

Université de Montréal

**Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec,
le cas de l'Université de Montréal : Comprendre leur persévérance aux études**

par Sarah Maïnich

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention du grade de philosophiæ doctor (Ph.D.) en sciences de l'éducation,
option éducation comparée et fondements de l'éducation

Mai 2015

© Sarah Maïnich, 2015

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

*Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec,
le cas de l'Université de Montréal : Comprendre leur persévérance aux études*

présentée par :
Sarah Maïnich

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Canisius Kamanzi, président

Marc-André Deniger, directeur de recherche

Pierre Chenard, membre du jury

Annie Pilote, examinatrice externe

RÉSUMÉ

Notre recherche a pour objet la persévérance aux études supérieures d'étudiants internationaux à l'Université de Montréal (UdeM) inscrits en programme de recherche (maîtrise et doctorat). L'objectif général de cette étude est d'explorer leurs conditions de vie et d'études afin de tendre vers une compréhension approfondie leur persévérance à l'UdeM. Constatant l'augmentation des migrations étudiantes, nous avons choisi de nous intéresser aux expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux. Des étudiants en mobilité internationale arrivent dans un pays et une université qu'ils ne connaissent pas ou peu et dans une nouvelle ville et une nouvelle culture qui leur sont souvent étrangères. Toutefois, nous ignorons beaucoup des conditions de vie et d'études des étudiants internationaux aux cycles supérieurs alors qu'ils jouent un rôle clé au chapitre des performances économique et scientifique des pays et institutions qui les accueillent. Dès lors, nous voulons comprendre comment des étudiants internationaux inscrits en programmes de recherche (maîtrise et doctorat) persévèrent à l'Université de Montréal. Cette thèse expose donc les points relatifs aux conditions d'accueil, d'intégration et de formation d'étudiants internationaux inscrits en programme de recherche à l'Université de Montréal. Nous partons des contextes canadiens et québécois de l'internationalisation de l'enseignement supérieur pour analyser la trame de l'expérience desdits étudiants, depuis les conditions scolaires, sociales et personnelles de leurs milieux d'accueil.

Ainsi, la thèse nous plonge dans l'univers de ces étudiants et présente de nombreux points d'intérêt et une contribution à la sociologie de l'enseignement supérieur. Nous avons analysé les aspects relatifs aux caractéristiques des étudiants susceptibles de favoriser ou compromettre leur persévérance (Tinto, 1993) et les expériences scolaires et sociales de ces étudiants et le sens qu'ils donnent à ces expériences (Dubet, 1994; Rochex, 1995) et, enfin, nous avons exploré les trois temps de l'affiliation (Coulon, 1997).

La question de recherche est la suivante : **quels sont les aspects associés aux caractéristiques des étudiants (Tinto), à leurs expériences sociales (Dubet) et à l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon) susceptibles d'influencer la persévérance aux études chez les étudiants internationaux ?**

En ce qui concerne la méthodologie, cette recherche est de type exploratoire et repose sur une démarche d'investigation qualitative. Notre étude s'est attachée à décrire le cheminement scolaire des étudiants internationaux, nous avons tenté de tirer du sens de données institutionnelles mises à disposition. Des entretiens auprès de huit étudiants internationaux ont été réalisés. Nous proposons un survol des facteurs freinant ou favorisant la poursuite des études.

Finalement, l'analyse compréhensive des entretiens suggère une forte capacité de résilience et l'importance d'une solidarité entre étudiants internationaux, en dépit de l'absence de bourses

d'études ou d'autres soutiens financiers. Concernant leur intégration sociale et académique, si le Canada est décrit comme une société accueillante, les étudiants internationaux ont encore à surmonter des barrières culturelles et linguistiques, ils souffrent également d'un manque d'amitiés interculturelles faisant en sorte qu'ils ressentent un malaise général. Les échos de leurs récits suggèrent également l'importance des interactions de qualité avec leurs directions de recherche. Les étudiants internationaux ont besoin du soutien intellectuel, moral et financier de leur direction de recherche. Ces dernières sont souvent et systématiquement décrites comme première, voire unique, source d'informations. Elles sont aussi reconnues comme favorisant la persévérance aux études. Dans un tout autre ordre de déterminant, les étudiants internationaux mentionnent également que leur bien-être (physique et psychologique) dépend également de leur alimentation et la pratique de leur religion. Par exemple, certains sont véritablement en lutte pour accepter une alimentation totalement différente de celle de chez eux. De toute évidence, l'alimentation, la langue et la religion sont décrites comme véhicule de maintien de leur identité culturelle, au Canada et ce maintien est important pour leur bien-être et leur confort général dans le pays d'accueil.

La recherche a permis de rendre plus audible la vie universitaire et sociale de ces étudiants jusque-là méconnue au Québec et à Montréal. L'approche exploratoire et compréhensive a montré que les migrations pour études répondent avant tout à des choix individuels liés à des aspirations sociales et professionnelles élevées. Mais, la décision de persévérer dépend de l'interrelation entre les stratégies individuelles et les contraintes migratoires, économiques et sociales.

La thèse contribue à une meilleure compréhension de l'expérience des étudiants internationaux, notamment en montrant comment leur persévérance s'accompagne d'une fragilité et ces connaissances sont importantes pour les universités qui cherchent à accroître leur place sur le marché international de l'enseignement supérieur.

Mots-clés : Sociologie de l'expérience sociale et scolaire, persévérance aux études postsecondaires, programmes de recherche, étudiants internationaux, temps de l'affiliation, métier d'étudiant.

ABSTRACT

The purpose of this research is to develop a strong understanding of persistence in higher education among a specific international population: International Postgraduate Students. We do not know much about international students in Montréal though we think they play a key role on the economic performance of host country and institution. Therefore this thesis presents the issues relating to reception, integration and training conditions among international postgraduate students at the Université de Montréal. We begin with the Canadian and Quebec contexts of internationalization of higher education to analyze the frame of their experiences in the host community.

In parallel, we have identified a large number of theories on attrition and retention in postsecondary education (Tinto, 1993), giving us factors that explain success, persistence and dropout. However, we noted that Tinto's one in particular is not sufficient to understand persistence among international students. Thus, we analyzed the academic and social experiences of these international students and the meaning they give to such experiences (Dubet, 1994, Rochex, 1995) and, finally, we wanted to explore the *temps de l'affiliation* (Coulon, 1997).

Those purposes allowed me to finally identify and set the following research question: **what aspects associated with student characteristics (Tinto), their social experiences (Dubet) and learning the *métier d'étudiant* (Coulon) may influence academic persistence among international students?**

Regarding the methodology, this exploratory research used a qualitative method (collecting and analyzing data). We conducted a descriptive data analysis in order to set a portrait of the international students in Montreal. We received institutional data from the Institutional Research Office of the Université de Montréal. We also wanted to discuss students' sense making on their academic and social experiences. So, interviews were conducted with a limited number of volunteers (n = 8) giving a stronger analysis of their experiences and different understanding of persistence.

Students voices heard in interviews suggest a strong resilience of the individual and the ethnic solidarity in spite of a lack of scholarships and other financial supports. Regarding their social and academic integration, though Canada is described as a welcoming society, they still have to deal and struggle with cultural boundaries, a lack of intercultural friendships so that they feel a general discomfort. Echoes of ethnographic interviews also suggest the influence of good quality interactions with their thesis supervisors. In a different matter, international students mention a strong relationship between their wellbeing and food. As a vehicle for maintaining or remembering their cultural identity in Canada, they struggle accepting a totally different food than the one from back home. Obviously, food, religion and language are

important determinants of international students' well being and general comfort in the new country.

Research has made more audible the academic and social life of these students previously unknown in Quebec and Montreal. The exploratory and comprehensive approach showed that the decision to persist depends on the interrelation between the individual strategies and economic and social constraints.

The thesis contributes to a better understanding of the experience of international students, including showing how perseverance is accompanied by fragility and they are important for universities seeking to enhance their position in the international higher education market.

Keywords : Sociology of education, social and academic experiences, persistence in higher education, graduate studies, international students, *temps de l'affiliation, métier d'étudiant*.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES FIGURES	xvi
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	xvii
REMERCIEMENTS.....	xx
INTRODUCTION	1

PARTIE 1

CONTEXTE GÉNÉRAL ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....5

CHAPITRE I

EDUCATION INTERNATIONALE ET PERSEVERANCE AUX ETUDES.....	6
1.1 La mondialisation et internationalisation de l'enseignement supérieur.....	6
1.1.1 Les apports de l'internationalisation des universités	8
1.1.2 Les aspects contestés de l'internationalisation des universités	12
1.2 Les Migrations pour études.....	13
1.2.1 Les tendances mondiales des migrations pour études.....	14
1.2.2 Les migrations pour études au Canada : un portrait de la population internationale.....	16
1.2.2.1 La définition d'un étudiant international au Canada	16
1.2.2.2 Le portrait de la population internationale au Canada	17
1.2.3 Les étudiants internationaux dans l'enseignement universitaire québécois.....	19
1.2.3.1 Les tendances générales	22

1.2.3.2	Selon le pays de citoyenneté	23
1.2.3.3	Selon les cycles d'études	24
1.2.3.4	Selon l'établissement universitaire.....	25
1.2.4	Les migrations pour études à Montréal	27
1.2.5	Le cas de l'Université de Montréal	29
1.2.5.1	Les pratiques d'accueil et d'intégration à l'UdeM.....	29
1.2.5.2	Le portrait des étudiants internationaux à l'Université de Montréal, cycles supérieurs, automne 2005 à 2011	30
1.3	Les enjeux de la persévérance aux études postsecondaires	42
1.3.1	La définition de la persévérance aux études postsecondaires	42
1.3.1.1	Le cas du doctorat.....	42
1.3.1.2	Les enjeux de la persévérance aux études postsecondaires.....	44
1.3.2	La persévérance des étudiants internationaux aux cycles supérieurs :	46
1.3.2.1	La construction d'un objet de recherche	46
1.3.2.2	Le cheminement scolaire des étudiants internationaux.....	47
1.4	Les questions et les objectifs de la recherche	48
 PARTIE 2		
CADRE DE RÉFÉRENCE		51
 CHAPITRE II		
RECENSION DES ECRITS.....		52
2.1	Les études sur les étudiants internationaux.....	52
2.1.1	Les motivations pour les études à l'étranger.....	52
2.1.2	Les défis à surmonter par un étudiant international	57
2.1.2.1	L'adaptation ou les ajustements socioculturels de l'étudiant international.....	57
2.1.2.2	Les défis liés à l'apprentissage.....	61
2.1.2.3	La barrière de la langue et les compétences linguistiques à l'université.....	62

2.1.2.4	Les multiples dimensions de l'isolement chez les étudiants internationaux	63
2.1.2.5	Les perceptions de préjugés, la discrimination et la question de la sécurité	65
2.1.2.6	Les défis des formalités	66
2.2	La synthèse et la discussion de la recension	67
2.2.1	La synthèse	67
2.2.1.1	Le lien social et les amitiés	67
2.2.1.2	Des conceptions du monde différentes	68
2.2.1.3	Le repli communautaire	68
2.2.1.4	Une population vulnérable	69
2.2.1.5	Les défis partagés de la persévérance aux études chez les étudiants internationaux	70
2.2.2	En guise de conclusion	72
CHAPITRE III		
CADRE THEORIQUE		
3.1	Le modèle de l'attrition universitaire de Tinto (1993)	77
3.1.1	La théorie des rites de passage de Van Gennepe (1981)	77
3.1.2	La théorie du suicide de Durkheim	80
3.1.3	La présentation de la théorie de l'attrition universitaire : un modèle théorique intégrateur	82
3.1.4	Le modèle théorique de la persévérance au doctorat (Tinto, 1993)	87
3.1.5	Les limites des travaux de Tinto (1993)	89
3.2	La sociologie de l'expérience	92
3.2.1	Les principes et les logiques de l'action	95
3.2.1.1	La logique de l'intégration	96
3.2.1.2	La logique stratégique	98
3.2.1.3	La logique de subjectivation	101
3.2.1.4	Les relations dynamiques entre les logiques d'action	103

3.2.2	Les contributions de la sociologie de l'expérience	105
3.3	Les travaux d'Alain Coulon.....	106
3.3.1	Apprendre à devenir un étudiant, un étudiant international.....	107
3.3.2	Les trois temps de l'affiliation	109
3.4	La synthèse des contributions théoriques	111
 CHAPITRE IV		
METHODOLOGIE.....		
4.1	Une approche qualitative	114
4.1.1	La justification du choix méthodologique.....	114
4.2	La posture épistémologique.....	116
4.3	Les étapes de la collecte des données	116
4.4	Les données quantitatives et les variables étudiées	119
4.4.1	Les source des données	119
4.4.2	La présentation de la base de données 2012 du Bureau de la recherche institutionnelle, Université de Montréal.....	120
4.4.3	Le traitement des données institutionnelles	120
4.5	L'enquête qualitative par entretien en profondeur.....	121
4.5.1	La méthode d'échantillonnage qualitatif et la présentation des participants	121
4.5.1.1	La sélection des participants aux entretiens	121
4.5.1.2	La présentation des participants.....	123
4.5.2	La justifications pour l'entretien en profondeur.....	128
4.5.3	L'élaboration du guide d'entretien.....	132
4.5.4	Les thèmes des entretiens.....	133
4.5.5	Le déroulement des entretiens.....	135

4.5.6	Le traitement des entretiens en profondeur	136
4.5.6.1	Le traitement quantitatif des entretiens	137
4.5.6.2	L'analyse de contenu.....	137
4.5.6.3	L'interprétation des données	138
4.6	La conformité aux normes éthiques de la recherche.....	139

PARTIE 3

ANALYSE DES RÉSULTATS..... 140

CHAPITRE V

EXPERIENCES D'ETUDIANTS INTERNATIONAUX ET LEUR PERSEVERANCE AUX ETUDES..... 141

5.1	La présentation des faits saillants des entretiens	142
5.2	Les expériences d'étudiants internationaux.....	144
5.2.1	L'arrivée de l'étudiant international et son entrée dans l'institution : entre intégration et étrangeté.....	144
5.2.1.1	Les multiples dimensions de l'intégration des étudiants internationaux	145
5.2.1.2	Le temps de l'étrangeté	156
5.2.1.3	La logique d'intégration des étudiants internationaux	158
5.2.2	L'expérience des découvertes, le temps de la transition et la logique de la stratégie.....	161
5.2.2.1	S'adapter à un nouvel environnement de formation	161
5.2.2.2	Le temps de la transition vers le métier d'étudiant aux cycles supérieurs.....	167
5.2.2.3	La logique stratégique des étudiants internationaux	171
5.2.3	La conversion au métier d'étudiant à Montréal	176
5.2.3.1	Le temps de l'affiliation et l'apprentissage du métier d'étudiant en programme de recherche à l'UdeM.....	176
5.2.3.2	La logique de subjectivation des étudiants internationaux.....	177
5.2.4	La synthèse des expériences sociales et scolaires	182

5.3 La persévérance aux études	185
5.3.1 Les facteurs freinant la persévérance aux études supérieures des étudiants internationaux.....	185
5.3.1.1 Les facteurs liés à l'intégration des étudiants internationaux.....	186
5.3.1.2 Les facteurs liés à l'apprentissage du métier d'étudiant à Montréal	188
5.3.2 Les facteurs favorisant la persévérance aux études.....	190
5.3.2.1 Les facteurs institutionnels.....	190
5.3.2.2 Les facteurs personnels	191
5.3.3 La synthèse de la persévérance aux études des étudiants internationaux rencontrés	193

PARTIE 4
DISCUSSION ET CONCLUSION DE LA RECHERCHE..... 195

CHAPITRE VI	
DISCUSSION DES RESULTATS.....	196
6.1 Un retour sur l'état des connaissances.....	196
6.1.1 Les similitudes avec les travaux antérieurs.....	196
6.1.2 Les différences avec les travaux antérieurs.....	199
6.1.3 Les confirmations.....	199
6.2 Un retour sur l'assemblage théorique de la recherche.....	201
6.3 La persévérance dans les programmes de recherche	205
CONCLUSION.....	207
Les contributions de la recherche	209
les limites de la recherche.....	210
Nos recommandations pratiques	213
Les perspectives de recherche	215

BIBLIOGRAPHIE	217
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	xxii
ANNEXE B LETTRE D'INVITATION	xxv
ANNEXE C VARIABLES DE LA BASE DE DONNÉES (BRI, 2012)	xxvi
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN QUALITATIF	xxxii
ANNEXE E NOTES EXPLICATIVES SUR LE FINANCEMENT DES ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (BRI, 2012)	xli

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Effectifs des étudiants internationaux dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté – évolution de 2001 à 2012	21
Tableau II	Effectifs des étudiants internationaux aux cycles supérieurs dans le réseau universitaire québécois - évolution entre 2007 et 2012.....	24
Tableau III	Effectifs des étudiants internationaux dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon l'établissement – évolution entre 2001 et 2012	26
Tableau IV	Classement des dix principaux pays d'origine, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux.....	31
Tableau V	Caractéristiques linguistiques, trimestres d'automne 2005 à 2011 Université de Montréal, étudiants internationaux	32
Tableau VI	Distribution des revenus d'emploi, bourses et exemption, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux	34
Tableau VII	Bourses et exemption, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux	35
Tableau VIII	Croisement des étudiants internationaux ni boursiers, ni salariés, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux.....	36
Tableau IX	Répartition des inscriptions par faculté selon le genre, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux	37
Tableau X	Répartition des inscriptions selon les cycles d'études et le genre, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux.....	38
Tableau XI	Répartition des inscriptions par programmes d'études (cycles supérieurs), trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux	39

Tableau XII	Répartition des admissions par session, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux.....	40
Tableau XIII	Observations de la variable « persévérance » aux cycles supérieurs, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux.....	47
Tableau XIV	Profil des participants aux entretiens, Université de Montréal, étudiants internationaux.....	122

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Les défis surmontés par un étudiant international	71
Figure 2 :	Modèle de l'attrition universitaire de Tinto (1993).....	83
Figure 3 :	Modèle longitudinal de la persévérance au doctorat de Tinto (1993).....	88
Figure 4 :	Étapes de réalisation de l'étude	118

LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AUCC :	Association des universités et collèges du Canada
BCEI :	Bureau canadien de l'éducation internationale
BCI :	Bureau de la coopération internationale
BEI :	Bureau des étudiants internationaux
BRI :	Bureau de la recherche institutionnelle
CAQ :	Certificat d'acceptation au Québec
CRÉ Montréal :	Conférence régionale des élus de Montréal
CMEC :	Conseils des ministres de l'éducation du Canada
CNCS :	Conseil national des cycles supérieurs
CIC :	Citoyenneté et Immigration Canada
ISU :	Institut de statistique de l'UNESCO
MAECDC :	Ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement Canada
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESRS :	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
MIDI :	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
FAS :	Faculté des arts et sciences
FESP :	Faculté des études supérieures et postdoctorales
FEUQ :	Fédération étudiante universitaire du Québec
SPSS :	<i>Statistic Package for Social Sciences</i>
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement économiques
OBHE :	<i>Observatory on Borderless Higher Education</i>

OIM : Organisation internationale pour les migrations
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UdeM : Université de Montréal
UQAM : Université du Québec à Montréal
UQO : Université du Québec en Outaouais

À ma grand-mère Ouraïda

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le résultat d'un long cheminement personnel, mais également le fruit de rencontres qui ont contribué, à bien des égards, à façonner ce travail et, surtout, à m'encourager à avancer. Je tenais à remercier toutes celles et tous ceux qui m'ont encouragée, tout au long de mon parcours universitaire, jusqu'à aujourd'hui.

Je voudrais d'abord remercier mon directeur de thèse, le professeur Marc-André Deniger. Je lui adresse toute ma gratitude pour ses conseils avisés ainsi que pour la confiance qu'il m'a accordée dès nos premiers échanges. Son accompagnement intellectuel et moral tout au long de la thèse a été déterminant pour mener cette recherche à son terme.

Je remercie Annie Pilote, Pierre Chenard et Pierre Canisius Kamanzi, membres du jury, qui ont accepté de lire et de juger ce travail.

Je remercie les professeurs Fasal Kanouté et Jake Murdoch qui m'ont été d'un précieux soutien tout au long de ce projet, nos nombreux échanges ont été de véritables tremplins de réflexion.

Je remercie également mes chères amies Carla Barroso da Costa, Annelise Voisin et Marie-Paule Lory, compagnes de route dans les petits bonheurs et grandes joies de « l'apprentissage du métier », pour leur écoute et leurs relectures bienveillantes, pour nos passionnants débats, pour nos discussions toujours enrichissantes, Marjorie Vidal, Marianne St-Onge, Monique Lethiecq, Félicité Sorgho Zinsonné et Nicole Teta Nokam pour leur sagesse et toutes pour leur amitié.

Je remercie les étudiants internationaux qui m'ont accueillie. Je ne peux être que reconnaissante envers ceux qui ont accepté de partager avec moi un peu de leur vie. Cette thèse ne se serait pas faite sans eux.

Et avec eux, je remercie Yvon Pinel ex-directeur et Sophie Mahsérédjian du Bureau de la recherche institutionnelle, et Valérie Bastien lorsqu'elle était responsable du Bureau des étudiants internationaux de l'UdeM, sans qui je n'aurais pas pu me « plonger » dans mes terrains de recherche. Je remercie aussi Claudine Jomphe, Adjointe au vice-doyen aux études supérieures et à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation et la professeure Nathalie Loye qui m'a reçue à plusieurs reprises dans le cadre du Bureau de consultation en analyse de données qualitatives, quantitatives et mixtes de la Faculté des sciences de l'éducation, je les remercie pour leurs conseils avisés. Je remercie également Lucie Lefrançois, pour son soutien dans ma découverte des nombreuses règles institutionnelles, depuis le premier jour de mon admission jusqu'à aujourd'hui.

Parce qu'on ne fait jamais une thèse que pour soi, mes remerciements vont enfin à mes proches, pour leur soutien indéfectible malgré la distance, leur amour et leur patience : à mes parents, mon frère Sami et ma sœur Amel. Et parce que la thèse constitue aussi une période de permanente remise en question existentielle, je suis infiniment reconnaissante envers mon mari Driss pour sa patience, son soutien dans les moments les plus difficiles et son immense joie dans les plus heureux.

À vous, Merci.

INTRODUCTION

L'internationalisation de l'éducation prend une place de plus en plus importante dans toutes les institutions d'enseignement supérieur du monde, dont celles du Canada et dans les universités, elle se présente sous de multiples modes d'expression comme l'internationalisation des curriculums, la mobilité des enseignants ou les partenariats internationaux de recherche. Dans notre recherche, nous avons choisi d'aborder des modalités de l'internationalisation qui s'appliquent aux étudiants, soit la migration pour études, et aux vécus de ces étudiants. Ils sont souvent appelés étudiants étrangers, étudiants en mobilité ou encore, étudiants internationaux. Selon nous, le terme « étudiant étranger » est réducteur et péjoratif et stigmatise l'étudiant dans son étrangeté par rapport aux étudiants dits locaux ou natifs. Le sens premier du mot « étranger » est : *qui provient d'un pays étranger*, mais le terme peut aussi laisser entendre l'idée de quelqu'un que l'on ne connaît pas, que l'on a jamais vu ou entendu. Même si un sentiment d'étrangeté est présent chez cette catégorie d'étudiants, nous préférons le terme d'étudiant international, car l'adjectif sous-entend aussi l'idée de quelqu'un qui vient d'un pays étranger et nous considérons ces étudiants comme des acteurs de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Que savons-nous de ces étudiants ? Quelles sont les particularités de cette population caractérisée par le fait de partir étudier à l'étranger ? Constatant l'augmentation des migrations étudiantes (Chapitre I), nous avons choisi de nous intéresser aux expériences – définies dans un premier temps comme des événements vécus par les individus concernés – des étudiants internationaux. Ces étudiants en mobilité internationale arrivent dans un pays et une université, qu'ils ne connaissent pas ou peu, et dans une nouvelle ville et une nouvelle culture qui sont souvent différentes de la leur, sinon complètement étrangères. Plus particulièrement, nous nous intéressons à la persévérance aux études postsecondaires des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs (programmes de recherche maîtrise et doctorat) de l'Université de Montréal (UdeM). La compréhension des expériences des étudiants internationaux est importante pour divers acteurs sociaux : pour les étudiants internationaux

eux-mêmes, mais aussi pour les administrateurs de l'UdeM, pour les acteurs décisionnaires des politiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur, les professeurs, les chargés de cours et les chercheurs universitaires.

Car, derrière leur présence de plus en plus marquée, émergent des enjeux politiques, sociaux, scientifiques, économiques mais aussi académiques et culturels en lien avec leur réussite. À cet égard, si la massification et l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont avérées, les phénomènes d'abandon et d'échec à l'université restent alarmants, tant pour les étudiants locaux que pour les étudiants internationaux. Différentes épreuves, lorsqu'elles sont franchies, participent à la réussite aux études universitaires et, plus particulièrement, dans les programmes de recherche (maîtrise et doctorat) : la recherche d'une direction, le financement des études, la conciliation famille-travail-études, l'affiliation à l'institution (Bourdages, 2001; Gemme et Gingras, 2006; Golde 2005; Lovitts, 2001). En outre, nous souhaitons apporter une contribution à la réflexion entourant la réussite de ces étudiants aux cycles supérieurs. Une telle entreprise nécessite de revenir sur les questions de la mobilité internationale des étudiants et de la persévérance aux études postsecondaires.

Plan de la thèse. La thèse est présentée en sept chapitres répartis en quatre parties.

Première partie : Contexte général et problématique de la recherche

Le contexte général dans lequel s'inscrit la recherche, celui de l'internationalisation de l'enseignement supérieur favorisée par la mobilité étudiante, est présenté dans le chapitre I. Nous proposons un état des lieux de la présence des étudiants internationaux au Canada, puis plus particulièrement au Québec et à Montréal et démontrons ainsi l'importance de plus en plus prononcée de l'éducation internationale pour le Québec et le Canada. Comme nous le verrons, un tel contexte pose également la problématique de la rétention et de la réussite des étudiants en mobilité internationale et, en conséquence, soulève finalement des enjeux de persévérance aux études supérieures, enjeux dont nous allons également discuter.

Deuxième partie : Cadre de référence

Cette seconde partie expose nos repères contextuels et théoriques. La recension des écrits est présentée au chapitre II. Nous faisons le point sur la littérature existante en mettant particulièrement l'emphase sur les études internationales récentes ayant porté sur les étudiants internationaux. Nous dégageons également l'angle sous lequel nous souhaitons aborder la réalité étudiée.

Le cadre théorique construit pour notre étude est exposé au chapitre III. Puisque nous nous intéressons à la persévérance aux études supérieures, nous puisons dans la théorie dominante proposée par Vincent Tinto (1993) sur l'attrition universitaire et la persévérance au doctorat. Ensuite, nous présentons la sociologie de l'expérience élaborée par François Dubet, de même que les travaux d'Alain Coulon portant sur le métier de l'étudiant et les temps de l'affiliation, qui permettront, selon nous, de dépasser les limites intrinsèques à la théorie de Tinto et, en ce sens, de faire avancer les connaissances sur cette même question.

À l'issue de ces trois premiers chapitres, nous formulons les objectifs et les questions de cette recherche qui vise à décrire les facteurs de la persévérance aux études chez les étudiants internationaux de l'UdeM. La recherche vise également à décrire les expériences de ces étudiants et à démontrer le pouvoir explicatif des logiques d'action sur la persévérance aux études supérieures.

