deuxième partie, nous présentons quelques impacts de la pandémie de COVID-19 sur la communauté universitaire, notamment le

¹ Plusieurs organismes à caractère national, tels que le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI), ÉducCanada, le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) et le Comité consultatif sur l'immigration (CCI), sont à l'œuvre afin, entre autres, de faire valoir le système éducatif canadien et de rehausser l'image des universités sur la scène internationale (Gouvernement du Canada, 2019).

virage forcé à la formation à distance (FAD). Nous mettons donc l'accent sur quelques enjeux pédagogiques relatifs à la FAD, qui exigent souvent des efforts additionnels de la part de l'apprenant afin d'atteindre les objectifs d'un cours (Déschênes, Gagné, Bilodeau, Dallaire et Bourdages, 2007; Galichet, 2007). En outre, nous mettons en évidence la problématique de la santé psychologique des étudiants au Québec, en se référant à des études qui ont été réalisées avant et pendant la pandémie. À la fin de ce chapitre, nous présentons l'objectif et la question de la recherche.

1 La dynamique de la mobilité étudiante dans le monde

La majorité des études réalisées sur la migration, dont celle des étudiants, montrent qu'il s'agit d'un phénomène lié à plusieurs facteurs. La décision migratoire est souvent prise en fonction des facteurs linguistiques, des coûts et bénéfices, des probabilités de succès ou d'échec (Mazzarol et Soutar, 2002 ; Terrier, 2009), et elle prend en compte les interrelations entre l'individu et son environnement social (Lee, 1966 ; OCDE, 2004 ; Piguet, 2013). Ce phénomène concerne fondamentalement le lieu d'origine de l'individu et le lieu de destination (Diambomba, 1989; Gaillard et Gaillard, 1999; Lee, 1966 ; Lerot, 2001). D'ailleurs, pour certains chercheurs comme Piguet (2013), les premières réflexions théoriques sur le phénomène migratoire sont liées aux approches économiques néoclassiques. Selon lui, les écrits d'Adam Smith et Friederich Ratzel, ainsi que les travaux du géographe Ernst Georg Ravenstein constituent des prémisses d'un modèle théorique des causes de la migration. Dans cette perspective, celle-ci est perçue comme

une action rationnelle, une stratégie permettant à l'individu de répondre à une insatisfaction ou à un besoin. Ainsi, « l'unité de référence reste l'individu, éventuellement la famille » (Piguet, 2013, p. 142).

Pour ce qui concerne la migration pour études, celle qui se déroule à l'intérieur d'un cheminement académique (Poupart, 2006), elle se différencie des autres types de migrations car la personne migre d'un pays à l'autre dans une perspective de réaliser un cursus ou un cycle d'étude. Il est à noter que la mobilité étudiante est aussi vieille que les premiers établissements d'enseignement supérieur dans le monde (Buhler, 2004 ; OCDE, 2011). Selon Akkari et Santiago (2017), les anciennes universités représentaient assez souvent « des carrefours où se côtoyaient des savants venant d'horizons, de pays, de cultures et de civilisations divers. Les meilleurs professeurs attiraient des disciples au-delà des frontières nationales ou continentales » (p. 101). Avec le temps, ce phénomène a pris beaucoup d'ampleur et des orientations différentes². De plus « dans l'économie mondialisée d'aujourd'hui, la mobilité internationale pour études est socialement valorisée car elle est présentée comme un gage de compétences reconnues par les employeurs » (Terrier, 2009, p. 70).

² À chaque période de l'histoire, la mobilité étudiante a pris une forme particulière qui, souvent, reflétait le contexte mondial. Dans les années 1990, cette forme de migration était liée aux plans d'action des autorités gouvernementales en vue de tisser des liens culturels, diplomatiques ou économiques avec d'autres pays. Les pays présentaient la mobilité comme une ouverture au monde, en espérant créer des réseaux internationaux d'élites intellectuelles et économiques (OCDE, 2011).

Par ailleurs, certains chercheurs avancent que la migration pour études contribue non seulement aux progrès personnels des étudiants, à ceux des pays liés par cette mobilité, notamment le pays de départ et le pays d'accueil des étudiants internationaux, mais aussi à la communauté universitaire. Ces progrès dont il est question ici pourraient être d'ordre culturel, académique ou économique. En dépit des inégalités entre les pays et les impacts de la fuite des cerveaux si les étudiants ne reviennent pas au pays d'origine (Docquier, 2007), la mobilité étudiante implique parfois des retombées au profit des deux sociétés concernées. L'exemple du Japon en est un cas. À la fin du 19^e siècle, le Japon a envoyé plusieurs centaines de ses étudiants en Europe et aux États-Unis dans une perspective de pouvoir acquérir de nouvelles connaissances et au retour, ils ont pu aider au développement et à la prospérité du pays (Akkari et Santiago, 2017). En effet, la littérature scientifique a montré que la mobilité étudiante est constamment en évolution et le recrutement des étudiants d'origine étrangère fait l'objet d'une importante concurrence entre les universités, et ce, tant au niveau national qu'international (AUCC, 2014 ; OCDE, 2011; Terrier, 2009). Dans les paragraphes qui suivent, nous essayons d'aborder les mécanismes de recrutement et la provenance des étudiants internationaux fréquentant les universités canadiennes.

1.1 Le recrutement et la provenance des étudiants internationaux au Canada

Comme nous l'avons mentionné, les universités canadiennes cherchent à accueillir des étudiants internationaux. Ainsi, leurs stratégies pour les attirer et les recruter sont multiples. Selon une enquête réalisée par l'AUCC (2014) auprès de 97 établissements d'enseignement supérieur, pour mobiliser les étudiants de premier cycle à l'extérieur du

Canada, 54 % de ces établissements embauchent des agents de recrutement à l'international; 69 % offrent des bourses d'études et de l'aide financière; 76 % réalisent des visites ciblées dans certaines écoles et 81 % participent à des salons de recrutement à l'étranger (AUCC, 2014). En effet, l'arrivée des étudiants internationaux sur le territoire canadien ne cesse d'augmenter, et ce, depuis plusieurs années (BCI, 2019; Likongo, 2019 ; Statistique Canada, 2020, 2021).

Au cours d'une décennie, le nombre de ces étudiants dans les programmes officiels a plus que triplé dans les universités canadiennes, passant de 101 304 pour l'année académique 2008-2009 à 318 153 pour l'année académique 2018-2019 (Statistique Canada, 2020). En qui concerne le Québec en particulier, le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) a indiqué qu'il y avait un total de 48 393 étudiants internationaux inscrits dans les universités québécoises à l'automne 2019. Cela représente une augmentation de 8,7 % comparativement à l'automne 2018. La hausse est particulièrement forte au 2^e cycle (12 %), par rapport au 1^{er} cycle (6,9 %) et au 3^e cycle (8,8 %) (BCI, 2019). Ainsi, pour l'année académique 2012-2013, le Canada (avec un taux de 3,4 % d'étudiants internationaux) se trouvait au sixième rang parmi les pays membres de l'OCDE et partenaires du G20 accueillant des étudiants internationaux (OCDE, 2015 ; Statistique Canada, 2016).

Cette croissance continue est le résultat d'un ensemble de facteurs qui sont liés, entre autres, à la réalité canadienne, à savoir le système d'enseignement, l'image des universités, les opportunités professionnelles, etc., mais aussi aux difficultés qui

caractérisent certains des pays de provenance de ces étudiants. Le tableau suivant présente les effectifs des étudiants internationaux au Canada de 2017 à 2020 en fonction des régions de provenance.

Tableau I : Effectif des étudiants internationaux au Canada par région de provenance³

Période de référence	Amériques	Europe	Afrique	Asie	Océanie
2017 – 2018	20 736	29 109	21 993	122 184	1 149
2018 – 2019	21 162	29 130	23 901	137 796	1 044
2019 – 2020	21 684	29 475	27 078	155 823	939

Source : Statistique Canada (2021). *Tableau 37-10-0086-01. Effectifs postsecondaires, selon le statut de l'étudiant au Canada, le pays de citoyenneté.*

Il est à noter que, suivant les données indiquées dans ce tableau, les étudiants proviennent en majorité de l'Asie. Plus particulièrement, les étudiants chinois sont présents presque partout sur le territoire canadien. Par exemple, pour l'année académique 2017-2018, la Chine était le pays ayant le plus grand nombre d'étudiants internationaux

³ L'objectif principal de ce tableau consiste à présenter la croissance constante de l'effectif des étudiants internationaux au Canada. Nous savons que cela varie d'un pays à l'autre pour chacune de ces régions. Mais globalement, ces étudiants proviennent dans toutes les grandes régions du monde, et leur nombre augmente de manière graduelle.

dans sept provinces canadiennes. Exceptionnellement, dans la province francophone, le Québec, ils étaient en majeure partie originaires de la France, tandis qu'en Ontario, ils venaient principalement de l'Inde et, au Nouveau-Brunswick, de Trinité-et-Tobago (Statistique Canada, 2021). En 2002, les trois pays d'où provenait le plus grand nombre d'étudiants internationaux au Canada étaient la Corée (20 %), la Chine (16,6 %) et le Japon (8,4 %) (UNESCO, 2006). Nous ne pouvons expliquer cette surreprésentation asiatique avec certitude, mais il est probable que cela soit lié à la capacité démographique de cette région et aux partenariats qui existent entre les universités canadiennes et ces pays. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons voir quelques éléments qui caractérisent l'intégration de ces étudiants au Canada, à la fois sur le plan académique et social.

1.2 L'intégration des étudiants internationaux dans les universités québécoises

Selon Duclos (2011, p. 85), l'intégration est « l'inscription d'un individu dans une société ou un champ du social dont il partage les codes ». Dans le milieu éducatif, l'intégration de l'étudiant renvoie à la fois à son intégration académique, qui relève de ses interactions avec le personnel et les enseignants, et de son intégration sociale, qui dépend de ses relations avec les pairs et de ses engagements parascolaires (Tinto, 1993 ; Maïnich, 2015). Ce point de vue n'est pas différent de celui de Larose et Roy (1993) qui estiment qu'il y a trois types d'intégration étudiante : l'intégration scolaire, qui implique la capacité de l'étudiant à réaliser ses tâches et à répondre aux attentes de ses professeurs; l'intégration sociale, qui traduit l'appartenance de l'étudiant à un réseau ayant des intérêts en commun avec lui et qui pourrait combler certaines de ses attentes; et l'intégration institutionnelle,

celle qui consiste à faire connaître à l'étudiant son établissement d'enseignement et les services offerts par ce dernier. Pour ces auteurs, « une intégration réussie implique aussi et surtout que les transactions avec le monde scolaire, social et institutionnel soient aidantes pour le cheminement scolaire et le développement personnel de [l'étudiant] » (Larose et Roy, 1993, p. 16).

Soulignons que, dans le cadre de notre recherche, l'intégration des étudiants internationaux sera abordée au regard de ces définitions. Nous mettrons l'accent, d'une part, sur leur adaptation à la société d'accueil, comme c'est le cas de tous les immigrants (Safi, 2011) ; d'autre part, sur leur affiliation à leur nouvel environnement d'étude, c'est-à-dire leur adaptation au système d'enseignement québécois. Ainsi, il nous paraît nécessaire de voir comment s'est déroulé le processus d'intégration d'autres étudiants arrivant sur le territoire canadien.

1.2.1 Des enjeux liés à l'adaptation sociale

Comme c'est le cas de plusieurs pays dans le monde, le processus d'adaptation d'un individu à son nouvel environnement social est souvent marqué par des situations complexes. Cette réalité n'est pas différente pour les individus arrivés au Québec pour les études. Dans sa thèse de doctorat portant sur les expériences des étudiants internationaux de l'Université de Montréal, Maïnich (2015) a recensé plusieurs recherches qui ont montré que les étudiants internationaux font face à des difficultés d'adaptation plus importantes que les étudiants nationaux en raison de leurs caractéristiques personnelles, par exemple leurs compétences langagières, le revenu familial ou encore leurs performances

académiques (Andrade, 2006 ; Hechanova-Alampay, Beehr, Christiansen et van Horn, 2002). Les travaux de Maïnich (2015) ont révélé entre autres que « certains étudiants internationaux affirment souffrir d'un manque d'amitiés, qu'ils souhaitent durables et interculturelles. [...] La particularité de leur intégration sociale au sein de l'institution est en quelque sorte marquée par une certaine distance, voire une froideur, après une session d'études » (Maïnich, 2015, p. 153).

Dans ce même ordre d'idée, les résultats de la recherche dirigée par Bérubé (2021) soulignent que l'étudiant international vit le repli sur sa culture à cause de l'absence ou du peu d'interaction avec les étudiants locaux. De l'avis de ces derniers, cela est lié au fait que les étudiants internationaux ont plus tendance à se rapprocher de leurs compatriotes dans les corridors de l'université, et cela ne donne pas envie aux étudiants locaux d'aller vers eux (Bérubé et al., 2021). Dans cette étude, les chercheurs ont réalisé des entrevues auprès des étudiants internationaux et locaux ainsi qu'auprès de professeurs de l'UQTR. « De manière quasi unanime, les [participants] ont exprimé qu'un des principaux problèmes à l'UQTR concerne le peu de mixité entre les [acteurs locaux] et les étudiants internationaux » (p. 88).

Du point de vue des professeurs rencontrés par les chercheurs, les étudiants internationaux sont plutôt discrets et timides en classe, et prennent peu de responsabilités étudiantes. L'une professeure rencontrée a raconté que :

En général, créer des amitiés avec des étudiants québécois ce n'est jamais une réussite [pour les étudiants internationaux]. C'est toujours chaotique

et problématique. C'est-à-dire que personne n'est contre la vertu, les étudiants québécois vont dire : non non, on n'est pas racistes, mais ça ne se concrétisera pas dans des invitations, on ne se liera pas d'amitié de la même façon. Ça va demeurer des connaissances ... mais ça va rester là. Surtout s'il y a des différences de nature religieuse » (Bérubé, 2021, p. 88-89).

Tous ces témoignages et constats soulignent en quelque sorte la solitude qui traverse cette catégorie étudiante durant son parcours universitaire.

1.2.2 Des difficultés liées à l'intégration académique

L'adaptation académique des étudiants internationaux est en général liée à leurs compétences antérieures et leur bagage culturel. Elle se fait de manière progressive et notamment avec le support des enseignants (Bérubé, 2021 ; Giroux, 2012). Dans sa thèse doctorale portant sur l'affiliation des étudiants internationaux au système universitaire québécois, Giroux (2012) a entre autres montré que le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants internationaux est plutôt faible à leur arrivée dans leur nouveau milieu éducatif. Selon l'auteure :

Un bon nombre d'étudiants ne sont pas en mesure de participer aux discussions en classe. Certains ne sont pas familiers avec cette formule pédagogique, d'autres sont intimidés par l'enseignant ou sont trop gênés pour donner leur point de vue devant les autres étudiants. Mais quelques-uns, plus audacieux, profitent de l'occasion que leur offre le système

québécois pour participer, de façon spontanée, aux échanges en classe
(Giroux, 2012, p. 173).

Ainsi, il semble que le processus d'intégration académique ou universitaire est différent d'une personne à l'autre. Pour Duclos (2011), ce type d'intégration est évalué en fonction des résultats scolaires. « La perception de cette intégration renvoie donc à un jugement objectif : si les résultats sont bons, c'est que l'adaptation au nouveau système universitaire est réussie » (p. 89).

De ce point de vue, Maïnich (2015) a souligné que l'adaptation et la persévérance aux études des étudiants internationaux sont tributaires de plusieurs facteurs. Selon l'auteure, il y a des difficultés qui sont liées à l'apprentissage du métier d'étudiant : les difficultés de compréhension, de prise de notes, de consultation des documents, de production écrite et la méconnaissance des étapes de cheminement du programme de formation. Elle ajoute également « les facteurs systémiques : le manque d'information sur le fonctionnement du système universitaire québécois, la mauvaise orientation, les problèmes d'adaptation aux attentes des enseignants, les mauvaises conditions de travail et le manque de soutien » (Maïnich, 2015, p. 193). En effet, cette étude a révélé que la fatigue psychologique et physique faisant suite à la migration et aux efforts d'installation, le choc culturel et les effets du climat, l'alimentation et le bien-être de façon générale constituent des facteurs qui pourraient freiner la persévérance académique des étudiants internationaux (Maïnich, 2015).

Malgré ces contraintes, les relations pédagogiques avec les enseignants sont perçues de façon très positive par les étudiants internationaux (Bérubé, 2021 ; Giroux, 2012). Par ailleurs, plusieurs estiment que les modes d'apprentissage et d'évaluation sont moins exigeants au Québec comparativement à d'autres systèmes académiques ailleurs dans le monde. Il est donc plus facile de réussir ses études au Québec, selon eux (Bérubé, 2021). De plus, le regard à posteriori de ces étudiants sur leurs expériences d'étude au Québec est très positif et souvent caractérisé d'un sentiment de fierté et de satisfaction (Duclos, 2011 ; Maïnich, 2015). Parfois, ils racontent que le système éducatif québécois a contribué à leur développement personnel et professionnel, et ils font l'éloge de la plus-value du diplôme nord-américain, qui représente un atout pour eux (Giroux, 2012; Maïnich, 2015).

Nous pouvons avancer que les différences culturelles sont à l'origine de certaines des difficultés d'intégration rencontrées par les étudiants internationaux au Québec, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université. Parfois, cette population étudiante vit des symptômes psychologiques et émotionnels négatifs associés au choc culturel, et cela entrave considérablement leur adaptation et leur réussite aux études (Giroux, 2012 ; Maïnich, 2015).

Bien évidemment, dans le contexte de la formation à distance et de celui du confinement imposé par la crise sanitaire, la réalité était totalement différente. Les cours en ligne étaient une première expérience pour certains de ces étudiants nouvellement

arrivés au Québec. Cette situation a sans doute eu un impact sur leur processus d'adaptation.

2 La pandémie de COVID-19 et la communauté universitaire

Comme nous l'avons souligné à l'introduction, l'apparition de la pandémie de COVID-19 a créé beaucoup de changements au niveau des activités humaines. Cependant, les impacts peuvent varier d'un secteur d'activité à l'autre ou d'une personne à l'autre. Contrairement à certaines personnes qui ont été touchées directement par les effets douloureux de cette maladie et qui ont même trouvé la mort, d'autres ont vécu cette situation de façon indirecte, notamment par des incidences négatives du confinement obligatoire, par la peur d'attraper le virus, par le bouillonnement des informations anxiogènes, par l'incertitude scolaire ou professionnelle ou par la situation économique instable. Dans le cas des étudiants s'ajoute un autre enjeu. Ils devaient non seulement faire face à l'ensemble des conséquences (sanitaires, économiques, socioaffectives, etc.) entraînées par la pandémie COVID-19, mais aussi s'adapter à la formation à distance (FAD) afin de poursuivre leurs études.

Dans cette perspective, nous considérons la nouvelle réalité des étudiants dans le contexte de cette crise sanitaire, en tenant compte que certains d'entre eux étaient déjà confrontés à des problèmes de santé psychologique (CSMC, 2021 ; Daigle, Vandette, Sanders et Aubry, 2019 ; Gosselin et Ducharme, 2017 ; UÉQ, 2019). Par ailleurs, la motivation à étudier à distance ne va pas de soi (AELIÉS, 2014; Daigneault, 2018; Lafleur, Grenon et Samson, 2019). D'ailleurs, et tel qu'il est indiqué par Deschênes et ses

collaborateurs (2007), « pour faciliter l'apprentissage à distance, les établissements universitaires doivent planifier et mettre en place un support pédagogique à l'apprenant qui comprend des activités d'apprentissage et des activités d'encadrement » (p. 1).

Nous abordons, dans les paragraphes qui suivent, la problématique de la santé psychologique des étudiants au Québec, en se référant à des études qui ont été réalisées avant et pendant la pandémie. Ensuite, nous mettons en évidence quelques enjeux pédagogiques liés à la FAD, plus précisément les inconvénients découlant du manque de relations interpersonnelles et de la difficulté à intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les pratiques de certains enseignants.

2.1 La santé psychologique des étudiants au Québec : une problématique intensifiée par la pandémie de COVID-19

Force est de constater que la santé psychologique des étudiants est une situation préoccupante et inquiétante au Québec, et ce, depuis quelques années (CAPRES, 2018 ; CSMC, 2021 ; Daigle et al., 2019 ; Gosselin et Ducharme, 2017 ; Grégoire, Lachance, Bouffard et Hontoy, 2016). Pour remédier à cette situation, les établissements d'enseignement supérieur ont mis en place un éventail de services et ont développé des stratégies de prévention et de promotion afin d'aider les étudiants (CAPRES, 2018 ; Gouvernement du Québec, 2021). Notamment, les étudiants ayant des besoins particuliers ont pu bénéficier de ces politiques par des services adaptés à leurs réalités et à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2021).

Des études ont montré que la santé psychologique des étudiants est influencée par une multitude de facteurs. Elle est souvent liée soit aux difficultés scolaires (la charge de travail, l'anxiété de performance, etc.), aux difficultés de la conciliation travail-famille-études ou aux contraintes financières, (CSMC, 2021 ; Daigle et al., 2019 ; Gouvernement du Québec, 2021). Cette réalité était déjà flagrante dans les universités québécoises avant la pandémie de COVID-19.

En 2019, l'Union étudiante du Québec (UÉQ) a réalisé une enquête auprès de 23 881 étudiants de 14 universités québécoises. Suivant les résultats, 58 % des répondants se situent à un niveau élevé de l'échelle de mesure de la détresse psychologique, soit un résultat égal ou supérieur à 7 (UÉQ, 2019). Cela a amené cette association étudiante à adresser des recommandations au gouvernement du Québec ainsi qu'aux universités en vue de développer « une politique nationale d'amélioration de la santé psychologique étudiante et [d']y accorde[r] une importance de premier plan » (UÉQ, 2019, p. 11).

En effet, avec l'arrivée de la crise sanitaire due à la pandémie Covid-19, l'enjeu de la santé psychologique des étudiants semble devenir plus compliqué. « Un sentiment d'isolement très marqué fut le premier constat [pendant la période du confinement]. Ce manque de contact social entraîne manifestement une inquiétude assez forte chez les étudiants. [...] Et ce sentiment d'isolement existe, de manière plus ou moins prononcée, indépendamment des conditions matérielles et sociales de confinement » (Coquard, Mwangaza, Renaud, Renard, 2021, p. 16). Par ailleurs, des étudiants ont rapporté que la pandémie a créé un profond déséquilibre psychique et psychologique chez eux

(Rémilliard, 2020 ; UÉQ, 2021). Ils sont nombreux à avoir évoqué leurs problèmes de sommeil, leur manque de motivation, les difficultés à respecter les échéances de leurs travaux scolaires, etc. (Affaires universitaires, 2021; Hellmans, Tanguay, Todd et Baulch, 2021; UÉQ, 2021). Il est probable que cette situation ait été encore plus difficile à gérer dans le contexte de la formation à distance (FAD). Voyons dans les lignes suivantes quelques enjeux de la FAD qui sont facteurs de difficultés psychologiques.