Le cadre méthodologique de la recherche est présenté au chapitre IV. L'intérêt d'une approche mixte y est discuté. Dans un premier temps, une démarche quantitative repose sur des analyses secondaires de données institutionnelles fournies par le Bureau de la Recherche Institutionnelle (BRI) de l'UdeM afin de présenter le cheminement scolaire des étudiants internationaux et un traitement quantitatif de données recueillies en entretiens. En vue d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer la persévérance aux études, nous avons effectivement rencontré un nombre restreint d'étudiants internationaux en entretien individuel pour parler de leurs expériences de vie et d'études à Montréal et dans leur pays d'origine. Le profil de nos répondants est finalement présenté.

Troisième partie : Analyses des résultats

La quatrième partie présente les résultats de notre enquête, répondant à notre question de recherche. Dans un premier temps, le chapitre V donne une description détaillée (exploration) des expériences sociales et universitaires des répondants et fait une démonstration des contributions de la sociologie de l'expérience à la compréhension de la persévérance aux études du point de vue des étudiants internationaux rencontrés. Dans un second temps, nous présentons les conditions d'accueil et d'intégration des étudiants internationaux qui favorisent ou freinent leur persévérance.

Quatrième partie : Discussion et la conclusion

Le chapitre VI présente un résumé et une discussion des résultats de la recherche. En conclusion au chapitre VII, nous traitons des limites et des retombées de l'étude, mais aussi des recommandations pratiques possibles pour l'éducation internationale à l'UdeM et pour la compréhension de la persévérance des étudiants internationaux.

PARTIE 1

CONTEXTE GÉNÉRAL ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I

ÉDUCATION INTERNATIONALE ET PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

Dans cette première partie, nous répertorions les conclusions de travaux importants pour éclairer l'accélération des mouvements migratoires pour études (éducation internationale). Dans notre étude, nous nous sommes appuyée sur une approche exploratoire pour étudier l'expérience d'étudiants internationaux au Québec et, plus exactement, à Montréal. Nous proposons également un aperçu de la population internationale au sein des universités canadiennes, québécoises et montréalaises. Le nombre croissant d'étudiants internationaux mérite que nous nous soucions de leurs conditions de persévérance et de réussite, aussi bien dans leurs pays d'origine que dans leur société d'accueil. Ainsi, une présentation sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur permet de se faire une idée sur l'ampleur du phénomène de la mobilité internationale des étudiants universitaires.

1.1 LA MONDIALISATION ET INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est la conséquence d'une économie globalisée et basée sur la connaissance (Altbach et Knight, 2007; Altbach et Teichler, 2001; Phillips, 2011). En fait, la libre circulation des personnes et la mondialisation en termes de développement, d'harmonisation des transactions internationales de biens, de main-d'œuvre et de connaissances, mais aussi la multiplication des moyens de communication et de déplacements contribuent au fait que les personnes aient autant d'occasions de partir travailler ou étudier à l'étranger. Autrement dit, la globalisation de l'économie mondiale s'accompagne de flux migratoires de plus en plus importants et diversifiés et, parmi eux, se trouvent les migrations étudiantes. Nous inscrivons donc notre étude dans ce contexte de mondialisation, mais surtout dans la conjoncture contemporaine de libres circulations des personnes et de démocratisation de l'enseignement supérieur. Depuis les quarante dernières années, la démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada, comme ailleurs dans le monde, fait

en sorte que des catégories d'étudiants qui autrefois ne se rendaient pas aux études universitaires, sont aujourd'hui de plus en plus présentes (Kamanzi *et al.*, 2009). Cela concerne les femmes, les adultes de retour aux études, les jeunes issus de familles à faibles revenus. Nous pensons qu'il en va de même pour les migrations pour études, dans le sens où cette expérience ne serait réservée qu'à une élite d'étudiants.

Mais, la mobilité des étudiants n'est pas un phénomène récent. Garneau (2006) démontre l'ancienneté du phénomène dans sa thèse et rappelle les principaux moments-clés des circulations scientifiques et étudiantes dans le monde et cite les IX^e et IV^e siècles avant J.-C. (périodes archaïque et classique) ou encore le XII^e siècle durant lequel « les productions et connaissances du monde arabe se sont déplacées du monde arabe [...] vers l'Europe » (p.118).

Mais ce sont les premières années du XXI^e siècle qui marquent le début de l'augmentation des migrations pour études dans le monde. Au cours des 15 dernières années, les migrations pour études sont devenues une partie de plus en plus importante du paysage mondial de l'enseignement supérieur. Le nombre total d'étudiants internationaux de l'enseignement supérieur a été estimé à plus de 2,7 millions en 2005 (UNESCO, 2006, OCDE, 2007), soit une augmentation de près de 61 % depuis 1999 (UNESCO, 2006) et le rythme de croissance de ces migrations pour études au cours des quarante dernières années est de 7 % (Coulon et Paivandi, 2003, p. 4). Plus de 90 % de ces étudiants internationaux se trouvent dans les pays membres de l'OCDE (OCDE, 2004) et les principaux pays d'accueil sont les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne, l'Australie et la France.

Toutefois, ces tendances générales semblent changer quelque peu, en ce sens qu'elles ne se restreignent plus uniquement à une seule partie du monde; la mobilité pour les études ne se traduit plus exclusivement par des mouvements du Sud vers le Nord. Ce constat est expliqué par une étude de *l'Observatory on Borderless Higher Education* (OBHE) qui distingue quatre groupes de pays (Verbik et Lasanowski, 2007). Ainsi, parmi les pays qui accueillent le plus d'étudiants internationaux, se distinguent : a) les principaux pays acteurs de l'éducation internationale, de langue anglaise et dominant largement le marché de l'éducation internationale (États-Unis, Royaume-Uni, Australie); b) les pays jouant le rôle d'acteurs intermédiaires et recrutant dans un grand nombre de pays, avec une offre financièrement

attractive, soit l'Allemagne et la France pour lesquels une partie du phénomène correspond au programme européen de mobilité étudiante Erasmus¹; c) des destinations susceptibles de gagner des parts du marché de l'éducation internationale, mais qui recrutent dans un nombre restreint de pays (Japon, Canada et Nouvelle-Zélande) et, enfin d) les pays concurrents en émergence et dont les potentialités sont importantes (Chine). Plus récemment, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a fait remarquer que de nouveaux pays commencent à s'ouvrir à l'éducation internationale comme l'Arabie Saoudite, l'Espagne, la Fédération de Russie et plus récemment la Corée (OCDE, 2013). Ces nouveaux acteurs de l'éducation internationale lancent de vastes plans d'internationalisation de leur enseignement supérieur, ce qui interpelle le Bureau canadien de l'éducation internationale² (BCEI) en termes de collaboration internationale et d'identification de nouveaux partenariats en recherche et en enseignement (BCEI, 2012).

En somme, les mouvements de personnes à des fins d'études s'inscrivent dans un phénomène global de flux migratoires sur fond de stratégies de recrutement participant à l'apparition d'un véritable marché de l'éducation internationale. Dans les prochaines sections, nous soulignons l'importance de discuter des apports et des aspects contestés de l'internationalisation de l'enseignement supérieur (universitaire).

1.1.1 Les apports de l'internationalisation des universités

Les apports de l'internationalisation de l'enseignement en général et des universités en particulier sont multiples et incontestablement considérables (Duclos, 2011; Knight, 2005; Kunin, 2009). Selon la thèse de Duclos (2011), il y a quatre raisons fondamentales qui président à l'internationalisation des universités, à savoir les motifs économiques, politiques, académiques et socioculturels. Du point de vue académique (ou scientifique) et culturel, les principaux apports de l'internationalisation des universités concernent la formation d'étudiants, de chercheurs et de professeurs mieux informés sur les questions internationales et interculturelles (Knight, 2005). Ensuite, la dimension internationale de l'enseignement

¹ Erasmus est un programme européen d'échanges d'étudiants et d'enseignants.

² Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). Ce regroupement d'experts canadiens et de partenaires internationaux se positionne comme porte-parole de l'éducation internationale dont la mission est de placer le Canada en tête de file de l'éducation internationale (www.cbie-bcei.ca).

supérieur contribue au développement social, culturel et économique, tant du pays d'origine de l'étudiant international que des pays qui l'accueillent. La mobilité étudiante suscite l'attention de ces derniers en regard de leurs politiques en matière d'économie. En effet, non seulement /le nombre d'étudiants internationaux ne cesse d'augmenter, mais plus exactement ces étudiants sont présentés comme de véritables acteurs économiques pour leur pays d'accueil (Kunin, 2009; Phillips, 2011; Skeldon, 2009).

Cette volonté d'attirer un nombre accru d'étudiants internationaux devient, pour beaucoup d'universités, un élément de plus en plus important de leur stratégie d'internationalisation par rapport à l'internationalisation du curriculum et les partenariats internationaux de recherche et d'enseignement. Le recrutement et l'admission de ces étudiants sont devenus une priorité grandissante. Pour les universités québécoises, comme pour les universités canadiennes et celles d'ailleurs, la présence d'étudiants internationaux contribue à l'internationalisation des campus, stimule les activités de recherche et d'innovation (McHale, 2006) et représente une source de revenus considérables (CRÉ Montréal, 2006, 2014; Kunin, 2009). À cet égard, une étude canadienne confirme que l'éducation des étudiants internationaux constitue une importante industrie d'importation pour le Canada et offre de réels avantages économiques (Kunin, 2009). En 2010, les étudiants internationaux au Canada représentent un apport de plus de huit milliards de dollars en frais de scolarité, logement et autres dépenses discrétionnaires et ils génèrent plus de 445 millions de dollars de recettes publiques, comparativement à 6,5 milliards de dollars en 2008 (Citoyenneté et Immigration Canada [CIC], 2013; Kunin, 2012). Au Québec, les retombées se chiffrent à plus d'un milliard de dollars de dépenses, générant également 10 000 emplois et plus de 88 millions de dollars de contribution au trésor public québécois (Kunin, 2012). D'après la Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ de Montréal), le gouvernement du Québec verse aux universités pour les étudiants internationaux 147 millions de dollars par année et ces derniers rapportent à l'économie québécoise un milliard de dollars par année (frais de scolarité, dépenses en logement et de subsistance, etc.). Par leur seule présence, les étudiants internationaux contribuent effectivement au développement de l'économie québécoise (CRÉ Montréal, 2014).

Au regard de la littérature, la nécessité pour le Canada et le Québec d'investir conséquemment dans l'enseignement supérieur émane de la propension de plus en plus accrue à la marchandisation de l'enseignement supérieur à laquelle les gouvernements fédéral et provincial doivent faire face. La réponse récurrente que les États apportent est celle qui consiste à exiger de l'étudiant international une contribution financière importante. En fait, les frais de scolarité exigés aux étudiants internationaux sont beaucoup plus élevés que ceux que paient les étudiants québécois. Par exemple, en 2007-2008, un étudiant international payait plus de sept fois le montant assuré par un étudiant québécois. Selon la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), ces frais de scolarité plus élevés comprennent, entre autres, des frais institutionnels obligatoires, mais aussi la facturation d'un montant forfaitaire par crédit et selon les disciplines (FEUQ, 2011). S'ajoute à cela un autre frais important, celui de l'adhésion obligatoire au régime d'assurance-maladie : en 2013-2014, cette adhésion coûtait 1 044 \$. Comme pour toutes les universités canadiennes et québécoises, la santé financière des universités montréalaises, dont l'UdeM, tient beaucoup à l'apport des étudiants internationaux, sachant qu'à elle seule, la ville de Montréal accueille près des trois quarts de tous les étudiants internationaux au Québec (Kunin, 2009; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science [MESRS], 2013).

Frappées par un amenuisement des fonds d'aide à l'enseignement supérieur du fait des coupures budgétaires récentes, les universités canadiennes semblent n'avoir d'autre recours que celui d'adopter des stratégies mercantiles. Quant à elles, les universités québécoises, caractérisées par des taux bas de frais d'inscription et représentant le quart des effectifs universitaires du Canada n'échappent pas à de telles contraintes budgétaires. En payant des frais de scolarité plus élevés que leurs homologues locaux, les étudiants internationaux peuvent représenter une manne économique³ aux cycles supérieurs, démontrant donc un

³ Les frais de scolarité exigés aux étudiants internationaux correspondent au coût de la formation pour le Québec. Ces étudiants ne sont pas subventionnés comme le sont les étudiants québécois et leurs frais correspondent au montant de la subvention ministérielle, plus les droits de scolarité, plus un complément de coût de fonctionnement. La « manne » n'existe donc pas à ce titre, car les universités ne reçoivent pas davantage d'argent pour un étudiant international que pour un autre. En effet, le Ministère ajuste sa subvention globale aux universités en retenant des montants que les universités perçoivent auprès des étudiants non québécois. **Toutefois, comme les étudiants internationaux s'inscrivent proportionnellement plus aux cycles supérieurs que les étudiants québécois, cela représente tout de même un intérêt**

intérêt financier pour l'institution d'accueil. En somme, nous comprenons que leur présence, de plus en plus importante, suscite non seulement l'intérêt de la société canadienne, mais aussi des institutions d'enseignement supérieur, en termes de retombées principalement économiques, scientifiques et culturelles. Le pays tire donc un bénéfice croissant de la mobilité entrante des étudiants internationaux. Finalement, nous pouvons qualifier cette marche pour l'éducation internationale de véritable concurrence non seulement entre pays, mais aussi entre les institutions d'enseignement d'un même pays.

Cette mobilité étudiante au sein de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale est une réalité en croissance au Canada et au Québec, comme ailleurs. Au Canada, cette catégorie d'étudiants est intéressante pour plusieurs raisons. Premièrement, ils contribuent grandement aux activités de recherche et d'innovation des universités qui les accueillent. Ensuite, ces étudiants sont potentiellement de futurs candidats à la résidence permanente, une fois leurs études terminées, contribuant ainsi à la formation d'une catégorie d'immigrants hautement qualifiés. Une proportion non négligeable d'étudiants internationaux (33 %) s'installe au Québec après leur formation (CRÉ Montréal, 2014). À cet égard, le Conseil des ministres en éducation du Canada (CMEC) reconnaît l'importance non seulement du recrutement des étudiants internationaux, mais aussi de leur rétention au Canada après leurs études (CMEC, 2011). Nombre de pays, dont le Canada, mettent en place des stratégies de recrutement et de rétention, car ils anticipent régulièrement les retombées économiques et scientifiques de la présence des étudiants internationaux dans leurs institutions d'enseignement supérieur. Récemment, le Canada a également revu sa stratégie en matière d'éducation internationale et les points concernant la mobilité entrante d'étudiants internationaux proposent, entre autres, l'amélioration des activités de promotions internationales pour doubler le nombre d'étudiants internationaux à tous les niveaux, arrivant au Canada d'ici l'année 2022 (pour dépasser le seuil de 450 000) et une plus grande attention portée sur des marchés dits prioritaires comme le Brésil, l'Inde, la Chine, le Vietnam, la Turquie, le Mexique pour ne citer que ceux-ci (BCEI, 2014)⁴.

financier pour les universités dans la mesure où la subvention ministérielle est nettement plus élevée aux études de cycles supérieurs qu'au premier cycle.

⁴ Communiqué de presse du BCEI du 15 janvier 2014.

La présence d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs contribue effectivement à l'internationalisation des campus, stimule la recherche et l'innovation (CRÉ Montréal, 2014; Conseil national des cycles supérieurs [CNCS], 2006; McHale, 2006) et offre également des avantages économiques importants comme nous avons pu le constater dans les données présentées dans les pages précédentes (CRÉ Montréal, 2006, 2014; Kunin, 2009). Toutefois, les apports de leur présence ne se limitent pas à des bénéfices financiers. Ils contribuent à l'amélioration de la réputation de l'université et au développement de ses contacts à l'étranger (CNCS, 2006). Les étudiants internationaux enrichissent les universités et les collectivités où ils vivent et plus largement, la société canadienne, avec leurs idées et leurs points de vue différents, contribuant ainsi à l'internationalisation de la formation des étudiants québécois (CIC, 2013; CRÉ Montréal, 2014). Ils enrichissent la diversité culturelle des régions qui les accueillent en permettant de mieux comprendre les autres sociétés c'est-à-dire les leurs (*Gardner Pinfold Consulting Economists*, 2006). Mais encore, le maintien de la viabilité de certains programmes universitaires dépend aussi des étudiants internationaux, comme c'est le cas des programmes en génie et en sciences (Vickers et Bekhradnia, 2007). Ziguras et Law avancent même que :

« à long terme, en raison du vieillissement de la population des pays développés, les avantages des étudiants étrangers pour la main-d'œuvre pourraient dépasser les avantages économiques directs découlant des frais de scolarité et des dépenses de subsistance des étudiants étrangers » (Ziguras et Law, 2006, p. 61).

Mais la seule identification des apports financiers de la présence des étudiants internationaux ouvre le débat sur des aspects jugés négatifs de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

1.1.2 Les aspects contestés de l'internationalisation des universités

En lien avec les divers apports que représentent les collaborations internationales entre institutions et la présence d'étudiants internationaux, Knight (2007) dénonce l'existence d'une facette contestée de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

L'auteure y voit la commercialisation et la marchandisation de l'éducation (entendue comme le fait de considérer que l'éducation puisse être un bien monnayable) considérée comme un service pouvant faire l'objet d'échanges commerciaux (Knight, 2007). Dans le même ordre

d'idées, Agulhon (2009) ajoute que les mobilités étudiantes attirent aussi l'attention des instances politiques internationales; entre attraction ou sélection d'un côté, et retour ou fuite des cerveaux de l'autre, la question de l'internationalisation de l'enseignement supérieur introduit une concurrence vive entre les pays occidentaux qui accueillent ces populations. Cette question s'inscrit dans une certaine forme de marchandisation de l'enseignement supérieur quand certains pays comme le Royaume-Uni et l'Australie font payer d'importants frais d'inscription aux étudiants internationaux (Agulhon et de Brito, 2009). Par ailleurs, Knight (2007) critique également l'homogénéisation et la normalisation de certains programmes d'études et l'utilisation excessive de l'anglais comme langue d'enseignement. Finalement, l'auteure craint également la multiplication (voire la banalisation) de diplômes internationaux non reconnus, ce qui pourrait selon nous porter préjudice directement à l'étudiant international.

En somme, plus particulièrement en ce qui concerne l'internationalisation de l'enseignement supérieur nord-américain, l'accent est mis sur la conception selon laquelle l'éducation est perçue comme un produit consommable et donc destiné à la vente ou soumis aux transactions commerciales. Les auteurs dénoncent les volontés « marchandes » d'intégrer l'enseignement supérieur dans le marché mondial de l'éducation (Coulon et Paivandi, 2003; Duclos, 2011). Cette internationalisation est principalement pensée en termes de retombées financières, car faisant explicitement le lien entre migration pour études et développement économique des pays et institutions d'accueil. Intéressons-nous justement de plus près aux données mondiales et locales des migrations pour études.

1.2 LES MIGRATIONS POUR ÉTUDES

Les migrations pour études constituent une facette particulière des migrations internationales ayant leurs caractéristiques propres. Selon Ballatore (2010), les migrations pour études dans les pays de l'OCDE concernent un effectif restreint d'étudiants souvent plus jeunes que les autres catégories d'immigrants. Bien que leurs départs à l'étranger soient toujours volontaires, Ballatore (2010) précise que leurs déplacements sont souvent encouragés pour les raisons discutées dans la précédente section. Ils répondent à une offre restrictive de l'institution

d'accueil et/ou font l'objet d'une sélection par le pays et l'institution d'accueil, notamment au niveau de leurs capacités financières et de leurs résultats scolaires.

1.2.1 Les tendances mondiales des migrations pour études

En quarante ans, les données mondiales d'étudiants en mobilité ont quintuplé. En 2010, on dénombrait plus de quatre millions d'étudiants internationaux dans le monde (OCDE, 2012), contre 2,8 millions en 2007, 1,75 million en 1999 et 0,8 en 1975 d'après l'Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU) (ISU, 2006, 2009). Cette demande mondiale d'enseignement supérieur à l'étranger devrait passer à 7,2 millions en 2025 (BCEI, 2013). Dans son rapport de 2004, l'OCDE indiquait à juste titre que les migrations des étudiants sont celles qui ont le plus augmenté ces dernières années :

« one of the most striking features of the recent changes in international migration flows is the emergence of a 'new' category of admissions : foreign students. They join the three main categories of migration described earlier (family reunification, refugees and asylum seekers and employment-related migration » (OCDE, 2004, p. 35).

Aujourd'hui, « [c]es migrations étudiantes s'accroissent, elles sont de plus en plus suivies avec attention par les États et les institutions » (Agulhon et de Brito, 2009, p.265). Les étudiants universitaires sont effectivement de plus en plus nombreux à franchir des frontières pour passer une ou plusieurs années d'études à l'étranger. Si le phénomène n'est pas récent, certains contextes économiques et géopolitiques défavorables n'ont fait qu'amplifier les départs pour des études à l'étranger (Garneau et Mazzella, 2013).

Les étudiants internationaux représentent une proportion des effectifs de l'enseignement postsecondaire comprise entre moins de 1 % et près de 18 % selon l'OCDE (2010) et ces étudiants sont particulièrement nombreux aux États-Unis, en Australie, en France, au Royaume-Uni. À ce jour, les principaux pays d'accueil sont les États-Unis (18 % du total des étudiants internationaux), le Royaume-Uni (11 %), la France (7 %), l'Australie (6 %), l'Allemagne (5 %), la Russie (4 %), le Japon (4 %), le Canada (2 %) et enfin la Chine (2 %) et l'Italie (2 %) (ISU, 2014). Ces pays accueillent à eux seuls 71 % de tous les étudiants internationaux (ISU, 2009, p. 35-36).

Par contre, la donne change lorsqu'on regarde les dix premiers pays qui envoient le plus de leurs étudiants à l'international. Au premier rang, se situe la Chine (694 400 étudiants à l'extérieur du pays), suivie de l'Inde (189 500), la République de Corée (123 700), l'Allemagne, (117 600), l'Arabie Saoudite (62 500), la France (62 400), les États-Unis (58 100), la Malaisie (55 600), le Vietnam (53 800) et finalement, l'Iran avec 51 600 étudiants (ISU, 2014).

Ces données illustrent deux faits marquants. Tout d'abord, les États-Unis ont la particularité de recevoir le plus grand nombre d'étudiants internationaux, alors qu'ils envoient beaucoup moins de leurs étudiants à l'international. Près de 70 % des étudiants dans l'enseignement postsecondaire aux États-Unis ne sont pas nés dans ce pays qui accueille près d'un demi-million d'étudiants internationaux depuis 1999 (Rice *et al.*, 2009), contribuant ainsi à une population étudiante d'origine de plus en plus diversifiée (Chin et Bhandari, 2006). Mais encore, ces étudiants internationaux inscrits dans les collèges et universités aux États-Unis constituent le groupe d'étudiants qui augmente le plus rapidement (Tidwell et Hanassab, 2007).

Ensuite, nous remarquons certaines tendances régionales. À elles seules, l'Amérique du Nord et l'Europe de l'Ouest sont les régions du monde qui accueillent plus de la moitié des étudiants internationaux (57 %), l'Asie de l'Est et du Pacifique en accueillent 20 % et l'Europe centrale et de l'Est en reçoit 10 % (ISU, 2014). Les trois principaux pays d'origine des étudiants internationaux, représentant près du quart de cette population, se trouvent en Asie : la Chine arrivant en tête avec 15 % environ du total; l'Inde (5 %) et la Corée (4 %) occupent les deuxième et troisième rangs (OIM, 2010); les étudiants asiatiques représentent à eux seuls 53 % de tous les étudiants en mobilité internationale dans le monde.

En nous intéressant aux données des migrations, nous pouvons à la fois prendre le recul nécessaire pour bien cadrer les évolutions à l'échelle mondiale, mais encore donner ainsi du relief aux particularités de l'attractivité des universités canadiennes. Connaissant les principales destinations et les origines des étudiants internationaux dans le monde, que savons-nous du Canada ? Si jusqu'à encore récemment les États-Unis et l'Europe constituaient les principales destinations des migrations étudiantes, le Canada accueille de plus en plus

d'étudiants internationaux (CIC, 2013). Qu'est-ce qu'être étudiant international au Canada et qui sont les étudiants internationaux inscrits dans les universités canadiennes ?

1.2.2 Les migrations pour études au Canada : un portrait de la population internationale

Dans un premier temps, nous proposons une définition du terme étudiant international. Cette définition pose les jalons de la présente recherche vers une meilleure appréhension du phénomène de migration étudiante au Canada, au Québec et à Montréal.

1.2.2.1 La définition d'un étudiant international au Canada

L'UNESCO définit un étudiant international comme une personne étudiant dans un pays étranger dont il n'est pas résident permanent et met l'accent sur la mobilité géographique transnationale de l'individu. Nous comprenons qu'un étudiant international n'est ni citoyen ni résident du pays où il étudie, et qui a déjà fait des études antérieures dans son pays d'origine⁵. Au Canada, Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) définit les étudiants internationaux comme des « ressortissants étrangers qui viennent vivre au Canada **avant tout pour étudier** dans des établissements d'enseignement, à divers niveaux » (CIC, 2003, p. 2). Étudier à plein temps doit être la principale activité de ces étudiants au Canada. Plus précisément, pour Statistique Canada, un étudiant international est défini comme un étudiant non canadien qui ne possède pas le statut de résident permanent et qui a dû obtenir l'autorisation du gouvernement canadien pour entrer au Canada avec l'intention de poursuivre des études (Statistique Canada, 2008). Finalement, au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) considère comme étudiant international un individu qui n'est ni citoyen canadien, ni résident permanent, ni Indien (au sens de la Loi sur les Indiens, laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/I-5/). En outre, un étudiant international qui souhaite poursuivre des études dans une université québécoise doit, dans un premier temps, obtenir un certificat d'acceptation du Québec pour études (CAQ), délivré par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

⁵ Ce propos vient renforcer notre choix pour une population d'étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs, et plus exactement dans un programme de recherche car les étudiants qui nous intéressent ont déjà fait leurs études de premier cycle et pour certains de deuxième cycle dans leur pays d'origine.

(MIDI) du Québec, puis un permis d'études délivré par Citoyenneté et Immigration Canada⁶. L'UdeM précise que les étudiants internationaux sont, en général, inscrits à plein temps pour la durée de leur programme d'études.

En somme, être étudiant international est un statut temporaire, dans un espace géographique et institutionnel donné et dont le parcours est soumis à des règles strictes, citons par exemple le fait de devoir demander un autre permis d'études si l'étudiant venait à changer d'institution ou de programme d'études, en cours de programme ou encore l'obligation d'être inscrit au statut temps plein. De telles conditions vont également de pair avec l'obligation de détenir un permis de travail hors campus, une telle demande étant permise après six mois de présence et la preuve de résultats universitaires satisfaisants. Aux fins de cette étude, nous proposons une définition du terme étudiant international qui s'appuie sur les définitions des différentes sources officielles susmentionnées et en reprend les éléments essentiels. Les étudiants internationaux qui nous intéressent sont non canadiens, non résidents permanents, détenteurs d'un CAQ, d'un permis d'études et inscrits à temps plein, mais ce sont aussi des individus qui à la fois entrent pour la première fois à l'université (la nouvelle université) et continuent des études supérieures déjà entreprises dans leur propre pays. Pour la suite, il s'agit de décrire les caractéristiques de cette population des étudiants internationaux présents au Canada dans un premier temps, puis, au Québec et plus particulièrement, à Montréal.

1.2.2.2 Le portrait de la population internationale au Canada

Les universités canadiennes attirent et accueillent un nombre croissant d'étudiants internationaux depuis les années 1970. Mais depuis les quinze dernières années, les universités canadiennes portent un intérêt accru aux étudiants internationaux, les avantages de leur présence ayant été clairement démontrés (CMEC, 2011; CRÉ Montréal, 2006; Duclos, 2011; Knight, 2005; Kunin *et al.*, 2009; McHale, 2006).

Les institutions d'enseignement supérieur ont recours à diverses stratégies dans le but d'attirer et de recruter des étudiants qualifiés de partout dans le monde tel que : la promotion de

⁶ <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/universites/etudiants-a-luniversite/etudier-au-quebec-a-luniversite-etudiants-etrangers/obtenir-les-autorisations-pour-etudier-au-quebec/>.

l'institution lors d'expositions d'éducation, la publicité dans les médias locaux, l'embauche d'agents locaux pour fournir des renseignements sur les programmes ou le financement des études, ou encore la création de documents d'information et la traduction des sites Internet des universités en différentes langues. La présence d'une élite internationale contribuant de façon élargie au développement des pays d'accueil, ces derniers organisent aussi divers événements de recrutement étudiant. Par exemple, le Canada organise annuellement des salons de recrutement étudiant, des salons des agents, des séances d'information et de visites dans les établissements d'enseignement (selon le niveau d'enseignement), des séances de réseautage pour les agents ou encore des foires commerciales sectorielles⁷.

Le Canada dynamise et développe son secteur d'éducation et constitue dès lors une destination de plus en plus privilégiée par les étudiants internationaux; le pays étant le premier choix de destination pour près de 60 % d'entre eux (BCEI, 2003). Alors qu'en 1999, ils étaient presque 18 000 à étudier au Canada, de leur nombre est passé à près 60 000 en 2001 (CIC, 2003). D'après le BCEI, les inscriptions totales d'étudiants internationaux ont augmenté de 27,5 % entre 2001 et 2002 (BCEI, 2004). Une étude commandée par le ministère canadien des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) évalue à plus de 178 000, en 2006, le nombre d'étudiants internationaux de niveau postsecondaire au Canada (Kunin, 2009). En 2009, le Canada se situait parmi les dix pays qui accueillent le plus d'étudiants internationaux (ISU, 2009). En 2010, la population des étudiants internationaux représentait 5 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans une institution canadienne; classant ainsi le Canada au septième rang des pays d'accueil les plus populaires (BCEI, 2012). Au cours de cette dernière décennie, le nombre d'étudiants internationaux au Canada a augmenté de 94 % depuis 2001, ce qui représente, en 2012, plus de 265 000 étudiants à tous les niveaux d'enseignement (BCEI, 2013). D'après l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), ces étudiants internationaux viennent de nombreux pays, mais sont principalement originaires de la Chine, des États-Unis, de la France et de l'Inde (AUCC, 2007), mais aussi plus récemment d'Inde et de Corée (BCEI, 2012, 2013). Ainsi, les effectifs des étudiants internationaux au Canada ont été multipliés par treize en plus de dix ans.

⁷ Site Internet du ministère des Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada.

Bien que le Canada soit une destination très appréciée des étudiants internationaux, le pays ne se place pas parmi les premiers pays qui accueillent le plus d'étudiants internationaux. Néanmoins, le pays prévoit une hausse des effectifs dans les cinq années à venir et se fixe des objectifs pour 2022 en établissant une politique de recrutement des talents internationaux élaborée à partir d'un plan d'action pour la promotion de l'éducation internationale (CMEC, 2011). Cette stratégie du Canada en matière d'éducation internationale comprend, entre autres, une amélioration des activités de promotion internationale pour doubler le nombre d'étudiants internationaux à tous les niveaux d'enseignement arrivant au Canada (il s'agit de franchir le seuil de 450 000 étudiants internationaux en 2022) et une plus grande attention portée sur des marchés de recrutement dits prioritaires comme le Brésil, l'Inde, la Chine, le Vietnam, le Mexique, la Turquie, le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord (BCEI, 2014)⁸.

Toutes les provinces du Canada ont enregistré une augmentation de leurs effectifs universitaires internationaux, mais trois provinces se démarquent en termes de croissance : l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Québec (BCEI, 2003). Mais les provinces qui accueillent le plus fort pourcentage d'étudiants universitaires internationaux étaient le Nouveau-Brunswick (7,8 %), le Québec (7,2 %) et la Colombie-Britannique (6,6 %) (BCEI, 2003). Examinons la situation du Québec, l'unique province francophone du Canada.

1.2.3 Les étudiants internationaux dans l'enseignement universitaire québécois

Les effectifs d'étudiants internationaux dans les universités québécoises sont en progression constante depuis le début des années 1990. Le réseau comptabilisait 10 255 étudiants internationaux en 1992 et 14 778 en 2000 (Gouvernement du Québec, 1994, 2002). En 2002, ils étaient 17 589 à être reçus dans les universités francophones et anglophones (Gouvernement du Québec, 2004, p. 113), représentant 11,7 % de l'effectif total des étudiants inscrits à temps plein dans le réseau universitaire québécois. Les données de 2012 du MESRS indiquent quant à elles que la proportion d'étudiants internationaux inscrits dans les universités québécoises à l'automne 2011 représente 8,5 %. À première lecture, ces deux

⁸ Communiqué de presse de BCEI du 15 janvier 2014.

constats illustreraient une baisse des effectifs internationaux (de 11,7 à 8,55 % de l'ensemble de la population estudiantine). En fait, cette proportion internationale a certes diminué, mais parallèlement il faut souligner une plus forte hausse de la participation des étudiants québécois entre ces dates, 1990 et 2012. Les effectifs internationaux au Québec sont dans les faits en augmentation.

C'est en observant les données 2008 et 2013 du MESRS que nous pouvons discuter de l'évolution de la population internationale au Québec entre les années 2001 et 2012 : selon le pays de citoyenneté, les cycles d'études et finalement l'établissement. Nous présentons, dans un premier, un aperçu de cette population internationale, puis discutons des faits saillants de ces évolutions dans la présente section. Le tableau I, à la page suivante, présente un aperçu des effectifs d'étudiants internationaux, entre 2001 et 2012, et ce, dans l'ensemble du réseau universitaire québécois et en fonction de leur pays de citoyenneté.

Tableau I
Effectifs des étudiants internationaux dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne
selon le pays de citoyenneté – évolution de 2001 à 2012

Rang/Pays	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1/France	4645	4981	5417	5618	5807	6418	6878	6955	7885	8799	10050	11370
2/États-Unis	1985	2273	2400	2587	2671	2791	2797	2721	2791	2807	2682	2689
3/Chine	552	825	1322	1481	1503	1530	1455	1377	1441	1623	1961	2484
4/Iran	88	109	181	262	374	391	371	412	601	772	931	1041
5/Inde	171	239	356	382	388	376	352	367	460	596	692	921
6/Maroc	989	980	977	942	988	1061	1029	1051	1107	1001	896	864
7/Tunisie	685	807	825	680	609	546	547	637	724	701	698	732
8/Sénégal	212	258	263	315	351	362	494	540	522	515	502	478
9/Cameroun	304	336	387	329	334	387	392	372	406	474	461	470
10/Algérie	193	168	238	174	194	189	208	270	315	315	359	407
11/Arabie Saoudite	ND	ND	ND	ND	ND	109	115	157	232	333	409	406
12/Mexique	556	603	569	551	525	477	381	381	389	388	402	376
13/Allemagne	242	259	273	282	282	303	318	327	317	323	347	349
14/Pakistan	166	132	149	146	151	157	176	202	268	318	342	347
15/Liban	459	820	860	695	434	394	379	353	363	323	302	303
TOTAL	17376	19106	20934	20990	21319	22096	22289	22512	24504	26189	28006	30677

Source : MESRS (2008, 2013). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté, Statistiques sur les étudiants étrangers dans le réseau universitaire.*

1.2.3.1 Les tendances générales

Une première tendance concerne la démocratisation de l'éducation internationale, plus marquée après 2008. Entre les années 2001 et 2012, le nombre total d'étudiants internationaux au Québec a ainsi augmenté de 17 376 à 30 677, correspondant à un taux de variation de 76,5 %. Toutefois, si l'on s'intéresse à des taux de variation intermédiaires, notamment avant et après 2008 (date du ralentissement économique mondial), on constate : entre 2001 et 2008 une variation de 29,5 % et entre 2008 et 2012 une variation plus importante de 36,5 %. Cette évolution des effectifs démontre clairement que la population internationale est de plus en plus importante au Québec comme partout dans le monde. Pourrions-nous déjà parler d'une certaine démocratisation de l'éducation internationale, en poursuivant ainsi la discussion des pages précédentes ?

Au Québec, une seconde tendance est celle des étudiants internationaux provenant de la Francophonie. Tout d'abord, les étudiants français sont majoritairement présents dans l'enseignement supérieur québécois, par rapport à leurs homologues des autres pays, quel que soit le programme et le cycle d'études. Ensuite, ces étudiants internationaux du Québec viennent souvent de pays francophones (par exemple, France, Belgique, Suisse) ou francophiles comme les étudiants de la Francophonie africaine, tant du nord (Maroc, Algérie, Tunisie) que subsaharienne (Cameroun).

Une dernière tendance est celle de la multiplication des ententes internationales. Cette situation de la population étudiante internationale au Québec s'explique par des ententes universitaires qui se multiplient entre le Québec et d'autres pays. Par exemple, une entente entre la France et le Québec permet aux étudiants français de bénéficier des mêmes frais de scolarité que les étudiants québécois, ce qui pèse pour beaucoup dans la décision de ces derniers de choisir une université francophone ou anglophone de renommée tout en pouvant bénéficier d'avantages financiers. D'autres ententes ont également été conclues entre le Québec et les pays dits émergents (Brésil, Chine, Inde, Mexique, etc.) qui sont apparus dans la liste des pays d'origine. Les étudiants provenant de ces pays bénéficient principalement de bourses d'études.

Les mouvements ou mutations de cette population sont liés au relativisme dont nous parlions précédemment, à savoir qu'être étudiant international est un statut temporaire, dans un espace géographique et institutionnel donné. Nous pensons que ces mutations ou transformations sont certainement liées aux contextes politiques et socioéconomiques des pays d'origine. Il est par exemple intéressant de constater qu'entre 2001 et 2008 le nombre d'étudiants provenant d'Iran a augmenté de 368 % tandis que le nombre d'étudiants mexicains a diminué de 31,5 %.

En somme, de telles mesures (ententes universitaires, politiques de recrutement, palmarès internationaux) et la situation politique des pays exportateurs d'étudiants contribuent à l'internationalisation des campus québécois.

1.2.3.2 Selon le pays de citoyenneté

À l'automne 2001, 17 380 étudiants internationaux étaient présents dans le réseau universitaire québécois; ils étaient principalement originaires de France (26,7 %), des États-Unis (11,4 %), du Maroc (5,7 %), de Tunisie (4 %) ou encore du Mexique (3,2 %).

À l'automne 2008, ils étaient plus de 22 500 et toujours principalement originaires de France (31 %) et des États-Unis (12 %). Mais cette année-là, les étudiants originaires de Chine se plaçaient au troisième rang (6 %, contre 3 % en 2001) et ceux du Maroc descendaient au quatrième rang (4,7 %).

À l'automne 2012, les étudiants internationaux sont plus de 30 000 au Québec, (30 677 exactement). Les premier et second rangs sont toujours détenus par les étudiants de France et des États-Unis, avec respectivement 10 050 et 2 682 étudiants. Les étudiants chinois maintiennent leur troisième place (1 961). Alors que les effectifs des étudiants du Maroc étaient en légère hausse depuis 2002 (980) jusqu'en 2009 (1 107), ils ne sont plus que 864 à l'automne 2012 (6^e rang). Ils cèdent ainsi le quatrième rang aux étudiants iraniens (1 041 à l'automne 2012), dont les effectifs sont quant à eux en nette progression depuis 2001 (alors au dernier rang, avec 88 étudiants). Leurs effectifs ont quasi été multipliés par 12, c'est la plus importante progression comparativement aux étudiants chinois pour qui les effectifs ont été multipliés par 4,5 entre 2011 et 2012. Le cas des étudiants indiens se démarque également par sa progression, leurs effectifs ayant été multipliés par près de 5,4 depuis 2001.

On observe également l'apparition de nouveaux étudiants internationaux : par exemple, entre 2001 et 2005, il n'existait aucune donnée sur les étudiants originaires d'Arabie Saoudite. Ces derniers étaient un peu plus d'une centaine à l'automne 2006.

1.2.3.3 Selon les cycles d'études

Les données statistiques du MESRS des années 2007 à 2013, nous permettent également d'observer la répartition des étudiants selon les cycles d'études. Nous constatons que la grande majorité des étudiants internationaux du réseau universitaire québécois sont inscrits au premier cycle. Étant donné que notre intérêt est porté sur la persévérance aux cycles supérieurs, intéressons-nous aux données fournies pour les second et troisième cycles. Le tableau II présente un aperçu de ces effectifs aux cycles supérieurs entre l'automne 2007 et l'automne 2012.

Tableau II
Effectifs des étudiants internationaux aux cycles supérieurs dans le réseau universitaire québécois - évolution entre 2007 et 2012

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Effectifs 2^e cycle	5 202	5 034	5 692	6 208	6 770	7 406
Pourcentage 2^e cycle	23,3 %	22,4 %	23,3 %	23,7 %	24,2 %	24,1 %
Effectifs 3^e cycle	2 421	2 701	3 123	3 608	4 028	4 540
Pourcentage 3^e cycle	10,8 %	12 %	13,1 %	13,7 %	14,4 %	14,8 %
Total (avec 1^{er} cycle)	22 303	22 504	24 475	26 191	28 006	30 677

Source : MESRS (2008, 2013). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté, Statistiques sur les étudiants étrangers dans le réseau universitaire.*

D'emblée, les étudiants internationaux sont plus nombreux au second cycle qu'au troisième cycle. On constate ensuite que c'est au troisième cycle que la proportion des étudiants internationaux augmente le plus. À l'automne 2007, les étudiants internationaux du troisième cycle représentaient 10,8 % de l'ensemble de la population internationale du réseau universitaire québécois et à l'automne 2012, cette proportion gagne quatre points représentant alors 14,8 % de l'effectif total au troisième cycle. Une telle évolution plus importante au

troisième cycle trouve son explication dans les politiques de recrutement des élites scientifiques telles que présentées précédemment dans ce chapitre, appuyant dès lors le fait que les étudiants internationaux contribuent de façon non négligeable à la recherche universitaire au Québec.

1.2.3.4 Selon l'établissement universitaire

Le tableau III de la page suivante présente la répartition des étudiants internationaux dans l'ensemble des établissements du réseau universitaire québécois, en distinguant les établissements francophones et anglophones.

Tableau III
Effectifs des étudiants internationaux dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne
selon l'établissement – évolution entre 2001 et 2012

Établissement	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Bishop's	208	198	200	195	210	204	205	201	259	300	323	352
Concordia*	1923	2368	3076	3440	3605	3585	3565	3530	3721	4001	4277	4791
McGill*	4783	5106	5401	5508	5470	5549	5501	5663	6075	6500	6946	7432
Anglophones	6914	7672	8677	9143	9285	9338	9271	9394	10055	10801	11496	12575
Proportion	39,80%	40,20%	41,40%	43,60%	43,60%	42,30%	41,60%	41,70%	41%	41,20%	41,00%	41%
ENAP*	45	53	24	22	58	142	60	36	55	104	79	72
ETS*	127	147	170	176	153	161	165	215	315	425	565	716
INRS*	77	80	90	103	113	134	127	153	175	197	227	272
Laval	1974	2015	2024	2006	1964	2021	2106	2145	2225	2456	2669	2987
Montreal*	2211	2514	2676	2791	2833	2801	2802	2906	3225	3454	3750	4308
HEC*	779	898	1022	954	1063	1266	1425	1516	1533	1493	1527	1639
Poly	942	959	1024	1003	1010	1060	1169	1172	1408	1581	1670	1604
Sherbrooke	634	669	770	869	953	1076	1053	1118	1278	1318	1289	1361
Teluq	120	85	162	41	54	52	50	35	42	43	66	54
UQAC	98	115	150	160	172	218	244	276	354	388	438	482
UQAM*	2724	3008	3195	2705	2534	2583	2491	2350	2468	2398	2740	3045
UQAR	157	165	168	187	206	230	276	253	328	362	388	384
UQAT	25	40	36	53	66	110	131	153	163	176	151	185
UQO	173	253	247	248	247	257	269	210	214	265	229	243
UQTR	376	433	499	529	608	647	650	580	666	728	722	750
Francophones	10462	11434	12257	11847	12034	12758	13018	13118	14449	15388	16510	18102
Proportion	60,20%	59,80%	58,60%	56,40%	56,40%	57,70%	58,40%	58,30%	59%	58,80%	59,00%	59%
TOTAL	17380	19106	20934	20990	21319	22096	22289	22512	24504	26189	28006	30677

Source : MESRS. (2012, 2013). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté, Statistiques sur les étudiants étrangers dans le réseau universitaire.*

À l'automne 2012, 59 % et 41 % des 30 677 étudiants internationaux du réseau québécois se répartissent respectivement dans les établissements francophones et anglophones. Nous observons en fait une distribution (60-40) entre les établissements francophones et anglophones est relativement constante depuis 2001, à l'exception des années 2004 et 2005 durant lesquelles les établissements anglophones accueillait 43,6 % des étudiants internationaux au Québec.

Si l'on s'intéresse maintenant aux choix d'établissements les plus populaires des étudiants internationaux, nous constatons nombre de faits saillants. Tout d'abord, à l'automne 2012, les cinq établissements du réseau québécois les plus populaires et accueillant donc le plus d'étudiants internationaux sont, par ordre d'importance : l'Université McGill (7 432) au premier rang, suivie par l'Université Concordia (4 791), l'UdeM (4308), l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (3 045) et finalement l'Université Laval (2 987). À l'exception de ce dernier, tous ces établissements se situent en fait à Montréal. En lien avec la course au recrutement des étudiants internationaux discutée précédemment, il n'est pas surprenant d'observer que tous les établissements du réseau universitaire québécois ont effectivement multiplié leurs effectifs internationaux. Nous observons dès lors une augmentation constante des effectifs de l'ensemble du réseau universitaire québécois à l'exception de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) qui témoigne plutôt de fluctuations et de la TELUQ qui, à l'opposé, observe une nette baisse entre 2001 et 2012. À présent, qu'en est-il plus précisément des migrations pour études à Montréal ?

1.2.4 Les migrations pour études à Montréal

Les universités de Montréal ont, elles aussi, enregistré une hausse d'inscriptions des étudiants internationaux cette dernière décennie (CRÉ Montréal, 2006, 2014; MESRS, 2010). Le MESRS collecte des données sur les étudiants internationaux présents dans les universités de la ville de Montréal selon le genre, le niveau et le domaine d'études et la citoyenneté des étudiants. Examinons en détail, à partir du tableau III, les données du réseau universitaire montréalais.

À l'automne 2001, l'Université Concordia se plaçait au cinquième rang avec seulement 1 923 étudiants internationaux. À l'automne 2012, les universités McGill et Concordia accueillent à elles seules 39,8 % de l'ensemble des étudiants internationaux au Québec, occupant les premier et second rangs des établissements d'accueil. Entre 2001 et 2012, nous constatons que l'Université McGill se distingue de tous les autres établissements universitaires en étant le premier établissement d'accueil du réseau québécois et montréalais. À l'automne 2012, l'Université McGill accueille plus de 7 400 étudiants internationaux (pour la plupart Américains), représentant 24,2 % de l'effectif total des étudiants internationaux dans le réseau montréalais et 59,1 % du réseau anglophone québécois. Ces effectifs à l'Université McGill plus importants qu'ailleurs dans le réseau québécois et montréalais s'expliquent principalement par une tradition très ancienne d'accueil des étudiants internationaux.

Finalement, nous constatons l'existence d'une forte compétition entre les deux établissements francophones de la ville, à savoir l'UdeM et l'UQAM. À l'automne 2001, ces établissements se plaçaient respectivement aux troisième et second rangs et c'est entre 2004 et 2005 que l'écart s'est accentué en faveur de l'UdeM.

Ces différentes données sur les étudiants internationaux, de plus en plus présents dans les universités montréalaises (MESRS, 2010), mettent en relief la pertinence de s'intéresser à cette population. La conférence régionale des élus de Montréal tenue lors du comité « Montréal, ville apprenante, de savoir et d'innovation » a spécifiquement lancé une démarche de concertation sur la question des étudiants internationaux et, plus particulièrement, sur les moyens d'attirer cette clientèle. Les propositions de mesures du comité s'orientaient déjà vers l'allègement du financement des études, la simplification des démarches administratives et le renforcement de la promotion internationale du Québec comme destination d'études de qualité (CRÉ Montréal, 2006, p.13), contribuant à l'internationalisation des campus de l'île de Montréal.

1.2.5 Le cas de l'Université de Montréal

1.2.5.1 Les pratiques d'accueil et d'intégration à l'UdeM

Les mécanismes de recrutement des étudiants internationaux au sein de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale impliquent aussi la mise en œuvre de services d'accueil, d'intégration et de soutien pour ces étudiants. La description des pratiques locales d'accueil et d'intégration de l'UdeM est nécessaire pour notre étude dans la mesure où nous nous intéressons aux expériences des étudiants internationaux de cette université en particulier.

Tous les établissements canadiens disposent d'une structure administrative pour le recrutement et l'admission des étudiants internationaux. Ces établissements ont créé un bureau unique chargé de recruter et d'admettre seulement les étudiants internationaux. Comme la plupart des institutions universitaires, l'UdeM dispose d'un Bureau des étudiants internationaux (BEI) auprès duquel les étudiants internationaux trouvent leur principale source d'informations. La mission du BEI de l'UdeM est de faciliter l'intégration des étudiants à la communauté universitaire et leur adaptation à la société québécoise, dès leur arrivée et tout au long de leur séjour à l'UdeM. Le BEI est la seule instance sur le campus où l'attention du personnel est exclusivement portée sur les besoins et les demandes des étudiants internationaux. Le BEI a également le mandat de gérer le dossier des étudiants selon les modalités du MESRS. Ainsi, à leur arrivée, les étudiants sont conviés à une séance d'accueil durant laquelle les professionnels vérifient, entre autres, les documents officiels prouvant leur statut légal d'étudiant international au Québec. Une multitude d'informations est donc disponible, par exemple à propos des couvertures médicales, de l'aide financière et des bourses, des formalités d'immigration, du travail sur le campus et hors campus, etc. Tout au long du calendrier universitaire, les étudiants internationaux peuvent assister à divers ateliers et séances d'informations, à des visites guidées, des sorties culturelles et autres. À la rentrée de l'année universitaire 2012-2013, un étudiant international pouvait assister à des séances d'accueil en français, en anglais ou en espagnol. Nous comprenons qu'une telle variété et diversité de services aux étudiants internationaux est un point de repère important pour ces derniers et contribue grandement à faciliter leur intégration à l'UdeM et leur adaptation à la

société québécoise. Nous verrons dans le prochain chapitre que des études se sont effectivement intéressées à la question des services aux étudiants internationaux.

1.2.5.2 Le portrait des étudiants internationaux à l'Université de Montréal, cycles supérieurs, automne 2005 à 2011

Les données de population mises à notre disposition par le BRI s'étendent sur une période de plusieurs années, de l'automne 2005 à l'automne 2011. Cette première section trace le profil sociodémographique des étudiants internationaux et nous renseigne également sur leurs profils académiques.

a) Les profils sociodémographiques des étudiants internationaux

Nous allons décrire leurs caractéristiques personnelles (âge, provenance, genre, etc.), leurs caractéristiques langagières (langue maternelle et langue d'usage) et leurs revenus d'emplois et de bourses à l'UdeM.

Entre les sessions d'automne 2005 et automne 2011, 2 566 étudiants internationaux se sont inscrits aux cycles supérieurs à l'Université de Montréal, 1 370 étant des femmes et 1 196 des hommes. Que savons-nous d'eux ? D'où viennent-ils ? Dans quelle faculté et à quel programme d'études sont-ils inscrits ? Telles sont les premières questions auxquelles nous allons répondre.

À l'Université de Montréal, l'une des principales universités francophones de la ville, les étudiants internationaux sont originaires de toutes les régions du monde, principalement d'Europe (42 %), d'Afrique Subsaharienne (13 %) et d'Afrique du Nord (10 %), mais aussi du Moyen-Orient (7 %), d'Asie (7 %) ou encore d'Amérique Latine (6 %). Plus précisément, de quels pays proviennent-ils ? À partir des données fournies entre les années 2005 et 2011, nous pouvons établir les dix principaux pays d'origine en nous référant au tableau suivant (Tableau IV).

Tableau IV
Classement des dix principaux pays d'origine, trimestres d'automne 2005 à 2011,
Université de Montréal, étudiants internationaux

Pays d'origine (rangs)	Effectifs	Pourcentage⁹
1. France	931	36,3
2. Chine	167	6,5
3. Tunisie	117	4,6
4. Maroc	93	3,6
5. Liban	89	3,5
6. Iran	62	2,4
7. Cameroun	61	2,4
8. Haïti	55	2,1
9. Mexique	55	2,1
10. Brésil	51	2,0
Autres	885	34,5
Total	2 566	100,0

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012

À l'échelle de l'UdeM, tout comme à l'échelle de l'ensemble des universités québécoises, les étudiants français représentent la plus importante proportion des étudiants internationaux aux cycles supérieurs (36,3 %), un résultat qui ne nous surprendra pas étant donné que l'Université est la principale institution francophone de la ville et que la province a une entente avec la France¹⁰. Ils sont suivis par les étudiants chinois (6,5 %) et par les étudiants originaires de l'Afrique du Nord (Maghreb) avec 4,6 % d'étudiants tunisiens et 3,6 % d'étudiants marocains.

Dans l'optique de compléter le profil sociodémographique des étudiants internationaux, nous présentons ensuite leurs caractéristiques linguistiques (ou langue maternelle et langue d'usage¹¹) et leurs revenus d'emploi et de bourses sur le campus de l'UdeM.

Un étudiant international inscrit à l'Université de Montréal doit témoigner de compétences linguistiques suffisantes en français, car c'est une université francophone et l'ensemble des facultés fonctionne donc en français, tant pour l'enseignement que pour l'administration. Les compétences en français attendues doivent être suffisamment élevées pour, entre autres,

⁹ Les pourcentages sont calculés sur la base de 2 566 étudiants internationaux inscrits à l'UdeM entre l'automne 2005 et l'automne 2011

¹⁰ Nous en avons discuté en première partie de l'étude.