2.2 La formation à distance et les enjeux pédagogiques

Depuis les dernières décennies, la formation à distance a beaucoup évolué. Notamment avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la FAD⁴ a pris de plus en plus de place dans le monde de l'enseignement supérieur, dont au Canada (ACRFL/CDLRA, 2019 ; AELIÉS, 2014 ; Lafleur, Grenon et Samson, 2019). Soulignons que le domaine de la FAD est assez vaste et a utilisé différents moyens afin de mettre davantage le savoir à la portée des apprenants (AELIÉS, 2014). Les moyens utilisés pour le fonctionnement de la FAD sont la poste, la radio, la télévision, l'ordinateur ou l'internet.

Les chercheurs ont dénombré quatre générations de la FAD en fonction de ces moyens, mais celles-ci ne se substituent pas l'une à l'autre. Elles ont plutôt tendance à se combiner tout au long de l'évolution de ce mode d'enseignement (CSÉ, 2015 ; Henri, et

⁴ L'évolution de la FAD est également marquée par les terminologies adoptées pour désigner ce mode d'enseignement. Les spécialistes ont fait mention de formation multimédia, de formation en ligne, d'apprentissage virtuel, de télé-enseignement, d'enseignement par correspondance, d'enseignement à distance, d'e-learning, d'enseignement hors campus, etc.

Kaye, 1985). Dans le cadre de ce mémoire, nous entendons par FAD la formation qui se fait seulement via l'internet, que ce soit de façon synchrone ou asynchrone, car c'était ce moyen qui a été mis en place pendant la pandémie.

Bien que cette sphère d'apprentissage ait déjà prouvé sa pertinence et offre des avantages, tels que la flexibilité de temps et de lieu, les risques d'abandon ou d'échec des étudiants sont très nombreux (CSÉ, 2015 ; Lafleur et al., 2019 ; Mignon et Closset, 2004). Ces situations sont souvent liées au contexte pédagogique de la FAD, qui ne favorise pas fortement la motivation des individus (Galichet, 2007 ; Mignon et Closset, 2004). Des recherches ont d'ailleurs montré qu'il existe des facteurs qui sont susceptibles de nuire aux activités d'apprentissage à la FAD, de perturber l'attention des étudiants et développer chez eux une forme d'anxiété (Galichet, 2007 ; Lafleur et Samson, 2017; Mignon et Closset, 2004).

Ces facteurs sont, d'une part, d'ordre technique : la possibilité d'avoir des difficultés qui sont liées à l'intégration des NTIC dans les pratiques pédagogiques de certains enseignants ou par rapport à la faiblesse de l'apprenant dans l'utilisation des NTIC. D'autre part, ils sont d'ordre relationnel : la problématique de maintenir une relation significative entre les apprenants et l'enseignant dans l'univers de la FAD (Alexandre, 2020 ; Jeunesse, 2007; Lafleur et Samson, 2017; Lafleur et al., 2019; Lavoie, 2006; Mignon et Closset, 2004). En effet, dans ce type d'apprentissage, les fonctions opérationnelles (la mise au point des plates-formes, la synchronisation des outils, etc.) ont parfois tendance à primer sur les questions proprement pédagogiques et

didactiques (Galichet, 2007). Voyons voir aux paragraphes qui suivent la réalité de la FAD au Canada.

2.2.1 L'état des lieux de la formation à distance au Canada avant l'arrivée de la pandémie de COVID-19

Comme nous l'avons souligné précédemment, la formation à distance est très présente dans les universités québécoises et canadiennes. En dépit des complexités mentionnées plus haut, le développement de la FAD est marqué notamment par les offres de cours et de programmes crédités entièrement en ligne (ACRFL/CDLRA, 2019 ; AELIÉS, 2014). En 2019, soit à la veille de la pandémie, l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL/CDLRA) a réalisé un sondage national avec 164 établissements d'enseignement supérieur au Canada. Ce dernier a montré entre 2016-2017 et 2017-2018, les inscriptions aux cours en ligne ont progressé de 14 % en Ontario ; de 8 % au Québec ; et de 4 % dans les provinces de l'Atlantique (ACRFL/CDLRA, 2019).

Il faut souligner cependant que dans la plupart des universités québécoises, « les initiatives en matière de cours à distance sont portées par des membres du corps enseignant ou des unités d'enseignement. L'appui de l'université peut être fourni de façon indirecte [...]. L'Université Laval et l'UQTR sont les seules universités à s'être dotées récemment (en janvier 2012 et en mai 2013 respectivement) d'une politique en matière de formation à distance » (CSÉ, 2015, p. 47). Cette quasi-absence de politiques en matière de cours à distance avant la COVID-19 ne touche pas seulement le Québec. Sur 164 établissements

d'enseignement supérieur au Canada, 12 % détenaient un plan stratégique pleinement mis en œuvre en matière de cours en ligne (ACRFL/CDLRA, 2019).

En effet, cette réalité sous-entend que le virage forcé, avec l'arrivée de la pandémie de COVID-19, d'un enseignement traditionnellement en classe à un enseignement totalement à distance, a pu surprendre les universités québécoises et canadiennes et créer des difficultés, lesquelles ont vraisemblablement eu des impacts sur l'apprentissage des étudiants.

3 Délimitation de la recherche

Comme nous l'avons montré aux sections précédentes, l'intégration des étudiants internationaux dans leur nouvel environnement d'étude est souvent marquée par des difficultés académiques et sociales. Dans le contexte de la crise sanitaire de COVID-19, ils étaient de plus obligés de suivre les cours à distance en vue de respecter les mesures de confinement obligatoire. Or, ce mode d'enseignement implique également des défis : la persévérance et la motivation ne sont pas toujours faciles à atteindre et à conserver (Galichet, 2007 ; Mignon et Closset 2004). En somme, il était nécessaire à ces étudiants, nouvellement arrivés au Québec, de faire face à ces défis et de trouver des stratégies afin de favoriser et de maintenir leur motivation aux études. En considérant tous ces enjeux, nous énoncerons, dans cette section, l'objectif et la question de recherche à laquelle nous tentons d'apporter des éléments de réponses. Au final, nous résumons la pertinence de notre travail, et ce, tant sur le plan social que scientifique.

3.1 L'objectif et la question de recherche

Partant de la réalité générale imposée à tous par la pandémie, cette recherche vise à appréhender les expériences académiques des étudiants internationaux au Québec, en incluant quelques points relatifs à l'intégration sociale. Plus précisément, notre objectif principal est de comprendre les stratégies mises en place par les étudiants internationaux de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) arrivés au Québec à la session d'automne 2019 pour favoriser et maintenir leur motivation aux études pendant la pandémie de COVID-19. La question de recherche est la suivante : en contexte de pandémie, quelles sont les stratégies mises en place par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études ?

3.2 La pertinence sociale

Selon la recherche de Giroux (2012), la fréquentation du campus par les étudiants internationaux a souvent constitué une stratégie d'affiliation et d'adaptation à leur nouvel environnement. Cela a en effet occasionné la création de liens avec les étudiants québécois, la confrontation des idées et des pratiques, et a permis aux étudiants d'origine étrangère de « mieux évaluer les standards de performance exigés dans les universités québécoises, ainsi que les méthodes de travail et d'étude à adopter dans un tel contexte. Les pairs servent alors de médiateurs entre deux cultures de savoir et facilitent, chez les [étudiants internationaux], l'autorégulation de leurs stratégies d'apprentissage » (p. 275). Or, dans ce contexte de confinement imposé par la COVID-19, ce transfert d'expertise entre les deux catégories d'étudiants est devenu compliqué et même quasiment

impossible. Nous sommes ainsi intéressé aux enjeux d'adaptation académique et sociale vécus par les étudiants internationaux au cours des périodes du confinement.

Ainsi, nous souhaitons que notre travail permette aux acteurs concernés – en l'occurrence les dirigeants des universités, les enseignants et le personnel qui fréquente l'espace universitaire – d'avoir une meilleure compréhension de la réalité des étudiants internationaux, notamment de leur motivation pour études en temps de crise. Cela pourrait aider les responsables à agir de manière éclairée, et à améliorer les offres de services destinés aux étudiants internationaux. Les résultats de cette recherche pourraient aussi servir aux futurs étudiants internationaux comme une source d'inspiration de stratégies pour faire face aux difficultés liées à la vie étudiante et aux éventuelles crises (climatiques, sanitaires, sociopolitiques) qu'ils pourraient rencontrer dans leur cheminement.

3.3 La pertinence scientifique

Force est de constater que la réussite scolaire d'un étudiant est très liée à son bien-être psychologique, et ce, à tous les niveaux de formation (Bergeron, Bergeron et Rousseau, 2011; Brault-Labbé et al., 2018; Robert, Debeurme et Joly, 2016 ; Dibble, 2019). D'ailleurs, des recherches ont montré que la qualité de vie de l'apprenant, ses aptitudes psychosociales et son développement personnel sont susceptibles de favoriser ou de nuire à son apprentissage (Dibble, 2019). Or, dans le contexte de la crise sanitaire due à la pandémie de COVID-19, la qualité de vie habituelle a été menacée. Plusieurs personnes, dont des étudiants, ont vécu des troubles psychiques et psychologiques (Coquard, Mwangaza, Renaud, Renard, 2021 ; Rémilliard, 2020 ; UÉQ, 2021). Cela dit,

une étude sur les stratégies adoptées par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études serait intéressante et révélatrice. À côté de sa contribution sur le plan social, le présent travail tend à contribuer également aux avancées scientifiques liées aux expériences des étudiants internationaux dans les universités québécoises, à jeter les bases d'une documentation sur le phénomène de la formation à distance en temps de crise (ce qui pourrait contribuer ou servir de références à d'autres recherches similaires dans des éventuelles situations de crises) et aussi à mieux comprendre les stratégies utilisées par les étudiants d'origines étrangère afin de garder leur motivation aux études malgré la pandémie et ses effets.

Chapitre II : Cadre de référence

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, notre intérêt porte sur la motivation des étudiants internationaux de l'UQTR pour les études pendant la pandémie de COVID-19. Nous cherchons ainsi à comprendre le processus de leur apprentissage dans un tel contexte et les stratégies qu'ils ont utilisées pour maintenir la motivation. Soulignons que ce mémoire ne s'inscrit pas dans le cadre d'un modèle théorique précis, mais qu'il relève plutôt d'un ensemble de concepts qui vont servir de référence pour cadrer notre démarche.

Ainsi, le présent chapitre a pour but de définir les principaux concepts de cette étude. D'abord, nous définissons le concept de motivation, en particulier la motivation dans le contexte scolaire, en nous appuyant sur les approches sociocognitives de la motivation humaine. Plus précisément, notre travail sera axé sur la « dynamique motivationnelle » de Rolland Viau (2009) et la théorie de l'autodétermination développée par Edward Deci et Richard Ryan (2000), qui sont tous deux des modèles théoriques assez répandus dans le domaine de l'éducation (Max, 2010). Ensuite, nous définissons le concept de stratégie, plus précisément les stratégies motivationnelles dans le contexte d'apprentissage à l'université. La dernière partie du chapitre porte sur les nuances qui existent entre les expressions « étudiant international » et « étudiant étranger ». Par la suite, expliquons notre choix pour l'expression « étudiant international » dans le cadre de ce mémoire.

1 La motivation

De la philosophie à la psychologie, la motivation humaine a fait l'objet de beaucoup de réflexions (Fenouillet, 2017; Vianin, 2017). La définition de ce concept pourrait en effet varier suivant les courants de pensées ou la théorie à laquelle on adhère. Par exemple, dans une conception béhavioriste⁵, certains chercheurs considèrent que la motivation humaine est associée « au processus par lequel un organisme apprend que certains comportements sont encouragés ou punis parce qu'ils sont jumelés à des évènements agréables ou aversifs. Les stimuli externes incitent l'individu à émettre certains comportements » (Forget, 1993, pp. 318-319).

Pourtant, les psychologues cognitivistes, notamment Tolman et Lewin, ont quant à eux préconisé que le comportement de l'individu serait le résultat de la combinaison de la valeur du but à atteindre et de la force de l'expectation de pouvoir concrétiser ce but (Thill, 1993). Dans cette perspective, la motivation de l'individu se définirait en fonction du caractère attractif de ses buts et de ses attentes, qui sont liés aux processus cognitifs, à

⁵ Les théories béhavioristes, qui découlent de la psychologie expérimentale, s'intéressent aux comportements observables et quantifiables. Selon les tenants de ce courant théorique, comme John Watson, Ivan Pavlov et B. F. Skinner, l'environnement joue un rôle déterminant dans l'orientation du comportement de l'individu. Le comportement résulte donc de la combinaison de facteurs biologiques, environnementaux et développementaux. Autrement dit, cette conception du comportement dite « mécaniste » est basée sur l'association du stimulus (des conditions extérieures) et de la réponse (des résultats comportementaux). En effet, le béhaviorisme met l'accent sur les différentes formes de « conditionnement » qui pourraient amener l'individu à agir (Forget, 1993 ; Vienneau, 2017).

savoir les représentations et les perceptions par rapport à l'objectif visé (Thill, 1993). Ainsi, quelques années plus tard, d'autres chercheurs ont partagé cette idée de base en mettant en évidence ces deux composantes théoriques dans d'autres contextes, comme celui de l'apprentissage social (Bandura, 1977; Seligman, 1975) ou du domaine du travail (Vroom, 1964).

Selon les courants théoriques humanistes⁶ de la motivation, l'individu peut agir sur son environnement. Ainsi, il est la cause de ses propres actions (Pelletier et Vallerand, 1993). Dans cette perspective, le développement intégral de l'individu (sa capacité de choisir librement, sa potentialité de s'auto-actualiser) est mis de l'avant (Vianin, 2017 ; Vienneau, 2017). Il a donc les moyens de contrôler ses comportements de façon intentionnelle (Pelletier et Vallerand, 1993). Ainsi, la motivation est déterminée par la qualité de l'engagement personnel de l'individu. L'environnement a donc un rôle secondaire sur la motivation, suivant cette conception.

Cela revient à dire que les chercheurs ne s'entendent pas toujours lorsqu'il s'agit de présenter les composantes de la motivation. Cela dit, ils s'accordent en disant que la motivation humaine pourrait avoir plusieurs causes ou déterminants. Tout au moins, elle pourrait être le résultat de l'interaction de plusieurs facteurs (Vallerand et Thill, 1993).

⁶ La psychologie humaniste a préconisé que chaque individu est capable de se contrôler, de se développer et d'avoir un impact sur son environnement. Propulsée notamment par les psychologues Carl Rogers et Abraham Maslow, la théorie humaniste a considéré que la motivation humaine est basée sur les principes selon lesquels l'être humain a tendance à fonctionner de façon complète, à développer son potentiel et à s'auto-actualiser. Il serait donc préoccupé à accroître et à protéger sa valeur personnelle dans la quête de la satisfaction de ses besoins (Pelletier et Vallerand, 1993).

Rappelons que, dans le cadre de ce travail, nous abordons la question de la motivation dans le contexte scolaire, et plus spécifiquement dans celui des études universitaires. Ainsi, nous adhérons aux approches qui accordent une place importante à la cognition comme déterminant du comportement des étudiants, par exemple, l'approche cognitive de Nuttin (1980), selon laquelle la motivation est perçue comme une structure cognitivo-dynamique qui détermine le comportement humain. D'après l'auteur, elle constitue l'ensemble des actions ou des comportements susceptibles de mener l'individu vers un but. La motivation est en effet « une question de relations préférentielles entre l'organisme (l'individu), d'une part, et le monde, de l'autre » (Nuttin, 1980, p. 37).

Le présent mémoire est axé sur le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009) et sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), qui nous aideront à comprendre, d'une part, la perception des étudiants internationaux de la réalité des études en ligne en contexte de crise sanitaire et la valeur qu'ils accordent à leurs études en dépit du confinement. D'autre part, nous nous appuierons sur ces théories pour mettre en lumière les facteurs qui influencent leur comportement à l'égard de leur formation universitaire.

1.1 La dynamique motivationnelle de Viau (2009)

Dans ses écrits, Viau (2009) a défini la dynamique motivationnelle comme « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le

but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12). Pour l'auteur, la motivation de l'apprenant découle de sa perception. Il s'agit d'abord de la perception qu'il a de la valeur de l'activité à accomplir : quel rapport celui-ci pourrait-il établir à la finalité d'une telle activité ? Pourquoi accompli-t-il une telle activité ? Elle est aussi liée à sa perception de ses compétences : comment l'apprenant s'estime-t-il vis-à-vis des tâches ? Enfin, la motivation est influencée par la perception qu'un individu a de la contrôlabilité du déroulement de l'activité. Ici, l'apprenant se questionne sur la manière de gérer ou de contrôler l'activité jusqu'à sa fin (Viau, 2009).

Il est à noter que cette approche, qui fait de la perception de l'apprenant – à son égard et à celui de l'environnement – l'élément déterminant de ses comportements, a longtemps été évoquée par des théoriciens de l'apprentissage social du XX^e siècle, tels que Bandura, Rotter et Seligman. Pour eux, les buts, les croyances et les renforcements (les facteurs externes) influencent fortement le comportement de l'apprenant et pourraient le conduire à un certain niveau de performance (Thill, 1993). Plus particulièrement, les travaux de Bandura dans les années 1970 et 1980 ont mis en lumière les relations qui existent entre le sentiment de compétence ou d'efficacité (*self-efficacy*) de l'apprenant et le système social dans lequel il s'insère (son environnement). Suivant cette perspective sociocognitive, « la perception de compétence se construit graduellement sous l'influence de sources diverses d'information dont les plus importantes sont les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la comparaison sociale, la persuasion verbale et les états émotifs devant les tâches » (Bouffard et Vezeau, 2010, p. 13).

Selon le courant théorique de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), et comme cela a été prédit par Bandura, la motivation n'est pas statique, elle est liée aux processus cognitifs, affectifs et aux attentes de renforcements venant de l'environnement social. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le chercheur a fait l'usage de l'expression « dynamique motivationnelle » plutôt que du terme « motivation », employé seul.

1.2 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)

La théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985, 2008) s'intéresse à la motivation humaine. Plus précisément, elle met l'accent sur les facteurs (notamment l'environnement social) qui pourraient faciliter ou entraver la motivation de l'individu (Deci et Ryan, 2008). Pour ces auteurs, la motivation pourrait être ordonnée sur un continuum d'autodétermination en fonction du degré d'engagement manifesté par l'individu. Ainsi, ce dernier pourrait être motivé de façon autonome ou de façon contrôlée. En effet, ce modèle théorique a mis en évidence trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

La motivation est dite intrinsèque lorsque l'individu est autodéterminé, automotivé. Par exemple, il pourrait s'agir d'une personne qui décide de faire des études dans un domaine d'activité en fonction de ses affinités profondes et de ses compétences. Cette personne sera motivée intrinsèquement et elle manifestera un grand intérêt à l'égard de ses activités d'apprentissage. En effet, le plaisir ressenti par l'étudiant et son intérêt pour ce domaine d'étude constitueraient des forces internes pouvant déterminer son comportement. Autrement dit, cette personne se comporte en ayant pleinement le

sentiment d'un libre choix, elle est autodéterminée à accomplir ses tâches, à maîtriser les défis qui y sont liés, sans qu'il y ait forcément la présence d'un renforcement externe. Cette motivation est donc caractérisée par l'autonomie et par une régulation autodéterminée (Deci et Ryan, 2000, 2008; Vianin, 2017).

Les raisons qui déterminent le comportement de l'individu motivé extrinsèquement sont perçues comme lui étant extérieures. Il agit sous l'influence d'une récompense ou des exigences reliées à un rendement spécifique. Il est à noter que la motivation extrinsèque est subdivisée en quatre sous-catégories, quatre cas de figure (Deci et Ryan, 2000, 2008; Vianin, 2017).

Premièrement, la motivation pourrait être contrôlée ou influencée par le résultat de l'activité à accomplir. Prenons par exemple un adolescent qui fait des activités physiques tous les matins parce que ses parents lui ont imposé et promis des récompenses s'il se conforme à leur demande. Cet adolescent agit en effet pour obtenir une récompense et non parce qu'il est intimement lié à ce genre d'exercices. Dans ce cas, les chercheurs parlent de la régulation externe.

Deuxièmement, la motivation pourrait être modérément contrôlée. Ce même adolescent pourrait s'engager volontairement aux activités physiques afin d'attirer l'attention de ses parents. Dans ce cas-ci, il y a une régulation introjectée. Son intérêt pour les exercices découle de ses relations avec ses parents et non de l'importance ou de la valeur qu'il accorde à ce qu'il fait.

La troisième possibilité est que la motivation pourrait être modérément autonome, dans la mesure où la régulation est identifiée. Admettons que ce jeune de 14 ans a remarqué chez son grand frère les résultats positifs des activités physiques. Il pourrait alors s'engager pour des raisons partiellement intériorisées. L'accomplissement de ses exercices revêt en effet une importance personnelle.

La dernière possibilité, pour la motivation extrinsèque, est qu'elle pourrait être autonome. On peut avoir une parfaite harmonie entre l'identité de cet adolescent et les recommandations de ses parents pour les activités physiques. Autrement dit, la régulation est intégrée, car il y a une cohérence entre les valeurs personnelles de l'individu et l'importance ou les bienfaits des activités à accomplir.

Ainsi, le troisième type de motivation ciblé par les chercheurs est l'amotivation. Celle-ci se caractérise par une absence totale de la motivation. Autrement dit, l'individu n'a aucun intérêt, aucune intention d'agir (Deci et Ryan, 2000, 2008; Vianin, 2017). Dans le cas de notre illustration, le jeune de 14 ans ne réaliserait aucun exercice physique, et ne manifesterait pas d'intention de le faire.

En résumé, nous nous intéressons à tous ces aspects de la motivation ainsi que son évolution dans le cadre de ce mémoire. C'est la raison pour laquelle celui-ci s'appuie d'une part sur le modèle théorique de Viau (2009), la dynamique motivationnelle, qui nous permettra de mieux comprendre les perceptions des étudiants internationaux de leur environnement d'étude en contexte de formation à distance, ainsi que leurs perceptions de la contrôlabilité de la situation, dont la réussite des études. D'autre part, il fera appel à la

théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985; 2008), qui présume l'existence de différentes formes et sources de motivation. Ainsi, ces modèles théoriques, qui sont complémentaires l'un à l'autre dans le cadre de cette recherche, permettront de soutenir toutes les dimensions de l'objectif poursuivi par notre étude, à savoir comprendre divers aspects de la motivation des étudiants internationaux pour leurs études dans le contexte de la pandémie de COVID-19.

2 Définition de la notion de stratégie

Selon les écrits scientifiques, le concept de stratégie est né dans le domaine militaire à l'époque de la Grèce antique. Ainsi, la stratégie était originellement liée au rôle du général en chef d'une armée qui, par ses capacités psychologiques et comportementales, pourrait dresser un plan de bataille en fonction du déroulement des événements en vue de vaincre l'adversaire (Cyr, 1998; Rugh, 2011). Quelques temps après, l'usage de ce concept s'est retrouvé dans plusieurs champs d'activités humaines, comme dans la politique, dans les finances ou dans l'éducation.

Dans cette section, nous mettons l'accent sur les stratégies dans le domaine éducatif, plus précisément sur les stratégies visant à favoriser la mise en place et le maintien de la motivation dans un contexte d'apprentissage⁷.