¹¹ La langue maternelle étant la première langue apprise et la langue d'usage la langue la plus souvent parlée.

réussir leur formation supérieure, rédiger leurs travaux, mémoires et thèses, participer à un projet de recherche, communiquer lors d'évènements scientifiques ou encore écrire des articles et enseigner à titre de chargé(e) de cours. Nous savons également qu'aux cycles supérieurs, la maîtrise du français pour la rédaction des travaux s'accompagne aussi de la maîtrise de l'anglais pour la lecture et la compréhension de références scientifiques internationales ou encore pour la rédaction d'articles dans des revues scientifiques et pour communiquer lors d'évènements internationaux de rayonnement de la recherche. Ceci étant dit, l'examen de leurs caractéristiques linguistiques est donc important dans la mesure où différents travaux portant sur les difficultés rencontrées chez les populations immigrantes y compris les étudiants immigrants, soulignent les barrières de la langue (voir recension des écrits au chapitre II) dans leur intégration à une nouvelle société. Toutefois, notre examen ne pourra qu'être partiel du point de vue des linguistes, car les données institutionnelles fournies nous renseignent uniquement pour le français et l'anglais, le reste des langues maternelles et d'usage étant classées sous une rubrique « autre ». Nonobstant, dans le cadre de cette étude, le seul fait d'être un étudiant allophone dans un programme de recherche et dans la principale université francophone de la ville nous intéresse particulièrement et présente des résultats pertinents. Le prochain tableau fournit donc les caractéristiques linguistiques des étudiants internationaux sur la période concernée.

Tableau V
Caractéristiques linguistiques, trimestres d'automne 2005 à 2011
Université de Montréal, étudiants internationaux

	Langue maternelle		Langue d'usage	
Français	1 548	60,3 %	1 635	63,7 %
Anglais	196	7,6 %	151	5,9 %
Autres	822	32,1 %	780	30,4 %
Total	2 566	100,0 %	2 566	100,0 %

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

À l'UdeM, un peu plus de 60 % des étudiants internationaux des programmes de recherche ont déclaré avoir le français comme langue maternelle et presque 64 % comme langue d'usage. Cette observation signifie également que des étudiants internationaux non francophones représentent une proportion relativement importante (40 % et 36 % respectivement pour la langue maternelle et la langue d'usage) aux cycles supérieurs. Ces étudiants sont anglophones

(8 % et 6 %) et allophones (32 % et 30 %); un peu moins d'un tiers des étudiants internationaux à l'UdeM sont donc allophones.

Poursuivons la description de leurs profils sociodémographiques en nous intéressant finalement à leurs revenus d'emplois et de bourses à l'UdeM. Les possibilités d'emplois et de bourses sont nombreuses, mais aussi variées¹². La description des revenus d'emplois et des bourses perçus à l'Université de Montréal par les étudiants internationaux des cycles supérieurs correspond à des résultats des plus pertinents dans notre étude, car elle nous permet d'aborder directement la question du financement des études, principal facteur de persévérance identifié dans la littérature.

Aux cycles supérieurs, précisons que trois principaux types d'emplois peuvent aider tous les étudiants (internationaux compris) à améliorer leur situation financière tout en leur permettant d'acquérir de l'expérience professionnelle en recherche et en enseignement : ils peuvent agir à titre d'auxiliaires de recherche, d'auxiliaires d'enseignement et de chargés de cours.

Toujours aux cycles supérieurs de l'UdeM, il existe de nombreux concours de bourses parmi lesquels¹³, on distingue les bourses de la FESP, des unités académiques, des organismes subventionnaires, des fondations et autres. Toutefois, les étudiants internationaux ne sont pas vraiment concernés par tous les concours de bourses existant mais sont principalement concernés par le Programme des bourses d'excellence pour les étudiants étrangers (PBEEE) et par le concours des bourses d'excellence de la FESP.

Intéressons-nous à la situation financière de ces étudiants internationaux : quels sont donc leurs revenus en emplois et leurs bourses à l'UdeM ? Parmi les 2 566 étudiants internationaux présents dans la période étudiée à l'UdeM, nous disposons des données pour seulement 2 102 d'entre eux. Puisque nous voulons discuter de la sécurité financière des étudiants internationaux, nous pouvons poursuivre la description de nos données en distinguant ceux qui

¹² Se référer à l'annexe E.

¹³ <http://www.fesp.umontreal.ca/fr/le-soutien-financier/bourses.html>.

ont un emploi, ceux qui ont une bourse et ceux qui sont concernés par l'exemption du supplément des droits de scolarité¹⁴ (voir les tableaux VI à VII).

Tableau VI
Distribution des revenus d'emploi, bourses et exemption¹⁵, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux

	Effectifs	Pourcentage
Aucun revenu d'emploi	684	32,5
Revenu d'emploi	1 418	67,5
Total	2 102 (manquant = 464)	100,0
Non boursier	900	35,1
Boursier	1 666	64,9
Total	2 566	100,0
Non exempté	2 070	80,7
Exempté	496	19,3
Total	2 566	100,0

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

Moins de 30 % des étudiants internationaux ne disposent pas de revenus d'emplois (26,7 %) ou ne disposent pas de bourses (35,1 %) pour financer leurs études supérieures à l'UdeM, nous pourrions admettre qu'il s'agit de résultats assez encourageants. Toutefois, une grande majorité d'entre eux (80,7 %) ne sont pas exemptés des frais de scolarité supplémentaires alors qu'un bon financement des études est largement tributaire de la dépense en droits de scolarité.

Nous avons déjà abordé la question d'ententes internationales faisant que des étudiants internationaux se voyaient exonérés des frais supplémentaires de scolarité, voyant ainsi leurs droits identiques à ceux des étudiants québécois (le cas des étudiants français). Mais à ce point-ci, il apparaît pertinent de voir quelle est la proportion d'étudiants internationaux qui sont non seulement non boursiers, mais qui de plus ne sont pas concernés par cette exemption des droits supplémentaires de scolarité (Tableau VII).

¹⁴ Précisons que l'exemption du supplément des droits de scolarité pour les étudiants internationaux est un concours de bourse d'excellence pour les étudiants internationaux, mais nous choisissons de les distinguer des concours de bourses, car il s'agit d'un concours de bourses qui leur permet de payer les mêmes frais de scolarité qu'un étudiant québécois.

¹⁵ Nous utilisons le terme « exemption » pour parler des bourses d'exemption du supplément des droits de scolarité pour les étudiants internationaux.

Tableau VII
Bourses et exemption, trimestres d'automne 2005 à 2011,
Université de Montréal, étudiants internationaux

	N	Pourcentage
Boursier et exonéré	489	19
Boursier non exonéré	1 177	45,9
Non boursier et exonéré	7	0,3
Non boursier et non exonéré	893	34,8
Total	2 566	100,0

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

Malgré l'existence d'ententes internationales et de concours de bourses (bien qu'en moindres occasions pour les étudiants internationaux), une proportion non négligeable de toute la population internationale des cycles supérieurs (environ 35 %) représente des étudiants qui ne sont ni boursiers, ni exemptés des droits supplémentaires de scolarité. Le statut même d'étudiant international sous-entend donc presque toujours à Montréal, des droits de scolarité plus élevés (80,7 %), mais aussi moins d'occasions de bourses. Ainsi, nous présumons ici que l'accès à un emploi sur le campus, mais aussi une admissibilité accrue à des concours de bourses (d'exemption, d'excellence ou d'organismes de recherche) sera d'une aide précieuse pour ces étudiants internationaux, car elle a été établie comme déterminante de leur persévérance aux études par la littérature. Nous allons tenter de le déterminer en seconde phase de la présente enquête. Mais avant cela, qui sont les étudiants internationaux qui ne disposent ni de revenu d'emplois, ni de bourses pour financer ces études aux cycles supérieurs et quelle est leur proportion ? Nous allons l'observer au tableau suivant (Tableau VIII).

Tableau VIII
Croisement des étudiants internationaux ni boursiers, ni salariés, trimestres d'automne
2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux

	N	Pourcentage
Boursier et salarié	1 202	46,8
Boursier non salarié	0	0
Non boursier et salarié	216	8,4
Non boursier et non salarié	684	26,7
Information non disponible	464	18,1
Total	2 566	100,0

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

Un premier constat est déjà de voir que tous les étudiants internationaux boursiers (46,8 % de tous les étudiants internationaux de la période) de l'UdeM ont un revenu d'emploi sur le campus. Ensuite, nous observons un nombre important d'étudiants internationaux qui ne sont ni boursiers, ni salariés de l'université (26,7 %).

Des questions restent en suspens quant aux capacités financières des étudiants internationaux : quelles sont leurs autres sources de financement ? Proviennent-elles du soutien financier de la famille, de l'épargne personnelle ou encore du travail hors campus ? Nous ne disposons d'aucune donnée pour tenter de répondre à ces questions. Nous tenterons d'obtenir des réponses lors des entretiens (chapitre V).

b) Les profils académiques et la répartition des inscriptions

Après cette présentation des profils sociodémographiques, intéressons-nous au profil académique (de formation) de ces étudiants. Quels domaines d'études (facultés) choisissent-ils ? Nous allons à présent décrire la répartition des inscriptions des étudiants internationaux, entre autres, selon les facultés de l'UdeM, selon les programmes d'études et selon les cycles. Nous allons ensuite distinguer ces inscriptions selon le genre, les langues maternelles et d'usage notamment et finalement, observer leur admission selon les cohortes et les sessions d'études.

- La répartition des inscriptions selon les facultés

Dans quelles facultés les étudiants internationaux des cycles supérieurs sont-ils inscrits ? Ils sont en grande partie inscrits à la faculté des arts et des sciences (43 %), puis à la faculté de médecine (20 %) et de droit (9 %). Une plus faible partie d'entre eux sont présents au sein des facultés des sciences de l'éducation (7 %), de musique (5 %) et d'aménagement (5 %). Comment sont-ils répartis par faculté selon le genre ou encore l'origine (zone géographique) ?

Tableau IX
Répartition des inscriptions par faculté selon le genre, trimestres d'automne 2005 à 2011,
Université de Montréal, étudiants internationaux

Faculté	Genre		Total	
	F	M		
Aménagement	55	74	129	5,0 %
Arts et Sciences	569	546	1 115	43,4 %
Médecine dentaire	3	2	5	0,2 %
Droit	145	80	225	8,8 %
Département de kinésiologie	6	10	16	0,6 %
Études supérieures et postdoctorales	0	1	1	0 %
Médecine	285	232	517	20,1 %
Médecine vétérinaire	83	43	126	4,9 %
Musique	60	76	136	5,3 %
Sciences infirmières	14	2	16	0,6 %
Département d'optométrie	33	10	43	1,7 %
pharmacie	19	17	36	1,4 %
Sciences de l'éducation	92	90	182	7,1 %
Théologie	6	13	19	0,7 %
Total	1 370	1 196	2 566	100,0 %

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

Quel que soit le genre, les étudiants internationaux de l'UdeM sont plus souvent inscrits dans les facultés des arts et des sciences, de droit, de médecine et de sciences de l'éducation. Dans plusieurs facultés, nous observons une parité homme-femme : c'est le cas des facultés des arts et des sciences, de médecine, de pharmacie, de musique et des sciences de l'éducation. Les étudiantes internationales sont plus nombreuses (près du double ou du triple) que leurs homologues masculins dans les facultés de droit, de médecine vétérinaire, des sciences infirmières et d'optométrie. Les étudiants internationaux sont un peu plus nombreux que leurs

homologues féminins au sein des facultés de théologie et d'aménagement. Quels sont les domaines d'études (facultés) privilégiés par les étudiants internationaux selon les cycles d'études ?

En quelles proportions les étudiantes et étudiants internationaux se retrouvent-ils aux second et troisième cycles de l'UdeM ?

Tableau X
Répartition des inscriptions selon les cycles d'études et le genre, trimestres d'automne
2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux

	Genre				Total	
	Femmes		Hommes			
2 ^e cycle	936	36,5 %	753	29,5 %	1 689	66,0 %
3 ^e cycle	434	16,9 %	443	17,1 %	877	34,0 %
Total	1 370	53,4 %	1 196	46,6 %	2 566	100,0 %

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

En ce qui a trait à leur répartition selon les deux cycles supérieurs, les deux tiers (66 %) se sont inscrits au second cycle, contre 34 % au troisième cycle. Au second cycle, les étudiantes internationales sont plus présentes que leurs homologues masculins, mais au troisième cycle ils s'y retrouvent en proportions similaires. Dans quels types de programmes de cycles supérieurs sont-ils inscrits ?

Tableau XI
Répartition des inscriptions par programmes d'études (cycles supérieurs), trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux

Programmes	Effectifs	Pourcentage
Maîtrise recherche	912	35,5
Maîtrise professionnelle	373	14,5
Certificat	265	10,3
Microprogramme	139	5,4
Doctorat	869	33,9
Diplôme 3 ^e cycle	8	0,3
Total	2 566	100,0

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

Aux cycles supérieurs de l'UdeM et pour la période étudiée, 35,5 % des étudiants internationaux sont inscrits en maîtrise recherche, 34 % au doctorat et 14,5 % en maîtrise professionnelle. Le reste des étudiants internationaux (16 %) font un certificat, un microprogramme et un autre diplôme de troisième cycle. Intéressons-nous aux répartitions des inscriptions par cohorte, puis par session.

Comment s'observe l'admission selon les sessions (été, automne, hiver) d'une année universitaire ?

Tableau XII
Répartition des admissions par session, trimestres d'automne 2005 à 2011,
Université de Montréal, étudiants internationaux

Sessions	Effectifs	Pourcentage
Été 2005	28	1,1
Automne 2005	297	11,6
Hiver 2006	103	4,0
Été 2006	35	1,4
Automne 2006	240	9,4
Hiver 2007	110	4,3
Été 2007	39	1,5
Automne 2007	226	8,8
Hiver 2008	112	4,4
Été 2008	35	1,4
Automne 2008	261	10,2
Hiver 2009	94	3,7
Été 2009	29	1,1
Automne 2009	307	12,0
Hiver 2010	130	5,1
Été 2010	55	2,1
Automne 2010	349	13,6
Hiver 2011	116	4,5
Total	2 566	100,0

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

Sans grande surprise, la plus forte proportion d'étudiants internationaux arrivent à la session d'automne (quelques centaines) et beaucoup moins à la session d'été (quelques dizaines). Il est intéressant de lire les proportions moyennes, de 2005 à 2010, des inscriptions à chacun des trimestres. Ainsi, au cours de cette période, on observe 8,6 % d'inscriptions au trimestre d'été contre 25,8 % en moyenne à l'hiver et 85,6 % en moyenne à l'automne. En moyenne, ce sont près de 280 étudiants internationaux qui arrivent chaque session d'automne. Toutefois, il faut signaler qu'ils sont environ une centaine à arriver à la session d'hiver. Une partie de ces arrivées tardives à l'hiver peut s'expliquer par un retard dans l'obtention des titres d'immigration (CAQ et permis d'études). Nous l'aborderons probablement de vive voix avec les étudiants internationaux que nous rencontrerons.

La présentation des profils sociodémographiques et académiques des étudiants internationaux aux cycles supérieurs de l'UdeM nous apporte de précieuses informations sur leurs

caractéristiques pour tendre vers une compréhension de la persévérance de ces étudiants. Nous proposons d'en faire une brève synthèse. Ces premiers éléments de description ont une importance, car la recension des écrits scientifiques (Chapitre II) et les données 2008 de la FESP-UdeM nous informent que les étudiants internationaux rencontrent des difficultés au niveau de la langue (communication et enseignement) et que les principaux facteurs de persévérance aux cycles supérieurs sont d'ordre financier, académique, puis personnel.

c) Une synthèse du portrait des étudiants internationaux à l'UdeM

Que savons-nous de la population internationale aux cycles supérieurs de l'UdeM ? Dans les pages qui précèdent, nous avons pu établir les profils sociodémographiques et académiques des étudiants internationaux et nous en connaissons à présent :

- leur nombre sur la période étudiée : entre l'automne 2005 et l'automne 2011, ils étaient au nombre de 2 566;
- leurs provenances : ils sont principalement d'Europe (42 %), d'Afrique Subsaharienne (13 %) et d'Afrique du Nord (10 %), mais aussi du Moyen-Orient (7 %), d'Asie (7 %) ou encore d'Amérique Latine (6 %);
- leur âge : 28 ans en moyenne;
- leur genre : une répartition assez paritaire entre les hommes et les femmes, mais les femmes sont un peu plus présentes que leurs homologues masculins, représentant plus de 53 % des effectifs aux cycles supérieurs de l'UdeM;
- leurs caractéristiques linguistiques (langues maternelle et d'usage) : en moyenne, près deux tiers des étudiants internationaux sont francophones.

Nous connaissons aussi leurs revenus et leurs bourses sur le campus, leur répartition au sein des différentes facultés de l'UdeM, selon le genre, les cycles d'études, les différents programmes d'études aux cycles supérieurs. Finalement, nous avons pu observer leur arrivée selon les sessions. Ceci étant dit, nous disposons également de données sur le cheminement des étudiants internationaux des cycles supérieurs à l'UdeM et nous allons à présent décrire les variables correspondantes. Nous proposons de faire une description des données de persévérance mises à notre disposition.

Comme nous l'avons déjà montré, les retombées socioéconomiques de la présence des étudiants internationaux justifient le fait qu'il faille se soucier de leur réussite. Il semble important d'accueillir et d'aider les étudiants internationaux dans leurs démarches administratives, mais aussi de les accompagner tout au long de leur cheminement académique et de leur intégration sociale. Cependant, cet accompagnement nécessite que soient examinées auparavant les expériences sociales et académiques qu'ils vivent au sein de la société et de l'université d'accueil, et de se pencher plus particulièrement sur leur persévérance au sein des établissements universitaires.

1.3 LES ENJEUX DE LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

1.3.1 La définition de la persévérance aux études postsecondaires

La question de la persévérance aux études postsecondaires de tous les étudiants suscite débats, interrogations et préoccupations. Depuis les quarante dernières années, l'abandon et la persévérance aux études postsecondaires ont fait et continuent de faire l'objet de nombreuses recherches (Crespo et Houle, 1995; 2010; Gemme et Gingras, 2006; Ma et Frempong, 2008; Parkin et Baldwin, 2009; Romainville et Michaut, 2012; Sauvé *et al.*, 2007; Tinto, 1993). Entre autres, au Québec, les travaux de Bourdages ont largement contribué à définir la persévérance aux études postsecondaires et doctorales. Louise Bourgades la définit comme « l'action de durer et de continuer malgré des obstacles » (Bourgades, 2001, p. 3). Appliquée à l'enseignement postsecondaire, la définition de la persévérance suppose non seulement la poursuite de son projet d'études supérieures jusqu'à l'obtention d'un diplôme, mais aussi la gestion des obstacles pouvant être de différents ordres (cognitifs, personnels, financiers, etc.) tout au long de son cheminement académique.

1.3.1.1 Le cas du doctorat

Chronologiquement, la persévérance (et l'attrition) au doctorat a été décrite (pas expliquée justement) de différentes façons, faisant appel à divers facteurs. Abedi et Benkin (1987) indiquaient que le soutien financier est le plus grand prédicteur d'obtention du diplôme dans une durée normale d'études. Autrement dit, plus les doctorants ont un soutien financier (ou si

l'argent n'est pas un obstacle), plus rapidement ces étudiants terminent leurs études. Inversement, si les financements sont moindres, les doctorants prendront plus de temps pour terminer leurs études. Si les doctorants ont des familles à soutenir, ils prendront plus de temps pour terminer leurs études, même si les familles ont le potentiel d'agir comme facteur de protection en raison du soutien moral qu'elles peuvent apporter.

Ensuite, Lovitts (2001) s'est également intéressée aux causes et aux conséquences de l'abandon au doctorat. Elle postule que les étudiants ne sont pas les seuls en cause dans l'abandon de leurs études doctorales et explique l'attrition au doctorat par le fait que les étudiants ne reçoivent pas les informations nécessaires pour réussir, par l'absence d'un sentiment d'appartenance au département d'études, par le désenchantement de l'expérience d'apprentissage, et par les relations entre les étudiants et les membres du corps professoral. Lovitts (2001) impute donc au département d'études le départ des doctorants. L'auteure a également noté que des facteurs personnels externes (événements de la vie adulte) tels que le mariage, le divorce, la parentalité et la grossesse peuvent conduire à l'abandon des études au niveau du doctorat et avance que les conséquences sont à la fois mentales, émotionnelles, et financières.

Bair et Haworth (2005) ont constaté qu'il n'y a pas de prédicteur unique de l'abandon des études au doctorat. À l'inverse, l'attrition est le résultat d'un ensemble complexe d'interactions et est décrite comme le résultat d'une interaction des caractéristiques personnelles des étudiants, de leurs niveaux d'intégration, des objectifs qu'ils poursuivent et des relations avec les professeurs et les autres étudiants (Bair et Haworth, 2005).

En 2005, Golde a exploré comment le département et le domaine d'études influencent l'attrition des étudiants de doctorat. L'auteure examine le département d'études plutôt que l'université, car ce premier est un « lieu de contrôle » (Golde, 2005, p. 671), dans la mesure où c'est le département qui détermine les admissions, l'aide financière, le temps de l'obtention du diplôme, les exigences du programme, etc.

En somme, la poursuite des études universitaires, plus particulièrement la poursuite d'études doctorales, est déterminée par nombre de facteurs, relevant tant de l'individu que de son

institution, et est présentée comme le résultat de leurs interactions dans le temps. Reconnaisant la persévérance et l'abandon aux études postsecondaires et doctorales comme un phénomène complexe, plusieurs théories ont été élaborées pour tenter d'en expliquer les processus et les mécanismes. Celles-ci consistent principalement en des études qui cherchent à expliquer comment les étudiants persèverent et pourquoi ils quittent l'université ou particulièrement un programme de doctorat. Selon Tinto (1993), ces théories sont d'autant peu efficaces car relativement explicatives. En ce sens, la persévérance aux études postsecondaires est un enjeu crucial pour toutes les universités.

1.3.1.2 Les enjeux de la persévérance aux études postsecondaires

Les conséquences de l'abandon des études sont multiples et se situent à différents niveaux. Au Québec, Sauvé et ses collaborateurs (2007) s'attardent sur l'ampleur du phénomène de l'abandon des études postsecondaires (au niveau universitaire) et indique par ailleurs les différentes répercussions sur l'étudiant, l'institution et la société. Nombre d'auteurs affirment également que les conséquences de l'abandon des études postsecondaires sont multidimensionnelles, à savoir sociales, institutionnelles et personnelles (Andrews, 2005; Bean, 2005; Berger et Lyons, 2005; Bowen et Rudenstine, 2014; Doray et Chenard, 2005; Golde, 2005; Lovitts, 2001; Tinto, 1993).

Sur le plan social, les conséquences de l'abandon des étudiants limitent la formation d'une société du savoir et d'une population hautement qualifiée. L'abandon des études postsecondaires s'avère un enjeu crucial pour les sociétés soucieuses de leur main-d'œuvre, d'autant plus que celui-ci a un coût : la concurrence entre les sociétés (mobilité professionnelle), entre les établissements (performances institutionnelles) ou encore, la concurrence sur le marché du travail se joue effectivement sur une main-d'œuvre hautement qualifiée (Doray et Chenard, 2005; Tinto, 1993).

Sur le plan personnel, nous comprenons que l'abandon des études peut être vécu comme un échec pour un étudiant et que cela provoque souvent un stress et entraîne un bouleversement et une remise en cause des repères (Doray et Chenard, 2005). La honte et la stigmatisation sociale de l'abandon ne sont pas à négliger non plus selon Andrews (2005). L'auteur ajoute

que l'attrition des étudiants a également des conséquences pour les personnes qui n'ont pas été admises dans le programme de doctorat. En effet, dans les programmes avec admission sur concours, l'étudiant qui a abandonné le programme prend une place qui aurait pu être remplie par un autre candidat (Andrews, 2005).

Sur le plan institutionnel, les manifestations de l'abandon des études se font principalement ressentir sur les performances des universités (en compétition), en termes de taux de diplomation et de durée des études (Doray et Chenard, 2005). Dès lors, il faut comprendre que les taux de rétention des étudiants sont utilisés comme mesure clé par les organismes d'accréditation et comme baromètre d'efficacité institutionnelle (Berger et Lyons, 2005). Les universités sont aussi touchées économiquement par l'attrition des étudiants (financement par les droits de scolarité), dans la mesure où ceux qui quittent un établissement d'enseignement supérieur se font généralement rembourser leurs droits de scolarité, en partie et selon le moment dans la session. Par conséquent, quand un étudiant abandonne, l'établissement perd des revenus en droits de scolarité qu'il aurait pu toucher si un autre futur étudiant avait été autorisé à s'inscrire à sa place, en plus des revenus de celui qui abonne (Andrews, 2005; Bean, 2005; Bowen et Rudenstine, 2014). Au doctorat, les conséquences de l'attrition se font surtout ressentir pour les départements d'études. Ainsi, lorsque les étudiants abandonnent leurs études doctorales, ils réduisent déjà un nombre limité d'étudiants qui ont la capacité et le désir d'obtenir le diplôme (Lovitts, 2001). Ensuite, un programme d'études peut courir le risque d'être supprimé en l'absence d'un nombre suffisant d'inscriptions.

En somme, pour les universités, la question de la persévérance aux études postsecondaires et doctorales se pose de façon particulière. Cette préoccupation pour la persévérance est le résultat de pressions politiques qui prennent la forme d'une course à la performance institutionnelle et donc, de compétition entre les universités. Dans un tel contexte, la persévérance aux études de cycles supérieurs représente un enjeu encore plus important pour les universités québécoises et plus particulièrement pour l'UdeM. En effet, cette dernière affiche des taux de diplomation et de durée des études (programmes de recherche) qui tendent certes à s'améliorer (Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'UdeM [FESP], 2008), mais qui suscitent des inquiétudes. À l'UdeM, les principales raisons d'abandon citées

par les étudiants des programmes de recherche (maîtrise et doctorat) rejoignent les facteurs recensés dans la littérature et méritent que l'on s'y attarde. Elles sont, par ordre d'importance : financières, liées à l'encadrement des études, sociales (l'isolement) et personnelles (souvent d'ordre familial, maternité) (FESP, 2008). Ce sont là des raisons à la fois objectives et subjectives qui revêtent une grande importance dans cette étude car elles nous renseignent sur les principaux facteurs de persévérance aux études supérieures chez tous les étudiants universitaires à l'UdeM (québécois et internationaux).

1.3.2 La persévérance des étudiants internationaux aux cycles supérieurs :

1.3.2.1 La construction d'un objet de recherche

À l'UdeM, selon le BRI (2012), la persévérance est « une mesure de la capacité de l'étudiant de poursuivre le programme. Ce phénomène recouvre deux comportements distincts, celui de réinscription continue et celui de retour au programme au programme. Les étudiants ayant demandé une suspension sont également considérés en persévérance au programme ». Autrement dit, le fait d'être inscrit, réinscrit en continu ou réinscrit après une suspension c'est finalement assimiler persévérance et présence dans le programme. Ensuite, l'attrition au programme est « une mesure de l'incapacité de l'étudiant de poursuivre le programme. Les différentes catégories d'attrition au programme sont regroupées en deux blocs : 1) l'abandon, l'interruption et l'élimination et 2) le transfert ou changement de programme » (BRI, 2012). Ici, nous comprenons que l'attrition au programme est soit l'abandon de ce programme ou bien toute irrégularité de comportement qui viendrait modifier le cheminement initial (choix de programme et durée du programme). Ces conceptions de la persévérance et de l'attrition au programme ne tiennent pas compte des résultats académiques de l'étudiant, tout comme la définition de la persévérance est à distinguer de celle de la diplomation, cette dernière étant « l'indicatif final de la réussite au programme ». Finalement, que savons du cheminement des étudiants internationaux à l'UdeM ? Y a-t-il un problème d'échec chez les étudiants internationaux de 2^e et 3^e cycle pour qu'on soit amené à se questionner sur les facteurs en lien avec leur persévérance ?

1.3.2.2 *Le cheminement scolaire des étudiants internationaux*

Deux variables peuvent décrire le cheminement de ces étudiants après leur admission dans un programme de cycles supérieurs à l'UdeM : les variables « CATFIN » et « PDAT » renseignent le cheminement au dernier trimestre (disponible au moment de la collecte institutionnelle) d'un étudiant international; les catégories de la seconde étant une construction (regroupement) de celles de la première. En annexe (Annexe C), le tableau 2 présente les différentes catégories de ces deux variables et explique le passage de la variable « CATFIN » à la variable « PDAT ».

À partir de ces variables de cheminement fournies, nous avons construit notre variable « persévérance » (étiquette PPRS). Deux options se présentaient alors, créer une variable dichotomique « persévérant/non persévérant » ou créer une variable catégorielle (plusieurs catégories de persévérance). Soucieux de ne pas être réducteur (éviter des raccourcis), cette seconde option s'est de suite avérée plus juste, car nous voulions distinguer les étudiants ayant diplômés (persévérants), les étudiants présents (persévérants) et finalement les étudiants en attrition (non persévérants).

Une telle variable « PPRS » comporte trois catégories : 1) les persévérants encore aux études, 2) les persévérants diplômés, et 3) les étudiants en attrition. Le prochain tableau (XIII) présente les scores de ces trois catégories.

Tableau XIII
Observations de la variable « persévérance » aux cycles supérieurs, trimestres d'automne 2005 à 2011, Université de Montréal, étudiants internationaux

PPRS	Effectifs	Pourcentage
Persévérants encore aux études	1 234	48,1
Diplômés	821	32,0
Abandon	511	19,9
Total	2 566	100,0

Source : Université de Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle, 2012.

Nous retrouvons cette tendance où presque 20 % de notre échantillon est en situation d'abandon. On est donc plutôt surpris de voir qu'ils persévèrent et ce, en dépit des obstacles liés à leur situation de telle sorte que l'on peut aller chercher les facteurs qui leur permettent

de surmonter ces obstacles. S'intéresser à la persévérance d'étudiants internationaux devient pertinent dans le contexte présenté précédemment. Selon nous, une telle définition de la persévérance aux études supérieures est d'autant plus parlante et flagrante chez les étudiants internationaux. Ne peut-on pas penser que, pour des étudiants qui arrivent d'un autre pays, qui sont souvent confrontés à une autre langue, une autre culture, *etc.*, ces obstacles seront d'autant plus difficiles à surmonter ? Les conséquences de l'abandon évoquées à l'UdeM devraient être à distinguer chez un étudiant international pour qui l'échec se fera ressentir tant dans la société d'accueil que dans son pays d'origine. Ceux-ci rencontrent des obstacles relatifs aux études, mais aussi aux démarches liées à leur immigration bien qu'elle soit initialement supposée temporaire (demande de permis d'études, choix de cours, *etc.*). Compte tenu des enjeux de persévérance aux études supérieures pour l'UdeM et plus largement pour le Québec, mieux comprendre la persévérance aux études de ces étudiants peut aider à comprendre à persévérance de leur point de vue, mais encore comprendre leurs motifs d'installation permanente à la fin des études (enjeu de société).

1.4 LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Partant du constat que les étudiants internationaux connaissent des conditions de vie et d'études différentes des étudiants québécois, nous ne nous intéressons pas uniquement à la question de l'accueil et de l'intégration des étudiants internationaux à l'UdeM. Au-delà du simple fait de susciter des interrogations sur la capacité des établissements supérieurs à accueillir cette clientèle étudiante, nous souhaitons analyser les expériences de vie et d'études des étudiants internationaux dans l'enseignement postsecondaire québécois, permettant ainsi de mieux comprendre leurs parcours et leur persévérance aux études.

La portée pratique de notre recherche est inédite, à savoir tendre vers une compréhension approfondie des conditions de vie et d'études des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs à l'UdeM. Partant du fait que les conditions de vie et d'études sont spécifiques et particulières, nous explorerons leurs conditions d'accueil et d'intégration à l'UdeM. Dans un deuxième temps, nous chercherons à comprendre de manière précise quels sont les facteurs de persévérance chez ces étudiants. En effet, puisqu'ils rencontrent des difficultés spécifiques à leur situation, telles que décrites précédemment, il s'agira d'examiner les mécanismes et les

moyens mis en œuvre (stratégies, intégration, réseaux, etc.) par ces étudiants pour contourner les difficultés identifiées.

À terme, cette étude pourrait apporter un éclairage nouveau sur les structures d'accueil des étudiants internationaux de l'UdeM, alimentant ainsi la réflexion des politiques d'internationalisation (Boivin, 2008) et des institutions d'enseignement postsecondaire (CRÉ Montréal, 2006, 2014) qui sont soucieuses d'accueillir et d'intégrer au mieux les étudiants internationaux, qui font partie intégrante du nouveau paysage des étudiants du XXI^e siècle. Nous souhaitons ainsi apporter des éléments de compréhension susceptibles d'améliorer les conditions d'intégration, voire de rétention, de ces étudiants.

Une telle ambition conduit à la formulation de deux questions de recherche :

En quoi les expériences universitaires, sociales et migratoires d'étudiants internationaux expliquent la persévérance aux études supérieures (programmes de recherche) ?

À cet égard, nous souhaitons analyser les expériences universitaires, migratoires et sociales de ces étudiants afin d'en dégager des éléments de compréhension de la persévérance. Il s'agira de déterminer les aspects de leurs expériences sociales et scolaires qui facilitent les parcours scolaires et favorisent donc la persévérance aux études (cycles supérieurs). L'explication de la persévérance aux cycles supérieurs prend forme dans la compréhension du point de vue des étudiants internationaux rencontrés. Par exemple, nous discutons avec eux en quoi l'encadrement de leur cheminement favorise leur persévérance.

Quels sont les facteurs de la persévérance aux études chez les étudiants internationaux de l'UdeM, inscrits aux cycles supérieurs ?

En effet, si nous connaissons les facteurs d'abandon et de réussite aux études postsecondaires pour l'ensemble des étudiants inscrits en programme de recherche à l'UdeM (FESP, 2008), nous examinons la situation particulière des étudiants internationaux, nous tenterons de déterminer les facteurs de persévérance spécifiques aux étudiants internationaux¹⁶. Par exemple, au terme de notre étude, il est possible que des facteurs sociaux, culturels ou liés à la

¹⁶ La section méthodologie fournira les détails.

scolarité (antérieure ou en cours) puissent influencer la persévérance aux études; de même que d'autres facteurs liés, quant à eux, à l'institution d'accueil et non uniquement aux caractéristiques personnelles de l'étudiant international.

Nous pouvons par ailleurs traduire ces questions de recherche en objectif général de recherche : **Comprendre les conditions de vie et de formation susceptibles de favoriser la réussite et l'intégration des étudiants internationaux.**

Nos objectifs spécifiques de recherche seront :

- 1) d'analyser les expériences sociales, universitaires et migratoires d'étudiants internationaux;**
- 2) de comprendre le rôle explicatif des logiques d'action sur la persévérance en programmes de recherche de leur point de vue;**
- 3) d'identifier les facteurs qui soutiennent ou freinent la persévérance aux études des étudiants internationaux.**

Il est intéressant de tenir compte de l'expérience sociale et scolaire des étudiants internationaux. À partir d'une telle démarche, nous cherchons à comprendre les conditions de vie et d'études des étudiants internationaux à l'UdeM ainsi que leur rapport à la persévérance aux études. Ainsi, la portée scientifique de notre recherche réside dans la discussion du modèle théorique dominant de la persévérance aux études postsecondaires et nous tenterons d'établir une relation entre l'expérience scolaire et sociale et la persévérance aux études.

La seconde partie de notre étude (partie théorique), renseigne dans un premier temps la recension des écrits scientifiques et internationaux (Chapitre II), nous y présentons et discutons des écrits scientifiques internationaux au sujet des étudiants internationaux, puis notre cadre de théorie (Chapitre III) et cadre méthodologique (Chapitre IV).

PARTIE 2

CADRE DE REFERENCE

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Parmi la vaste littérature sur les migrations étudiantes, nous avons choisi de limiter notre recension à l'expérience internationale pour études. Nous aurions pu revenir sur les études ciblant les mobilités internationales en général, mais dans ce chapitre, il sera essentiellement question de présenter les principaux écrits sur les étudiants internationaux eux-mêmes et sur leurs expériences d'étude à l'étranger. Cet état de la question devrait permettre de circonscrire le domaine de notre recherche et de faciliter la compréhension de notre objet d'étude.

2.1 LES ÉTUDES SUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Dans l'optique de distinguer les apports de chaque étude antérieure à notre thème de recherche, nous présentons ces études selon les différentes thématiques ou dimensions de l'expérience des étudiants internationaux. À l'issue de l'exposé des travaux ainsi regroupés, nous proposerons une discussion sur ces travaux.

C'est dans les années 2000 que les travaux scientifiques se sont multipliés et ont abordé, entre autres, les objets d'études suivants : l'adaptation ou les ajustements socioculturels des étudiants internationaux, les performances académiques et les compétences linguistiques, la question du soutien, les motivations pour les études à l'étranger, ou encore, les défis spécifiques à surmonter. Afin de bien comprendre ou saisir l'expérience de ces étudiants, nous présentons l'ensemble de ces travaux selon deux principales thématiques : 1) les motivations pour les études universitaires à l'étranger et 2) les défis à surmonter.

2.1.1 Les motivations pour les études à l'étranger

Avant même de nous intéresser aux expériences des étudiants internationaux, il est pertinent de connaître ce qui motive de tels projets. « Les liens linguistiques, culturels et historiques constituent des facteurs importants quand il s'agit de choisir un pays pour étudier. Les

étudiants ont d'abord tendance à choisir un pays où l'on parle la même langue que dans leur pays d'origine » (ISU, 2006, p. 41) voire une langue seconde, comme c'est souvent le cas avec l'anglais. Cela paraît être une évidence lorsque l'on comprend que l'étudiant veut se garantir des bonnes conditions d'apprentissage, dans une langue qu'il comprend et maîtrise parfaitement. Mais le facteur linguistique, plus exactement la langue d'enseignement de l'université d'accueil, n'est pas le seul élément qui intervient au moment de choisir une destination d'études.

Dans le cas d'un étudiant international, il faut distinguer ses motivations pour les études universitaires à l'étranger selon ce qui le pousse à quitter son pays d'origine et selon ce qui l'a motivé à choisir le pays d'accueil et donc, l'université et le programme d'études. Nous faisons alors référence au modèle « *push-pull* » pour l'éducation internationale des chercheurs australiens Mazzarol et Soutar (2002) et, plus largement, aux différents facteurs qui influencent le processus de décision des étudiants internationaux (Cubillo, Sánchez et Serviño, 2006; Wilkins et Huisman, 2011).

L'étude de Mazzarol et Soutar est une vaste enquête quantitative au cours de laquelle des questionnaires (n=1 606) administrés à des étudiants originaires de Taïwan, d'Inde, de Chine et d'Indonésie ont permis d'identifier les principaux facteurs ayant une influence sur la décision de quitter son pays d'origine. Parmi ces facteurs, on trouve la qualité moindre des cours (les étudiants se sont plaints du déroulement des cours et même du faible niveau d'exigences). Ensuite, les répondants au questionnaire ont identifié l'accès limité à l'enseignement postsecondaire comme facteur d'influence dans la décision. En effet, dans cette région du monde (Asie du Sud et de l'Est), l'accès aux études universitaires est difficile pour les étudiants, qui doivent passer au travers de lourds processus de sélection. Finalement, les répondants ont déploré le peu de variété dans l'offre de formation ou même le fait qu'une formation n'est tout simplement pas dispensée dans leur pays d'origine.

Ces facteurs ayant une influence sur le départ du pays d'origine sont identifiés dans nombre de travaux sur le sujet et dans des travaux menés auprès de catégories particulières d'étudiants, par exemple dans le cas des étudiants originaire d'Asie (Bodycott et Lai, 2012; Chen et Zimitat, 2006; Mazzarol et Soutar, 2002; Pimpa, 2003) ou des étudiants britanniques (Ahrens,

King, Skeldon et Dunne, 2010). Quel que soit le pays d'origine, on trouve presque toujours ces facteurs qui contribuent ainsi à la hausse des migrations internationales, car la majorité des étudiants internationaux aspirent à une meilleure vie permise par une meilleure formation possible à l'étranger.

Si l'on reconnaît que la demande en matière d'études postsecondaires internationales est en lien avec des aspirations professionnelles élevées (amélioration du statut socioéconomique), quels sont les facteurs pris en compte dans le choix du pays d'accueil, de l'université et/ou du programme d'études ? Selon Mazzarol et Soutar (2002), la facilité d'obtenir le plus d'informations sur le pays d'accueil est un premier déterminant, car cela aide l'étudiant international à faire un choix en connaissance de cause sur le nouveau pays dans lequel il séjournera (temporaire) ou s'installera (permanent). Ensuite, interviennent différents niveaux d'informations et principalement les informations sur la réputation du pays en matière d'éducation postsecondaire. L'étudiant se renseigne sur la qualité et la réputation du système d'enseignement et consulte souvent les palmarès internationaux des universités qui vont lui fournir de telles informations en instaurant et en publiant des indicateurs de qualité (de l'enseignement, de la recherche et de l'établissement) sur la base desquels les universités sont classées¹⁷. Finalement l'étudiant cherchera à connaître les possibilités de reconnaissance de ses qualifications antérieures quelles qu'elles soient ou celles qu'il obtiendra dans le pays d'accueil, ce que nous appelons plus communément la plus-value de ses diplômes. Pourra-t-il, par exemple, les faire valoir dans son pays d'origine à son retour de son expérience internationale ?

Le coût du projet d'études à l'étranger a lui aussi une influence au moment de choisir un pays et une université d'accueil. Un étudiant international, comme tout étudiant en transition vers l'université, évalue le coût du projet d'études universitaires à l'étranger et accorde une attention particulière aux éléments suivants : le coût immédiat du voyage (et des voyages de visite à la famille au pays d'origine), de la vie et de l'établissement (logement, transport, alimentation, etc.) et de la scolarité, mais encore le coût de la reconnaissance de ses acquis

¹⁷ L'*Academic Ranking of World Universities* a été lancé par de l'Université Jiao Tong de Shanghai en 2003 et a été suivi en 2004 par le palmarès du *Times Higher Education Supplement*.

antérieurs (diplômes et expériences notamment) et les perspectives professionnelles (retombées de l'investissement). Le choix du pays d'accueil se fait aussi par l'évaluation de la qualité de l'environnement en matière de climat et de sécurité; puisque certains étudiants quittent des contextes politiques, économiques instables (Blaud et Badir, 2001). Dans un tout autre ordre de facteurs, les recommandations personnelles reçues d'amis ou de parents ont également leur importance dans de telles décisions (Mazzarol et Soutar, 2002; Pimpa, 2003).

En somme, à l'instar des modèles de prise de décision de Mazzarol et Soutar (2002), Cubillo, Sánchez et Serviño (2006)¹⁸ et des travaux de Blaud et Badir (2001), nous proposons la liste de facteurs décisionnels qui suit :

- l'image faite du pays d'accueil au niveau du coût de la vie, de la facilité des procédures dans le pays d'accueil en matière d'immigration (permis d'études et de visas), des perspectives d'emploi pendant les études (Cubillo, Sánchez et Serviño, 2006; Mazzarol et Soutar, 2002) et des perspectives d'installation permanente à la fin des études (Arthur et Flynn, 2011; Mazzarol et Soutar, 2002);
- l'image du pays d'accueil en ce qui a trait à la qualité de vie, au climat et à la vie culturelle (Mazzarol et Soutar, 2002; OCDE, 2004);
- l'image de la ville d'accueil en matière de la taille, de l'environnement universitaire ou encore de la sécurité des individus (Cubillo, Sánchez et Serviño, 2006);
- l'image de l'université d'accueil : son prestige, son classement dans les palmarès, la réputation scientifique et académique des chercheurs, l'expertise en enseignement du corps professoral, la vie sur le campus (dont la sécurité), les infrastructures (dont les équipements informatiques et sportifs) ou encore les ressources des bibliothèques et autres services aux étudiants (Cubillo, Sánchez et Serviño, 2006; Mazzarol et Soutar, 2002; Wilkins et Huisman, 2011);
- l'évaluation faite du programme d'études au niveau de la reconnaissance internationale, de la pertinence du programme, des spécialisations possibles, de sa qualité et du coût des études (Cubillo, Sánchez et Serviño, 2006; Mazzarol et Soutar, 2002);
- la langue d'enseignement de l'institution d'accueil (Cubillo, Sánchez et Serviño, 2006; OCDE, 2004; ISU, 2006);

¹⁸ Traduction libre de Cubillo, Sanchez et Servino, 2006, p. 108.

- les raisons personnelles et principalement l'épanouissement personnel et les recommandations de la famille, des amis¹⁹ (Cubillo, Sanchez et Servino, 2006; Endrizzi, 2010; Mazzarol et Soutar, 2002; Pimpa, 2003);
- les situations de crise (guerre, crise économique ou politique, etc.) dans le pays d'origine (Blaud et Badir, 2001; Coulon et Paivandi, 2003);
- les conditions d'études insatisfaisantes dans le pays d'origine : la défaillance de l'offre de formation dans une discipline et à un niveau donné, voire l'accès (sélection ardue) aux études universitaires limité (Blaud et Badir, 2001; Coulon et Paivandi, 2003; Mazzarol et Soutar, 2002);
- et finalement, les perspectives d'emploi limitées dans le pays d'origine (Blaud et Badir, 2001; Mazzarol et Soutar, 2002).

Quelles que soient les motivations à l'origine du projet d'études à l'étranger, nous constatons qu'il s'agit presque toujours d'une décision individuelle, éclairée et rationnelle bien que, somme toute, influencée par les pairs, les palmarès internationaux, ou encore les différentes politiques de recrutement des élites internationales. À cet égard, les migrations pour études ne sont pas seulement justifiées par des facteurs attractifs du pays d'accueil. Nous constatons dans cette typologie qu'il existe aussi des événements dans les pays d'origine qui forcent les étudiants internationaux à les quitter (par exemple, des conflits politiques ou des crises sociales et économiques).

Ces motivations peuvent également être discutées en fonction de l'origine et de la destination de la migration. À l'origine du phénomène des mobilités étudiantes, on observait des migrations exclusivement en direction des pays du Nord tant dans un sens Nord-Nord que Sud-Nord ; les premières concernant des étudiants en quête d'épanouissement personnel, de découvertes culturelles (Binsardi et Ekwulugo, 2003; Endrizzi, 2010; Julien, 2005) et les secondes concernant des étudiants à la recherche de meilleures conditions de vie et de travail (Blaud et Badir, 2001; OCDE, 2004). Aujourd'hui, la circulation des étudiants est en mutation, les pays du Nord perdant peu à peu leur monopole du recrutement, ou à tout le moins,

¹⁹ À ce propos, nous devons préciser que la présence de la communauté d'origine des étudiants internationaux n'est pas explicitement donnée comme facteur d'attraction, nous en discuterons en conclusion de la thèse au moment des prospectives de recherche.

commençant à perdre des parts sur ce marché de l'éducation internationale au profit des migrations vers le Sud, à la fois Sud-Sud et Nord-Sud (Garneau et Mazzela, 2013).

Cette première catégorie de travaux sur les motivations pour les études à l'international nous conduit à discuter de la question du retour et du non-retour de l'étudiant international dans son pays d'origine. Selon les motivations à l'origine du projet d'études à l'étranger, l'étudiant international réfléchit aussi à son retour ou, au contraire, à son installation définitive. En ce sens, l'étudiant international ouvre les portes d'un projet de sédentarisation qui viendra alors se superposer au projet d'études initial.

2.1.2 Les défis à surmonter par un étudiant international

Tel que nous le mentionnions dans les premières lignes de ce chapitre, les défis à surmonter sont multiples, dans la mesure où ils interviennent non seulement dans les différentes dimensions de l'expérience d'un étudiant international (socio-culturelle, académique, administrative et financière, personnelle), mais aussi à différents moments de l'expérience. Par exemple, l'avant-projet (préparation), à l'arrivée dans le pays et dans l'université d'accueil notamment et l'après projet (par exemple, les difficultés d'adaptation après le retour au pays d'origine). Nous présentons ces multiples défis selon les principales dimensions de l'expérience (adaptation, apprentissage, langue, obligation, etc.) et proposerons ensuite une discussion sur les travaux traitant de la question des défis. Les premiers défis que nous aborderons sont ceux de l'adaptation des étudiants internationaux à leur nouvelle société et université d'accueil.

2.1.2.1 L'adaptation ou les ajustements socioculturels de l'étudiant international

L'adaptation est comprise comme l'adéquation entre l'étudiant et l'environnement universitaire. Les difficultés qu'un étudiant international rencontrera seront particulières et souvent plus importantes que chez un étudiant local (Andrade, 2006). Les travaux sur les difficultés d'adaptation ou sur les ajustements socio-culturels des étudiants internationaux sont les plus nombreux, car il s'agit des défis les plus difficiles à surmonter. La capacité des étudiants internationaux à s'adapter et à participer pleinement en tant que membres à part entière de leur communauté d'accueil est très limitée (Lee et Rice, 2007). Ce manque

d'adaptation s'explique en partie par les caractéristiques personnelles des étudiants internationaux, tel que leur niveau d'éducation, le revenu familial, leurs compétences langagières, ou encore leurs performances académiques. Des recherches ont effectivement démontré que les étudiants internationaux rencontrent des difficultés d'adaptation plus importantes que leurs homologues universitaires locaux/nationaux en raison des caractéristiques évoquées (Andrade, 2006; Hechanova-Alampay, Beehr, Christiansen et van Horn, 2002).

Les études de Al-Harti (2005) et de Chapdelaine et Alexitch (2004) ont, quant à elles, vérifié l'hypothèse des différences culturelles comme étant à l'origine des difficultés d'adaptation des étudiants internationaux. Al-Harti (2005) a, par exemple, décrit la nature des expériences d'étudiants originaires du Moyen-Orient poursuivant un programme d'études supérieures aux États-Unis. Les expériences de ces étudiants internationaux arabes se distinguent de celles des autres étudiants (américains et internationaux d'une autre origine). Ces différences s'expliquent par la nature des rapports interpersonnels en ce sens que dans les sociétés arabes, ces rapports sont davantage organisés autour de la collectivité, ce qui est à l'opposé des sociétés nord-américaines ou occidentales jugées plus individualistes par ces étudiants internationaux originaires du Moyen-Orient. D'autres études poursuivent cet argument culturel (Ataca et Berry, 2002; Brown et Holloway, 2008; Li et Gasser, 2005; McClure, 2007; Russel, Rosenthal et Thomson, 2010; Sawir, Marginson, Deumert, Nyland et Ramia, 2008). Parmi elles, Li et Gasser (2005) ont voulu voir si le contact avec les personnes du pays d'accueil peut prédire l'ajustement socioculturel des étudiants internationaux. Les auteurs ont finalement découvert que le contact avec les personnes du pays hôte influence partiellement l'effet d'auto-efficacité interculturelle sur l'ajustement socioculturel de ces étudiants. Brown et Holloway (2008) ont étudié la phase initiale du séjour d'un étudiant international au sein d'une université du sud de l'Angleterre. Ils ont constaté que cette phase initiale du séjour n'a pas été caractérisée par des sentiments d'excitation. Les étudiants internationaux ont été submergés par des symptômes psychologiques et émotionnels négatifs associés au choc culturel. Selon nous, tous ces sentiments et symptômes contribuent aux difficultés d'adaptation chez les étudiants internationaux et les accentuent, à la manière d'un cercle vicieux.

En conséquence, les étudiants internationaux ressentent un stress d'acculturation qui est un autre facteur important de l'expérience de ces étudiants et qui a également été un objet de recherche pour un certain nombre de chercheurs (Constantine, Okazaki et Utsey, 2004; Poyrazli, Kavanaugh, Baker et Al-Timimi, 2004; Yeh et Inose, 2003). Berry (1995) définit le stress d'acculturation comme suit :

« one kind of stress, in which the stressors are identified as having their source in the process of acculturation; [with] a particular set of stress behaviours that occur during acculturation, such as lowered mental health status (especially confusion, anxiety, depression), feelings of marginality and alienation, heightened psychosomatic symptoms, and identity confusion » (p. 479).

Le processus d'acculturation est donc l'adaptation de l'étudiant international à de nouvelles normes culturelles, sociales et institutionnelles à la suite de la migration pour les études (Berry, 1997; Bourhis *et al.*, 1997; Gohard-Radenkovic, 2002; Kanouté, 2002). Le stress d'acculturation se traduit, entre autres, par des habitudes alimentaires modifiées ou difficilement maintenues, ou encore par des troubles du sommeil (De Souza, 2012; Hartwell, Edwards et Brown, 2010; Howard, 2012).

Le stress d'acculturation semble inévitable, mais d'autres études identifient les avenues possibles pour une meilleure adaptation culturelle des étudiants internationaux et soulignent l'importance des réseaux sociaux (Russel *et al.*, 2010; Sawir, *et al.*, 2008; Weller, 2012) et confirment l'importance cruciale du soutien social (Atri, Sharma et Cottrell, 2007; Dao, Lee et Chang, 2007; Johnson, Batia et Haun, 2008; Misra, Crist et Burant, 2003; Mittal et Wieling, 2006; Poyrazli, Kavanaugh, Baker et Al-Timimi, 2004; Sümer, Poyrazli et Grahame, 2008; Ye, 2006; Yeh et Inose, 2003) mais également des réseaux de même culture pour les étudiants internationaux, Russell *et al.* (2010) indiquent que les liens sociaux doivent se créer localement avec la culture d'accueil, en plus des liens à maintenir avec la culture d'origine.

Finalement, des études ont cherché à modéliser l'adaptation des étudiants internationaux. Ainsi, Coles et Swami (2012) identifient deux types de comportements face à leur adaptation (ou acculturation) : d'un côté, les étudiants internationaux qui désirent de plus en plus s'intégrer et à l'opposé, ceux qui réduisent leurs occasions de s'intégrer à la société hôte et/ou à la nouvelle communauté universitaire. Pour ces derniers, les auteurs parlent alors de *co-*

cultural grouping, ou repli communautaire en référence à Agulhon et de Brito (2009). En Australie, Russell *et al.*, (2010) ont, quant à eux, identifié trois modèles d'adaptation auprès d'un échantillon de 979 étudiants internationaux fréquentant une grande université à Melbourne. Le premier groupe d'étudiants (58,8 %) est celui des « positifs et connectés » qui se sentent bien intégrés à la métropole et ont peu ressenti de stress d'acculturation. Le second groupe d'étudiants internationaux (34,4 %) est celui des « sans lien social et stressés », socialement isolés. Ces étudiants ont signalé un haut niveau de stress d'acculturation en raison de leur situation financière et de leur mode de vie perturbé (perte de repères). Enfin, le dernier groupe est celui des étudiants internationaux « en difficulté et prenant des risques » (6,7 %). Comme le groupe précédent, ils sont isolés socialement et ont signalé des niveaux élevés de stress et de dépression, mais, en plus, ils ont été impliqués dans les comportements à risque (consommation de drogues et pratiques sexuelles à risque notamment).