2.1 Les stratégies dans le domaine de l'éducation

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, l'une des définitions attribuées à la notion de stratégie indique qu'il s'agit :

D'une coordination de procédés, choisis dans un panel de possibles, en raison d'une efficacité supposée et en fonction d'une finalité donnée. Cette définition suppose la réunion de plusieurs conditions, parmi lesquelles la lucidité du sujet sur la tâche à réaliser (selon le cas, il s'agit de l'élève ou du professeur), la lisibilité de l'objectif assigné, la capacité à mobiliser un certain nombre de procédures différentes et à effectuer un choix parmi elles (Perraudau, 2006, p. 7).

Dans cette perspective, il revient à dire que les stratégies, que ce soit du côté de l'enseignant ou de l'apprenant, impliquent un ensemble d'opérations qui relèvent en grande partie de la cognition.

⁷ Il est à noter que nous n'avons pas la prétention, et ce n'est pas d'ailleurs l'objectif de ce travail, d'aborder systématiquement les différentes conceptions de l'apprentissage. Nous présentons plutôt quelques caractéristiques des stratégies d'apprentissage.

Il est à souligner également que, suivant l'approche cognitiviste de l'apprentissage et comme Tardif (1997) l'a indiqué, les principes de base de l'apprentissage reposent entre autres sur l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées. En ce sens, les stratégies d'apprentissage pourraient se définir comme l'ensemble des activités réalisées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'organisation, la mémorisation et l'application des connaissances (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). En effet, les psychologues de l'éducation ont présenté plusieurs types de stratégies permettant de parvenir à un apprentissage significatif, et ce, en fonction des conceptions de l'apprentissage. Ces stratégies d'apprentissage ont été classées par catégories afin de distinguer les comportements qui sont liés à la gestion de l'activité mentale et ceux qui agissent directement sur les informations à apprendre (Boulet et al., 1996; Perraudeau, 2006). Le tableau qui suit expose l'une des classifications des stratégies d'apprentissage présentant quelques comportements à adopter par l'apprenant.

Tableau II : Classification des stratégies d'apprentissage

Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives	Stratégies affectives	Stratégies de gestion des ressources
<ul style="list-style-type: none"> - Répéter - Élaborer - Organiser - Généraliser - Discriminer - Compiler les connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> - Planifier - Contrôler - Réguler 	<ul style="list-style-type: none"> -Établir et maintenir la motivation - Maintenir sa concentration - Contrôler son anxiété 	<ul style="list-style-type: none"> - Gérer son temps efficacement - Organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail - Identifier les ressources humaines et profiter de leur quotidien

On voit, dans ce tableau, que les stratégies d'apprentissage ont été classées en quatre catégories, et chacune d'elles est subdivisée en plusieurs éléments stratégiques. Soulignons que ce tableau a été inspiré de la classification faite par Boulet et ses collaborateurs (1996) mettant en évidence les travaux de Flavell, de Saint-Pierre et de Weinstein et Mayer. Ainsi, un tel classement ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs. Certains, notamment Pintrich (1999) et Zitmmernan (1986), sont d'avis que les stratégies d'autorégulation constituent une catégorie particulière et qu'elles regroupent donc les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies motivationnelles (Huart, 2001). Cependant, ces psychologues de l'éducation s'entendent en disant que l'apprenant doit prendre en compte trois types de stratégies dans l'acquisition de connaissances déclaratives (théoriques) ou des informations factuelles. Il s'agit de la répétition, de l'élaboration et de l'organisation (Boulet, Savoie-Zajc, et Chevrier, 1996). Ils soulignent également les particularités des éléments stratégiques agissant directement

dans l'acquisition de connaissances conditionnelles, à savoir la discrimination et la généralisation. Il y a également la compilation de connaissances, qui agit directement dans l'acquisition de connaissances procédurales (Boulet et al., 1996).

Ainsi, les stratégies motivationnelles, classées parmi les stratégies affectives, sont utilisées par l'apprenant pour contrôler ses sentiments ou ses émotions. Ce sont des moyens d'autorégulation, selon Pintrich (1999), mis en œuvre par l'apprenant pour faciliter son apprentissage, en se fixant des buts à atteindre, en se donnant des défis et des récompenses (Huart, 2001). En effet, les comportements stratégiques affectifs pourraient aider l'apprenant à maintenir sa concentration pendant le traitement des informations et en favorisant l'établissement d'un climat de travail sain, d'une part. Ils pourraient aussi l'amener à utiliser des techniques de relaxation et de réduction de stress (Boulet et al., 1996). D'ailleurs, « dans une société où apprendre devient un réel impératif d'adaptation, les [apprenants] doivent être amenés à se prendre en main, afin que leurs activités d'apprentissage ne soient plus tributaires du suivi d'un enseignant dont le passage dans leur vie n'est que provisoire » (Huart, 2001, p. 233).

3 La notion d'étudiant international ou étranger

Dans cette section, nous soulignons les nuances sémantiques existant entre les notions « étudiant international » et « étudiant étranger ». Du coup, nous présentons les raisons pour lesquelles nous avons opté pour l'utilisation de la notion d'étudiant international dans le cadre de ce travail.

Assez souvent, des chercheurs ou institutions font l'usage des notions « étudiant en mobilité internationale », « étudiant étranger » et « étudiant international » pour désigner une personne qui étudie dans un pays d'où elle n'est pas originaire. Dans les écrits anglo-saxons, les expressions « international student », « student from abroad », ou « foreign student » sont tous des équivalents pour identifier cette catégorie d'étudiants. Pourtant, il existe des nuances dans la littérature francophone entre les expressions « étudiant étranger » et « étudiant international ». À ce titre, nous avons remarqué, d'un côté, des auteurs qui préfèrent le terme « étudiant étranger » au lieu de « étudiant international ». Selon eux, le mot international traduit ce « qui appartient à plusieurs nations » (OQLF, 2008 ; Giroux, 2012). D'un autre côté, certains affirment que le terme « étudiant étranger » est dévalorisant et péjoratif, du fait qu'il pourrait soulever un sentiment d'étrangeté, une perception de quelqu'un que l'on ne connaît pas (Manich, 2015).

En dépit de tout, le terme « étudiant international » est largement utilisé par des institutions comme l'OCDE, l'UNESCO et l'ERASMUS. L'UNESCO (2020), pour sa part, entend par étudiant international ou en mobilité internationale un étudiant qui migre vers un pays étranger dans le but de poursuivre ses études. Suivant cette même logique, Statistique Canada définit un étudiant international comme un étudiant qui n'est ni canadien, ni résident permanent et qui a dû obtenir l'autorisation du gouvernement canadien pour entrer au Canada dans l'objectif de réaliser des études (Statistique Canada, 2019).

Dans ce travail, nous priorisons la notion d'étudiant international, que nous définissons comme une personne venant de l'extérieur du Canada pour étudier, qui n'a pas la citoyenneté canadienne ni le statut de résident permanent au Canada. Ce choix nous permettra, d'une part, d'éviter le mot « étranger », qui pourrait faire l'objet d'un discours réducteur. D'autre part, nous souhaitons éviter de confondre les étudiants de nationalité étrangère résidant au Canada et ceux qui sont entrés au pays avec un permis d'étude temporaire.

Chapitre III : Méthodologie

Au chapitre précédent, nous avons mis en évidence les modèles théoriques qui constituent le cadre de référence de cette étude. Dans le présent chapitre, nous présentons l'ensemble des techniques et méthodes utilisées pour réaliser cette étude. Nous abordons d'abord la nature de la recherche et la justification du choix de l'approche qualitative. Il est ensuite question du devis général de la recherche, incluant le choix des participants et les outils utilisés pour la collecte et l'analyse des données.

1 L'approche méthodologique et sa justification

Cette étude est de type exploratoire et axée sur une méthode qualitative. Comme disaient Paillé et Mucchielli (2010), la recherche qualitative renvoie à « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (p. 6). Cette méthode permet d'appréhender les expériences humaines, le sens de l'action des individus ou de la collectivité.

Le choix du champ qualitatif trouve sa légitimité par le fait que cette recherche vise à comprendre le vécu des étudiants internationaux, spécifiquement les stratégies employées pour favoriser et garder la motivation aux études pendant la période du confinement. Nous privilégions une approche phénoménologique afin de pouvoir décrire les stratégies mises en œuvre par ces étudiants à partir de leurs témoignages (Fortin et Gagnon, 2016). Il va de soi que chaque université, chaque étudiant, a vécu et vit encore la pandémie à sa façon. Les capacités de s'accommoder à la réalité et les modes d'affiliation

sont différents d'un étudiant à l'autre. Toutefois, notre choix se porte sur les étudiants arrivés au Québec quelques mois avant la pandémie de COVID-19, soit à la session d'automne 2019.

2 Les participants à l'étude

Comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, un étudiant international est, selon les autorités canadiennes, une personne venant de l'extérieur du Canada pour étudier, qui n'a pas la citoyenneté canadienne ni le statut de résident permanent au Canada. Notre population cible est constituée de cette catégorie d'étudiants qui réalise des études à temps plein à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis l'automne 2019. Cela signifie que notre travail ne prend pas en compte les étudiants en mobilité internationale qui sont en programme d'échange interuniversitaire de courte durée, ni les étudiants d'origine étrangère qui ont changé de statut au Canada, ni les étudiants internationaux qui ne sont pas présents au Québec durant la période de COVID-19 (celle qui coïncide avec la période de réalisation de cette étude).

Les raisons de ce choix s'expliquent par le fait que les étudiants internationaux, nouvellement arrivés au pays d'accueil, font le plus souvent face à des difficultés liées à l'adaptation académique et à la persévérance scolaire (Maïnich, 2015; Darius, 2016; Deshayes, 2017; CAPRES, 2019); à l'intégration sociale (Bourbeau, 2004; Antonius et Salib, 2015; Berthaud, 2017); au processus d'affiliation (Giroux, 2012); à des contraintes financières (CRDE, 2015), pour ne nommer que quelques exemples. Autrement dit, nous avons spécifiquement ciblé les étudiants internationaux arrivés au Québec à l'automne

2019, car ils constituent la population étudiante qui a subi le virage d'un enseignement en présentiel à un enseignement à distance. Nous supposons qu'elle était susceptible d'être fragilisée par ce changement inattendu, mais nous avons aussi choisi cette population étudiante parce qu'elle avait eu suffisamment de temps pour rencontrer des gens et débiter son affiliation au système d'enseignement québécois, contrairement à ceux arrivés à l'hiver 2020.

Ainsi, par un échantillonnage non probabiliste, c'est-à-dire qui consiste à faire une sélection non aléatoire dans laquelle tous les éléments de la population n'ont pas la même chance d'être sélectionnés (Fortin et Gagnon, 2016), nous avons recruté, sur une base volontaire, cinq participants venant de différentes régions du monde. Il est intéressant de préciser que la provenance des étudiants internationaux de l'UQTR est assez variée. Au départ, nous avons envisagé recruter un étudiant par pays, tout au moins les pays les plus représentatifs sur le campus de l'UQTR. Cela aurait nous permis de recueillir des informations plus variées en fonctions de la réalité de chaque région du monde. Or, dans le contexte de la crise sanitaire, il n'a pas été facile de trouver un grand nombre de participants.

En effet, après plusieurs mois de recrutement (de mai à aout 2021), nous avons pu constituer l'échantillon de cette étude par des étudiants venant de quatre régions différentes et répondant aux critères mentionnés ci-dessus, sans égard au pays d'origine, au sexe, à l'âge, au cycle et au domaine d'études, avec qui nous avons récolté des points

de vue diversifiés et enrichissants. Au terme des deux entrevues, nous avons donné une compensation financière de 40\$ à chaque personne ayant participé à cette recherche.

3 Les outils de collecte de données

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait l'usage de deux outils pour collecter les données. Il s'agissait d'abord d'un court questionnaire électronique (protégé et sauvegardé sur le serveur de l'UQTR), qui nous a permis de collecter les données sociodémographiques des participants, à savoir leur nom, leur sexe, leur tranche d'âge, leur programme et cycle d'étude, leur pays de provenance, leur date d'arrivée au Canada et leur degré d'aisance dans l'utilisation de la langue française. Ensuite, nous avons privilégié des entrevues individuelles semi-dirigées comme outil de collecte de données qualitatives. Rappelons que l'entrevue est un mode de communication qui se fait verbalement entre le chercheur et les participants. Son but est « de recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants, conformément à l'intention du chercheur » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 319). Par l'entremise de la plateforme Zoom, deux séries d'entrevues ont été réalisées avec les participants à l'étude (voir l'annexe I pour le canevas d'entrevue). Finalement, nous avons collecté les témoignages des étudiants internationaux dans une perspective de pouvoir interpréter leur réalité (Blais et Martineau, 2006).

3.1 La première série d'entrevues

Dans la première série d'entrevues, nous avons posé des questions axées, dans un premier temps, sur la motivation de migrer pour les études. Cela nous a permis de cerner

entre autres s'il s'agit d'une première expérience d'étude à l'étranger ; l'objectif initial de l'étudiant; les différentes raisons qui l'ont poussé à choisir le Canada, et plus particulièrement le Québec et l'UQTR. Dans un deuxième temps, les questions étaient portées sur le processus d'intégration dans le nouvel environnement universitaire et social. En effet, notre but était de comprendre comment l'étudiant a pu qualifier son adaptation au système d'enseignement québécois et s'il a pu créer des liens avec d'autres personnes à son arrivée à l'université.

Après avoir contextualisé et tenté d'appréhender la dynamique dans laquelle l'étudiant est arrivé à l'UQTR, les autres questions lui étant adressées se rapportaient à l'objectif de notre recherche. Ces questions étaient en effet focalisées à la fois sur les impacts de la crise sanitaire sur sa formation (tant sur le plan financier et sanitaire que psychologique), sur leur adaptation aux cours en ligne et sur les stratégies pour favoriser et maintenir leur motivation dans le contexte du confinement.

3.2 La deuxième série d'entrevues

La deuxième série d'entrevues consistait à davantage approfondir les expériences vécues par les étudiants internationaux pendant la formation à distance. C'était l'occasion de leur donner la possibilité de nous faire part, de façon plus détaillée, de leurs témoignages, notamment concernant les difficultés rencontrées dans le cadre de la formation à distance due au confinement et les stratégies utilisées pour les surmonter. Ainsi, nous avons jugé nécessaire de revenir sur certains points importants ou peu explorés lors de la première rencontre, en donnant beaucoup plus de temps de réflexion et moins

de directives aux participants. Ainsi, les questions des deuxièmes entrevues étaient axées entre autres sur l'adaptation aux méthodes utilisées par leurs professeurs pour l'organisation des cours dans la classe virtuelle ; le ou les changement(s) apporté(s) par la pandémie à leurs habitudes d'études (le déroulement d'une journée d'étude à la maison); les stratégies les plus efficaces pour favoriser et maintenir la motivation aux études dans le cadre des enseignements à distance. En effet, dans cette série d'entrevues, nous avons posé moins de questions comparativement à la première. Nous avons toutefois posé plusieurs questions de relance, de clarification ou d'approfondissement, telles que, « que voulez-vous dire par [...] ? », « pouvez-vous me donner un exemple ? », « que faites-vous pour faire face à [...] » ou « pourquoi avez-vous fait [...] ? ».

En somme, pour la réalisation de cette étude, nous avons rencontré les participants à deux reprises, après avoir recueilli les données sociodémographiques en ligne. Une première entrevue semi-dirigée, qui a duré entre 60 à 90 minutes (y compris les temps de présentations et de mise en contexte), nous a permis d'analyser à la fois la période pré-pandémique, dont les raisons qui ont amené l'individu à réaliser des études universitaires au Québec; son intégration académique et sociale; les effets de la crise sanitaire sur sa vie étudiante, ainsi que les moyens qu'il a utilisés pour s'adapter à cette réalité. En ce qui a trait à la deuxième entrevue, nous l'avons réalisée en 45 à 60 minutes, car il n'y avait plus beaucoup de questions à poser. Sa réalisation était inscrite dans l'objectif de reprendre en profondeur les thématiques qui sont directement liées à la question de recherche, plus précisément les stratégies utilisées pour s'adapter et maintenir la motivation dans le contexte de la formation à distance.

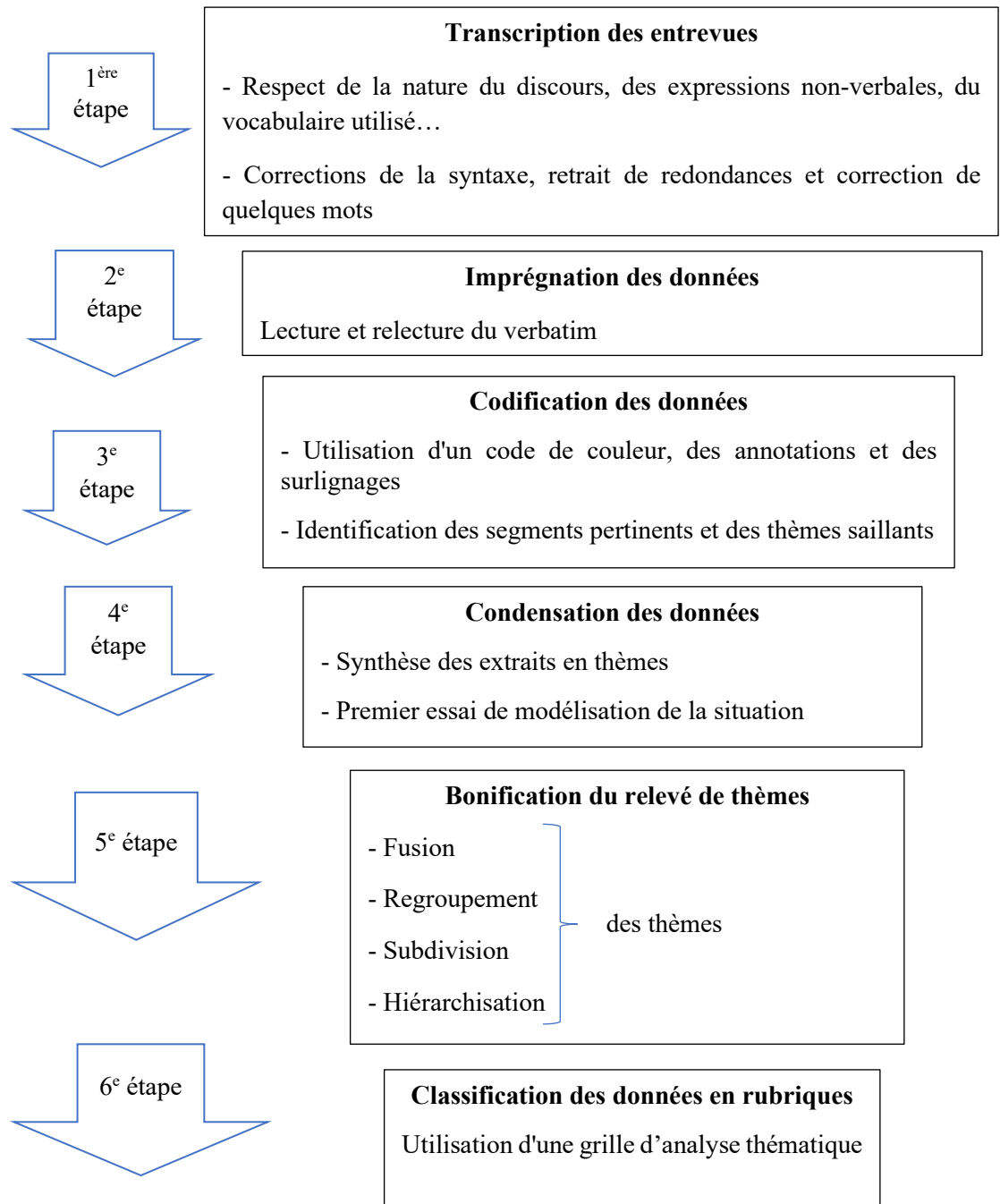
4 Les étapes de l'analyse des données

Pour plusieurs chercheurs, le processus d'analyse des données qualitatives est un processus inductif, itératif, composé d'allers-retours entre la collecte des données et les conceptualisations théoriques ou empiriques (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Miles et Huberman, 2003). Tel que Paillé et Mucchielli (2010) l'ont mentionné, ce processus d'analyse est réparti dans le temps et implique nécessairement un travail d'écriture qui se fait au niveau de la transcription des enregistrements ou de la prise des notes de la scène observée ; dans la transposition ou le réarrangement des mots et des gestes des acteurs ; ainsi qu'au niveau de la reconstitution par un récit argumenté. Cela représente en effet le fondement des opérations dans le cadre de l'analyse des données qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2010). Pour leur part, Blais et Martineau (2006) ajoutent que l'analyse inductive s'appuie sur plusieurs stratégies, notamment sur la lecture détaillée des données brutes dans le but de faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur.

Dans le cas de notre étude, nous avons opté pour une analyse thématique. Celle-ci consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 162). Ainsi, de nombreuses opérations ont eu lieu. Les enregistrements audio et vidéos que nous avons réalisés au moment des entrevues nous

ont permis de parvenir à une transcription fidèle des témoignages des participants. Au fur et à mesure de l'analyse, nous avons pu découvrir le sens de leurs discours et apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Les différentes étapes de ces opérations ont été résumées à la figure ci-dessous, qui est suivie d'une présentation plus détaillée.

Figure I : Résumé des étapes de l'analyse des données



4.1 La transcription des entretiens

La première étape conduisant au traitement des informations recueillies était la transcription des entretiens. Rappelons que chaque entretien a été enregistré séparément et identifiée par un code composé d'un prénom fictif donné au participant à l'étude et de la date de sa réalisation. Dans un premier temps, nous avons écouté les enregistrements des deux entretiens réalisés pour chacun des participants. Ensuite, à l'aide du logiciel Word, nous avons procédé à la transcription de celles-ci dans un seul document, qui est aussi identifié par un code. Soulignons que la transcription des entretiens a été réalisée avec la plus grande fidélité possible de la nature du discours et des expressions non-verbales des participants à l'étude. Toutefois, quelques corrections ont été faites par rapport aux redondances et déformations des mots afin de faciliter la lecture des citations. À la suite de ce premier travail préparatoire, la deuxième étape des opérations était une révision complète de l'ensemble des témoignages recueillis.

4.2 L'imprégnation des données

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'analyse qualitative des données est un processus inductif qui nécessite un traitement minutieux et attentif. Ainsi, pour parvenir à ce type de traitement, nous avons procédé à plusieurs lectures du verbatim, et ce, de manière approfondie. Cela nous a permis d'aboutir à une imprégnation des données et d'identifier au fur et à mesure les thèmes saillants du verbatim.

4.3 La codification des données

La troisième étape de l'analyse des informations récoltées était la codification de celles-ci. Cette opération visait à réduire considérablement le verbatim. Rappelons que le codage des données qualitatives consiste à attribuer un code, un symbole ou une étiquette aux informations recueillies afin qu'elles soient facilement analysées (Fortin et Gagnon, 2016; Miles et Huberman, 2003). Dans le cas de notre travail, nous avons utilisé un code de couleur et d'autres formes de marquage (surlignages et annotations) dans le but d'identifier les thèmes saillants et les extraits de discours pertinents concernant l'objectif de la recherche. D'ailleurs, dans le cadre de notre analyse, nous avons également opté pour une démarche de thématisation en continu. Cela signifie que nous avons repéré et noté les thèmes tout au long de notre lecture du corpus (Paillé et Mucchielli, 2010). Ainsi, dans l'objectif de mener à bien le traitement des informations recueillies, nous avons décidé de laisser intacte la structure du verbatim et de continuer les opérations sur des fiches.