Sans doute en raison de modèles d'adaptation disparates et pour certains très inquiétants, nous avons constaté un intérêt certain et grandissant pour cette thématique de l'adaptation des étudiants internationaux, et plus particulièrement en contextes étatsunien et australien, dans lesquels les étudiants internationaux semblent éprouver plus de difficultés qu'ailleurs à établir des rapports sociaux (Ingman, 2003; Lee, Kang et Yum, 2005; Rose-Redwood, 2010; Swagler et Ellis, 2003; Zhou, Frey et Bang, 2011). Sur ce sujet, nous avons par ailleurs comptabilisé plus d'une vingtaine de thèses de doctorat publiées aux États-Unis en 2011 et 2012 seulement. Nous en citons quelques exemples et notamment celles qui ont abordé l'adaptation universitaire des étudiants internationaux. Parmi elles, la thèse d'Atebe (2011) a consisté en une étude exploratoire des difficultés d'ajustement d'étudiants internationaux (n = 472) au sein d'universités américaines. Il en ressort que les plus importantes difficultés sont liées au dossier académique (résultats), à l'apprentissage du métier de l'étudiant, aux conditions de vie en résidence et au service religieux (Atebe, 2011).

À la lumière de ces premiers écrits recensés, nous comprenons que les difficultés d'adaptation au pays d'accueil et celles qui surviennent au sein de l'université d'accueil auront des conséquences sur la formation et les apprentissages des étudiants concernés. Il y a lieu d'examiner maintenant les défis liés à l'apprentissage au sein de l'université d'accueil.

2.1.2.2 Les défis liés à l'apprentissage

Dans les lignes précédentes, nous avons pu comprendre que les étudiants internationaux doivent surmonter des défis d'adaptation à la fois sociale et universitaire. Selon nous, l'adaptation universitaire est une étape charnière de l'expérience internationale puisque les difficultés liées à l'apprentissage des étudiants internationaux sont nombreuses. Quel que soit le cycle d'études des étudiants internationaux, ces derniers auront effectivement à surmonter nombre de difficultés académiques, notamment à s'adapter à de nouvelles méthodes d'apprentissage et à de nouvelles modalités d'évaluation (Pilote et Benabdeljalil, 2007). Nous les distinguons selon qu'elles concernent les interactions avec les professeurs et la direction de recherche, la prise de notes, la participation orale en cours, les travaux d'équipe, etc.

Pour commencer, les études ont pu montrer que les étudiants internationaux éprouvaient des difficultés à comprendre les attentes des professeurs (Kuo, 2011; Zhou, Freg et Bang, 2011), à s'adapter à leurs approches pédagogiques (Arenas, 2009) ou encore à prendre leurs notes de cours (Huang, 2006). La compréhension de l'accent du professeur est souvent en cause, et à l'inverse, la compréhension de leur propre accent par leurs interlocuteurs peuvent avoir une influence sur leur participation orale en cours ou en séminaire, participation qui en sera dès lors limitée (Coward, 2003; Gebhard, 2012; Liu, 2001). Enfin, certains étudiants internationaux utilisent difficilement les environnements technologiques de l'université et plus particulièrement les bibliothèques (Curry et Copeman, 2005; Howze et Moore, 2003) et ont des habiletés informatiques insuffisantes (Pilote et Benabdeljalil, 2007).

En somme, les principales difficultés qu'un étudiant international aura à surmonter au sein de l'université sont en lien avec l'acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage, avec l'adaptation à une nouvelle pédagogie ou encore avec la découverte de nouveaux rapports sociaux et de genre. Ces difficultés liées à l'apprentissage des étudiants internationaux (tout comme leurs difficultés d'adaptation socio-culturelle) trouvent en partie leur origine dans les difficultés langagières qu'ils éprouvent. Tous les étudiants internationaux ne maîtrisent pas d'emblée la langue officielle et d'enseignement du pays et de l'université qui les accueillent.

2.1.2.3 La barrière de la langue et les compétences linguistiques à l'université

« Quand les origines diffèrent, les échanges peuvent être perturbés par des malentendus, des erreurs dans la définition des événements de langage et par des évaluations erronées. Dans les rencontres interculturelles, les jugements portés sur la performance et l'aptitude risquent fort d'être problématiques » (Gumperz, 1989, p. 8).

La langue ou la barrière de la langue sont souvent citées comme le principal obstacle qu'un immigrant ou un étudiant international, ait à surmonter (Gohard-Radenkovic, 2004). Partie intégrante de la culture de l'individu, la communication dans une langue étrangère à sa langue maternelle peut être à l'origine d'incompréhensions voire de conflits.

Ensuite, de nombreuses recherches ont ciblé plus exactement le lien entre les compétences linguistiques des étudiants internationaux et leurs performances académiques (Dao, Lee et Chang, 2007; Deumert, Marginson, Nyland, Ramia et Sawir, 2005; Forbes-Mewett et Sawyer, 2011; Kwon, 2009; Mittal et Wieling, 2006; Poyrazli, Kavanhaugh, Baker et Al-Timimi, 2004; Poyrazli et Kavanaugh, 2006; Sawir, Marginson, Forbes-Mewett, Nyland et Ramia, 2012; Sümer, Poyrazli et Grahame, 2007; Swagler et Ellis, 2003). Globalement, il ressort de toutes ces études référencées que la compétence dans la langue d'enseignement est une variable reliée à l'ajustement des étudiants internationaux dans leur nouvelle université. Plus l'étudiant international est compétent dans la langue d'enseignement de l'université d'accueil, moins il va ressentir le stress d'acculturation (Poyrazli *et al.*, 2004). Parmi ces études, certaines poursuivent même ce constat en identifiant de possibles cas de dépression et d'anxiété chez les étudiants internationaux en situation de faibles compétences linguistiques (Dao, Lee et Chang, 2007; Sümer, Poyrazli et Grahame, 2007).

La barrière de la langue peut être à l'origine de conflits, mais elle peut aussi être à la fois l'origine et la cause d'un sentiment d'isolement, puisqu'elle limite fortement l'adaptation de l'individu. L'isolement chez les étudiants internationaux est l'objet d'une quatrième catégorie de travaux dont nous discutons dans la prochaine section.

2.1.2.4 Les multiples dimensions de l'isolement chez les étudiants internationaux

Nombre de travaux confirment que les étudiants internationaux sont plus à risque que les autres étudiants de se sentir isolés et d'avoir le mal du pays (Deumert *et al.*, 2005; Erichsen et Bolliger, 2010; Martins, 1974; Poyrazli et Lopez, 2007; Rajapaksa et Dundes, 2002; Sawir *et al.*, 2008; Tochkov, Levine et Sanaka, 2010). Sawir *et al.* (2008) ont conduit 200 entretiens approfondis auprès d'étudiants internationaux qui ont révélé que les deux tiers de ces participants ont connu des problèmes de solitude et/ou d'isolement, surtout dans les premiers mois de leur séjour. Les chercheurs ont identifié trois niveaux de solitude vécus par les étudiants internationaux en Australie : 1) une solitude personnelle en raison de la perte de contact avec leurs familles; 2) une solitude sociale en raison de la perte des réseaux sociaux et 3) une solitude culturelle, en raison du peu de contacts/échanges avec des membres de la même culture qui seraient eux aussi présents dans la nouvelle société.

En lien avec les travaux précédemment discutés, l'étude de Rajapaksa et Dundes (2002) propose une analyse des conditions de vie et d'étude d'étudiants internationaux inscrits dans une université américaine comparativement à celles de leurs homologues nés aux États-Unis. L'étude vise à déterminer si, au cours des premières rencontres avec la société d'accueil, les étudiants internationaux ont connu davantage de difficultés à s'adapter à la vie collégiale et universitaire en contexte étasunien. L'objectif spécifique de cette enquête est alors d'évaluer le degré d'acculturation des étudiants internationaux aux États-Unis sous l'angle de la satisfaction ressentie à l'égard de leur réseau social. Pour ce faire, des étudiants internationaux étaient invités à répondre à un questionnaire à propos de leur degré d'ajustement à la vie collégiale et universitaire; ce degré d'ajustement étant mesuré par des questions relatives à la solitude, au contentement et à l'éloignement de la famille notamment. Entre solitude et éloignement de la famille, les chercheurs se sont orientés vers la question des amitiés, des relations amoureuses pour tenter d'en évaluer le lien possible avec leur degré d'acculturation. Ils ont finalement identifié l'importance du réseau social chez les étudiants internationaux.

Les résultats avancés par Rajapaksa et Dundes (2002) indiquent que les étudiants internationaux interrogés ne sont jamais sentis discriminés par rapport à leurs pairs nés aux États-Unis (77 %) et se sentent acceptés par leur société d'accueil (87 % des garçons et 69 %

des filles). Également, ces étudiants internationaux ont des taux de diplomation égaux à ceux de leurs homologues nés aux États-Unis et, pour certains d'entre eux, plus élevés que ceux de leurs homologues nés aux États-Unis. Toutefois, bien qu'ils se sentent relativement bien accueillis et intégrés au sein de l'institution, ces étudiants internationaux se sentent seuls. Ils éprouvent un sentiment d'isolement en général et d'éloignement de la famille particulièrement. Ils pensent avoir davantage de défis d'adaptation à relever, en comparaison avec les autres étudiants. Les auteurs en concluent que ce sentiment de solitude se manifeste de manière plus prononcée chez les étudiants internationaux, et notamment chez les jeunes femmes étudiantes internationales, que chez leurs homologues nés aux États-Unis.

Le sentiment d'isolement soulève directement la question des amitiés. À cet égard, nombre de recherches étatsuniennes et australiennes se sont intéressées aux difficultés que les étudiants internationaux ont à établir des liens d'amitié avec les étudiants natifs du pays; ces difficultés étant elles aussi associées à l'adaptation générale au pays d'accueil (Al-Sharideh et Goe, 1998; Andrade et Evans, 2009; Olivas et Lee, 2006; Poyrazli et Grahame, 2007; Sawir, Marginson, Nyland, Ramia et Deumert, 2007; Trice, 2004). Les contacts avec les étudiants locaux sont limités et forcent le *co-cultural grouping* des étudiants internationaux qui n'établissent des liens d'amitié qu'avec d'autres étudiants internationaux (de la même origine ou d'une autre origine) puisque ces liens sont jugés plus solides que ceux établis avec les étudiants natifs du pays.

L'ensemble des études présentées rendent compte de la variété d'obstacles (langagier, social et académique principalement) qu'un étudiant international doit surmonter pour mener à bien son adaptation et son intégration à sa nouvelle université. Ces travaux laissent à penser que de tels obstacles, bien qu'à des degrés de gravité variables, seraient inévitables car ils sont inhérents au processus migratoire. À cet égard, nous proposons de poursuivre cet état de connaissance sur des défis (ou des événements) plus douloureux, selon nous, pouvant survenir dans l'expérience d'un étudiant international.

2.1.2.5 Les perceptions de préjugés, la discrimination et la question de la sécurité

Malgré l'ensemble des défis que nous avons pu présenter dans les pages précédentes, nous savons que le Canada, comme nombre d'autres pays d'accueil, est une destination très appréciée des étudiants internationaux. À cet égard, les nombreuses enquêtes ayant sondé la satisfaction de ces étudiants indiquent des degrés de satisfaction élevés (BCEI, 2012, 2013; Bianchi et Drennan, 2012; BRI, 2010). En dépit de la réputation positive des pays d'accueil, réputation en grande partie bâtie par les étudiants internationaux eux-mêmes, il arrive que des incidents se produisent²⁰. Nous les documentons dans les pages qui suivent.

Afin de rendre compte de l'ampleur des incidents critiques (en apparence anecdotiques, car peu fréquents dans une expérience internationale globalement positive et satisfaisante), de nombreux sondages ont été menés auprès des étudiants internationaux. Dans un sondage réalisé en 2011 auprès de 153 étudiants internationaux des cycles supérieurs d'une université en Angleterre, 32 % de ces étudiants ont dit avoir été victimes de discrimination. Dans la plupart des cas, il s'agissait de mauvais traitements verbaux, mais 6 % d'entre eux ont signalé des cas d'agression physique (Brown et Jones, 2013). De tels méfaits ne sont pas récents, comme en témoigne l'étude de Sodowsky et Plake en 1992. Selon nous, ces études abordent cette thématique de manière indirecte, car elles l'abordent sous l'angle de la perception de discrimination (Constantine, Anderson, Berkel, Cadwell et Utsey, 2005; Poyrazli et Grahame, 2007; Poyrazli et Lopez, 2007; Sodowsky et Plake, 1992).

Qu'en est-il du Canada ? Est-il épargné par ce genre d'incidents ? Une vaste enquête du BCEI a analysé la fréquence et les formes de discrimination et de racisme dont les étudiants internationaux sont victimes au Canada. Les conclusions du sondage indiquent que certains des étudiants internationaux sondés pensaient avoir été victimes de discrimination dans leurs interactions avec leurs enseignants, le personnel de l'institution, les autres étudiants et la communauté. « Les étudiants s'étaient sentis moins accueillis plus souvent dans leurs interactions avec d'autres étudiants et des personnes hors campus que dans leurs interactions

²⁰ En 2009, des crimes à caractère raciste à l'encontre d'étudiants internationaux indiens en Australie ont été très médiatisés ayant pour conséquence une diminution radicale des inscriptions d'étudiants internationaux en Australie.

avec le personnel et les enseignants de l'établissement » (BCEI, 2013, p.33). Dans leurs interactions avec les autres étudiants et les membres de leur collectivité hors campus, de 23 à 25 % d'entre eux ont dit avoir été victimes de discrimination raciale, 21 %, de discrimination culturelle ou religieuse et de 28 à 30% de l'une ou l'autre (ou des deux). Soucieux d'approfondir de tels résultats, le BCEI a conduit des entrevues afin de comprendre ce que les étudiants internationaux entendent par discrimination raciale et religieuse. Il en résulte des témoignages d'étudiants qui ont l'impression d'être traités différemment du fait de leur statut d'« étudiant étranger », ou encore des témoignages d'étudiants qui rencontrent des difficultés à s'intégrer auprès des étudiants canadiens. L'enquête du BCEI (2013) montre donc que le Canada n'est pas épargné par de tels épisodes et que bien que la situation ne soit pas aussi critique qu'ailleurs, il y a quand même lieu d'en tirer certaines leçons afin d'éviter des événements fâcheux, comme ceux qui ont eu lieu en Australie. À cet égard, l'étude australienne de Deumert *et al.* (2005) revêt une grande importance car elle dénonce le réel problème de sécurité (intégrité physique, maladie, financière) que vivent les étudiants internationaux. Puisque le projet de l'étudiant international se superpose souvent à un projet migratoire, de tels incidents (conflits culturels ou autres) peuvent survenir. Bien qu'un étudiant international ait pour principale activité le fait d'étudier à plein temps, il est aussi immigrant (bien que temporaire) et il sera donc accueilli comme tel. En effet, même si l'étudiant est un visiteur temporaire, il doit quand même remplir certaines obligations en lien avec l'immigration, comme le fait tout immigrant.

2.1.2.6 Les défis des formalités

En plus de développer une nouvelle façon d'étudier, l'étudiant international, en tant qu'individu immigrant, doit s'établir, bien que temporairement, dans sa nouvelle communauté²¹. Pour les raisons évoquées précédemment (notamment les barrières culturelles et linguistiques), l'étudiant remplira plus au moins facilement certaines obligations, à savoir les formalités liées à l'immigration, le financement de ses études, la recherche d'un logement, d'une institution bancaire, d'une assurance médicale, etc. Mais les recherches montrent que,

²¹ L'immigration est définie par l'installation dans un pays d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays (Larousse, 2015).

parce qu'ils sont moins soutenus en raison d'un réseau social réduit, ils rencontrent de plus importantes difficultés à remplir de telles obligations (Andrade, 2006; Forbes-Mewett et Nyland, 2008; Hechanova-Alampay, Beehr, Christiansen et van Horn, 2002; Sawir, *et al.*, 2008).

Il importe à présent de résumer l'ensemble des travaux présentés et d'en discuter dans la mesure où l'expérience internationale à Montréal aura sa particularité, notamment en matière d'accueil et de satisfaction des étudiants internationaux quant à leur intégration à la société québécoise et au système d'enseignement supérieur.

2.2 LA SYNTHÈSE ET LA DISCUSSION DE LA RECENSION

Que retenir d'une telle recension ? Tout s'applique-t-il au contexte québécois ? Nous discutons ici des principaux éléments qui caractérisent l'expérience internationale et auxquels nous accorderons une importance et en proposons finalement une lecture critique.

2.2.1 La synthèse

2.2.1.1 Le lien social et les amitiés

Parce que les étudiants internationaux consacrent la majorité de leurs temps et de leur séjour aux études, la qualité de leur expérience internationale serait tributaire de leur intégration sociale à l'université. Nous savons qu'ils éprouvent des difficultés, notamment au moment des travaux d'équipes, à se lier d'amitié avec les étudiants locaux (Al-Sharideh et Goe, 1998; Poyrazli et Grahame, 2007; Trice, 2004). C'est surtout le cas dans les contextes américains et australiens. En ce qui nous concerne, nous devons dépasser les limites de la variable sociale « nombre d'amis proches » telle qu'elle est exploitée par Rajapaksa et Dundes (2002). Plutôt que de nous concentrer sur le nombre d'amis proches, nous pourrions développer l'idée des amitiés en nous intéressant à la perception des amitiés au sens large, du soutien des pairs et de leur influence sur leur persévérance dans les études, soulignant ainsi l'importance du lien social, mais dans une perspective plus élargie que celle de Rajapaksa et Dundes (2002).

2.2.1.2 Des conceptions du monde différentes

D'emblée, nous avons fait le choix de présenter les défis spécifiques aux étudiants internationaux, alors que nous admettons que certains sont communs à tous les étudiants universitaires, notamment les étudiants en transition universitaire (adaptation socio-culturelle, apprentissage-formation universitaire). Mais, selon Sanchez et Gunawardena (1998), ces défis trouvent leur origine dans le fait que les étudiants internationaux ont des conceptions du monde différentes de celles de leurs homologues locaux. Quel que soit le pays d'accueil ou le pays d'origine, ce sont principalement des conceptions du monde occidentales et non occidentales qui se rencontrent et s'opposent (voir l'étude d'Al-Harti, 2005). Selon ces auteurs, les conceptions occidentales sont caractérisées par la concurrence, l'individualité, la synchronisation et l'ordonnancement des tâches, la pensée dualiste, la famille nucléaire, la séparation (ou distinction) entre la religion et les grandes institutions étatiques (santé, éducation, etc.). À l'opposé, les conceptions non occidentales sont caractérisées par la coopération, la collectivité, la relativité du temps, la pensée holistique, la famille élargie, la religion comme une partie intégrante de l'éducation et de la vie sociale et politique des individus (Sanchez et Gunawardena, 1998). Cette place particulière de la culture explique sans doute le *co-cultural grouping*, ou repli communautaire souvent observé chez les étudiants internationaux.

2.2.1.3 Le repli communautaire

Nos intentions de recherche ne sont pas de faire une étude comparative des taux de réussite et de persévérance entre les étudiants internationaux et leurs homologues québécois, mais plutôt une étude qui permettrait de déterminer les facteurs de persévérance aux études chez les étudiants internationaux. Toutefois, les résultats de l'étude de Rajapaksa et Dundes (2002) nous interpellent quant à l'intégration réelle des étudiants internationaux à la société d'accueil, mais aussi au sein de l'institution universitaire. Plus souvent, les étudiants internationaux indiquent avoir plus d'amis étudiants internationaux que d'amis nés dans le pays d'accueil. Nous trouvons ici l'idée de culture d'accueil hermétique aux autres cultures, forçant le repli communautaire des étudiants internationaux sur leur groupe d'origine. Ces étudiants « nouent des liens d'amitié avec leurs compatriotes et d'autres étudiants [internationaux] » (Agulhon et

de Brito, 2009, p. 65). En ce qui concerne notre étude, il sera particulièrement intéressant de vérifier si un tel repli a également lieu en contexte québécois.

2.2.1.4 Une population vulnérable

Les multiples défis et les chocs culturels et financiers que les étudiants internationaux doivent surmonter durant leurs études à l'étranger font d'eux une population vulnérable à différents points de vue (BCEI, 2009, 2013; Chapdelaine et Alexitch, 2004; Mori, 2000; Sherry, Thomas et Chui, 2010). D'après le BCEI (2009), 42 % des étudiants internationaux de niveau universitaire éprouvent des difficultés financières et 40 % d'entre eux acquittent difficilement leurs frais de scolarité. Comme nous l'avons précédemment discuté, ils éprouvent aussi des difficultés à maîtriser la langue d'enseignement, ce qui a des répercussions sur leurs communications avec les enseignants, les étudiants et le personnel de l'université, mais aussi dans la rédaction de leurs travaux. En outre, les étudiants internationaux du Québec disposent de peu d'espace en résidences universitaires (Bureau de la coopération interuniversitaire [BCI], 2010). Enfin, le processus de renouvellement des documents d'immigration constitue un dernier point de vulnérabilité, d'autant qu'au Québec, les étudiants internationaux en ont deux à renouveler (CAQ et permis d'études). Cette vulnérabilité a un lien avec le processus migratoire de l'étudiant et survient plus particulièrement au moment de son établissement (immigration, logement et autres démarches administratives associées). Il est alors particulièrement à risque d'isolement social et pédagogique (Erichsen et Bolliger, 2010; Martins, 1974; Mori, 2000) et de dépression. C'est le stress d'acculturation tel que défini précédemment.

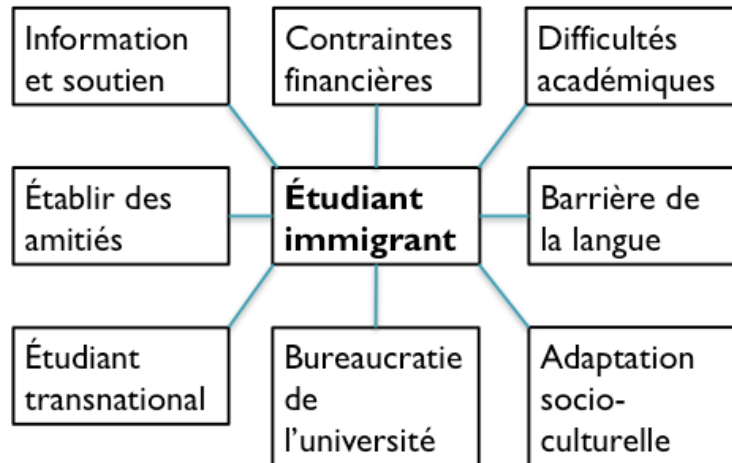
Selon nous, de tels défis, bien qu'on puisse s'accorder sur le fait qu'ils ne concernent pas uniquement les étudiants internationaux, ne sont pas sans conséquence. Un étudiant international aura à s'adapter à une nouvelle société, il devra témoigner de compétences linguistiques solides pour étudier, mais aussi établir de nouveaux liens (sociaux, amicaux, professionnels). De plus, il devra surmonter des difficultés financières et lutter contre certains préjugés. Inévitablement, dirons-nous, un tel parcours du combattant n'est pas sans effet sur le moral de l'étudiant ou sur sa santé mentale et pourra provoquer chez ce dernier du stress d'acculturation, du stress émotionnel, de l'anxiété, de la détresse psychologique (Alazzi et

Chiodo, 2006; Chen, 1999; Chun et Poole, 2009; Forbes-Mewett et Sawyer, 2011; Mori, 2000; Rosenthal, Russell et Thomson, 2008; Ward, Bochner et Furnham, 2001; Zhou, Frey et Bang, 2011).

2.2.1.5 Les défis partagés de la persévérance aux études chez les étudiants internationaux

À l'issue de notre recension des écrits, nous pouvons dire qu'il y a une polarisation apparente des travaux et des actions prises soit vers les étudiants, soit vers les institutions. Tout ceci inscrit finalement notre problème de recherche dans une dialectique entre les performances des institutions et les expériences de qualité des étudiants (Kizilbash, 2011). En inscrivant notre étude dans le contexte de l'internationalisation des universités, nous pouvons identifier des défis que les institutions doivent relever au niveau de leurs performances (taux de diplomation et durée des études), de leur financement et de la compétition entre elles. Les défis auxquels les institutions doivent faire face se situent également au niveau de la promotion et du recrutement des étudiants internationaux, mais encore au niveau de leur qualité d'accueil et d'intégration et de leur capacité de rétention. De tels défis nécessitent une approche holistique et suggèrent une implication de toutes les sphères de l'institution pour recruter, accueillir, intégrer, accompagner et soutenir les étudiants internationaux.

Par ailleurs, les étudiants internationaux rencontrent également des défis à différents niveaux : celui de leur intégration et de leur adaptation académique (relation pédagogique, méthode de travail, compétences langagières, prise de notes, compétences en présentations orales, intégrité académique et scientifique, *etc.*), ainsi que celui de leur intégration sociale et culturelle (choc culturel et compréhension des codes culturels, intégration citoyenne, *etc.*). Dans la figure suivante (figure 1), Ramachandran (2011) synthétise notre exposé et illustre parfaitement la constellation de défis qui gravite autour d'un étudiant international.



Source : Ramachandran (2011). *Enhancing international students' experiences: An imperative agenda for universities in the United Kingdom*, p. 212 (traduction libre).

Figure 1 : Les défis surmontés par un étudiant international

Arrêtons-nous un instant sur les contraintes financières. En effet, nous avons vu dans les pages précédentes qu'il s'agit du déterminant le plus important de la persévérance dans les programmes de recherche à l'UdeM, constituant un important point de vulnérabilité chez les étudiants internationaux. À cet égard, Ramachandran (2011) décrit dans son étude plusieurs situations vécues par un étudiant international qui témoignent de ses difficultés financières et évoque les droits de scolarité plus élevés et le manque d'information sur les possibilités de financement des études (aide financière, concours de bourses, exemption des droits supplémentaires de scolarité). Mais l'auteur présente également d'autres situations (dépenses supplémentaires ou imprévues) qui contribuent à augmenter le coût de la vie d'un étudiant international comme l'achat de vêtements saisonniers, l'alimentation, le chauffage de leur logement, le transport, mais aussi les frais liés à l'établissement et à la prolongation de leurs titres de séjour. Nous remarquons que l'auteur ne mentionne aucunement l'emploi des étudiants internationaux, dont nous discutons dans les prochaines lignes.

Après cet effort de synthèse, il y a lieu d'être prudent et de prendre une distance avec certaines conclusions des travaux recensés. Un recul critique est nécessaire afin de contextualiser notre objet de recherche, la persévérance aux études supérieures à Montréal.

2.2.2 En guise de conclusion

Notre première critique concerne justement les contextes particuliers de travaux sur les étudiants internationaux car il s'agit très souvent des contextes étatsuniens et australiens. Toutefois, nous avons essayé de présenter le plus d'études canadiennes possible, d'autant que le contexte canadien est à envier pour plusieurs raisons dont sa politique d'immigration de l'incitation à la résidence permanente après les études. De plus, le Canada n'a fait l'objet que de peu sinon d'aucun incident critique, en comparaison avec les États-Unis et l'Australie et les universités du pays jouissent d'une excellente réputation. Nous avons également fait référence à des travaux réalisés au Québec, entre autres, ceux de Barry (2011), Duclos (2011), Goyer (2012) et Nkusi (2006)²². Parmi ces références québécoises, certaines se sont intéressées aux conditions d'insertion professionnelle ou de retour au pays des étudiants internationaux après leur formation. D'autres sont des comparaisons internationales, mais presque toutes concernent les étudiants internationaux inscrits en premier cycle universitaire, à l'exception de Goyer (2012). Nonobstant, aucune étude québécoise ne s'est intéressée aux facteurs de la persévérance des étudiants internationaux inscrits à des programmes de recherche ainsi qu'à la singularité de telles expériences chez des étudiants internationaux.