4.4 La condensation des informations recueillies

La quatrième étape de l'analyse des données consistait à noter les extraits pertinents sur une fiche dans le but de les condenser, de les résumer en thèmes, en de courtes expressions ou en un ensemble de phrases liées à une idée centrale. Par exemple, les extraits concernant les questions axées sur la mobilité étudiante nous ont orienté vers plusieurs thèmes, qui ont été résumés par les expressions suivantes : intérêt pour la société québécoise – représentation d'un diplôme international – influence parentale dans le choix des études. Pour ceux qui sont liés aux impacts de la pandémie de COVID-19 sur les

études, les thèmes centraux étaient : découragement – procrastination – somnolence – difficultés d’adaptation et autres. Ainsi, les extraits des données portant sur les stratégies motivationnelles étaient centrés autour de : changement de comportement – se motiver soi-même – aller chercher de l’aide. Cette opération nous a mené à la réalisation d’un premier essai de modélisation de la situation, comme l’indiquait Van Der Maren. Nous avons alors procédé à une première analyse qui consiste à explorer en profondeur le sens du discours des participants autour de leurs stratégies motivationnelles, et en avons fait une représentation abstraite.

4.5 La bonification du relevé de thèmes

Quelques temps après notre première démarche de condensation des données, nous avons procédé à une autre opération plus rigoureuse et synthétique. Il s’agissait de la bonification du relevé de thèmes. Rappelons que ce dernier est un document dans lequel nous avons inscrit l’ensemble des thèmes qui ont émergé. Cette opération consiste à regrouper, à fusionner, à subdiviser et à hiérarchiser certains thèmes. Par exemple, tous les thèmes qui touchent aux intérêts pour la société québécoise et la portée du diplôme international ont été regroupés autour de « motif de la migration pour études ». Rendu à ce niveau, nous avons eu la possibilité de continuer plus aisément notre analyse thématique et de procéder à la classification des données.

4.6 La classification des données en rubriques

Ainsi, la sixième et dernière étape de l’opération était de classer les données en rubriques. Pour ce faire, nous avons utilisé une méthode d’analyse mixte. Celle-ci consiste

à combiner la méthode de l'utilisation des rubriques préexistantes, issues d'un cadre conceptuel et la méthode émergente, c'est-à-dire l'identification des rubriques et des catégories à partir des témoignages des participants sans se référer à un cadre théorique préalable (L'Écuyer, 1990, cité par Giroux, 2012). Cela dit, nous avons fait l'usage d'une grille de codification (grille d'analyse thématique) composée des thèmes émergeant des témoignages des participants, d'une part; et, d'autre part, des grands thèmes issus du guide des entrevues. Soulignons que celui-ci a été construit à la lumière de la question de recherche et des principaux concepts de référence utilisés.

Les rubriques qui constituaient la grille d'analyse sont : motifs de la migration pour études – expérience d'étude à l'étranger – intégration à son nouvel environnement – impacts de la pandémie de COVID-19 sur les études – perceptions par rapport à la formation à distance – degré d'aisance dans l'utilisation des outils technologiques – stratégies utilisées pour maintenir la motivation aux études. Pour chaque rubrique, nous avons réuni les passages qui apportent les mêmes informations et les avons résumées par l'entremise d'un thème générique.

En somme, la méthode d'analyse thématique nous a permis de réduire en unités sémantiques l'ensemble des informations recueillies auprès des participants à cette étude. Elle nous a apporté « une vue d'ensemble des aspects clés qui ont été identifiés dans les données brutes et qui sont considérés comme étant les plus importants, étant donné les objectifs de recherche visés » (Blais et Martineau, 2006, p. 8).

5 Les critères de scientificités de cette étude

La qualité de toute recherche scientifique est influencée par sa rigueur et son authenticité (Fortin et Gagnon, 2016). Toutefois, les critères de scientificité issus de la recherche quantitative ne peuvent pas appliquer aux recherches qualitatives. Des experts, notamment « Lincoln et Guba (1985) ont élaboré des critères constructivistes relatifs à la crédibilité, à la transférabilité, à la fiabilité et à la confirmabilité qui sont largement répandus, étant mieux adaptés aux recherches qualitatives » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 376). Nous nous sommes inspiré de certains de ces critères afin de favoriser la qualité de notre étude. Dans les sections suivantes, nous présentons les techniques utilisées et les mesures qui ont été prises afin de favoriser la qualité de la présente recherche.

5.1 La crédibilité

D'abord, nous avons procédé à une vérification externe des méthodes utilisées par des personnes plus expérimentées, comme Fortin et Gagnon (2016) ainsi que Karsenti et Savoie-Zajc (2004) l'ont conseillé. En effet, une précaution particulière a été accordée à l'outil utilisé (entrevue) pour la collecte des données. Les canevas des entrevues ont été soumis au comité de recherche. Cela nous a permis d'avoir les points de vue de deux experts sur la préparation des entrevues. De plus, un prétest de ce guide d'entrevue a été effectué auprès d'une étudiante internationale. Cette opération a mené à la correction de quelques questions et à l'explication de certains termes.

En outre, notre compréhension de la réalité du public cible (les étudiants internationaux) et du terrain de l'étude (l'Université du Québec à Trois-Rivières) ont

contribué à une meilleure appréciation des données récoltées. Le fait d'avoir vécu cette expérience d'intégration à l'UQTR nous a permis d'avoir à la fois un regard objectif et une certaine sensibilité vis-à-vis de ce phénomène, sans toutefois prétendre comprendre ce que vivent les étudiants internationaux dans le contexte de la formation à distance. En ce sens, nous avons pris en compte de ce que Paillé et Mucchielli (2010) appellent « l'équation intellectuelle du chercheur ». Selon ces auteurs, à la base de toute recherche qualitative, il y a une sensibilité aiguisée par des référents interprétatifs. « Tout chercheur se situe à l'intérieur d'un univers interprétatif qui lui est propre mais qu'il peut partager avec d'autres de façon plus ou moins complète » (p. 76). Paillé et Mucchielli (2010) ajoutent que, dans le cadre d'une recherche, il y a un dialogue qui se construit entre les protagonistes (à savoir, le ou les chercheurs, les acteurs et les lecteurs) autour du phénomène en question. Puisqu'une situation n'est jamais abordée dans un vase clos et sans tenir compte de son contexte, il revient au chercheur de fournir aux lecteurs « les clés de l'interprétation » et le contexte (la posture théorique et autres) dans lequel les décisions méthodologiques ont eu lieu.

En effet, tout au long du processus de l'analyse des données, nous avons pris un certain recul pour éviter de tomber dans une interprétation complètement subjective, tout en essayant de faire des liens entre nos connaissances antérieures de la réalité et la subjectivité des répondants. Notre engagement comme chercheur et notre compréhension du contexte de l'étude ont constitué la toile de fond qui caractérise notre démarche menant à la réalisation de cette recherche.

5.2 La transférabilité

La transférabilité est un critère servant à évaluer « l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). En ce qui concerne ce travail, nous avons d'abord pris soin de présenter de manière détaillée le contexte dans lequel cette étude s'est réalisée, celui de la pandémie de COVID-19, qui a eu des incidences particulières sur les études universitaires. De plus, nous avons conservé des traces de nos démarches afin de bien décrire tout ce qui est fondamental à cette étude, notamment les outils utilisés pour la collecte des données, les différentes caractéristiques de l'échantillon et la posture théorique selon laquelle nous avons analysé les informations recueillies. Bien que le public ciblé par notre recherche soit relativement restreint, la nature et la profondeur des entrevues réalisées nous ont permis de produire beaucoup de données sur les stratégies mises en œuvre par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études dans le contexte de la pandémie.

En considérant toutes les particularités de ce travail, nous n'avons pas la prétention de transférer les résultats obtenus à l'ensemble des étudiants internationaux du Québec. D'ailleurs, la transférabilité n'est pas nécessairement l'une des visées que nous poursuivons dans cette recherche. Toutefois, conformément à la logique d'une recherche exploratoire, nous pensons que nos résultats pourront guider des études ultérieures et alimenter des réflexions autour des manières dont d'autres groupes d'étudiants pourraient avoir vécu la pandémie ou toute autre forme de crise.

5.3 La fiabilité

Au-delà des stratégies mentionnées précédemment, nous avons pris d'autres mesures en vue de favoriser la fiabilité de cette étude. Par exemple, une attention particulière a été accordée à l'évolution du processus de traitement des données. D'ailleurs, les informations récoltées ont été conservées de façon brute. Les segments pertinents sont traités séparément, dans d'autres fichiers. Cela nous a permis de consulter, en cas de besoin, le témoignage du participant dans son contexte initial. Tout au long du processus de traitement des données, nous avons fait l'usage d'un journal de bord permettant de noter l'ensemble des opérations réalisées. De plus, dans la perspective de vérifier la cohérence entre les résultats obtenus et leurs interprétations, nous avons réalisé quelques échanges informels avec d'autres étudiants internationaux de l'UQTR autour de certains éléments révélés par cette étude. En somme, la fiabilité de la présente étude réside dans la clarté et la constance qui caractérisent le traitement des données récoltées.

6 Considérations éthiques

Dans le cadre de cette étude, il a été pour nous impératif de conserver l'anonymat des étudiants participants. Au préalable, nous avons eu à présenter au *Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQTR notre protocole de recherche, incluant la collecte des données, la présentation des résultats et surtout les stratégies mises en place pour éviter que les sujets soient identifiables. En effet, les entrevues ont été réalisées en toute confidentialité. Toutes les données ont été traitées uniquement par nous-même. Nous avons attribué à chacun des participants des noms fictifs et veillé à indiquer très peu d'informations relatives à eux dans la présentation des résultats.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la fiche électronique utilisée pour la collecte des données sociodémographiques des participants (leur nom, sexe, tranche d'âge, programme et cycle d'étude, pays de provenance, date d'arrivée au Canada) a été gardée de façon sécuritaire. D'ailleurs, il n'y avait que les membres du comité de direction de la recherche (qui ont dû signer un engagement à la confidentialité) et le chercheur lui-même qui ont eu accès à ces données à caractère personnel. Ces dernières sont conservées et protégées sur le serveur de l'UQTR (un système de réputé fiable, utilisé pour plusieurs travaux académiques à l'UQTR), et elles seront détruites définitivement une année après la fin de la recherche, soit à l'automne 2023.

Après les évaluations faites par le comité d'éthique, un certificat nous a été délivré afin d'attester la conformité de l'étude aux normes éthiques. Au final, les étudiants recrutés ont librement accepté de nous livrer leurs témoignages en signant le formulaire de consentement à cet effet (Voir l'annexe II).

Chapitre IV : Résultats

Au chapitre précédent, nous avons présenté la démarche méthodologique poursuivie afin de réaliser cette étude. Le présent chapitre porte sur les résultats de la recherche. Il vise à fournir des éléments de réponse à la question de recherche de notre étude, à savoir : quelles sont les stratégies mises en place par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études en contexte de pandémie ? Ainsi, dans la première partie du chapitre, nous détaillons le profil des participants. La deuxième partie met l'accent sur les résultats qui seront présentés en trois parties suivant les rubriques prédéfinies au canevas des entrevues.

1 Le profil des participants

Dans cette section, nous allons brosser le portrait des étudiants internationaux qui ont pris part à cette étude. Comme nous l'avons précisé, celle-ci ne prend pas en considération les étudiants arrivés au Québec pour des études de courte durée (programmes d'échange interuniversitaire d'une ou deux sessions). Les critères de participation à l'étude étaient d'être étudiant à temps plein à l'UQTR depuis l'automne 2019, d'être présent au Québec durant la période de COVID-19 (qui coïncide avec la période de réalisation de cette étude) et d'avoir le statut d'étudiant international au Canada. En fonction de ces critères, nous avons recrutés cinq étudiants sans égard particulier à leur pays d'origine, à leur sexe, à leur âge, à leur cycle et à leur domaine d'études. Pour des raisons de confidentialité, nous attribuons des prénoms fictifs aux participants, et ils seront utilisés pour la présentation du compte rendu de cette étude. Le

tableau ci-dessous nous présente les caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude.

Tableau III : Caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude

Nom (fictif)	Sexe	Région de provenance	Tranche d'âge	Domaine d'étude	Niveau de maîtrise de la langue française (autoévaluation)
Mafoub	F	Afrique du Nord	Entre 20 et 25 ans	2 ^e cycle – Administration	Parler et écrire très bien le français
Alipeng	F	Asie	Entre 20 et 25 ans	1 ^{er} cycle – Sciences humaines	Niveau B1/B2
Sebago	M	Afrique de l'Ouest	Entre 30 et 35 ans	2 ^e cycle – Administration	Lu, parlé couramment
Léa	F	Afrique centrale	Entre 20 et 25 ans	1 ^{er} cycle – Sciences et génie	Parfait à l'écrit et à l'oral
Tatie	F	Afrique centrale	35 ans et plus	1 ^{er} cycle – Administration	Parfait à l'écrit et à l'oral

Comme il est indiqué au tableau, cette étude a été réalisée avec des étudiants provenant de plusieurs régions du monde, présentant des expériences de vie différentes, des caractéristiques personnelles, sociales, culturelles et économiques distinctes. Les répondants se différencient également par leur parcours scolaire avant d'intégrer le système éducatif québécois. En outre, nous avons pu remarquer que leurs expériences antérieures ont joué un rôle déterminant dans la prise de décision de migrer au Canada pour les études et dans la gestion des activités scolaires. Dans les sections suivantes, nous analysons les témoignages de ces étudiants, tout en essayant de voir les liens qui existent entre leurs caractéristiques sociodémographiques et socioculturelles et les facteurs de motivations pour les études.

2 Présentation et interprétation des résultats par thématique

L'analyse thématique des données récoltées pendant les entrevues nous a permis d'identifier plusieurs thèmes et des énoncés pertinents. Le corpus a été scindé en trois grandes sections, lesquelles sont associées aux principales rubriques prédéfinies pour les entrevues. Ces rubriques sont les motifs de la migration pour études; la pandémie COVID-19 et la vie universitaire, ainsi que les stratégies mises en place pour conserver la motivation aux études. Afin de pouvoir présenter les résultats de manière explicite, chaque thématique est divisée et subdivisée en sous-thèmes émergeant des témoignages des participants à l'étude.

2.1 Les motifs de la migration pour études

À titre de rappel, les premières questions des entrevues étaient axées sur la période pré-pandémique, sur les raisons qui ont amené les étudiants internationaux à réaliser des études universitaires au Québec et sur leurs autres expériences d'étude à l'étranger, le cas échéant. Sachant que l'apparition de la pandémie de COVID-19 a dû surprendre tout le monde, dont ces étudiants, le but poursuivi par ces questions était d'avoir une compréhension du degré de motivation au moment de leur arrivée et de la dynamique dans laquelle ils ont amorcé des études au Québec. Plus particulièrement, nous nous demandions comment les expériences en présentiel (la période pré-pandémique) ont pu renforcer les capacités de ces étudiants dans la perspective de s'accommoder à la réalité imposée par la crise.

Tout au long de l'analyse des données récoltées, nous avons remarqué l'émergence de plusieurs thèmes liés à la détermination des étudiants pour la réalisation d'une expérience d'études à l'international. Ils ont évoqué plusieurs facteurs conduisant à cette décision migratoire pour études, notamment pour le choix du Québec et de l'UQTR. En dépit des inquiétudes entraînées par la pandémie, les étudiants internationaux ont exprimé leur intérêt et leur motivation à poursuivre leur objectif, à savoir décrocher le diplôme québécois. Ainsi, nous avons regroupé les thèmes liés aux intérêts des étudiants pour le système d'enseignement et la société québécoise sous la rubrique intitulée : les motifs de la migration pour études. La figure ci-dessous (suivie du tableau) présente les composantes de cette rubrique et les éléments qui les caractérisent. Les interprétations suivent la figure.

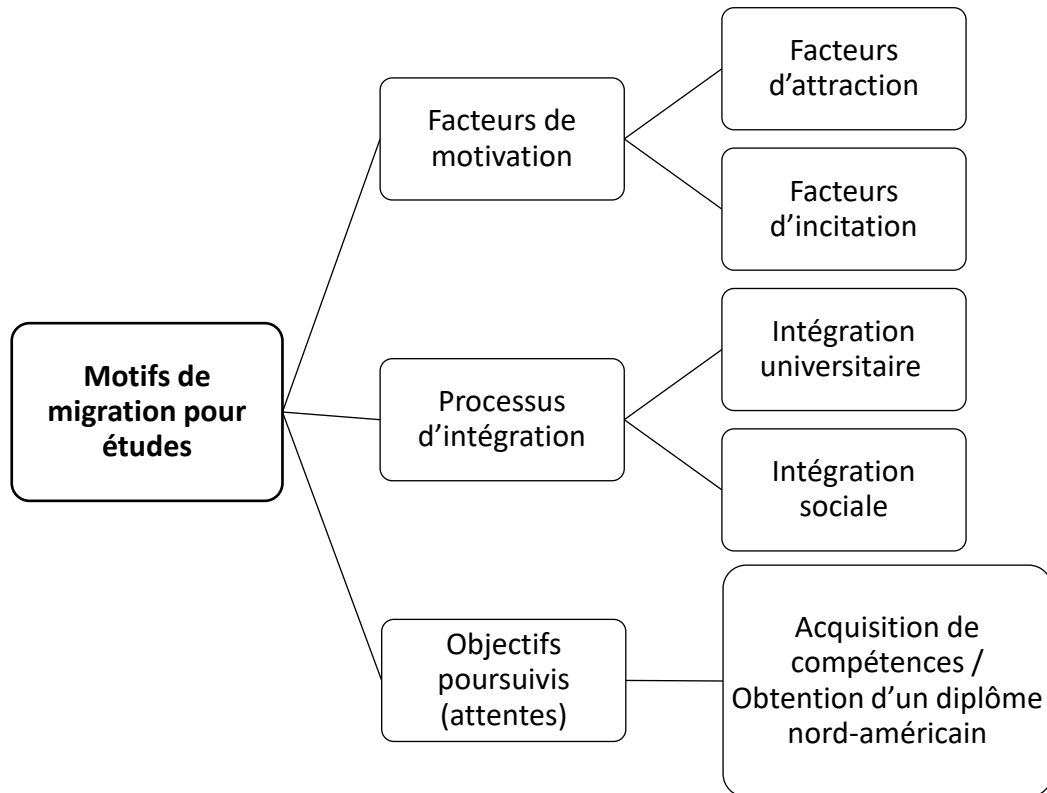


Figure II : Structure thématique des données relatives à la motivation pour les études à l'étranger

La structure thématique des données relative à l'expérience à l'étranger

(Suite de la figure II)

Facteurs d'attraction	Facteurs d'incitation	Intégration universitaire	Intégration sociale	Acquisition de compétences/ Obtention d'un diplôme nord-américain
<ul style="list-style-type: none"> - La langue et le système d'enseignement - La plus-value du diplôme nord-américain - Le désir de s'installer au pays. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les manquements au pays natal - Le désir de changer de système d'enseignement - L'influence des proches 	<ul style="list-style-type: none"> - Un accueil chaleureux (relativement satisfaisant) - La transmission des renseignements nécessaires aux étudiants internationaux - La présentation des services et de l'espace universitaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Le rapprochement social n'est pas toujours évident - Le manque d'activités parascolaires - Les enjeux relatifs au genre et aux différences ethniques 	<p>L'accessibilité au marché de l'emploi et à la recherche scientifique</p>

2.1.1 Les facteurs d'attraction et d'incitation à la motivation

Il est documenté dans la littérature scientifique (Lee, 1966; Lerot, 2001; OCDE, 2004) que la décision migratoire est influencée par plusieurs facteurs liés à la société d'accueil (les facteurs d'attraction) et à celle de provenance du migrant (les facteurs d'incitation). Pour ces étudiants internationaux, la motivation de venir étudier au Québec relève d'abord du système d'enseignement et de la valeur du diplôme nord-américain. Dans plusieurs des cas, ces étudiants estiment que le système éducatif anglo-saxon que l'on retrouve au Québec – même si la langue d'enseignement est le français – pourrait leur

garantir un meilleur apprentissage. Par ailleurs, un diplôme québécois serait pour eux un moyen « d'aller loin » dans leur domaine.

C'est d'ailleurs le cas de Mafoub, étudiante à la maîtrise dans le domaine de l'administration à l'UQTR, originaire d'Afrique du Nord, qui estime qu'il y a un grand écart entre le contexte d'étude actuel au Québec et celui de ses études antérieures réalisées dans sa région d'origine. Cette étudiante, qui n'était pas totalement à l'aise avec le système éducatif dans lequel elle a fait ses premières études, a décidé de changer, de passer au système éducatif anglo-saxon, tout en conservant le français comme langue d'enseignement. À ce sujet, les points de vue de Sebago et de Léa ne sont pas différents. Ayant déjà une formation de base dans le domaine de l'administration, Sebago ne voulait pas du tout refaire un diplôme africain. Cela l'a amené à entreprendre des démarches pour une maîtrise à l'UQTR dans ce domaine. De son côté, Léa, étudiante dans un baccalauréat en sciences et génie, a fait savoir qu'au Québec, « le niveau est meilleur, toutes les conditions⁸ sont réunies pour un meilleur apprentissage ». Cela n'est pas le cas dans plusieurs d'autres pays, selon elle.

Un autre élément particulier semble caractériser certains des étudiants qui ont participé à notre enquête. Il s'agirait de la volonté de s'installer au Québec. Pendant les entrevues auxquelles elles ont participé, Alipeng et Tatie, respectivement d'origine

⁸ En parlant des conditions d'apprentissage, cette étudiante faisait référence aux comportements des professeurs. Selon elle, ces derniers sont plus accueillants, plus attentifs que lors de ses études antérieures. Elle a également mentionné la disponibilité des ressources. À l'UQTR, il y a une bibliothèque où on peut emprunter des livres, des ordinateurs, etc.

asiatique et africaine, ont fait valoir leur intérêt pour la société québécoise. Pour ces personnes, leur expérience étudiante actuelle fait partie d'un projet global visant à résider au pays. D'ailleurs, Tatie a fait savoir qu'elle avait toujours eu envie de visiter le Canada. Alipeng, de son côté, a mentionné que son but était d'avoir un permis d'étude donnant accès au territoire canadien, peu importe le programme de formation. Effectivement, en arrivant à l'UQTR, elle a dû changer de programme, en passant d'un baccalauréat dans le domaine de l'administration à un baccalauréat en sciences humaines, afin de mieux s'adapter à la réalité des études⁹.

La décision de réaliser des études universitaires à l'étranger est également liée à la réalité du pays d'origine, notamment aux manquements en termes d'infrastructures universitaires. Par rapport à cette réalité, certains de nos répondants ont été influencés par des membres de la famille ou des collègues de travail, en vue d'envisager le Canada comme une option pour les études. Par exemple, pour Léa, le choix d'étudier dans une université québécoise a été fait par ses parents. Ces derniers ont toujours voulu que leurs enfants étudient aux États-Unis ou au Canada. Selon Léa, ses parents sont plutôt admiratifs du système éducatif américain. Puisqu'un membre de la famille de Léa étudiait déjà à l'UQTR, ses parents ont décidé qu'elle s'inscrirait dans cette université.