À cet égard, notre seconde critique concerne les thématiques des études recensées. Parmi les thèmes relevés et analysés dans cette littérature, nous retiendrons que les questions liées aux conditions de vie des étudiants internationaux, aux difficultés rencontrées dans les études, à l'adaptation à l'université hôte sont bien connues et très largement étudiées. Par contre, mais il n'en va pas de même pour l'apprentissage du métier d'étudiant, dans le cadre des programmes de recherche notamment. Selon nous, ces difficultés sont intimement liées les unes aux autres, mais il ne faut pas se risquer à les isoler. D'autres thématiques sont quant à elles absentes. Nous pensons ici aux expériences de travail qui ont un lien avec la formation à la recherche et à l'enseignement, étant donné que les étudiants internationaux qui nous intéressent sont ceux qui sont inscrits aux programmes de recherche. Par ailleurs, nombre d'études abordent leurs difficultés financières de ces étudiants, mais aucune étude présente l'emploi comme possibilité

²² Nous pourrions également ajouter les thèses de doctorat de Garneau (2006) et Giroux (2012), et les travaux de maîtrise de Duclos (2006) et de Benabdeljalil (2009).

de financement des études, ni les expériences de travail dans le cadre de la formation en lien avec la persévérance aux études. Cette dimension du travail étudiant est peu présente car la majorité des études concernent des populations étudiantes du premier cycle.

Ensuite, nous proposons de discuter des différentes approches théoriques des études recensées. Une première série des écrits présentés (et ce sont les plus nombreux) emprunte une approche psychosociologique de l'adaptation socioculturelle des étudiants internationaux. De telles recherches ont pour fondement l'idée que seules les relations interculturelles expliquent les difficultés d'adaptation des étudiants internationaux et ces travaux présentent l'expérience internationale comme une adaptation pénible à une nouvelle société (Atebe, 2011; Ingman, 2003; Lee, Kang et Yum, 2005; Mokua, 2012; Rose-Redwood, 2010; Swagler et Ellis, 200; Zhou, Frey et Bang, 2011) et à un nouveau système d'enseignement universitaire (Coward, 2003; Curry et Copeman, 2005; Gebhard, 2012; Han, 2007; Howze et Moore, 2003; Huang, 2006; Kuo, 2011; Liu, 2001; Zhou, Freg et Bang, 2011). En ce sens, ces travaux se contentent d'identifier les caractéristiques des étudiants (culture, motivation et préparation, compétences linguistiques) qui facilitent ou entravent la réussite de leur projet d'études à l'étranger. Selon nous, de telles conceptions en termes de problèmes ou de déficits relationnels trouvent un terrain propice à des préjugés. À cet égard, les travaux sur les processus motivationnels des étudiants candidats à la migration pour études ont tendance à ne présenter les motifs de quitter le pays d'origine qu'à partir d'éléments négatifs (déficitaires) et exagèrent sans doute la vision négative des pays d'origine, mais aussi la vision « supérieure » du pays d'accueil. C'est comme si l'épanouissement personnel et professionnel n'était jamais permis dans les pays d'origine (contraintes sociales, conflits, etc.), ou comme si la formation universitaire offerte dans le pays d'origine était toujours de qualité inférieure à celle qui est offerte ailleurs. Selon nous, il est assez réducteur de polariser les motivations (selon le pays que l'étudiant quitte et celui qu'il choisit) et nous préférons faire référence à Garneau (2006) qui présente un polymorphisme d'intentions.

Cette approche concerne également l'apprentissage des étudiants internationaux. Dès lors, s'ajoutent des travaux portant sur les effets de l'apprentissage en contexte migratoire (acquisition de compétences linguistiques, culturelles et personnelles). Cependant, de tels

travaux présentent principalement les conséquences affectives (bien-être), comportementales (repli) et cognitives (apprentissage) de l'expérience internationale et tendent à reproduire un discours défavorable à l'égard des pays d'origine.

D'autres travaux s'intéressent aux conditions d'accueil et d'intégration et aux structures qui facilitent les migrations étudiantes (le logement, les services d'accueil et d'intégration comme le parrainage, les services de soutien à la réussite, comme le soutien linguistique, l'aide financière) et empruntent une approche organisationnelle (BCEI, 2009). Ancrés dans une logique d'évaluation institutionnelle, de tels travaux ne s'intéressent qu'aux structures d'accueil et d'intégration, aux conditions de logements des étudiants concernés et de financement de leurs études. Ces travaux relèvent davantage de l'évaluation de l'expérience internationale en ne s'intéressant qu'aux scores de satisfaction des étudiants.

Enfin, la présentation des multiples défis suggère aussi une certaine difficulté ou une complexité à soutenir efficacement ces étudiants. Quels sont les soutiens, les supports et les ressources dont un étudiant international peut disposer ? Pour Carroll et Ryan (2007), la qualité des services offerts aux étudiants internationaux est discutable. Selon nous, cette question du soutien doit se poser principalement (sinon minimalement) à deux moments clés de l'expérience d'un étudiant international, à savoir : lors de la préparation avant son départ et pendant tout son cheminement au sein de la nouvelle université et société d'accueil. Nombre d'enquêtes suggèrent effectivement de soutenir les étudiants internationaux avant leur arrivée dans leur pays d'accueil et, plus exactement, pendant leur préparation à l'immigration (Deumert et al., 2005; Forbes-Mewett, 2011). L'étudiant international étant un immigrant à l'origine de sa migration pour études, il devient évident qu'il attend un soutien social (Dao, Lee et Chang, 2007; Mittal et Wieling, 2006; Sümer, Poyrazli et Grahame, 2008; Ye, 2006; Yeh et Inose, 2003). Ayant aussi le statut d'étudiant, il bénéficie de services de soutien à la réussite (par exemple un soutien linguistique, des ateliers de familiarisation avec la vie universitaire, des outils pour l'apprentissage du métier d'étudiant, etc.) qui sont mis en place sur le campus, car l'efficacité de telles mesures de soutien est jugée satisfaisante comme en témoignent certains travaux (Colombo, 2011; Ikwuagwu, 2011; Lemke, 2011).

En somme, nous déplorons le fait que ces approches présentent l'expérience internationale seulement en termes économiques, psychologiques ou encore structurels, car elles négligent les logiques d'action des étudiants internationaux et le sens ou la représentation qu'ils accordent à l'expérience internationale. On donne certes la parole aux étudiants concernés mais, selon nous, sans aborder le bon objet soit la singularité et la complexité de l'expérience internationale. Notre cadre théorique a l'originalité de combiner différentes approches : la théorie nord-américaine de compréhension de l'attrition universitaire et de la persévérance au doctorat (Tinto, 1993), les concepts de l'expérience scolaire et sociale (Dubet, 1994), le métier de l'étudiant et les temps de l'affiliation (Coulon, 1997). Nous verrons qu'un tel assemblage nous permet de mieux comprendre la persévérance aux études supérieures chez les étudiants internationaux. Nous croyons que notre approche apportera de la profondeur à cette compréhension dans la mesure où nous accéderons non seulement à la singularité, mais aussi à la complexité de récits et des parcours de persévérance aux études.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

La recension des écrits a fourni un premier état des lieux des facteurs qui influencent la persévérance aux études postsecondaires. Nous avons également examiné l'ensemble des recherches qui ont abordé la réalité des étudiants internationaux au sein de différents systèmes universitaires (par exemple, au Canada, en Australie et aux États-Unis). Toutefois, nous estimons que cet état de connaissance ne suffit pas pour expliquer la réalité des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs (voir discussion au chapitre précédent). La persévérance aux études supérieures étant principalement décrite par des facteurs financiers, liés à l'encadrement des études et personnels (Adebi et Benkin, 1987; Bair et Haworth, 2005; FESP, 2008; Golde, 2005; Lovitts, 2001), nous estimons qu'il existerait d'autres éléments permettant de mieux comprendre la persévérance aux études supérieures chez les étudiants internationaux.

Ce troisième chapitre de notre étude est consacré au cadre théorique donnant un éclairage sociologique et ethnométhodologique à notre objet d'étude. Dans un premier temps, nous jugeons pertinent de nous pencher sur la théorie proposée par Vincent Tinto, principal cadre de référence emprunté et cité dans le domaine, dans la mesure où l'auteur fournit un état de connaissance des facteurs de la persévérance. Le but des travaux de Tinto était d'expliquer et de distinguer toutes les raisons pour lesquelles les étudiants abandonnent leurs études universitaires. Nous présentons dans un premier temps le modèle de l'attrition universitaire de l'auteur, puis sa proposition d'un modèle de compréhension de la persévérance au doctorat.

Ensuite, nous avons examiné les contributions de la théorie de l'expérience sociale et scolaire (Dubet, 1994) et de l'ethnométhodologie en référence aux travaux de Coulon (1997) sur les trois temps de l'affiliation et le métier de l'étudiant à la compréhension de notre objet de recherche. L'analyse des expériences sociales, universitaires et migratoires d'étudiants internationaux et l'examen des trois temps de leur affiliation et de l'acquisition du métier

d'étudiant constituent une innovation dans notre étude. En effet, cela apporte de nouveaux éléments théoriques et conceptuels qui complètent et approfondissent l'état de connaissances des facteurs de la persévérance aux études postsecondaires établies par Tinto (1993).

3.1 LE MODÈLE DE L'ATTRITION UNIVERSITAIRE DE TINTO (1993)

En 1993, Tinto appuie l'élaboration de son modèle théorique de l'attrition universitaire sur des emprunts faits aux rites de passage de Van Gennep ainsi qu'à la théorie du suicide de Durkheim²³. Un arrêt sur ces deux emprunts est nécessaire, car Tinto retient cette seconde théorie des « rites de passage » afin d'illustrer l'entrée des étudiants à l'Université (soit la transition du secondaire au postsecondaire). Cette théorie permet de saisir les mécanismes d'adaptation à un autre contexte social et académique qui survient à l'entrée des étudiants dans ce nouveau monde qui leur paraîtra bien particulier : l'Université. En fait, cette théorie peut éclairer la période de transition qui survient à l'arrivée des étudiants à l'université, mais aussi à l'arrivée des étudiants internationaux à l'étranger, dans leur nouvelle université. Metz (2004) soutient un tel emprunt théorique en précisant que ce sont les fondements anthropologiques de la théorie de Van Gennep qui fournissent à Tinto une base pour appliquer cette théorie aux établissements d'enseignement supérieur.

3.1.1 La théorie des rites de passage de Van Gennep (1981)

Dans le domaine de l'anthropologie sociale, les travaux d'Arnold Van Gennep portent principalement sur les rites de passage des sociétés tribales. Van Gennep s'est particulièrement intéressé aux incidents (ou événements) auxquels les individus font face durant leur vie. De la naissance à la mort, la vie d'un individu est faite de transitions telles que le passage à l'adolescence, à la vie adulte, le mariage, etc. Selon l'auteur, ces passages seraient ponctués par trois étapes distinctes ayant chacune leurs « cérémonies » : 1) la séparation avec son ancien groupe, 2) la transition (interactions et apprentissages) et 3) l'incorporation (la reconnaissance de la nouvelle appartenance). Chacune de ces étapes consisterait à changer les

²³ Dans la première édition de l'ouvrage, le modèle de Tinto (1975) était développé en se reposant sur la théorie de Durkheim et ne faisait pas référence aux travaux de Van Gennep. C'est à l'occasion de la deuxième édition de son ouvrage que Tinto a enrichi son modèle en l'appuyant aussi sur les rites de passage.

modes d'interaction entre l'individu (par exemple le nouvel étudiant ou l'étudiant international) et les membres de la nouvelle société (par exemple la société québécoise et le système d'enseignement universitaire québécois).

Le concept des rites de passage peut être appliqué à toutes situations de transition et, plus particulièrement, à celles qui impliquent le passage d'un statut vers un autre. Il faut aussi savoir que ces étapes surviendront à des moments différents et pourront avoir des représentations diverses pour les individus, selon l'origine sociale par exemple. Pour les étudiants en mobilité, le changement de statut et d'université (multiples transitions) aura une signification particulière. Pour certains, les études à l'étranger seront une expérience culturelle ou une quête d'épanouissement personnel alors que pour d'autres, il s'agira plutôt d'une question d'amélioration de leurs conditions de vie. Tinto a dès lors recours à cette théorie afin d'expliquer le processus d'adaptation à l'université en trois étapes au travers desquelles l'étudiant doit passer pour pouvoir persévérer à l'université et, ultimement, réussir ses études.

La première cérémonie, la séparation, consiste effectivement à se séparer de sa communauté d'origine (par exemple la famille, l'école secondaire, le lieu de résidence, etc.) car elle se différencie de la nouvelle communauté par sa composition, mais aussi par ses normes, ses valeurs, ses conduites, son niveau et son contenu intellectuels. La séparation peut être de différents ordres, à savoir physique, géographique, social ou intellectuel et dépend aussi des caractéristiques de l'ancien groupe d'appartenance. Cette étape est non seulement caractérisée chez l'individu par une modification (diminution ou arrêt) des interactions avec son passé, sa communauté d'origine, mais aussi par un changement de ses conduites. Cette première étape de la séparation est caractéristique des premières étapes du parcours migratoire et d'études des étudiants internationaux qui arrivent dans une nouvelle université. Ceux-ci doivent se séparer géographiquement de leurs pays d'origine et de leur famille et doivent ensuite adopter de nouveaux comportements dans la société d'accueil et au sein de leur nouvelle université (par exemple, décrypter et/ou acquérir de nouveaux schèmes de communication avec les membres de la nouvelle communauté ou encore de nouvelles méthodes d'apprentissage).

À cet égard, la transition (seconde cérémonie) est une période d'interactions avec les membres de la nouvelle communauté. En général, cette étape se traduit non seulement par un sentiment

d'isolement, mais aussi par des apprentissages (par exemple langage, conduite). Ces apprentissages pourront se traduire en des stratégies employées par l'individu pour se séparer de son ancien milieu, mais aussi pour adopter les nouvelles conduites et normes, de sorte que cette étape représentera une période charnière en termes d'apports de connaissances et de qualifications. En effet, l'étudiant international doit acquérir les connaissances et les outils nécessaires pour interagir avec les membres du nouveau groupe, autrement dit de sa société d'accueil et de sa nouvelle université. Cette étape s'avèrera plus difficile et/ou plus longue pour celui ou celle dont le passé et le milieu s'éloignent des nouvelles normes et valeurs ou encore pour celui qui n'a pas été bien préparé au changement. Le temps de réalisation de cette seconde étape dépendra d'interventions et de soutiens extérieurs tels que des programmes ou sessions d'accueil et d'intégration des nouveaux étudiants. Partant de ce point, nous comprenons que cette seconde cérémonie, la transition vers une nouvelle université, sera une période délicate pour un étudiant international et, d'autant plus, pour celui que ne sera pas suffisamment préparé à la transition géographique et institutionnelle. La transition sera complexe, car elle aura non seulement lieu avec la nouvelle institution universitaire, mais aussi avec le nouveau pays d'accueil. Par exemple, l'étudiant international aura à découvrir son nouvel environnement académique, mais dans son projet migratoire, il découvrira aussi une nouvelle société, composée d'individus dont les comportements sociaux, relatifs au genre et culturels qui peuvent différer des siens.

Finalement, aura lieu l'étape dite de l'incorporation, c'est-à-dire la reconnaissance de l'appartenance au nouveau groupe, soit le milieu universitaire et la société québécoise dans le cas présent. Sachant que les deux premières étapes surviennent relativement tôt dans la « carrière²⁴ » de l'étudiant, celui-ci doit finalement accomplir de nouvelles tâches, créer un nouveau réseau social dans lequel de nouveaux modes d'interactions sont effectivement établis.

La capacité d'un étudiant international à réussir ces trois étapes dépendra des différences entre les normes et les conduites propres au passé de l'étudiant et celles dans son nouvel

²⁴ Emprunt fait à la carrière au sens de Becker (1963); concept qui sera mis en lien dans les pages suivantes avec le *métier d'étudiant* de Coulon (1997).

environnement. Autrement dit, cette réussite dépend du degré de différence entre ces deux registres de normes. Toutefois, Tinto sous-entend que le nouvel étudiant doit rejeter son passé (rompre avec sa communauté d'origine) pour persévérer. Selon nous, il s'agit là d'une suggestion potentiellement dangereuse pour un nouvel étudiant (international ou non), dans la mesure où son groupe d'origine (par exemple, sa famille) peut constituer un solide réseau de soutien dont il devrait plutôt se servir que de s'en défaire. Ainsi, nous préférons vérifier l'importance de la communauté d'origine (le soutien de la famille) dans l'expérience d'un étudiant international. Mais qu'advient-il de l'étudiant une fois entré à l'université ? Pour tenter d'y répondre, Tinto retient ensuite la théorie du suicide de Durkheim afin d'illustrer l'abandon des études, l'antithèse de la persévérance.

3.1.2 La théorie du suicide de Durkheim

Durkheim ausculte la société tel un « médecin du social ²⁵ » qui identifie les dysfonctionnements de la société afin d'en traiter les pathologies (par exemple, l'alcoolisme et le suicide). En comparant l'évolution des taux de suicide de divers pays, Durkheim observe que ces taux sont fonction des groupes sociaux et en conclut que le suicide est un fait social indépendant des décisions individuelles. L'auteur propose d'envisager le suicide, habituellement considéré comme un acte privé par excellence, plutôt comme un fait social imposé à l'individu. L'auteur démontre que si même cet acte dépend de la société, cela veut bien dire que tout est déterminé par l'état d'une société. À travers des statistiques, il tente de déterminer les causes, de mesurer le taux de suicide et de voir ce qui fait varier ce taux. Sur le plan symbolique, Tinto compare l'abandon des études à un acte suicidaire. En fait, l'abandon des études est seulement perçu comme la conséquence d'un déséquilibre, d'une crise. Il s'agit d'enclencher un processus d'adaptation²⁶ pour créer un nouvel équilibre, mais si le désordre persiste, c'est la crise, autrement dit l'abandon des études. Tinto retient les quatre types de suicides : altruiste, anémique, fataliste et égoïste.

²⁵ Élisabeth Greissler, Notes de cours, Cours SVS2366 - *Institutions et problèmes sociaux*, École de service social, Université de Montréal, hiver 2007.

²⁶ Cette notion aura toute sa pertinence pour la suite de notre travail, au regard de l'intégration des étudiants internationaux à la nouvelle société d'accueil en général et à l'Université plus particulièrement.

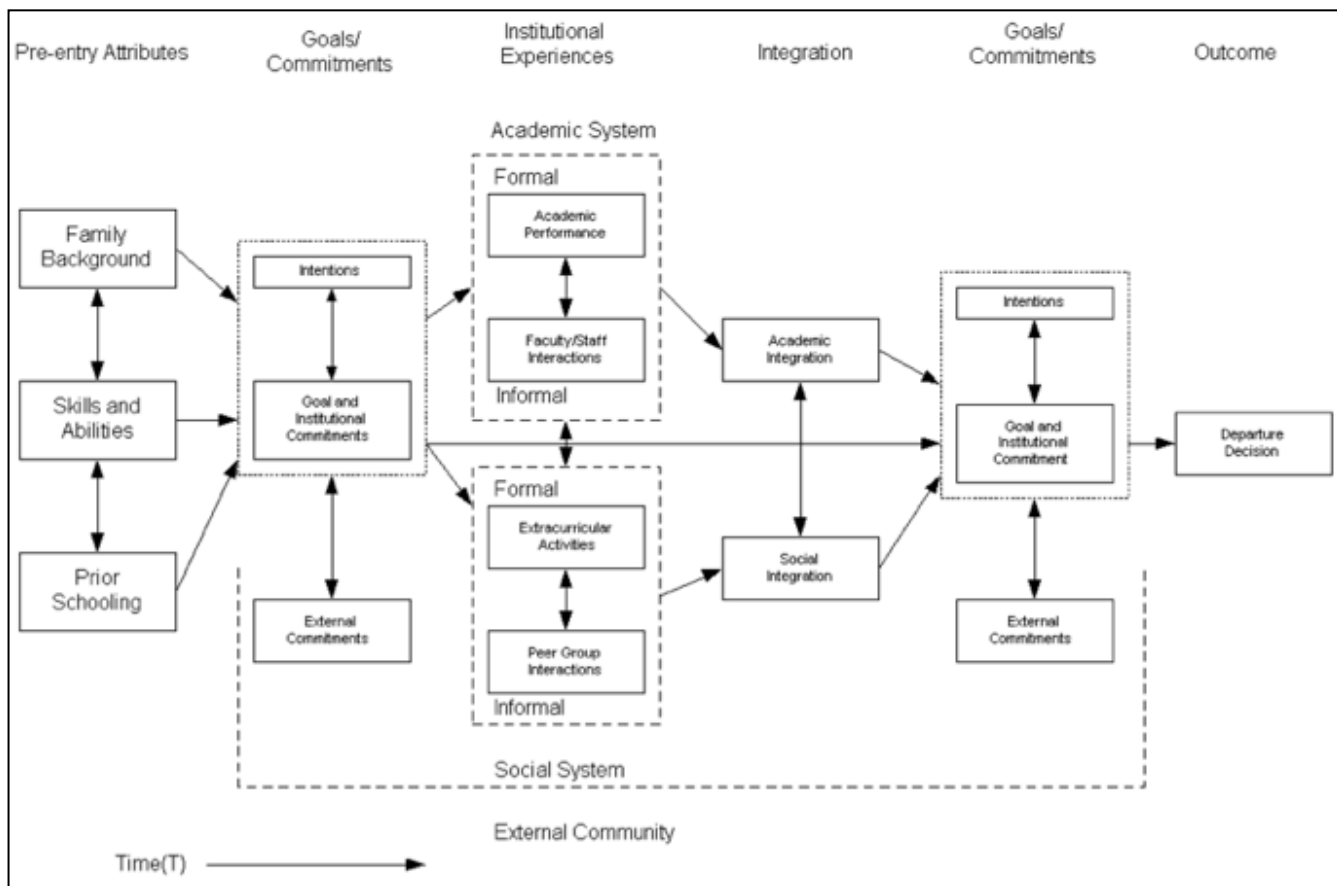
Brièvement, le suicide altruiste réfère aux pressions des valeurs collectives; on trouve ce type de suicide dans quelques milieux très hiérarchiques où, par exemple la pression et la compétition y sont plus fortes. Ensuite, le suicide anémique est celui des pertes de repères sociaux et l'individu se retrouve seul face à ses pulsions suicidaires entraînant une rupture de l'équilibre social, ce qui conduirait à un problème d'isolement, de désocialisation (anomie). À l'opposé du suicide anémique, le suicide fataliste résulte d'un contrôle normatif excessif. L'individu ne peut pas modifier son sort. Enfin, le suicide égoïste explique que l'individu n'est plus dirigé par des règles sociales extérieures (famille, religion et politique), mais par des règles qu'il s'est imposées lui-même.

Quel lien pouvons-nous établir avec notre problématique de la persévérance aux études supérieures chez les étudiants internationaux ? En fait, Tinto opère deux transpositions, soit celle de l'expérience et celle du déséquilibre, ce qui nous amène à comprendre que la base conceptuelle de son modèle est l'affiliation (condition d'équilibre) et l'intégration (à la base des expériences des étudiants). Ces deux détours théoriques ont effectivement leur importance dans la compréhension de notre objet de recherche. En effet, de tels fondements nous permettent de comprendre que l'échec des études universitaires pour un étudiant (international ou non) trouve une partie de son explication dans une faille au moment du changement de statut (rites de passage). Ensuite, le suicide, sous ses trois formes, permet à Tinto de faire une analogie avec sa vision de l'abandon des études universitaires, car il permet de comprendre comment les institutions, tant dans leur composante sociale qu'académique, influencent le départ des étudiants.

Interviennent alors les facteurs institutionnels et environnementaux qui influenceront la poursuite des études et qui seraient d'autant plus déterminants chez les étudiants internationaux en raison de leur condition d'étrangers dans une nouvelle institution et dans un nouvel environnement social et culturel. Intéressons-nous maintenant aux différents éléments constitutifs de ce premier modèle théorique, celui de l'attrition universitaire.

3.1.3 La présentation de la théorie de l'attrition universitaire : un modèle théorique intégrateur

En règle générale, les auteurs s'accordent pour qualifier la théorie de Tinto de référence majeure dans le domaine de l'attrition universitaire. À juste titre, il est le plus souvent cité pour expliquer les processus menant au décrochage au niveau postsecondaire (collégial et universitaire) et représente ainsi un canevas de référence de choix pour des recherches dans ce domaine. Le postulat émis ici est que plusieurs facteurs ont une incidence sur la persévérance et l'abandon des études. À propos du concept d'intégration, Tinto propose un modèle de compréhension de ce qui conduit un étudiant à quitter ou à persévérer à l'université suivant une logique longitudinale. Dans notre démarche de compréhension de la persévérance aux études des étudiants internationaux, le modèle de Tinto se justifie par son caractère intégrateur des différents facteurs de persévérance. Nous faisons la lecture de ce modèle longitudinal et interactionnel dans les prochaines lignes, à partir de la figure 2.



Source : Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, p. 114

Figure 2 : Modèle de l'attrition universitaire de Tinto (1993)

L'objectif principal de ce modèle est d'expliquer pourquoi et comment certains étudiants quittent volontairement l'institution au lieu de persévérer et de compléter leurs études universitaires. Chronologiquement, les éléments de ce modèle sont : les caractéristiques d'entrée des étudiants, les objectifs et leur engagement, les expériences dans l'institution, l'intégration (sociale et académique), les objectifs et les engagements rediscutés, le départ de l'institution.

Le modèle théorique de Tinto (1993) comporte cinq facteurs spécifiques de l'attrition des étudiants : 1) les caractéristiques d'un étudiant avant son entrée dans l'institution, c'est-à-dire ses caractéristiques personnelles, sa scolarité antérieure et ses antécédents familiaux; 2) les objectifs et les engagements (les aspirations individuelles de l'étudiant dans l'établissement);

3) l'expérience au sein de l'institution (interactions avec les professeurs et les pairs); 4) les engagements en dehors de l'institution et 5) l'intégration sociale et académique.

Pre-entry attributes. Tinto considère en premier lieu les différentes caractéristiques d'entrée de l'étudiant lorsqu'il entre dans l'institution. Les antécédents familiaux (ou contexte familial) de l'étudiant correspondent au statut socioéconomique de la famille, au niveau d'éducation des parents, mais aussi à leurs attentes en matière d'éducation notamment. Les caractéristiques personnelles de l'étudiant sont ses aptitudes scolaires, mais aussi son genre et son origine ethnique et culturelle. Finalement, la scolarité antérieure de l'étudiant correspond aux caractéristiques de sa scolarité au secondaire, sa réussite au secondaire et ses acquis sociaux. Pour l'auteur, ces trois caractéristiques d'entrée influencent directement la décision de rester ou pas dans l'institution universitaire, dans la mesure où de telles dispositions à l'entrée de l'université déterminent le degré d'engagement initial de l'étudiant et son désir de d'obtenir son diplôme.