Sebago et Alipeng ont été également soutenus par des proches afin de réaliser leurs études à une université québécoise. Les démarches d'Alipeng pour être admise à l'UQTR

⁹ Cette étudiante, Alipeng, qui est en train de réaliser ses premières expériences universitaires, estime que ses limites en français entravent considérablement son apprentissage. Cela fait en sorte qu'elle doit fournir des efforts particuliers, bien qu'elle ait appris le français depuis son pays natal et à l'UQTR.

et pour entrer au Canada ont été assurées par un organisme. Ce dernier a donné des cours de français à Alipeng afin qu'elle soit prête pour ses études au Québec. Sebago a de son côté pu bénéficier d'une bourse de la part des autorités de son pays en vue de préparer son voyage vers le Canada.

En effet, plusieurs facteurs, particulièrement la réalité du pays, ont conduit ces étudiants vers le Canada. Le choix du Québec a été fait pour des raisons linguistiques (l'usage du français) car ils se sentaient plus à l'aise de faire des études dans la langue qu'est le français. C'est notamment le cas de Tatie, une étudiante dans le domaine de l'administration, qui a fait un retour aux études dans ce domaine plus de 10 ans après la fin de ses formations antérieures.

2.1.2 Le processus d'intégration

Dans une perspective migratoire, le thème d'intégration se rapporte « au devenir des individus et des groupes qui arrivent dans une société d'accueil à l'issue d'un processus migratoire, et aux mécanismes sociaux qui y caractérisent leurs parcours » (Safi, 2011, p. 150). Ainsi, le processus d'intégration s'associe souvent à celui de la socialisation (Khellil, 2005, cité par Berthaud, 2017). De l'avis de nos répondants, cette dynamique de socialisation n'est pas toujours facile pour les étudiants internationaux. Si leur motivation était très grande pour réaliser des études au Québec, l'intégration n'est pas toujours optimale, et ce, que ce soit au niveau de la communauté universitaire ou du reste de la société québécoise.

2.1.2.1 L'intégration sociale

De l'avis des participants à l'étude, le processus d'intégration à l'environnement social québécois n'est pas facile. Il n'y a pas d'assez d'opportunités qui permettraient de créer des liens avec d'autres personnes, selon eux. Pour plusieurs de ces étudiants, au cours des deux premières sessions à l'UQTR (avant la pandémie), leur réseau social s'est résumé à des membres de la famille, à quelques compatriotes et à des anciennes connaissances (des personnes avec qui ils ont eu des liens avant d'arriver au Québec). Mafoub, qui a vécu une telle situation, explique que ce manque d'activités parascolaires à l'université a eu des impacts considérables sur le rapprochement des étudiants avec de nouvelles personnes et sur leur épanouissement. Pour remédier à cela, certains de ces étudiants ont passé beaucoup de temps au téléphone avec la famille et des amis au pays natal.

Les étudiants internationaux ont également souligné des enjeux relatifs au genre et aux différences ethniques. C'est le cas de Léa, qui était la seule femme dans un groupe pendant plusieurs sessions. Elle estime qu'elle a mal vécu son intégration et qu'elle en souffre toujours. Selon elle, les gens « sont très solitaires ». De plus, le programme dans lequel étudie Léa n'aurait que 20 % de femmes, contre 80 % d'hommes. « On n'est pas de la même culture, on n'a pas forcément les mêmes sujets de conversation, c'était vraiment gênant et difficile pour moi [...]. Parfois j'ai envie de m'amuser mais je n'ai personne avec qui sortir. Je ne veux pas tout le temps être avec [le membre de ma famille qui étudie aussi à l'UQTR] » a expliqué Léa. Alipeng a également fait face à cette difficulté de socialiser avec les collègues. Elle a souvent été obligée de se tourner vers ses

compatriotes, car les échanges interculturels ne sont pas toujours évidents avec les autres étudiants de son groupe.

Il est toutefois intéressant de faire remarquer que l'emploi étudiant est un facteur important pour l'intégration sociale des étudiants internationaux. Plusieurs d'entre eux ont eu l'opportunité de créer des liens d'amitié avec d'autres personnes dans leur milieu de travail.

2.1.2.2 L'intégration universitaire

Généralement, à chaque début de session d'automne et d'hiver, l'UQTR organise des activités en vue d'accueillir, d'orienter et d'informer les nouveaux étudiants, dont des étudiants internationaux. Ceux qui ont pris part à ces activités sont parvenus à connaître rapidement les différents services disponibles à l'université pour les étudiants, les procédures administratives et des informations pertinentes au sujet de leur programme d'études. C'était également l'occasion de renseigner les étudiants internationaux sur le système de notation utilisé pour les cours, sur le régime d'assurance de santé accordé et sur les démarches à suivre pour renouveler les documents d'immigration. Certains de ces étudiants ont aussi pu bénéficier d'un accompagnement particulier, soit pour finaliser leur inscription (leur choix des cours) ou pour une visite guidée de la ville de Trois-Rivières.

Selon les répondants, l'UQTR a pu donner les informations essentielles aux étudiants afin de commencer correctement leurs études. Bien qu'il leur ait fallu quelque temps pour s'adapter aux pratiques pédagogiques, ils étaient tous satisfaits de leur performance scolaire (résultats des cours) pour la session précédant la pandémie de

COVID-19. Pour plusieurs, cette satisfaction relève entre autres du rapprochement, du contact direct qui existait entre l'étudiant et ses enseignants avant le confinement. Par exemple, Tatïe et Léa ont raconté que plusieurs des membres du personnel de l'UQTR et certains enseignants étaient toujours à l'écoute des étudiants, et pouvaient les aider au besoin.

Par ailleurs, nous avons pu remarquer que l'intégration des étudiants internationaux est en effet progressive et personnelle. La plupart de ces étudiants ont dû utiliser des stratégies personnelles, et se sont finalement intégrés, tant sur le plan social qu'académique. Ces stratégies sont particulièrement axées sur l'implication dans les activités de l'université. Il s'agit d'ailleurs de la voie suivie par Tatïe. Dès sa première session à l'UQTR, elle s'est rapprochée d'une association étudiante, où elle a pu rencontrer des compatriotes et se faire des amis. Pour elle, il revient à l'étudiant de s'intégrer en allant vers les autres et en prenant part aux activités. Les étudiants qui n'ont pas pu participer aux activités de la rentrée ont eu beaucoup plus de difficulté à s'habituer à la réalité de l'UQTR. Leurs stratégies consistent à se renseigner sur une procédure chaque fois qu'ils en ont besoin.

En effet, les dispositifs mis en place par l'UQTR, la collaboration du personnel administratif et le soutien de certains enseignants ont pu contribuer grandement à l'intégration des étudiants internationaux. De manière générale, cette façon d'intégrer ce nouveau milieu universitaire était relativement satisfaisante, selon eux.

2.1.3 L'objectif poursuivi par les étudiants

Comme nous venons de le présenter à la section précédente, les étudiants internationaux étaient fort motivés à réaliser des études au Québec, tout au moins à migrer au pays. Derrière cette motivation, il y a des attentes particulières. Pour certains, les études représentent un moyen permettant de s'installer définitivement au Québec. Pour d'autres, le but final est de pouvoir acquérir des connaissances et compétences avérées, soit pour répondre au besoin du marché de l'emploi ou pour continuer dans le domaine de la recherche scientifique, tant à l'international que dans leurs pays d'origine. Ces objectifs professionnels sont fonction de la vision que ces étudiants avaient de leurs programmes d'études. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs pris le soin de consulter le plan et les objectifs de leur programme d'étude avant leur arrivée au Québec. Par exemple, Tatie a pour objectif professionnel, après ses études, de travailler directement dans son domaine d'études, et d'occuper un poste particulier, qu'elle nous a nommé. Il va de même pour plusieurs autres participants à l'étude qui ont témoigné de leur confiance d'être sur le bon chemin pour une carrière enrichissante.

Toutefois, pour certains des étudiants internationaux, la formation ne répond pas totalement à leurs attentes. C'est le cas de Mafoub, qui nous a expliqué avoir été déçue de quelques cours. Selon l'étudiante, ces cours ne sont pas cohérents avec les objectifs visés dans le programme d'étude. Elle a également mis l'accent sur les examens que certains étudiants doivent subir pour pouvoir intégrer un ordre professionnel. Mafoub estime que les concernés ne sont pas assez préparés pour ces examens.

2.1.4 Conclusion de la section portant sur la migration pour études

En somme, nous avons pu remarquer que le profil sociodémographique et socioculturel de nos répondants a un rôle déterminant dans le processus d'intégration au système québécois, notamment dans la gestion des activités scolaires. Chaque étudiant international, de par son identité et son parcours scolaire, a une vision claire de son expérience étudiante au Québec. Cette vision est en quelque sorte liée à l'intérêt de l'étudiant pour son domaine d'étude, d'une part ; et d'autre part, aux opportunités offertes par le pays. Au-delà des différents facteurs d'attraction et des raisons personnelles qui sont liées à cette décision migratoire, ces individus étaient fortement motivés à entamer des études au Québec. C'est d'ailleurs cette motivation, ce dévouement pour le diplôme universitaire québécois, qui les a encouragés à passer au travers des difficultés entraînées par la crise sanitaire. Rappelons que les étudiants que nous avons rencontrés ont témoigné de leur satisfaction par rapport aux résultats des cours à la session précédant la pandémie de COVID-19. En dépit des contraintes socioculturelles, ces étudiants s'évertuent à s'intégrer progressivement à leur nouvel environnement et répondent relativement bien aux exigences de leur formation.

2.2 La pandémie COVID-19 et la vie universitaire

Au début du confinement dû à la COVID-19, soit en mars 2020, les universités n'ont pas vraiment eu d'autre option que la formation à distance (FAD). Cela a exigé de la part des étudiants qu'ils s'adaptent à une réalité en ligne, tout en faisant face à l'ensemble des conséquences entraînées par la crise sanitaire. Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus concernant les expériences des étudiants internationaux

pendant la période de la formation à distance. La figure ci-dessous résume les différents thèmes composant cette rubrique et les énoncés qui s'y rattachent.

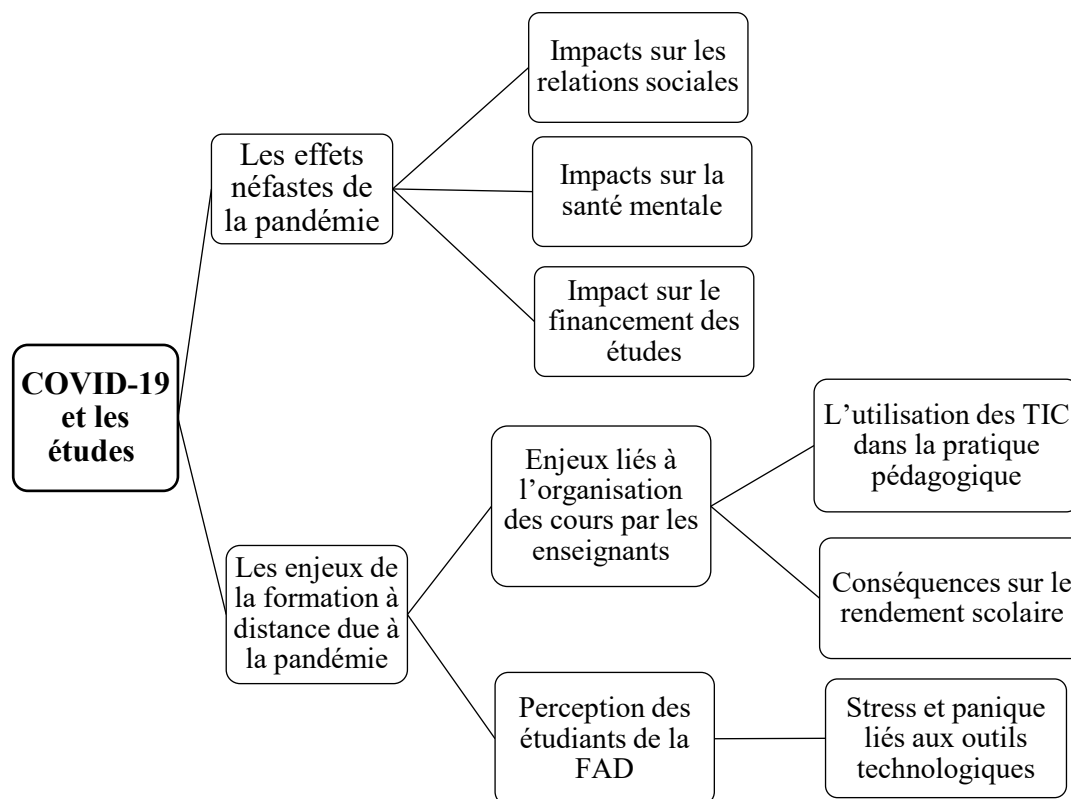


Figure III : Structure thématique de la rubrique concernant la COVID-19 et les études

2.2.1 Les effets néfastes de la pandémie

Comme nous en avons parlé au chapitre de la problématique, la pandémie de COVID-19 a entraîné des conséquences négatives à certaines personnes, dont des étudiants internationaux. Ces derniers ont expliqué que le confinement avait amplifié les difficultés déjà existantes et en avait causé des nouvelles. Par exemple, sur le plan social, « les relations deviennent difficiles, presque coupées » a fait savoir Tatie. Alipeng, puisqu'elle ne pouvait plus se rendre à son travail, là où elle a l'habitude de croiser des amis, se sentait isolée et avait l'impression de tomber dans la solitude. Ce changement survenu dans les relations sociales a également affligé Mafoub, notamment parce qu'elle ne pouvait rencontrer les professeurs ni les camarades de classe. Selon elle, le rapport social et les échanges entre les camarades sont très importants pour les étudiants-chercheurs. Avec le confinement, c'était assez difficile de partager les points de vue sur les travaux de recherche, a souligné Mafoub. C'était une situation pénible pour tous les étudiants ayant participé à cette recherche, situation qui a provoqué des difficultés psychologiques et des moments de troubles qui ont affecté leur formation.

D'ailleurs, avant même l'apparition de la COVID-19, la santé mentale de plusieurs étudiants était déjà fragilisée au Québec (UÉQ, 2019). Ainsi, les enjeux liés à cette crise sanitaire ont eu des impacts considérables, à la fois sur la vie de ces individus et sur leurs expériences étudiantes. Que ce soit à cause de la peur d'attraper le virus, du bouillonnement des informations anxiogènes ou du sentiment d'isolement entraîné par le confinement, plusieurs de ces étudiants ont été confrontés à moments de stress et à des troubles du sommeil. Les étudiants internationaux n'étaient pas à l'écart de cette réalité.

Certains étaient plutôt plus à risque en raison de leur situation de solitude. Mafoub, Alipeng et d'autres ont mentionné que leur vie a changé durant le confinement. Ces personnes avaient du mal à se concentrer sur des activités scolaires. La déprime était souvent le défi à surmonter pour ces étudiants internationaux. En dépit de tout, cette crise sanitaire n'a eu aucune incidence sur le financement des études de ces étudiants. Pour la majorité d'entre eux, cela relève de la responsabilité des parents qui sont à l'extérieur du Québec.

2.2.2 Les enjeux de la formation à distance dus à la pandémie de COVID-19

Le virement forcé de l'enseignement, d'un enseignement traditionnellement en classe à un enseignement totalement à distance, a créé des difficultés. Ce changement d'environnement a entraîné des problématiques à la fois techniques et pédagogiques, et ce, tant pour les étudiants que les enseignants. Les témoignages de nos répondants nous ont montré que nombreux sont les enseignants qui avaient de la difficulté à présenter correctement leurs cours dans la classe virtuelle. Ainsi, cela avait des répercussions négatives sur la perception des étudiants et sur le processus d'apprentissage.

2.2.2.1 L'organisation des cours dans la classe virtuelle

La formation à distance (FAD) a déjà prouvé ses avantages et sa pertinence sociale dans le domaine de l'enseignement supérieur, surtout en termes de flexibilité et d'accessibilité. C'est l'option qui a été choisie par les universités pour la continuité des cours durant la période du confinement. Toutefois, plusieurs recherches ont montré que ce mode d'enseignement fait encore face à des facteurs susceptibles d'affecter

l'apprentissage des étudiants (ACRFL/CDLRA, 2019 ; Lafleur et al., 2019 ; Lavoie, 2006). Par ailleurs, les témoignages des étudiants participant à notre étude montrent que les enjeux majeurs de la FAD sont d'abord liés à l'intégration des outils technologiques dans les pratiques pédagogiques des enseignants ; ensuite, ils relèvent de la difficulté de maintenir une relation significative entre les étudiants et l'enseignant.

Ces étudiants ont mentionné que les méthodes d'enseignement employées dans la classe virtuelle n'étaient pas toujours satisfaisantes. Les interactions avec l'enseignant étaient très limitées. Peu d'étudiants étaient intéressés à s'impliquer dans les cours. D'ailleurs, ils ont assisté à certains cours qui étaient préenregistrés. Soulignons cependant que les contraintes liées à l'utilisation des outils technologiques ou à l'absence des relations significatives varient dépendamment du cours ou de l'enseignant. « Il y en a des profs qui arrivent à s'en sortir. Il y en a d'autres qui ont toujours du mal à s'adapter » a souligné Mafoub. Selon cette étudiante, il y a des cours qui sont plus intéressants, plus animés et plus riches que d'autres dans la classe virtuelle. Certains enseignants ne font quant à eux que « lire le cours, les diaporamas puis les questions qui sont déjà résolues. Ils [vont] te donner la résolution et si tu as des questions, tu vas [leur] poser à postériori ».

Cette situation difficile a eu des impacts sur l'apprentissage de ces étudiants. D'ailleurs, la majorité d'entre eux n'avait aucune expérience de ce mode d'enseignement. Dans la classe virtuelle, plusieurs étudiants ont eu des problèmes de concentration et de motivation pour le cours. C'est particulièrement le cas de Sebage et d'Alipeng. Ces étudiants ont parfois eu tendance à aller vers les réseaux sociaux ou à s'endormir au lieu

de rester derrière la caméra pour assister aux cours. Mafoub estime qu'elle était plus active aux cours en présentiel qu'à distance, car elle n'avait pas « le goût de parler » (de participer aux cours) dans la classe virtuelle. Pour remédier à tout cela, ces étudiants ont dû redoubler d'effort et trouver des moyens appropriés afin de réussir les cours (ce qui sera développé à la dernière partie du chapitre).

2.2.2.2 Perceptions des étudiants des cours à distance

De l'avis des étudiants internationaux, la formation à distance était difficile dans le contexte de la crise sanitaire. Bien s'adapter à ce type d'enseignement leur a pris du temps. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux ont remarqué une chute de leurs résultats au début de la formation à distance. « J'avais les mêmes professeurs qui m'ont donné des cours en présentiel puis des cours à distance, ce n'était pas la même qualité. Ce n'est pas leur faute non plus, mais l'environnement, [...] tout a changé », nous raconte Mafoub.

Ces étudiants ont également mis l'accent sur le contenu des cours pour analyser leurs formations à distance. Selon certains, que ce soit pour un examen ou pour la prestation des cours, il y a des matières pour lesquelles l'université n'était pas préparée pour la formation à distance. Par exemple, les cours qui impliquent des calculs mathématiques étaient toujours difficiles, à la fois pour l'enseignant et pour l'étudiant dans la classe virtuelle. « Quand il s'agit d'un cours technique, c'est plate ! C'est vraiment moche à distance » a dit Tatit. Ce point de vue n'est pas différent des raisonnements des autres étudiants, particulièrement Léa qui estime « qu'il n'est pas facile de recevoir des explications pour des cours de mathématiques appliquées... ce n'est pas simple ».

Pourtant, lorsqu'il s'agit d'un cours qui nécessite seulement une présentation orale, les explications sont plus complètes et convaincantes. Tout cela a influencé les perceptions des étudiants pour les cours à distance et a créé des préférences. C'est le cas notamment de Tatie qui a évalué son degré d'adaptation à la classe virtuelle en fonction de « l'utilité » du cours par rapport à son programme d'étude. Selon elle, « un cours générique [...] pour moi, ce n'est pas un cours de concentration, cela pourrait passer en ligne. Mais pour un cours de spécialisation, ce n'est pas l'idéal [d'être à distance] ». Dans ce même ordre d'idée Mafoub nous a expliqué que :

Par exemple, si on avait un cours d'histoire. C'est très facile de présenter un cours d'histoire par Zoom. Le prof va expliquer puis... c'est juste la littérature, ce sont des théories et tout. Mais quand c'est quelque chose qui est pratique, par exemple, on avait un cours où on devait utiliser un logiciel. Ça aurait été très pertinent en classe, en présentiel avec le prof qui va vous expliquer comment utiliser chaque option, comment manipuler le logiciel. En cas de problème, on peut lui demander sur place. [...] En classe, ça va être plus efficace qu'à distance.

Parallèlement à cette réalité, certains étudiants ont été confrontés à des problèmes particuliers du fait qu'ils faisaient des cours à la maison. Il s'agissait soit de problèmes techniques, de connexion ou liés à l'absence d'un logiciel spécifique à un cours. Le plus souvent, ce dernier est disponible dans les laboratoires informatiques de l'UQTR. D'une manière ou d'une autre, chacun des participants à la recherche a vécu un moment de

panique lié à la technologie durant la FAD, par exemple l'incapacité de rendre un examen dans le format attendu. Cela dit, ils ont été en mesure d'utiliser, en peu de temps, les plateformes (Zoom, Teams et autres) mises en place pour assister aux cours.

2.2.3 Conclusion de la section portant sur les effets de la pandémie et la vie universitaire

La pandémie de COVID-19 et ses contrecoups ont causé beaucoup de changement à la communauté universitaire. Que ce soit pour les enseignants ou les étudiants, il leur a fallu du temps pour s'adapter à cette nouvelle réalité, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe virtuelle. Il va sans dire que chaque université, chaque étudiant, a vécu et vit encore la pandémie à sa façon. Cela dit, les capacités de s'accommoder à cette nouvelle vie dépend avant tout de la personnalité de l'individu et de ses expériences antérieures. Pour les étudiants participant à notre étude, la dépression, le chagrin, le découragement, y compris les inconvénients techniques et le manque d'interaction dans les cours, ont constitué des défis à surmonter qui ont affecté leur vie sociale, leur santé mentale et leur apprentissage. Quelques étudiants ont toutefois pu repérer les côtés positifs de la formation à distance et en profiter. Cela leur a entre autres permis d'économiser le temps de déplacement à d'autres fins, soit pour des recherches personnelles ou des travaux de groupes. Cela fait partie de l'ensemble des stratégies utilisées par les étudiants pour réussir leurs études malgré la crise de la COVID-19.

2.3 Les stratégies mises en place par les étudiants pour favoriser et maintenir la motivation aux études

La pandémie de COVID-19 a entraîné des complications dans la formation des étudiants internationaux, ce qui leur a exigé beaucoup d'effort et a nécessité l'adoption de stratégies afin de s'adapter, notamment au contexte de formation à distance. Rappelons que dans le domaine de l'apprentissage, la notion de stratégie se rapporte à la capacité de l'apprenant à mobiliser et à coordonner un ensemble d'opérations, en faisant des choix parmi elles, afin de faciliter l'acquisition, l'organisation, la mémorisation et l'application des connaissances (Boulet, Savoie-Zajc, et Chevrier, 1996; Perraudeau, 2006). Pour ce qui concerne les étudiants internationaux, notre étude a révélé que leurs stratégies étaient multiples et touchaient à plusieurs aspects de la vie étudiante. Nous avons regroupé ces stratégies en deux grandes catégories : 1- les stratégies intrinsèquement liées au processus d'apprentissage et 2- les stratégies relatives aux relations socio-affectives. Dans cette partie, nous présentons toutes les stratégies utilisées par ces étudiants en vue de favoriser et de maintenir la motivation aux études. Cela est résumé dans la figure suivante.

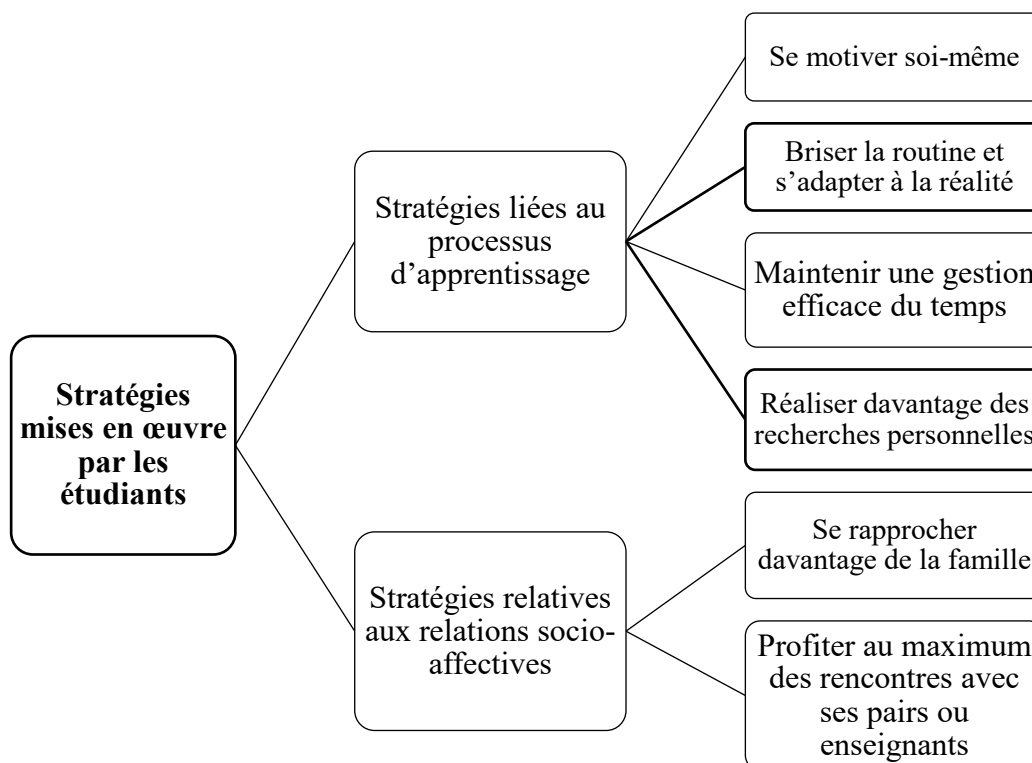


Figure IV: Structure thématique de la rubrique concernant les stratégies mises en œuvre par les étudiants

2.3.1 Stratégies liées au processus d'apprentissage

Suivant les témoignages des participants, la motivation pour les études est liée aux conditions de la formation à distance et à la perception de l'étudiant vis-à-vis celles-ci. Ainsi, les stratégies pour maintenir une telle motivation sont fortement axées sur l'acte de l'apprentissage. Cela signifie qu'elles sont choisies en fonction de la façon dont l'étudiant

interagit avec la matière à l'étude. D'ailleurs, dans le contexte du confinement, il était question, selon les répondants, de se motiver soi-même, de briser la routine en essayant d'adapter ses comportements à la réalité, et de mieux gérer son temps en réalisant davantage des recherches personnelles.

2.3.1.1 Se motiver soi-même

Pour la grande majorité des étudiants qui ont participé à cette recherche, il était nécessaire, dans le contexte du confinement, de « trouver une raison » afin de rester motivé et de réussir les cours. Cela signifie qu'il a fallu par-dessus tout se motiver soi-même. Considérant que toutes les conditions pour favoriser l'apprentissage n'étaient pas réunies à ce moment-là, il revenait aux étudiants de développer davantage leur autonomie afin de faire face aux ambiguïtés et de répondre aux exigences de leur formation. De ce point de vue, Mafoub a déclaré que :

L'environnement des études a changé, parce que tu ne vas pas rencontrer personne, ni tes professeurs, ni tes camarades de classe et tout [...]. Ça devient l'auto-scolarité... tu dois te motiver toi-même. C'est-à-dire, tu ne vas pas trouver un environnement des études que... tu dois travailler sur ton projet de recherche toi-même, si tu as des questions, tu dois envoyer un courriel à ta directrice de recherche, qu'il te répond ou bien... [peu importe] vous allez faire une fois par mois ou deux mois des rencontres par zoom. Mais le contact physique, il est différent.

En effet, nous avons remarqué que les cours à distance impliquaient nécessairement le développement de l'autodétermination. En dépit de la situation, les étudiants sont parvenus à s'approprier l'environnement de la formation à distance (en évaluant leurs forces et leurs faiblesses) et à identifier des moyens nécessaires pour atteindre leurs objectifs.

2.3.1.2 Briser la routine et adapter ses comportements à la réalité

Plusieurs stratégies ont été mises en œuvre par les étudiants internationaux afin de s'adapter et de mieux assimiler le contenu des cours en dépit du contexte de la formation à distance. Par exemple, pour Tatie et Mafoub, les meilleures stratégies pour susciter « le goût d'apprendre » étaient d'être présent au cours. « Il est mieux d'assister au cours le jour même, bien qu'il soit enregistré, afin de faire les exercices en même temps que le professeur et de réviser chaque cours après chaque séance » a précisé Mafoub. Sebago pour sa part a évoqué la nécessité de « faire un tri » afin de mieux gérer la concentration. Selon lui, il y a des moments du cours qu'on ne doit pas rater, qui méritent de porter davantage attention. Il disait :

Pour les parties les plus importantes du cours, telles que le début, lorsqu'on parle de la philosophie du cours ou des aspects principaux, et surtout quand l'enseignant fait des rappels de ce qu'il faut réviser, des prochaines évaluations, etc., je me suis concentré à fond. Et pour d'autres moments, je suis plus ou moins relâché, je ferme les yeux devant l'écran.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, l'utilisation des outils technologiques était aussi un défi pour certains étudiants. D'une manière ou d'une autre, chacun a vécu un moment de panique lié à la technologie ou à la connexion à Internet. Pour éviter cela, la stratégie, pour certains, était d'aller à l'université, autant que possible, et de faire l'usage de ses outils informatiques. Toutefois, des incidents sont inévitablement arrivés. Par exemple, en plein examen dans les locaux de l'UQTR, les touches alphabétiques du clavier de l'ordinateur emprunté par Tatie à l'université ont cessé de fonctionner subitement. N'étant pas en mesure d'expliquer la situation à l'enseignant, Tatie a dû utiliser son cellulaire pour finaliser son examen, et prendre en photo la preuve de confirmation du dépôt de l'examen, en cas de besoin.

D'autres étudiants ont également été confrontés à des problèmes liés à la technologie. Prenons le cas d'Alipeng et de Léa qui se sentaient paniquer du fait qu'elles n'étaient pas en mesure de soumettre leurs examens en ligne. Leurs stratégies étaient de contacter l'enseignant par courriel en mettant l'examen en question en annexe. Un autre enjeu majeur soulevé par des étudiants, comme Sebago et Mafoub, était l'absence des logiciels spécifiques à certains cours. Avant le confinement, ces logiciels étaient généralement disponibles au laboratoire d'informatique de l'UQTR. Durant la formation à distance, plusieurs ont peiné à se procurer ces logiciels sur leur ordinateur personnel. Mafoub nous a expliqué que, faute de pouvoir se déplacer, elle a dû investir pour avoir un logiciel d'analyse de données recommandé par son directeur de recherche.

En effet, pour maintenir la motivation aux études, notamment pour certains cours¹⁰ qui exigent beaucoup plus d'engagement, les étudiants internationaux ont dû déployer des efforts à la fois cognitifs et métacognitifs. Cela signifie que c'était à l'étudiant, d'une part, d'ajuster ses comportements vis-à-vis de ses activités scolaires, d'envisager des actions concrètes ; d'autre part, de revoir ses modes de pensée (sa perception) qui sous-tendent ses actions. Ainsi, chaque personne a vécu le changement suivant ses capacités d'adaptation. Toutefois, il était aussi nécessaire à tous les étudiants internationaux d'avoir une bonne gestion du temps dans le contexte du confinement.

2.3.1.3 Maintenir une gestion efficace du temps

Tous les étudiants interviewés ont fait remarquer que le confinement leur avait occasionné de la paresse, de la fatigue et de la procrastination. Particulièrement, au début de cette crise (le temps de la transition entre les cours en présentiel et les cours en ligne), certains étudiants étaient relativement déconnectés des activités scolaires. Ils avaient de la difficulté à bien concilier le temps de sommeil, de divertissement et des études. Par exemple, Léa nous a expliqué comment le confinement l'avait conduite à adopter de mauvaises habitudes. « Parfois, je laisse mes études de côté pour aller me faire les ongles »

¹⁰ Pour certains cours : « cours de programmation » aux dires de Léa, et « cours de concentration » selon Tatie, la méthode de présentation a varié d'une séance à l'autre. Parfois il s'agissait d'un cours préenregistré. Parfois, il était formellement interdit aux étudiants d'intervenir lors du déroulement de ces cours, car l'enseignant voulait mieux gérer le temps alloué à la séance. C'est ce qu'ont révélé plusieurs personnes comme Léa, Tatie et Mafoub. Selon ces dernières, les enseignants concernés ont préféré recevoir les questions par courriel après le cours.

dit-elle. Tatie a tenu des propos semblables, alors qu'elle a écouté beaucoup de films durant toute la première session passée à distance.

Se rendant compte des impacts négatifs que cela a eu sur leur rendement scolaire, plusieurs de ces étudiants ont pris soin d'ajuster leur comportement à la réalité de la FAD et d'adopter une discipline assidue dans la gestion du temps, dans la planification de leurs activités. Léa raconte :

Par la suite, j'ai appris de mes erreurs... pour que ça se passe mieux à la 2^e session, je me mets de la pression. Lorsque j'ai un examen, par exemple, une semaine d'avance, je me suis concentrée à fond afin de me préparer à l'examen. Ainsi, j'ai réduit mon temps de sommeil et tout ce qui n'a pas d'importance. Parfois, j'ai passé des nuits blanches. S'il s'agit de 30 % des notes, je me suis dit au moins je devrais avoir 25/30 pour cet examen.

L'une des stratégies utilisées par Mafoub pour combattre la procrastination était de bien organiser son temps. Mafoub souligne :

On devrait savoir que pour une séance de 3 heures, ça demande 5 à 6 heures de travail en parallèle... moi, je planifie toujours des jours de révision de mes fiches afin de me mettre à niveau. [...] Parfois, pour changer de routine, il vaut mieux de ne pas rester toujours à la maison. Pour avoir toujours le sentiment d'être une étudiante, [autant que possible] je pars à l'université et prends un local afin d'assister aux cours.

Ainsi, pour faire face aux ennuis imposés par la pandémie de COVID-19, certains étudiants ont eu le réflexe d'organiser et de revoir régulièrement leur agenda de travail. Par exemple, Tatïe estime qu'elle est plus productive sous pression. Pour elle, il n'était pas nécessaire de suivre un protocole de travail typique. Elle a organisé ses activités en fonction du cours et des horaires de son emploi. En ce sens, Tatïe disait : « Je gère mes trucs par priorité, en fonction de la date la plus proche. Quand j'ai un examen et c'est très proche, je diminue mes heures de sommeil, de divertissement. Plus de film... je ne cuisine même pas ! »

En effet, la planification était un facteur essentiel dans l'accomplissement des tâches, qu'elles aient été demandées par l'enseignant ou envisagées par l'étudiant lui-même. Cette stratégie a permis aux étudiants internationaux de mieux formuler et d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage, de maintenir leur motivation et leur engagement en contrôlant davantage les facteurs pouvant mener à de la nonchalance.

2.3.1.4 Réaliser davantage des recherches personnelles

Pour certains psychologues de l'éducation, les mesures de planification et de régulation des activités d'apprentissage relèvent des stratégies métacognitives, lesquelles sont susceptibles d'aider l'apprenant à se prendre en main, que ce soit dans l'acquisition des connaissances déclaratives, conditionnelles ou procédurales (Boulet et al., 1996). Or, dans le contexte de la crise sanitaire, il n'était pas toujours facile de planifier des activités universitaires sur le campus, que ce soit dans les laboratoires ou à la bibliothèque. Assez souvent, les stratégies utilisées par les étudiants étaient de contacter les enseignants pour

solliciter une rencontre à distance ou de réaliser davantage des recherches personnelles avec les moyens disponibles.

Il faut souligner toutefois que pour certains étudiants qui ont participé à notre recherche, contacter un enseignant n'était pas toujours l'option idéale, car les explications obtenues n'étaient pas toujours claires par courriel, et rares étaient les professeurs qui avaient des disponibilités pour des rencontres audio-visuelles individualisées. De plus, certains étudiants, comme Tatie, n'adhèrent pas à la pratique de solliciter les enseignants en dehors des heures de cours. Tatie explique :

Moi, je n'aime pas contacter les profs. Je n'aime pas trop les relations avec les professeurs [rire]. Je suis ainsi depuis au lycée. Si jamais je rencontre un professeur en dehors des heures de cours, c'est parce que je n'ai pas d'autres options. Si j'ai un souci ou j'ai besoin des notes de cours [...], je préfère aller voir les camarades qui sont plus avancés au cours, je me sens plus à l'aise avec eux.

Ainsi, les recherches personnelles étaient profitables pour plusieurs étudiants dans le contexte de confinement. YouTube était la plateforme la plus utilisée par ces apprenants pour réaliser leurs recherches. Comme disait Léa : « Pour moi, YouTube était plus stratégique, car à 90 %, je vais y trouver la réponse ou l'explication qu'il me faut à ma question. Pourtant, quand j'écris à un prof, cela pourrait prendre trois jours ou une semaine avant d'avoir une réponse ». Cette affirmation rejoint les propos de Tatie, qui a tenu les propos suivants : « je n'aime pas lire. Sauf s'il s'agit d'une recommandation d'un prof.

Souvent, je préfère YouTube. Pratiquement quatre fois sur cinq, c'est YouTube qui m'a aidée à mieux comprendre les cours de concentrations ». Mafoub nous a également raconté qu'en raison du manque de pratique dans les cours virtuels, les vidéos disponibles sur YouTube ont été pour elle le recours approprié pour mieux comprendre certains exercices. Toutefois, cette même étudiante a implicitement précisé les limites de la stratégie des recherches personnelles. Mafoub disait que :

Le manque d'interaction avec les camarades et les professeurs a été très dur pour moi. Parce que cela ne permet pas l'interdisciplinarité [les échanges diversifiés] qui m'intéresse. Ça ne permet pas d'avoir d'autres voix. C'est-à-dire, tu as juste ta vision à toi. Même quand tu réalises des recherches, il semble que tu restes toujours sur la même voie. Alors que quand tu réagis avec d'autres personnes, c'est possible d'avoir d'autres voies où tu pourrais aller explorer.

En somme, les étudiants internationaux ont toujours trouvé un moyen de s'en sortir, de faciliter leur apprentissage peu importe les obstacles rencontrés. D'ailleurs, à l'exception d'Alipeng qui était inscrite au mentorat, ces étudiants n'ont habituellement pas consulté les ressources humaines disponibles à l'UQTR et participaient peu aux ateliers qu'on y avait organisé. La majorité d'entre eux a estimé que l'effort était plutôt personnel pour rester motivé et pour favoriser la réussite. Toutefois, on a pu remarquer un fait qui se démarque de l'ensemble des témoignages de nos répondants : l'importance de la spiritualité et les croyances en des divinités. Tatie a par exemple mobilisé sa foi en

Dieu pour sa réussite académique. Dans ses moments de découragement, la prière était pour elle un élément déterminant pour se reconforter. « Dieu est ma principale source de motivation... [Rien ne change], mes stratégies de réussite sont les mêmes depuis avant la pandémie » disait Tatie. Cette déclaration indique entre autres que cette étudiante a pu se débrouiller et s'adapter à la réalité du confinement, si bien qu'elle tenait à préciser qu'« On n'avait pas à réinventer la roue. Moi, en me rappelant des grosses sommes d'argent dépensées, de tous les sacrifices consentis, je me suis motivée moi-même ».

2.3.2 Stratégies relatives aux relations socio-affectives

Déjà confrontés à un sentiment d'isolement, les étudiants internationaux s'appuient largement sur leur environnement social afin de stimuler leur motivation aux études. Parallèlement aux stratégies visant à faciliter le processus d'apprentissage, il y a également des stratégies qui sont d'ordre socio-affectif permettant de rester fort moralement. D'une part, ces étudiants multiplient les contacts téléphoniques avec les membres de leur famille – bien qu'ils soient à l'extérieur du pays – et profitent de leur soutien psychologique; d'autre part, ils s'entraident et profitent autant que possible de l'empathie des enseignants ou des mentors.

2.3.2.1 Se rapprocher davantage de la famille

La vie universitaire d'un étudiant est susceptible d'être influencée par les membres de sa famille. Dans le contexte du confinement, cette influence familiale est devenue une quasi-nécessité pour les étudiants internationaux. Pour plusieurs d'entre eux, la famille représentait déjà un élément fondamental de leur projet visant à obtenir un diplôme

international. Dès le départ, la famille a joué un rôle particulier, que ce soit sur le plan financier ou psychologique. Elle constitue ainsi une source de motivation (et de pression dans certains cas) pour l'étudiant. Par exemple, Tatie a déclaré que :

La famille m'a aidée à garder la tête sur les épaules. Lorsque je dis à mon mari quand ça va ou ça ne va pas, il m'encourage. Il me met de la pression, en disant « je compte sur toi ». Une bonne pression qui m'encourage à ne pas lâcher, à ne pas abandonner. Au fait, la famille est très présente pour moi.

Ce soutien familial a contribué entre autres au renforcement de l'estime de soi et de la détermination des étudiants internationaux. Souvent, ils font de la famille le premier recours face à certaines situations difficiles. « J'ai parlé à mes parents presque tous les jours de mes difficultés [...]. Ils m'ont dit de ne pas abandonner, de faire le maximum de moi-même, car c'était moi qui avais décidé de venir au Canada et de faire cette étude. Au cas où ça ne marcherait pas après avoir tout essayé, je pourrais alors rentrer [dans mon pays d'origine] ». C'est ce que Alipeng nous a raconté. Cette réalité n'est pas différente de celle de Léa, qui nous a expliqué que, grâce à l'appui psychologique de ses parents, elle a pu traverser ses moments de détresse à la suite de l'échec d'un cours.

Par ailleurs, il faut souligner que cette motivation extrinsèque de l'étudiant, découlant du contact avec les membres de sa famille, est parfois contrôlée ou intégrée. Certains étudiants agissent sous l'effet des contraintes de leurs parents. Pour d'autres, il a été et il est toujours un devoir de plaire aux parents, surtout dans ce contexte où leurs

exigences sont cohérentes avec les objectifs de l'étudiant. Le rapport de Léa avec ses parents en est un exemple. Elle disait :

Ils [les parents] me demandent souvent les notes pour chaque cours. Donc, j'avais une autre forme de pression : de ne pas envoyer de mauvaises notes. De base, je ne peux pas mentir à mes parents et je ne voulais pas les décevoir, car ils déboursent très cher pour mes études. Alors, je me suis motivée, je me suis dit que je dois rendre fiers mes parents... donc, je dois travailler fort ! C'est en quelque sorte une source de motivation pour moi.

En effet, la présence de la famille a été très importante pour les étudiants internationaux tout au long du confinement. Cela les a aidés à rester fort psychologiquement et a suscité leur motivation à travailler davantage pour leurs réussites. Ainsi, ces étudiants ont fait de leurs relations familiales un moyen pour combattre la dépression et la nonchalance.

2.3.2.2 Profiter de l'appui psychologique des camarades et des enseignants

Avec le confinement, les rencontres habituelles entre étudiants étaient considérablement moins fréquentes. Cependant, à chaque fois qu'ils ont eu l'occasion de se rencontrer, les échanges ont eu une fonction de soutien mutuel, un effet motivateur, outre l'aspect académique. Notamment pour Alipeng et Tatie, l'entraide et la coopération avec les camarades québécois étaient l'un des moyens permettant d'atteindre certains objectifs. « J'ai eu de très bon rapport avec les autres étudiants. Si j'ai un souci ou j'ai besoins des notes de cours, je pourrais facilement aller vers une personne. Parfois, on se

met ensemble pour travailler. Si quelqu'un a fait une recherche, on partage ensemble, etc. La plupart du temps, on était à distance mais parfois, on a réussi à se regrouper », a raconté Tatie.

Les stratégies d'Alipeng étaient plus particulièrement de laisser un message dans le clavardage afin de solliciter l'accord des autres étudiants qui voudraient travailler avec elle. Considérant que les réponses n'étaient pas toujours positives, Alipeng a décidé de s'orienter vers le programme de mentorat de l'UQTR. Ainsi, elle se sentait assez bien avec son mentor et parvenait à combler beaucoup de lacunes. Cette affinité s'est également développée par certains étudiants à l'égard de leur directeur de recherche. Celui-ci a d'ailleurs souvent joué un rôle important dans la vie universitaire de l'étudiant qu'il accompagne. Au-delà de son rôle de directeur, il est à la fois une source de motivation et d'inspiration pour l'étudiant. Pour Sebago, ses meilleurs souvenirs de la formation à distance proviennent des moments passés avec son directeur. L'étudiant nous a expliqué à quel point les rencontres avec son directeur étaient dynamiques et l'ont encouragé à progresser. En effet, « cela m'a motivé, m'encourage à bosser pour passer à une autre étape, accéder sur le marché de l'emploi comme professionnel », disait Sebago.

2.3.3 Conclusion de la section portant sur les stratégies employées par les étudiants internationaux

Au terme de l'analyse des données récoltées, nous avons pu remarquer que plusieurs stratégies ont été envisagées par les étudiants internationaux afin de faciliter et de maintenir leur motivation pour les études. Le tableau ci-dessous présentera l'ensemble

des stratégies mises en œuvre par ces étudiants pour favoriser et maintenir leur motivation aux études.

Tableau IV : Résumé des stratégies mises en œuvre par les participants à l'étude

Stratégies intrinsèquement liées au processus d'apprentissage	Stratégies relatives aux relations socio-affectives
<ul style="list-style-type: none"> - Se motiver soi-même - Être autodéterminé - Assister et participer aux cours - Apprendre à gérer la concentration et à faire des tris - Briser la routine en ajustant ses comportements - Maintenir une gestion efficace du temps - Contacter les enseignants - Réaliser davantage des recherches personnelles : écouter des vidéos disponibles sur YouTube - Organiser des travaux en équipe 	<ul style="list-style-type: none"> - Chercher de l'aide auprès des parents - Communiquer davantage avec les conjoints ou conjointes - Contacter des camarades - Profiter de l'appui psychologique des enseignants ou des mentors

Somme toute, ces stratégies ont permis à aux étudiants de combattre les effets néfastes du confinement et de s'adapter à la réalité de la formation à distance. Bien évidemment, certains cours, en raison de leur teneur et de leur enseignant, ont suscité un plus grand intérêt chez l'étudiant. Cependant, pour faire face aux complications liées à la présentation de quelques d'autres, les étudiants se sont évertués à se motiver eux-mêmes,

et à développer davantage leur autonomie d'apprentissage. En faisant une meilleure planification de leurs activités, ils ont régulièrement dû assister et participer aux cours, et réaliser des recherches personnelles, au besoin. Ils ont aussi organisé le travail en équipe avec leurs pairs. Face à la paresse et la procrastination confrontées par ces étudiants, il a fallu à certains un catalyseur, une personne ou une action sur qui s'appuyer. Ainsi, afin de rester mentalement forts et pouvoir traverser cette période, les stratégies étaient d'être en contact le plus possible avec la famille, et de tisser des liens particuliers avec certaines personnes de leur entourage. Que ce soit avec des collègues étudiants, leur directeur de recherche ou leur mentor, il y a souvent des éléments motivateurs et d'empathie qui sont ressortis des rencontres de travail.

En effet, tout en essayant d'ajuster leur comportement, les étudiants internationaux ont pu trouver les moyens nécessaires pour poursuivre leurs formations et atteindre leur objectif. Ce dernier consiste, selon eux, à obtenir le diplôme universitaire québécois, ce qui ferait leur bonheur et celui de la famille.

Chapitre V : Discussion des résultats de la recherche

Au quatrième chapitre, nous avons présenté les résultats obtenus à partir des entrevues réalisées auprès des étudiants internationaux. Faisant suite à une analyse thématique, la présentation des résultats a été effectuée en suivant des rubriques et des thèmes comprenant des informations et des extraits concernant les expériences de ces étudiants. Le présent chapitre vise à apporter quelques éléments de discussion et un regard critique sur les résultats de la recherche. Ainsi, nous interprétons d'abord les résultats obtenus au regard de la question de recherche, en tenant également compte des autres études réalisées concernant la réalité des étudiants internationaux. Ensuite, nous mettons en évidence la pertinence du cadre de référence et l'apport des modèles théoriques utilisés pour réaliser cette étude. Nous présentons finalement les forces et les faiblesses de la recherche.

1 Regard critique sur les résultats

L'expérience académique des étudiants internationaux au Québec a déjà fait l'objet de beaucoup de travaux. Bien que le contexte de cette recherche soit différent, nous avons pu remarquer plusieurs similitudes entre les résultats de notre étude et ces travaux, mais aussi des faits marquants qui sont propres à la présente étude. Dans cette section, nous interprétons d'abord les résultats obtenus au regard de la question de recherche, en tenant compte des autres études réalisées concernant la réalité des étudiants internationaux. Ensuite, nous mettons en évidence les faits particuliers caractérisant les stratégies évoquées par les participants.

1.1 Interprétation des résultats au regard de l'objectif de départ de la recherche

Le confinement dû à la pandémie de COVID-19 a tourmenté plusieurs personnes, et ce, tant sur le plan psychique que social. Comme nous l'avons présenté aux chapitres précédents, cette étude a été réalisée sous l'impulsion de notre question de départ visant à comprendre les stratégies mises en œuvre par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études dans un tel contexte. Ainsi, les résultats ont bien fait voir que les stratégies sont axées à la fois sur les principes fondamentaux de l'apprentissage et sur les réalités subjectives des étudiants.

Rappelons que l'apprentissage est un processus lié au comportement de l'apprenant (tout ce qui est visible) et à ses structures de pensée (ce qui n'est pas visible), selon les écrits de Perraudau (2006). Cet auteur affirme également que l'apprentissage pourrait être expliqué « à partir des performances observées ou des compétences mises en œuvre pour atteindre ces performances » (p. 13). Dans cette perspective, nous pouvons admettre que les stratégies mises en œuvre par les étudiants internationaux englobent en réalité des activités qui vont au-delà de la motivation. Elles sont axées sur toutes les composantes de l'apprentissage, avec une portée à la fois cognitive et conative¹¹. Cela signifie que ces stratégies touchent non seulement aux activités mentales, notamment le processus de traitement des informations produisant de la connaissance, mais visent

¹¹ Littéralement, le terme conatif est relatif aux efforts, à la volonté ou à la force par laquelle un corps est porté à se mouvoir. Il regroupe également, selon Perraudau (2006), tout ce qui est du domaine de la motivation, des affects, du stress, de la confiance et de l'estime soi.

également des efforts concrets, « une prise de conscience », comme disait Piaget, de l'activité engagée.

Ainsi, nous avons pu remarquer que cette motivation qui animait les étudiants à entamer leurs études au Québec se manifeste encore. De plus, la conception que ces étudiants entretiennent du diplôme international a favorisé leur motivation pour les études en dépit du contexte de la crise de COVID-19. L'objectif poursuivi par ces individus est d'ailleurs d'être un diplômé d'une université québécoise, en espérant que cela pourra les conduire à des avenues meilleures. Il est à noter qu'au sujet de la motivation pour étudier au Québec, les témoignages des étudiants que nous avons rencontrés se rapprochent fortement des résultats obtenus de plusieurs études sur la migration s'inscrivant dans le cadre des approches « classiques » de Piguet (2013) ou de la théorie *push-pull* d'Everett Lee (1966)¹². La majorité des participants à notre recherche a été attirée par la réalité de la société québécoise, dont son système d'enseignement supérieur, ou encore a vécu une expérience au pays d'origine favorisant la migration pour études.

Il faut toutefois souligner que ces initiatives de migration pour les études, qui sont d'ordre personnel, sont souvent influencées par les pratiques de recrutement des étudiants à l'international (AUCC, 2014; Knight, 2007; OCDE, 2011). Dans le cadre des politiques d'internationalisation des universités, plusieurs associations internationales ou des

¹² La théorie *push-pull* explique entre autres que les facteurs influençant la décision de migration d'un individu sont reliés à la fois au lieu d'origine et au lieu de destination. Cette théorie a été reprise et confirmée par d'autres chercheurs comme Jamid et al. (2020), Terrier (2009), et également dans des travaux particuliers au contexte québécois (Poupart, 2006).

représentants des établissements d'enseignements supérieurs ont agi sur la motivation et l'orientation des étudiants. C'est le cas d'Alipeng, l'une des étudiantes prenant part à notre recherche, qui nous a raconté que le choix du Québec et de l'université, y compris les démarches de l'immigration, ont été fait par un « organisme » installé dans son pays d'origine.

Par ailleurs, les étudiants internationaux sont parvenus à transformer leurs pratiques au fur et à mesure, à ajuster leur comportement en vue de s'adapter à la réalité de la formation à distance. Comme pour tous les processus d'affiliation intellectuelle (Giroux, 2012; Maïnich, 2015), cette adaptation à la réalité est marquée par un apprentissage autorégulé et par une gestion efficace du temps.

1.2 Quelques particularités des résultats obtenus

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les stratégies mises en œuvre par les étudiants internationaux découlent, entre autres, de leur situation personnelle ou subjective. Par exemple, face à la procrastination, la dépression, le découragement et le stress, ces étudiants se référaient le plus souvent au soutien moral des membres de leur famille (parents ou conjoint/conjointe) au lieu et en place de celui des professionnels de la santé mentale. Aucun des participants ne nous a mentionné son intention de consulter les ressources psychologiques disponibles à l'UQTR ou ailleurs dans de telles situations. Certes, dans le contexte du confinement, les possibilités de déplacement étaient assez restreintes. Nous avons pu remarquer cependant que la plupart des étudiants rencontrés sont restés attachés à leurs expériences antérieures. Ils ont plus tendance à attaquer leurs

problèmes suivant leurs traditions ou réalités personnelles, avec le peu moyen qu'ils avaient à leur disposition sans penser à aller chercher de l'aide. C'était quasiment le même cas de figure en ce qui a trait aux stratégies liées à l'apprentissage.

Concernant les stratégies visant à préparer un travail ou pour bien assimiler le contenu d'un cours, plusieurs éléments évoqués par les participants ont retenu notre attention de façon particulière. Il s'agit d'abord de l'utilisation fréquente des capsules de vidéos disponibles sur YouTube. Plusieurs étudiants ont mentionné cela comme une stratégie leur permettant de combler certaines lacunes. Pourtant, très peu ont fait usage des revues scientifiques liées à leur domaine d'étude, mis à part de ceux qui réalisent des travaux visant la production du mémoire ou recommandés spécifiquement par un professeur. Sachant que les publications faites sur YouTube ne sont pas toujours produites ou sanctionnées par des spécialistes, contrairement à celles des revues scientifiques, nous avons questionné les concernés par rapport à ce choix, à savoir privilégier une plateforme en ligne dans le cadre de leurs formations. Quasiment toutes les explications concernaient le temps requis pour obtenir une réponse au questionnement des étudiants. Par exemple, Léa disait « On gagne plus de temps avec les vidéos de YouTube ». Tatie qui nous a déjà exprimé son désintérêt pour la lecture, a dit que « Les vidéos sont plus rapides et faciles à comprendre que les textes ». Ces points de vue n'étaient pas éloignés à celui de Mafoub au sujet des capsules de vidéos disponibles sur YouTube. Selon ses déclarations, « Souvent, on trouve des exercices tous faits sur YouTube ».

Toujours dans cette perspective de gagner du temps par rapport à des besoins d'explications supplémentaires, certains étudiants n'étaient pas intéressés à contacter leurs professeurs par courriel, voire à les solliciter pour une rencontre en dehors des heures de cours. Particulièrement, Léa a pensé que le contexte ne permettait pas aux enseignants de donner suite assez rapidement aux courriels, et surtout de fournir les explications nécessaires à travers un simple message. Tatie, pour sa part, nous a avoué qu'elle ne se sentirait pas à l'aise dans une rencontre seule avec son enseignant, que cela ne fait pas partie de ses pratiques depuis l'école secondaire. Donc, rencontrer individuellement un enseignant était pour plusieurs étudiants une option de dernier recours.

L'autre fait qui nous a particulièrement marqué est également lié au rapport au temps. Certains étudiants ont délibérément choisi de reporter leurs travaux ou de les réaliser seulement quelques jours avant la date d'échéance. Ces étudiants estimaient qu'ils sont plus productifs en travaillant « sous pression », au dernier moment. Cela nous a paru un peu risqué. Nous avons voulu savoir s'ils ont toujours pu soumettre leurs travaux à temps. Selon eux, cela arrivait presque toujours, car ils ont l'habitude de faire « des nuits blanches » afin de finaliser un travail.

Les résultats de cette étude nous ont montré que l'expérience des étudiants internationaux est entre autres marquée par la découverte d'une nouvelle culture universitaire. Néanmoins, le processus d'adaptation de ces étudiants à celle-ci et à la formation à distance en particulier était relativement différent d'une personne à l'autre. Au-delà de la volonté de s'intégrer à la réalité de l'université d'accueil, l'expérience

quotidienne de ces étudiants est influencée par des valeurs et des traditions (familiales, sociales, intellectuelles, etc.) qui les caractérisent. Les témoignages des participants nous indiquent que les relations pédagogiques avec les enseignants, la gestion du temps, l'exploitation des ressources disponibles et tant d'autres éléments ont été perçus différemment de ce qui a habituellement cours dans la réalité des pays d'origine de ces étudiants internationaux. Ainsi, de la même manière que cette population étudiante a utilisé des stratégies pré-migratoires pour se renseigner sur leurs programmes d'étude et les débouchés offerts par le pays, elle a également trouvé des moyens pour s'adapter à la réalité de la FAD et pour réussir ses cours.

2 La pertinence du cadre de référence

Le cadre de référence élaboré pour cette recherche s'est appuyé sur des approches théoriques de la psychologie de la motivation, plus précisément sur la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985; 2008). Il va sans dire que ces deux modèles théoriques, qui s'inscrivent dans une approche sociocognitive, sont largement utilisés pour comprendre la motivation dans le contexte scolaire. Ils permettent d'appréhender le comportement qui sous-tend les actions nécessaires à la réussite de l'apprenant. En ce qui a trait à notre étude, ils sont complémentaires l'un à l'autre. Ainsi, nous avons profité de la particularité de chacun pour construire un cadre de référence explicatif et varié, permettant de cerner les déterminants de la motivation des étudiants et l'intensité de celle-ci. Donc, ces modèles théoriques nous ont permis de soutenir toutes les dimensions de l'objectif poursuivi par notre étude, à savoir comprendre la motivation des étudiants internationaux pour leurs

études dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Dans ce qui suit, nous montrons les contributions apportées par chacune de ces théories à l'émergence des résultats de la recherche récoltés.

2.1 Les perceptions des étudiants internationaux de leurs études au regard de la crise générée par la COVID-19

Pour Rolland Viau, la motivation est dynamique et elle découle de la perception de l'étudiant sur lui-même et sur son environnement (Viau, 2009). Les facteurs relatifs à la société et aux intérêts personnels de l'étudiant sont susceptibles d'influencer sa motivation. Certes, ce modèle est très utile pour considérer les stratégies mises en œuvre par les étudiants internationaux, mais il manque de précision quant à la manifestation de la motivation de ces étudiants, notamment lorsqu'il est question de pistes à explorer par l'individu face à des situations qu'il considère incontrôlables. Dans le contexte de notre étude, un manque de contrôle a été perçu par les participants. Plusieurs d'entre eux ont vécu un sentiment d'impuissance. Cela a eu un impact sur leurs perceptions et sur leur comportement.

Il serait peut-être plus pertinent d'utiliser ce modèle théorique dans une recherche portant sur l'identification des sources ou les déterminants de la motivation. Tout compte fait, cette théorie a alimenté nos réflexions ce qui nous a permis de mieux comprendre à la fois le sens que les étudiants internationaux donnaient à leurs compétences, leurs impressions de l'environnement de l'étude à distance et la façon dont ils ont pu contrôler leurs activités.

2.2 Le degré et la source de détermination des étudiants internationaux

À titre de rappel, la théorie de l'autodétermination (TAD) développée par Deci et Ryan (1985, 2008) s'intéresse à la motivation humaine en générale. Elle met l'accent sur les facteurs pouvant faciliter ou entraver la motivation de l'individu, notamment les facteurs qui sont liés à l'environnement social. Nous avons également fait remarquer que la TAD présume l'existence de différentes formes de motivation. L'individu qui fait une activité par plaisir, parce qu'il la trouve intéressante, est motivé intrinsèquement. Au contraire, celui qui entreprend une activité en fonction d'une conséquence, soit pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition, est motivé extrinsèquement (Deci et Ryan, 1985; 2000; 2008).

La théorie de l'autodétermination a largement contribué à notre étude. Elle nous a outillé en vue de comprendre le type de motivation vécue par les étudiants internationaux, ainsi que la présence de l'amotivation chez certains. Nous avons pu remarquer que ces étudiants ont été influencés et également motivés intrinsèquement pour la concrétisation de leur projet d'études au Québec. Avec l'arrivée de la pandémie de COVID-19, notamment au cours des premiers moments de confinements, cette motivation pour les études a été modérément autonome. Plusieurs de ces étudiants étaient découragés, désorientés, inquiétés par cette crise, et parfois amotivés. Ils s'adonnaient beaucoup plus aux activités de loisir que celles qui sont liées à leur formation. Certains ont avoué que l'accomplissement des activités universitaires, au début de la crise, découlait davantage des exigences de leurs parents ou des efforts consentis par eux pour le financement des

études. Autrement dit, ils ont été motivés extrinsèquement par les attentes de leurs parents et par le désir de s'installer au Québec.

Au fur et à mesure que le temps a passé, les étudiants internationaux se sont en effet rendu compte de la nécessité de s'adapter à la réalité imposée par la pandémie, notamment à la formation à distance. Avec le support de leurs proches (parents et amis) et celui des enseignants et collègues de l'université, ces étudiants ont dû mettre en place des stratégies visant à combattre la paresse et le sentiment d'isolement, à mieux gérer leur temps et à développer leur autonomie en termes d'apprentissage. En dépit des difficultés rencontrées, ils parvenaient à s'auto-motiver afin de réussir leur cycle d'étude. Ainsi, les résultats nous ont montré que la principale source de motivation et de détermination de ces étudiants relève de leur volonté à décrocher le diplôme québécois et de profiter des opportunités offertes par le pays.

3 Les limites et forces de la recherche

Comme pour tous les travaux humains, celui-ci a ses limites et ses forces. Nous tenons ainsi à les présenter pour le bon usage de la présente étude et l'orientation des autres qui aborderont le sujet ultérieurement.

3.1 Les limites ou faiblesses

Les limites de cette étude renvoient d'abord aux entrevues. Au départ, nous avons envisagé recueillir des informations plus variées en fonctions de la réalité de chaque

région du monde. À l'UQTR, la provenance des étudiants est assez variée. Or, nous n'avons pas eu l'opportunité de recruter des étudiants venant de l'Europe, de l'Amérique centrale et du Moyen-Orient. Cette situation nous semble être due entre autres au contexte de la crise sanitaire et à la période à laquelle nous avons lancé le recrutement. Tout compte fait, après plusieurs mois de recrutement (de mai à août 2021), l'échantillonnage a été constitué de cinq étudiants internationaux venant de quatre régions différentes. Ainsi, nous avons pu respecter les critères de sélection de participants, c'est-à-dire recruter des étudiants arrivés au Québec à la veille de la pandémie et ayant le statut d'étudiant international.

Cette recherche est également limitée du fait qu'elle ne met pas l'accent sur les mesures adoptées par l'Université pour faciliter la présentation des cours à distance dans le contexte du confinement. Rappelons que les étudiants rencontrés ont décrit leurs stratégies motivationnelles en fonction de la présentation et du contenu des cours. Selon eux, certains cours étaient moins motivants que d'autres. Il aurait été pertinent et judicieux de croiser les points de vue des étudiants internationaux à ceux des professeurs ou des étudiants locaux au sujet de l'organisation des cours. Cela aurait permis d'avoir une vision plus claire du déroulement des cours et des outils technologiques utilisés pour y parvenir. En effet, une analyse des indicateurs de satisfaction de l'ensemble des personnes ayant pris part aux cours aurait été bénéfique pour la présente recherche.

Enfin, cette recherche est également limitée par rapport au facteur de temps. Il serait pertinent de mener une telle étude sur une plus grande période de temps, par exemple

une étude longitudinale dans laquelle on pourrait analyser la cohérence et la pertinence de ces stratégies par rapport à l'évolution la crise due à la COVID-19. D'ailleurs, nous n'étions pas en mesure de vérifier si les comportements adoptés par ces étudiants leur ont véritablement permis de construire des apprentissages structurants. Les participants ne faisaient qu'évoquer des moyens utilisés pour s'adapter à la réalité de leurs études. Par rapport à cette limite, il y a lieu de mener d'autres études pouvant appréhender les retombées des stratégies mises en place par ces étudiants au terme de leur cycle d'étude.

3.2 Les forces et les retombées de cette étude

La pertinence et les forces de cette recherche résident à plusieurs niveaux. Comme nous l'avons précisé aux chapitres précédents, sur le plan pratique, ce travail permettra à la communauté universitaire et aux autres acteurs concernés d'avoir une meilleure compréhension de la situation des étudiants internationaux en période de crise. Certes, il existe des études portant sur le processus d'intégration et d'affiliation des étudiants internationaux dans les universités québécoises (Bikie Bi Nguema et al. 2020; Deshayes, 2017; Giroux, 2012), sur leurs interactions avec les collègues québécois (Bérubé et al. 2021; Côté, 2018), mais nous n'avons recensé aucune qui faisait l'état de la motivation de ces étudiants pour leurs études alors que les cours étaient à distance, en période de crise. En effet, la particularité de la présente recherche, qui constitue également ses atouts, est le fait qu'elle a mis l'accent sur le phénomène de la motivation pour les études dans un contexte de confinement. De plus, elle a pu jeter les bases d'une documentation sur les intérêts des étudiants internationaux pour les cours en ligne et leurs stratégies pour les réussir.

Dans un autre ordre d'idée, les forces de cette recherche relèvent de sa crédibilité. Tout au long de sa réalisation, nous avons adopté des principes qui enrichissaient et favorisaient la qualité de la recherche, notamment une attitude d'engagement et d'observation soutenue. Cela nous a permis de contrôler rigoureusement le processus de l'étude et d'éviter le maximum de biais possible. Également, notre compréhension du contexte de l'étude et de la réalité des étudiants internationaux de l'UQTR – pour avoir vécu aussi la situation – nous a aidé à interpréter à juste titre les différents points de vue des participants.

Il nous reste alors à formuler quelques propositions en vue de mieux prendre en charge cette population étudiante dans d'autres contextes semblables à celui vécu pendant la pandémie de COVID-19.

Conclusion générale et propositions

Les écrits scientifiques sur la situation des étudiants internationaux au Québec montrent que leur intégration est assez complexe et multifactorielle (Côté, 2018; Giroux, 2012, Maïnich, 2015). Ce phénomène a ainsi offert une multitude de possibilités de recherche. Certes, notre travail a mis l'accent sur les stratégies motivationnelles de ces étudiants pour les études pendant le confinement. Toutefois, tout au long de sa réalisation, nous avons recensé des études portant sur le parcours migratoire, sur le processus d'intégration et sur les objectifs poursuivis par ces individus décidant de réaliser des formations au Canada. L'un des éléments communs aux résultats de ces études consiste à montrer que cette catégorie d'étudiants est très intéressée à acquérir le diplôme canadien. Ainsi, leur effectif augmente à chaque année, ce qui est fort profitable à la communauté universitaire et à la société en général (AUCC, 2014; BCI, 2019; CMEC, 2011; Likongo, 2019; Statistique Canada, 2016, 2020). Cependant, ces étudiants font encore face à des défis pédagogiques, surtout en termes d'affiliation et de la persévérance aux études (Giroux, 2012; Maïnich, 2015). C'est sans compter qu'ils rencontrent aussi certaines difficultés sociales attribuables en partie à un manque de ressources et au peu d'activités interculturelles offertes dans leur milieu. Ce sont autant d'éléments qui auraient pu faciliter leur adaptation à la communauté universitaire et la société en général (Bérubé et al. 2021; Bikie Bi Nguema et al. 2020; CRDE, 2015; Côté, 2018; Deshayes, 2017).

Partant de ce constat et en raison de notre propre vécu, nous étions intéressé à étudier les expériences académiques de ceux qui sont arrivés à l'université à la veille de la période de crise causée par la pandémie COVID-19. Plus précisément, le but de notre

recherche était de comprendre les stratégies mises en œuvre par les étudiants internationaux pour favoriser et maintenir leur motivation aux études pendant le confinement. Afin de faciliter notre compréhension du phénomène de la formation à distance (FAD) imposée par la crise sanitaire, plusieurs écrits scientifiques ont été mis à contribution (ACRFL/CDLRA, 2019; Lafleur et al., 2019; Lavoie, 2006). Ainsi, nous avons pu remarquer que la FAD est très réputée et demandée au Canada, notamment parce qu'elle offre des avantages en termes de flexibilité. Cependant, jusqu'à 2019, un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans ce pays, soit 26 % (n = 164), n'avait pas encore de plan stratégique pour ce mode d'enseignement. Seul 12 % s'étaient donné un plan stratégique pleinement opérationnel en matière de formation à distance (ACRFL/CDLRA, 2019).

Considérant l'objectif principal de cette étude, nous avons mobilisé des modèles théoriques axés sur la motivation et l'autodétermination dans le milieu scolaire. Il s'agissait de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985; 2000; 2008). Cela nous a permis de mettre en lumière, d'une part, la perception des étudiants internationaux tant sur leurs compétences que sur la réalité des cours en ligne; d'autre part, leur degré de détermination à faire face aux difficultés entraînées par la pandémie. Autrement dit, ces courants théoriques nous ont aidé à comprendre le niveau de contrôlabilité exercée par ces étudiants sur la situation dans laquelle ils étaient, et les moments pour lesquels ils étaient motivés intrinsèquement, extrinsèquement ou amotivés.

En effet, les résultats de notre étude révèlent entre autres que la crise entraînée par la pandémie de COVID-19 a eu un impact considérable sur le fonctionnement des étudiants. Ces derniers ont utilisé différents moyens pour favoriser et garder leur motivation aux études, car selon eux, les cours à distance n'étaient pas toujours faciles à suivre. Il y avait souvent des facteurs nuisibles à la concentration des participants, les contenus des cours n'étaient pas toujours faciles à présenter dans la classe virtuelle, et ce mode d'enseignement était marqué par une forte carence d'interactions. Faisant parfois face à des problèmes de santé mentale consécutifs au confinement, les étudiants internationaux ont peiné à répondre aux exigences de leur formation universitaire pendant les premiers moments de la crise sanitaire. Cela les a obligés à ajuster leur comportement, à mieux planifier leurs activités et à développer davantage leur autonomie d'apprentissage en vue de boucler le cycle d'étude. D'ailleurs, plusieurs ont fait savoir qu'il s'agissait dans ce contexte d'un auto-apprentissage. Ces étudiants étaient en quelque sorte appelés à se motiver eux-mêmes, à s'autoévaluer et à autoréguler leurs apprentissages.

Nous avons de plus remarqué des faits particuliers parmi les éléments stratégiques évoqués par les participants de cette étude. Plusieurs d'entre eux sont restés attachés à leur vécu antérieur, à leur réalité personnelle ou subjective. Par exemple, certains de ces apprenants se voyaient mal à l'aise de solliciter de l'aide auprès d'un professeur en dehors des heures de cours puisque, dans leur pays d'origine, cela n'était pas une pratique courante. Pour d'autres, contacter le Service aux étudiants, que ce soit pour du support psychologique, académique ou technique, n'était pas au premier plan de leurs stratégies. Ils préféraient de se diriger vers les membres de la famille, vers certains enseignants ou

collègues. Considérant les particularités des résultats de notre étude, il nous paraît nécessaire de faire quelques propositions relatives à l'enseignement de stratégies pouvant aider les étudiants internationaux dans leur apprentissage et quelques suggestions susceptibles d'amener à des pistes de recherches futures.

1 Propositions relatives à l'enseignement de stratégies d'apprentissage aux étudiants internationaux

Dans la perspective d'aider les étudiants internationaux à mieux gérer leurs interactions avec l'environnement, à maximiser leurs efforts dans l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de leurs connaissances, nous estimons qu'il serait important de les initier, dès leurs premières sessions à l'université, aux différentes stratégies d'apprentissage. Soulignons, par ailleurs, qu'il existe déjà à l'UQTR un ensemble de services pouvant aider un étudiant dans la réussite de ses études. Que ce soit pour le soutien à l'apprentissage ou pour du support psychologique, des séances d'information et de formation sont souvent organisées tout au long de l'année académique. Cependant, ces services ont peu d'impact sur les étudiants internationaux à l'UQTR. Plusieurs de ces étudiants ne profitent pas réellement de ces activités,¹³ ce qui a parfois des incidences sur leur parcours académique.

¹³ Ce manque de participation aux activités para-académiques concerne à la fois la période du confinement et la période pré-pandémique. Nous avons questionné les étudiants sur leurs intérêts à prendre part à ces genres d'activités, et les réponses ont montré que cela ne fait pas partie de leurs priorités. Pour certains, le but ultime est de réussir les cours. Tout ce qui ne touche pas directement aux cours a peu d'importance.

Ainsi, il serait important de rendre obligatoire aux étudiants internationaux, notamment ceux du premier cycle, des cours d'initiation à la vie universitaire, dans lesquels ils pourraient apprendre les techniques et méthodes permettant :

- De comprendre la réalité du système d'enseignement québécois, notamment les règlements disciplinaires et les principes de présentation des travaux
- De savoir où aller chercher de l'information fiable et objective
- De distinguer les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales tout en développant des stratégies pour les acquérir
- De stimuler la motivation pour les études
- De profiter efficacement des ressources disponibles à l'université
- De mettre en place les stratégies de gestion du temps, du stress et de l'anxiété
- De mieux contrôler les sentiments et les émotions

De telles formations pourraient faciliter l'intégration académique de ces étudiants. Du point de vue pédagogique, le rapport entre ces étudiants et leurs enseignants serait plus convivial. Cela pourrait également contribuer à la réussite de leur programme d'étude, à éviter les situations de plagiat et de conflit, comme c'était le cas de Léa qui a dit avoir été accusée de plagiat dans le cadre d'un examen. En effet, l'enseignement de ces stratégies aux étudiants internationaux nouvellement arrivés à l'UQTR serait un moyen plus

Pour justifier leur désintérêt à participer à ces activités pendant la période du confinement, leur raisonnement s'accroît également sur les difficultés à être constamment devant les écrans.

pratique de les aider à mieux organiser leurs apprentissages, et ce, que ce soit en temps de crise ou non.

2 Possibilités à explorer des pistes de recherches similaires

À la suite de notre étude, nos observations nous conduisent à suggérer quelques pistes de recherches futures. Par exemple, il serait pertinent de comprendre comment les étudiants locaux ont vécu cette période de cours en ligne pendant le confinement. Comment pourrait-on renforcer l'autodétermination des étudiants universitaires face à des moments difficiles ? Quelles ont été les stratégies mises en place par les établissements d'enseignement supérieur pour faciliter l'apprentissage des étudiants dans le contexte de la formation à distance ? En quoi le rapprochement social des étudiants internationaux et les étudiants locaux pourrait être bénéfique pour leur motivation et leur persévérance aux études ? Dans ce même ordre d'idées, nous estimons qu'il serait important de proposer quelques actions concrètes pouvant diminuer les difficultés académiques et sociales auxquelles les étudiants internationaux sont confrontés.

Sur le plan institutionnel, il serait nécessaire de revoir ou de rendre plus efficaces les services d'accueil et d'intégration des étudiants internationaux, et ce, au bénéfice de tout le monde, peu importe sa région de provenance. Il serait profitable d'avoir des activités socioculturelles sur le campus tout au long de la formation des étudiants. Une cellule de réflexion et d'action, découlant d'une collaboration entre les services qui s'occupent des étudiants internationaux et le corps d'enseignants ou les directions de programmes, serait souhaitable afin d'intervenir de manière cohérente et efficace à l'égard

de cette population. D'ailleurs, notre étude nous a révélé que certains étudiants ont tendance à développer un lien affectif vis-à-vis de leurs directeurs/professeurs, mais pas vraiment avec le personnel administratif. Cela dit, parallèlement au rôle d'enseignant, ceux-ci pourraient également contribuer de manière formelle à l'intégration et l'encadrement des étudiants internationaux. Nous pouvons donc croire que de bonnes stratégies d'accueil, d'enseignement et d'accompagnement adoptées par les universités pourraient contribuer à préserver les étudiants, mis à part de leurs efforts personnels, des impacts négatifs d'éventuelles autres crises (sanitaires, environnementales, politiques, etc.).

Bibliographie

- ACRFL/CDLRA. (2019). *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne 2019*. Repéré à : http://www.cdlra-acrfl.ca/wp-content/uploads/2020/07/2019_national_fr.pdf
- AELIÉS (2014). *Avis sur la formation à distance*. Repéré à : https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Avis_formation_distance_2014.pdf
- Affaires Universitaires (2020). *COVID-19 : mises à jour archivées – Mars 2020*. Repéré à : <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/covid-19mises-a-jour-archivees-mars-2020/>
- Akkari, A. et Santiago, M. C. (2017). L'internationalisation des universités dans un contexte de crise. *Espaço Pedagógico*, 24 (1), 98-109.
- Alexandre, M. (2020). L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance. *Le Tableau*, 9(6). Repéré à : https://pedagogie.quebec.ca/nos-themes/formation-distance?type=numero_du_tableau
- AUCC (2014). *Les universités canadiennes dans le monde. Enquête de l'AUCC sur l'internationalisation*, Edition AUCC. Repéré à : <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/enquete-internationalisation-2014.pdf>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp.117-148.
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Rousseau, N. (2011). Favoriser le bien-être des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage par le développement de l'autodétermination. Dans D. Curchod-Ruedi, P-A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.). *La santé psychosociale des élèves* (pp. 265-288). Presses de l'Université du Québec.
- 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, France. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01763722/document>
- Bérubé, F. (dir.) (2021). *Les étudiant·e·s internationaux·ales dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel*. Repéré à : https://constellation.uqac.ca/7827/1/2_rapport-oi-final.pdf

- 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.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé: Le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). De Boeck
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Collection ES. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80-92.
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) (2020). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2020*. Repéré à : <https://www.bci-qc.ca/donnees-preliminaires-relatives-aux-inscriptions-au-trimestre-dautomne-2020/>
- CAPRES (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*. Repéré : https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/06/Dossier_SM_complet.pdf
- CSMC (2021). *Garder la santé mentale des étudiants au cœur de l'enseignement postsecondaire*. Repéré : <https://commissionsantementale.ca/ressource/garder-la-sante-mentale-des-etudiants-au-coeur-de-lenseignement-postsecondaire/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser. Avis au Ministre de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Repéré à : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-distance-universites-50-0486>
- Coquard, L., Mwangaza, S. M., Renaud, J. et Renard, A. (2021). Les impacts du confinement sur la santé mentale des étudiants. *Champ social - Pratiques en santé mentale*. 67 (1), 15-2. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-pratique-en-sante-mentale-2021-1-page-15.htm>
- 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, Québec, Canada.

- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : PUF.
- 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
- Cyr, P. et Germain, C. (1998). *Didactique des langues étrangères. Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, Paris.
- Daigle, M-P., Vandette, M-P., Sanders, S., Aubry, T. (2019). *La santé mentale des étudiant(e)s aux cycles supérieurs : Résultats et recommandations provenant d'une évaluation des besoins des étudiant(e)s aux cycles supérieurs en psychologie de l'Université d'Ottawa*. Repéré à : https://crecs.uottawa.ca/sites/crecs.uottawa.ca/files/rapport_devaluation_des_besoins_fr_final_1.pdf
- Daigneault, M. (2018). Quelles sont les stratégies motivationnelles disponibles et efficaces qui peuvent être mises en œuvre en formation à distance ? *Présent et futur de l'enseignement et de l'apprentissage numérique*. Colloque organisé par CIRTA. Repéré à : https://cirta2018.telug.ca/telugDownload.php?file=2019/03/6_Daigneault_Myriam.pdf
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. doi: <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Ser. Perspectives in social psychology). Plenum Press
- Déschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S. et Bourdages, L. (2007). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance: le point de vue des concepteurs. *International journal of e-learning & distance education / Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 16(1), 1-31.
- 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, Montréal, Canada.

- Forget, J. (1993). Les motivations incitatives. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.). *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 315-358). Éditions Études vivantes, Québec.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e ed.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagnon, V. (2017). *Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec: histoires de vie et parcours migratoires* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Galichet, F. (2007). Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance. Dans J-C. Manderscheid et al., *L'enseignement en ligne*. (p. 21-53). Bruxelles: De Boeck.
- 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, Québec, Canada.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*. Repéré : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME.pdf?1633030356>
- Gosselin, M.-A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92–104.
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M. et De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222–231.
- Hellmans, K., Tanguay, S., Todd, S. et Baulch, M. (2021, 27 janvier). Comment favoriser la santé mentale des étudiants pendant la crise de COVID-19. Affaires universitaires. Repéré à : <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/comment-favoriser-la-sante-mentale-des-etudiants-pendant-la-crise-de-covid-19/>
- Henri, F. et Kaye A. (1985). *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Presses de l'Université du Québec. Télé-université, Québec.

- Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale - Université de Liège*. Repéré à : <https://www.semanticscholar.org/paper/UN-E%CC%81CLAIRAGE-THE%CC%81ORIQUE-SUR-LA-MOTIVATION-SCOLAIRE-Huart/670d046cfb17c6892bfb2e29a71a5e9fbf95dbb6>
- Institut de statistique de l'UNESCO (2020). *Étudiants internationaux (ou en mobilité internationale)*. Repéré à : <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/etudiants-internationaux-ou-en-mobilite-internationale>
- Jamid, H., Kabbanji, L., Levatino, A. et Mary, K. (2020). Les migrations pour études au prisme des mobilités sociales. *Migrations Société*, 2(180). Centre d'information et d'études sur les migrations internationales. pp. 19-35.
- Jeunesse, C. (2007). Évaluer un apprentissage en ligne: éléments théoriques et pistes de réflexion. Dans Jean-Claude Manderscheid et al. (dir.), *L'enseignement en ligne*. (pp. 91-110). De Boeck Supérieur.
- Lafleur, F. Grenon, V. et Samson, G. (dir.). (2019). *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance. Technologie, pédagogie et formation*. Presses de l'université du Québec, Québec.
- Lafleur, F. et Samson, G. (2017). *Formation à distance en enseignement supérieur : l'enjeu de la formation à l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Larose, S. et Roy, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risques*. Cégep de Sainte-Foy, Québec.
- Lavoie, E (2006). *Un environnement 3D et les aspects socio-affectifs d'une formation à distance : Motivation, sentiment d'appartenance et persévérance*. Maîtrise en éducation. Université de Moncton. Moncton.
- Maïnich, 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, Québec, Canada.
- Mignon, J. et Closset, J. (2004). *Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance*. Actes du 21e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Repéré à : <https://www.researchgate.net/publication/228084123>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck Supérieur.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pelletier, L. G. et Vallerand (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.). *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233-313). Éditions Études vivantes, Québec.
- Perraudau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Piguet, É. (2013). Les théories des migrations. Synthèse de la prise de décision individuelle. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(3).
- Pilon-Larose, H. et Chouinard, T. (2020, 13 mars). *Le gouvernement Legault annonce que les garderies, les écoles, les cégeps et les universités seront fermés pour les deux prochaines semaines en raison de la pandémie de la COVID-19*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/covid-19/2020-03-13/les-ecoles-et-les-garderies-fermees-pour-deux-semaines.php>
- 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). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- Rémillard, D. (2020, 17 octobre). *La santé mentale des étudiants inquiète, les ressources tardent*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1741576/etudiants-cegeps-universites-sante-mentale-pandemie-covid19-quebec>
- Robert, J., Deburme, G., et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire? *Education et francophonie*, 44(1), 24-45. Repéré à : <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1036171ar>
- Ruph, F. (2011). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université. Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité*. 2^e édition. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Safi, M. (2011). Penser l'intégration des immigrés : les enseignements de la sociologie américaine. *Sociologie*. Presses universitaires de France 2 (20), 149-164.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 109-121), Sherbrooke (Qc): Éditions du CRP.

- Statistique Canada. (2021, 11 mars). La COVID-19 au Canada : le point sur les répercussions sociales et économiques après un an. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-631-x/11-631-x2021001-fra.htm>
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études: facteurs de mobilité et inégalités - Nord-Sud. *L'information géographique*, 73(4), 69-75.
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.). *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 361-399). Éditions Études vivantes, Québec.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tremblay, É. (2018). L'internationalisation des universités et la sociologie de l'éducation au Québec. *Cahier de recherche sociologique*, (64), 149-172.
- Union étudiante du Québec – UÉQ. (2021, 7 février). *Santé psychologique étudiante universitaire. Enquête courte sur la santé psychologique étudiante au Québec en temps de pandémie de la Covid-19*. https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2021/02/UEQ_Rapport-Enque%CC%82te-COVID-19_20210208_Grf-VF-1.pdf
- Vallerand, R. J. et Thill E. E. (dir.). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études vivantes, Québec.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* (2^e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e édition, Ser. Pratiques pédagogiques). De Boeck.
- Viau, R., et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 144-157.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (3^e édition). Montréal (Québec) Canada: Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.

ANNEXE I: Canevas d'entrevues

Entrevue I**1- Qu'est-ce qui vous a motivé à entamer des études universitaires au Canada ?**Sous-questions possibles :

- S'agit-il de votre première expérience d'étude à l'étranger ?
- Pourquoi le choix du Québec et de l'UQTR ?
- Aviez-vous des parents ou ami.es qui habitaient au Québec avant votre arrivée ?
- Depuis votre arrivée au Québec, votre objectif initial a-t-il été changé ?
En quoi et comment ?

2- Parlez-moi de votre arrivée à l'UQTR, notamment en ce qui a trait à votre accueil et votre intégration ?Sous-questions possibles :

- Comment qualifieriez-vous l'accueil reçu ?
- Aviez-vous des informations suffisantes sur le milieu (le campus) et les procédures administratives ?
- À votre arrivée à l'UQTR, avez-vous pu créer des liens avec d'autres personnes ?
- Avez-vous utilisé le service de résidences de l'UQTR / êtes-vous logé sur le campus ? Si oui, est-ce convenable pour les études selon vous ?

3- Est-ce que le confinement dû à la COVID-19 a changé quelque chose dans vos relations sociales ici au Québec ?Sous-questions possibles :

- Est-ce que la pandémie a des impacts sur le financement de vos études ?

4- Que pensez-vous du fait de recevoir un enseignement à distance ?Sous-questions possibles :

- Aviez-vous déjà des expériences de formation à distance ?
- Au besoin, pensez-vous être capable de suivre toute votre formation à distance ?

5- Comment évalueriez-vous votre degré d'aisance dans l'utilisation des outils technologiques pour vos activités d'apprentissage, que ce soit pour les cours ou pour les examens ?Sous-questions possibles :

- Aviez-vous déjà confronté à une situation de stress ou de panique liée à l'utilisation d'un outil technologique durant votre étude à distance ? Si oui, qu'aviez-vous fait pour la gérer ?
- Aviez-vous déjà consulté les ressources humaines disponibles à l'UQTR pour un appui psychologique ?

6- Parlez-moi de votre première session à l'UQTR. Était-elle à la hauteur de vos attentes ?Sous-questions possibles :

- Aviez-vous rencontré des difficultés ? Comment qualifieriez-vous vos résultats ?
- Est-ce que vous avez atteint vos objectifs ? Si non, envisagez-vous des actions à entreprendre pour les atteindre ?

7- Êtes-vous satisfait des méthodes utilisées par les professeurs pour l'organisation des cours dans la classe virtuelle ? En quoi et comment ?Sous-questions possibles :

- Comment qualifiez-vous vos interactions dans la salle virtuelle avec les professeurs et les étudiants ?
- Pouvez-vous citer quelques stratégies utilisées pendant le confinement pour mieux assimiler les cours ?

Entrevue 2

- 1- Racontez-moi une expérience (positive ou négative) qui vous a marqué le plus dans le cadre des enseignements à distance.**
 - 2- Pouvez-vous me décrire comment se déroule une journée d'étude typique pour vous ?**
 - 3- Qu'est-ce que la pandémie et le confinement ont changé dans vos habitudes d'études ? Est-ce que ce ou ces changement (s) est (sont) positif (s) selon vous ?**
- Y-a-t-il d'autres éléments que vous souhaitez partager avec moi en ce qui concerne les stratégies utilisées pour réussir vos cours malgré le confinement ?

ANNEXE II : formulaire de consentement des participants

Titre du projet de recherche : Les stratégies motivationnelles face aux études dans le contexte de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants internationaux de l'Université du Québec à Trois-Rivières arrivés au Québec à l'automne 2019

Mené par : Samuel Jean, étudiant à la maîtrise en éducation (profil psychopédagogie) à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Sous la direction de : Audrey Groleau, Ph.D. et Stéphane Martineau, Ph.D.
Professeurs au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Préambule

Votre participation à la recherche serait grandement appréciée. Celle-ci vise à mieux comprendre les expériences des étudiants internationaux, notamment les stratégies utilisées pour favoriser et maintenir la motivation aux études pendant la pandémie de COVID-19. Afin de vous aider à prendre une décision en toute connaissance de cause quant à votre participation ou non, veuillez prendre le temps de bien lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche. 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 d'étudier les expériences des étudiants internationaux à l'UQTR, notamment les stratégies mises en place pour favoriser et maintenir la motivation aux études pendant la pandémie de COVID-19.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste d'abord à compléter une fiche permettant de recueillir des données sociodémographiques à votre sujet. Par la suite, vous prendrez part à deux entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée de 45 à 60 minutes chacune. Il est possible, mais pas certain, que vous soyez sollicité pour une entrevue collective de 60 à 90 minutes. Ces entrevues se feront, en fonction de votre disponibilité, par l'entremise de la plateforme Zoom (à distance). Elles seront en effet enregistrées (audio et vidéo).

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 60 minutes par entrevue (et 90 minutes supplémentaires si une entrevue de groupe avait lieu), demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des stratégies motivationnelles face aux études des étudiants internationaux est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Néanmoins, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité de votre expérience pendant la crise COVID-19.

Compensation ou incitatif

Un montant de 40 \$ vous sera remis par virement *Interac* après avoir participé aux deux entrevues individuelles. Si vous prenez part à la 3^e étape, soit l'entrevue collective, vous recevrez une nouvelle compensation financière de 20 \$ à la fin de cette entrevue.

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 un code numérique ou un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles ou communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe sur le serveur de l'UQTR. Les seules personnes qui y auront accès seront les membres de la direction de la recherche et moi. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites après cette étude 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 sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Ainsi, le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer au responsable de la recherche à l'adresse courriel suivant : samuel.jean@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-21-274-07.17 a été émis le 08 mars 2021.

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

ANNEXE III : Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains

3604



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Les stratégies motivationnelles face aux études dans le contexte de la pandémie Covid-19 : Cas des étudiants internationaux de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) arrivés au Québec à l'automne 2019

Chercheur(s) : Samuel Jean
Département des sciences de l'éducation


Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-21-274-07.17


PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 08 mars 2021 au 08 mars 2022

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.



Me Richard LeBlanc
Président du comité



Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création **Date d'émission :** 08 mars 2021

ANNEXE IV : Affiche de recrutement



RECHERCHE DE PARTICIPANT(E)S

Motivation aux études dans le contexte de la pandémie Covid-19

- **Vous êtes un.e étudiant.e international.e à l'UQTR**
- **Vous êtes inscrit.e à temps plein depuis l'automne 2019**
- **Vous êtes actuellement au Québec**

**Nous
voulons
vous
rencontrer**

- Deux entrevues individuelles (sur Zoom) de 45 à 60 minutes et une entrevue collective si besoin.
- Compensation financière de 40 \$ remise à la fin des deux entrevues (par virement *Interac*) et 20 \$ pour l'entrevue collective, s'il y a lieu.

**Pour toutes questions et informations,
contactez Samuel Jean
(Samuel.jean@uqtr.ca)**

Certificat d'éthique :
CER-21-274-07.17