Goals/Commitments. Tinto fait remarquer que « *individual commitments take two major forms, goal and institutional* » (*Ibid*, p. 43) et l'auteur définit le « *goal commitment* » comme l'engagement de l'étudiant dans ses propres objectifs professionnels et la volonté de réaliser les objectifs scolaires nécessaires à l'atteinte de ses objectifs (professionnels).

Institutional Experiences. Le modèle affirme que le départ individuel de l'institution peut être considéré comme résultant d'un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant (étant donné ses attributs, ses compétences, ses ressources financières, ses expériences éducatives antérieures, et ses dispositions) et les autres les membres des systèmes scolaires et sociaux de l'institution. De telles interactions au sein des différents systèmes peuvent constituer des expériences positives ou négatives pour l'étudiant. Les expériences positives sont celles d'intégration et renforcent les intentions et les engagements. Les expériences négatives déstabilisent les intentions et les engagements et augmentent la probabilité d'abandonner les études et de quitter l'institution.

Integration. Concernant l'expérience universitaire, Tinto considère que l'intégration de l'étudiant relève davantage de son engagement à participer, à être un étudiant en tant que tel

au sein de l'institution universitaire. L'intégration découle alors d'une dynamique, d'un processus d'interactions entre l'étudiant et l'institution. L'intégration académique découle des interactions au sein du système académique (interactions avec le personnel et les enseignants et résultats scolaires de l'étudiant). L'intégration sociale de l'étudiant découle, quant à elle, de ses interactions avec les pairs au sein du système social de l'institution et de ses engagements externes.

Nous comprenons que, pour l'auteur, une intégration réussie est signe de persévérance, de réussite et qu'une intégration manquée est, quant à elle, source d'abandon. Une fois dans l'institution, l'étudiant persistera dans sa « carrière » universitaire en y effectuant des ajustements. Une première notion importante chez l'auteur est celle de l'intégration, en termes de capacité et de qualité de rapports avec les acteurs du monde universitaire. En effet, l'étudiant sera influencé par deux facteurs : l'intégration sociale et l'intégration académique, (l'auteur distingue ces deux niveaux d'intégration). La première, l'intégration académique fait référence à l'université comme lieu d'apprentissages, d'interactions avec les enseignants et plus largement, avec le personnel académique. Autrement dit, elle fait référence au développement intellectuel de l'étudiant. La seconde, l'intégration sociale, renvoie aux activités extrascolaires et insiste sur l'organisation de l'université au quotidien et sur les interactions avec les pairs (les autres étudiants notamment). Ainsi, elle concerne les activités externes à l'université et relèverait alors du développement personnel de l'étudiant. Tinto constate que « *some degree of social and intellectual integration and therefore membership in academic and social communities must exist as a condition for continued persistence* » (*Ibid*, 1993, p. 120).

Goals/Commitments. Une intégration (réussie ou non) à l'université conduit un étudiant à procéder à une réévaluation de ses objectifs et de ses engagements et à décider ultimement s'il poursuit ou non ses études. Ainsi, selon Tinto, la probabilité de persévérer est plus grande lorsque l'étudiant s'intègre à l'institution et s'engage dans ses études. Ainsi, moins l'étudiant est intégré socialement et académiquement, plus il revoit ou négocie son niveau d'engagement à l'université et son désir d'obtention du diplôme et plus il est susceptible d'abandonner ses études universitaires. Après un certain degré d'intégration académique et sociale, l'étudiant

réévalue son engagement avec une meilleure compréhension des objectifs professionnels : *« such experiences continually act upon individuals' evaluation of their educational and occupational goals and their commitment both to the attainment of those goals and to the institution » (Ibid, 1993, p. 120).*

En somme, cette œuvre nous permet effectivement de mieux comprendre la question de la rétention de tous les étudiants universitaires, y compris la rétention des étudiants internationaux. Après avoir défini les différentes composantes du modèle, quelle lecture faut-il en faire ? Nous en résumons les principaux éléments en rappelant dès lors les relations dynamiques établies entre les éléments constitutifs du modèle. Pour expliquer pourquoi et comment un étudiant abandonne l'université, Tinto postule que chronologiquement :

Les caractéristiques (ou dispositions) d'entrée des étudiants influencent leur niveau d'engagement initial au sein de l'institution et leur niveau initial d'engagement dans leurs objectifs scolaires et d'obtention du diplôme; les dispositions d'entrée des étudiants influencent directement leur probabilité de persévérer. Ensuite, le niveau initial d'engagement des étudiants dans leurs objectifs scolaires influence a) leur degré d'intégration académique et d'intégration sociale et b) leur niveau initial d'engagement au sein de l'institution (engagement institutionnel). Ainsi, plus les degrés d'intégration académique et sociale sont élevés, plus le niveau d'engagement ultérieur (engagement réévalué par les étudiants) dans l'institution sera élevé. Finalement, le niveau initial de l'engagement institutionnel et le niveau initial de l'engagement des étudiants dans leurs objectifs d'obtention du diplôme affectent le niveau ultérieur de l'engagement institutionnel. De sorte que, plus les niveaux d'engagement ultérieur dans un objectif de diplomation et au sein de l'institution sont élevés, plus la probabilité de persévérer à l'université sera grande.

Selon nous, une telle problématique ne saurait être abordée à travers une seule perspective (interactionnelle). La persévérance aux études postsecondaires relève effectivement d'une interaction complexe de plusieurs facteurs. Cette première discussion théorique nous a permis d'apporter un éclairage sur la transition que vivent de manière générale tous les étudiants en entrant à l'université, dont la transition des étudiants internationaux. Mais qu'en est-il de la persévérance aux études supérieures dans les programmes de recherche étant donné que nous

nous intéressons plus particulièrement aux étudiants internationaux inscrits en maîtrise et doctorat ? Pour ce faire, nous proposons un arrêt sur la discussion théorique de la persévérance au doctorat initiée par Tinto en annexe de son ouvrage *Leaving college* (1993).

3.1.4 Le modèle théorique de la persévérance au doctorat (Tinto, 1993)

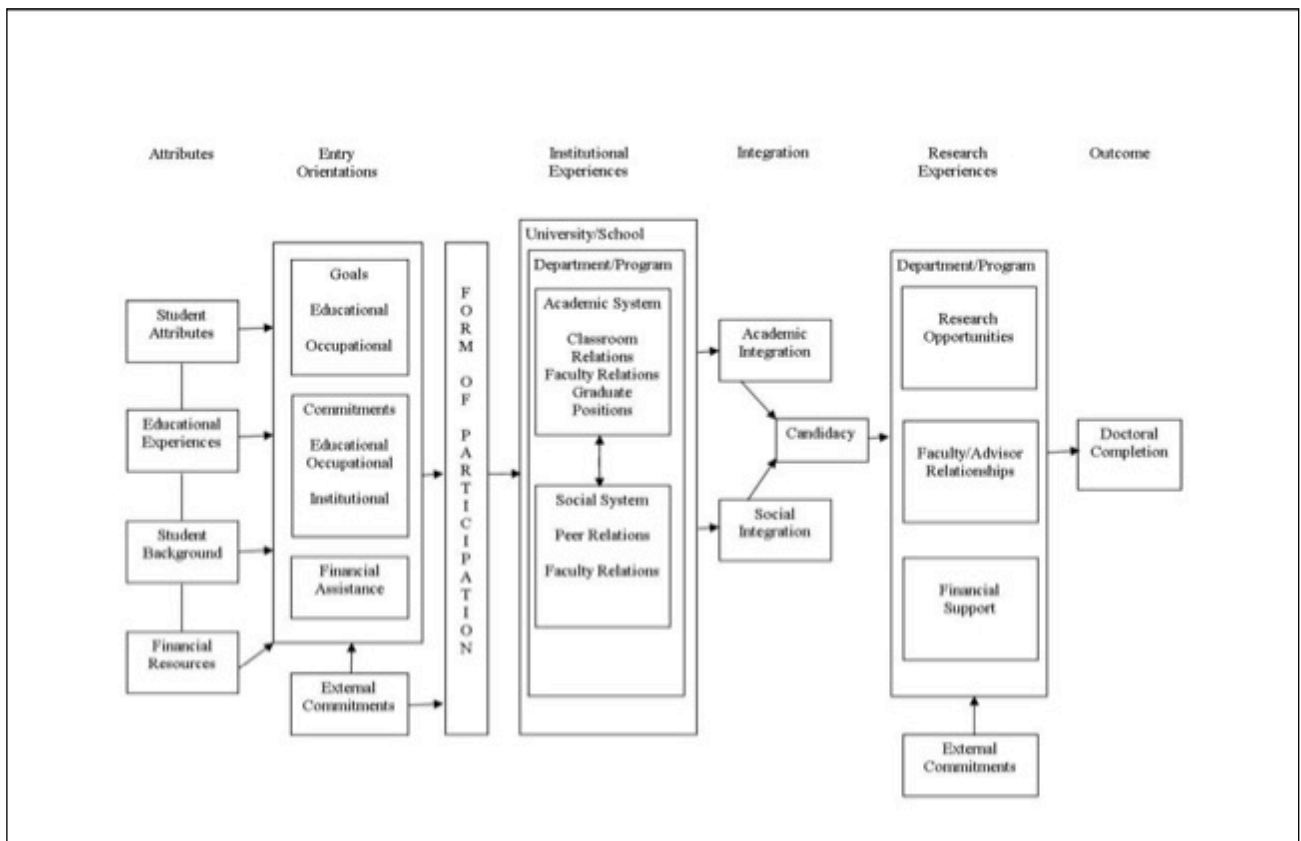
Bien qu'il y ait un consensus arrêté de la littérature concernant l'attrition universitaire de premier cycle, il subsiste des lacunes entourant la persévérance au doctorat (Golde, 2005; Lovitts, 2001). En outre, les quelques recherches effectuées se contentent d'être descriptives et non explicatives (Bair et Haworth, 2005; Hoskins et Goldberg, 2005; Tinto, 1993). Le fait que l'abandon au doctorat soit un phénomène invisible des acteurs de l'université est mis en cause. Aux dires de certains auteurs, Il s'agirait même du « secret le mieux gardé » (Golde, 2005; Lovitts, 2001). Les institutions sont au fait des faibles taux de diplomation au doctorat, d'autant qu'elles mesurent l'impact de leurs performances en matière de durée des études supérieures et de taux de diplomation sur leurs réputations (voir le chapitre sur la problématique). Cependant, elles restent finalement perplexes devant le phénomène, car un doctorant qui quitte une institution le fait généralement discrètement (Golde, 2005; Lovitts, 2001). Tinto propose alors une ébauche de théorisation de la persévérance au doctorat. Toutefois, son modèle n'a pas été éprouvé et ne fournit nullement une explication (interprétation causale) de la persévérance et/ou de l'abandon au doctorat.

Selon l'auteur, le précédent modèle théorique (celui de l'attrition universitaire) reste pertinent à la compréhension de l'attrition au doctorat dans la mesure où il accorde de l'importance à l'intégration sociale et à l'intégration académique de l'étudiant. En particulier, l'intégration académique est davantage un impératif à l'obtention du diplôme de doctorat qu'à l'obtention d'un diplôme de premier cycle universitaire. Tinto (1993) a souligné qu'un doctorant a besoin d'un sentiment d'appartenance à la fois au niveau universitaire et départemental ainsi que d'une connexion à son domaine d'études dans son ensemble, cette dernière condition n'étant pas nécessaire au premier cycle universitaire.

Après des décennies de contributions non négligeables au sujet de la persévérance universitaire (premier cycle), Tinto offre les prémices d'une théorie sur l'attrition au doctorat

en 1993, mais précise que la persévérance ne peut être expliquée dans un modèle théorique unique. Ce dernier propos, toujours d'actualité, justifie à nouveau notre choix de ne nous pencher que sur certains éléments constitutifs du modèle.

Pour notre étude, nous retenons principalement : 1) les conditions d'entrée au doctorat qui introduisent ce modèle théorique, car elles nous aident à comprendre la situation d'un étudiant international arrivant à Montréal, dans un programme de recherche et 2) les conditions de formation à la recherche. Nous nous contentons d'exploiter partiellement cette proposition théorique de la persévérance au doctorat pour finalement l'adjoindre au premier modèle de l'auteur (celui de l'attrition universitaire). Nous en faisons la lecture à partir de la figure suivante (Figure 3).



Source : Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*, p. 240.

Figure 3 : Modèle longitudinal de la persévérance au doctorat de Tinto (1993)

Tinto (1993) souligne que « *the graduate persistence is shaped by the personal and intellectual interactions that occur within and between students and faculty and the various communities that make up the academic and social systems of the institution* » (p. 231). De plus, il explique que :

« The process of doctoral persistence should be visualized as reflecting an interactive series of nested and intersecting communities not only within the university, but beyond it to the broader intellectual and social communities of students and faculty that define the norms of the field of study at a national level. The process of doctoral persistence seems to be marked by at least three distinct stages, namely that of transition and adjustment, that of attaining candidacy or what might be referred to as the development of competence, and that of completing the research project leading to the awarding of the doctoral degree » (Ibid, p. 234-235).

Pour l'auteur, les principaux déterminants de la persévérance au doctorat sont : a) les caractéristiques de l'étudiant (genre, âge, origines ethnique et sociale, expériences universitaires); b) les engagements externes (le travail et les responsabilités familiales); c) les objectifs personnels ou les aspirations (scolaires et professionnelles); d) les engagements (objectifs et institutionnels); e) les ressources financières (le type et la valeur de l'aide financière et f) la participation aux études supérieures (à temps plein ou partiel et le lieu de résidence sur ou hors campus).

Par conséquent, sur la base de ce cadre théorique ainsi ajusté, nous tenterons de déterminer les facteurs de persévérance chez un étudiant international inscrit aux cycles supérieurs. Toutefois, la théorie développée par Tinto n'est pas exempte de limites et nous proposons d'en discuter dans les prochaines lignes.

3.1.5 Les limites des travaux de Tinto (1993)

Dans cette partie, nous allons présenter et discuter différentes critiques que nous attribuons au modèle de Tinto. Dans cette optique, il sera intéressant de préciser ce que nous retenons des travaux de Tinto pour l'élaboration de notre propre cadre théorique.

Première critique. La plupart des recherches présentées sur les expériences d'étudiants internationaux ont certes retenu le modèle de Tinto comme cadre de référence, mais elles ont finalement qualifié l'étudiant comme unique responsable de l'abandon de ses études

universitaires. Pour Tinto, ce sont davantage les caractéristiques de l'étudiant qui expliquent la poursuite de ses études ainsi que sa capacité à se détacher de sa communauté d'origine. L'auteur tient surtout compte des caractéristiques (personnelles, scolaires, économiques, etc.) des étudiants dans leur intégration scolaire et sociale. Dépendamment de ses dispositions, l'étudiant sera le seul à revoir son engagement au sein de l'institution et, ultimement, son souhait de réussite. À partir de cette première appréciation critique du modèle, nous en dénonçons le déterminisme.

Dans la présentation et l'organisation de son travail, Tinto remet seulement en question différentes perspectives qui expliquent l'attrition universitaire (perspectives psychologiques, environnementales, etc.) et en retient seulement les éléments les plus pertinents à la construction de son propre modèle. Il tente ensuite de construire son modèle en réorganisant ces éléments, à la manière d'un modèle « composite », un modèle voulant intégrer les éléments pertinents des théories ou des modèles antérieurs. Bien que la communauté scientifique s'accorde pour qualifier le modèle d'interactionnel, Tinto a finalement rétabli l'argument déterministe qu'il dénonçait lui-même. Certes, il a parfaitement explicité chacun des éléments constitutifs de son modèle théorique, de même que les relations dynamiques reliant chacun de ces éléments, mais il a perpétué l'explication de l'abandon à partir des caractéristiques personnelles et des dispositions de l'étudiant, la persévérance à l'université étant principalement expliquée par la capacité de l'étudiant à s'intégrer.

Seconde critique. Ensuite, bien que Tinto s'appuie sur l'analyse de nombreux faits, de différentes perspectives et fonde ses conclusions sur des études empiriques, un premier élément semble être occulté si l'on se réfère aux facteurs d'abandon cités par les étudiants en programme de recherche à l'Université de Montréal (FESP, 2008). En effet, en nous fondant sur les apports de la sociologie de l'expérience qui sera présentée plus loin, nous comprenons déjà qu'il est important de tenir compte des différentes sphères d'appartenance et d'influence, parmi lesquelles se trouve la famille. Le soutien de la famille (tant proche qu'élargie) est un élément crucial de la persévérance, mais cet élément est absent des travaux de Tinto. Ce dernier souligne certes l'influence de l'environnement familial (*family background*) sur les

aspirations initiales d'un étudiant, mais il n'identifie pas le soutien familial (souvent financier et affectif) comme déterminant de la persévérance.

Troisième critique. En dernier lieu, nous déplorons le fait que l'aspect diachronique de la formation universitaire ne soit pas considéré dans le modèle afin de rendre compte du cheminement réel de l'étudiant. Il s'agit donc d'un modèle qui illustre seulement un cheminement linéaire et qui ne témoigne pas de possibles évolutions (transformations, bifurcations) dans le temps de ce parcours, évolutions rendues possibles par des rencontres significatives, des incidents critiques, etc. Ensuite, la responsabilité de l'étudiant (acteur de sa persévérance) est à équilibrer avec celle de l'institution (au sens du Dubet), comme si, dans ce modèle, le seul responsable de l'échec était l'étudiant et sa capacité à s'intégrer à l'institution, ce que nous rejetons, dans la mesure où nous y voyons des défis partagés. En outre, de notre point de vue, la subjectivité de l'étudiant est également absente du modèle. Finalement, en ce qui concerne sa capacité à réfléchir sur sa condition et sur son existence, le modèle occulte la possibilité d'un effet de mobilisation (concept de résilience) qui pourrait influencer la réussite et la persévérance de l'étudiant.

Compte tenu de ces critiques, nous compléterons le modèle de Tinto avec les apports des travaux de François Dubet et d'Alain Coulon, l'objectif étant de proposer un modèle de compréhension de la persévérance adapté aux étudiants internationaux. Ce nouveau modèle doit ainsi intégrer tout le processus de migration et d'adaptation à la société d'accueil et à la nouvelle université. Ces modèles de persistance des étudiants diplômés illustrent l'importance de l'intégration scolaire et sociale. En effet, les étudiants qui sont intégrés dans les communautés scolaires et sociales du programme de l'école d'études supérieures sont plus susceptibles de persister. Cette théorie nous sert de cadre pour comprendre les expériences universitaires et sociales des étudiants au doctorat. Cependant, elle ne parvient pas à examiner la question pour les étudiants internationaux qui ont tendance à être isolés (voir le chapitre sur la recension). Le fait de nous concentrer sur cette population internationale nous permettra d'en apprendre davantage sur la persévérance de leur point de vue.

Nous souhaitons dès lors compléter la théorie proposée par Tinto en ayant recours non seulement à la théorie basée sur la sociologie de l'expérience scolaire et sociale de François

Dubet, mais aussi aux travaux d'Alain Coulon sur les trois temps de l'affiliation et le métier d'étudiant. D'ailleurs, l'arrêt effectué sur le modèle de Tinto nous oriente vers ce concept inspiré de Coulon (1997), soit celui du métier d'étudiant international. Mais, dans un premier temps, nous verrons comment les travaux de Dubet permettent de dépasser les limites du modèle de Tinto qui ont préalablement été présentées.

3.2 LA SOCIOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE

Dans un premier temps, il est pertinent de présenter une perspective historique de la sociologie, afin de mieux comprendre l'intérêt de la sociologie de l'expérience qui est essentiellement liée à une critique du concept de socialisation. Ensuite, après avoir présenté les principes de la sociologie de l'expérience, nous discuterons plus particulièrement des trois logiques de l'action permettant d'illustrer les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux.

Dubet s'intéresse notamment à la jeunesse et à l'éducation, mais aussi à la marginalité et aux mouvements sociaux. Globalement, la sociologie classique est une façon de regarder l'individu dans son rapport à la société. Mais historiquement, il y a eu de multiples façons de voir la société. (Dubet, 1994). C'est en fait une rétrospective critique des différents courants de la sociologie classique qu'il nous propose dans son œuvre.

Au début des années 1990, on assiste à un nouveau questionnement de la sociologie des groupes et à un retour au sujet (au sens collectif du terme). Précisons que ceci se produit dans un contexte de profonde transformation de la société (urbanisation, crise du travail, transformation des rapports hommes femmes, effondrement de certaines valeurs morales, etc.). Ceci constitue une véritable remise en question des principaux courants de la sociologie classique, de toutes les conceptions sociologiques de la société suivant ses quatre pôles constitutifs (ordre, structure, sujet et changement). Dubet critique alors le fonctionnalisme, mais aussi les théories marxistes réductrices au fonctionnement de la structure et, finalement, les théories sociologiques postmodernes qui s'intéressent uniquement à l'individu. Ces théories ne s'appliquent pas suffisamment aux questions de société (ni aux questions éducatives, y compris la question de la persévérance aux études). L'auteur observe que la

société se sépare entre l'holisme, l'individualisme méthodologique et l'interactionnisme, car ces différents paradigmes sont tous caractérisés par une incomplétude. La société n'est pas un tout cohérent (critique de l'ordre), elle n'est pas non plus que l'agrégation d'individus exclusivement mus par l'intérêt (critique du choix rationnel).

À cet égard, Dubet critique le caractère réducteur de ces conceptions théoriques de la sociologie classique. En fait, sa critique concerne le caractère réducteur des conceptions théoriques présentant la société et ses institutions comme une forme d'intégration plus ou moins fonctionnelle d'une culture, d'un système économique et d'un système politique, un ordre social régi par un principe régulateur unique, explication qui ne semble plus être totalement acceptable.

Ces paradigmes pris isolément ne suffisent pas à rendre compte de l'expérience sociale des acteurs. Aujourd'hui, la sociologie s'est recentrée sur les logiques des acteurs. En effet, avant d'aborder les principes de la sociologie de l'expérience, il faut savoir que cette approche découle de cette première critique de la sociologie, mais surtout de la critique du concept de socialisation, concept fondamental de la sociologie au sens de capacité d'initiative de l'individu.

« La notion de socialisation occupe une place centrale dans la sociologie classique dans la mesure où cette tradition repose sur l'affirmation de l'identité de l'acteur et du système [...]. L'ordre (social) est produit par l'ajustement des actions individuelles issues de la socialisation commune des acteurs. L'ordre social ne résulte ni de l'état de nature, ni du contrat volontaire, mais de son intériorisation même par les individus. Ainsi, l'acteur et le système ne sont que les deux faces d'une même réalité, l'action sociale étant commune aux individus et à la société. Les dimensions essentielles de l'action se retrouvent à la fois dans la subjectivité de l'acteur et dans l'objectivité du système » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 51).

Dubet et Martuccelli proposent une critique de l'évolution épistémologique du concept de socialisation et discutent notamment de la conception de Durkheim pour qui l'individu n'est pas acteur de la société.

« L'individu n'est pas acteur de sa socialisation, il est une cire molle sur laquelle la société imprime ses attentes et ses modèles [...]. La personnalité n'est qu'une sorte de modèle social intériorisé, l'acteur est un personnage qui ne peut éprouver de distance entre sa subjectivité et son rôle. Si distance il y a, elle n'est que celle de la confrontation de deux épreuves de socialisation » (*Ibid*, p.52).

Selon Durkheim, la socialisation s'impose à l'individu et celui-ci ne doit pas faire un effort d'intégration. La sociologie de l'éducation tente alors d'expliquer certains problèmes scolaires par des écarts entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire : « le succès ou l'échec, essentiels dans l'expérience scolaire sont interprétés en terme d'écarts de socialisation, et la notion de violence symbolique désigne cette distance et les rapports de domination des cultures en présence » (*Ibid*, p. 52). Autrement dit, une telle affirmation sous-entend qu'un étudiant international à Montréal éprouverait des difficultés à persévérer dans ses études en raison d'un écart culturel.

Pour Dubet, le concept de socialisation n'est pas à restreindre dans une telle proposition, en ce sens que la socialisation n'est pas le produit de l'intériorisation des structures. En fait, dans le processus de socialisation, Dubet (1994) intègre non seulement les structures, mais aussi les préférences, les intentions et la rationalité de l'individu. Il formule cette seconde critique appelant le caractère univoque du concept de socialisation qui réduit le sujet à un rôle passif, produit du système social, de sorte que l'individu n'est pas l'acteur de sa socialisation. Dans cette perspective, la personnalité ne serait qu'une sorte de modèle social, l'individu ne pouvant éprouver de distance entre sa subjectivité et son rôle.

En adoptant une telle position, on refuse les conceptions déterministes et structurelles. On ne peut pas apparenter la logique d'intégration et le concept d'*habitus*²⁷ qui, pour Dubet justement, serait beaucoup trop déterministe. Ainsi, selon cet auteur, le concept d'expérience sociale découlerait de la valorisation de l'acteur, dans son autonomie et dans son initiative d'action, au détriment de l'institution. Dubet tente alors un rééquilibrage entre le sujet et l'institution²⁸.

Cette critique du concept de socialisation sert en fait d'assise à la définition du concept d'expérience scolaire ou sociale que Dubet désigne comme la manière dont les acteurs (individuels ou collectifs) combinent diverses logiques de l'action. La sociologie de l'expérience réfère à la dynamique entre l'individu et l'institution pour comprendre les

²⁷ Le concept d'*habitus* désigne « l'ensemble des dispositions durables, intériorisées durant la socialisation, qui fonctionnent comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions que les agents sociaux mettent, inconsciemment, au service de leurs pratiques sociales » (Drouin, 1997).

²⁸ En lien avec la première critique émise à l'égard du modèle théorique de Tinto.

pratiques sociales, renvoyant ainsi au concept d'expérience sociale. Celle-ci désigne « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994, p. 15). L'expérience scolaire est alors définie « comme la manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 62). En fait, ces trois logiques reprennent les trois logiques constitutives de l'expérience sociale que nous définissons dans la partie suivante : la logique de l'intégration, la logique stratégique et la logique du sujet (ou processus de subjectivation).

3.2.1 Les principes et les logiques de l'action

Chez les individus, il existe « des logiques d'action différentes, parfois opposées, que les acteurs sont tenus de combiner et de hiérarchiser afin de se constituer comme des sujets » (Dubet, 1994, p. 98). L'expérience est une combinaison de différentes logiques d'action qui rendent compte à la fois de sa structuration et d'une hétérogénéité. La sociologie de l'expérience vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques de l'action : la logique de l'intégration, celle de la stratégie et celle de la subjectivation. Dans la logique de l'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée alors comme un système d'intégration. Dans la logique de la stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors comme un marché. Dans le registre de la subjectivation sociale, l'acteur se présente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination (*Ibid*, p.111).

En effet, du point de vue des auteurs (Dubet et Martuccelli, 1996; Rochex, 1995), la scolarité se présente en premier lieu comme un cadre, une scène où se construisent des logiques et des processus sociaux d'ordre général. Ensuite, la scolarité repose sur des activités spécifiques confrontées à des objets et à des contraintes ayant également leur caractère spécifique et dans lequel ces logiques et ces processus sociaux se spécifient, voire se transforment. Cette métaphore scénique prendra toute son importance chez des étudiants internationaux dans la

mesure où ceux-ci évolueront dans une tout autre scène et seront amenés à discuter ou à réviser leurs logiques de l'action.

À présent, nous souhaitons montrer que ces trois logiques de l'action ne s'opposent pas, mais qu'elles sont, en fait, en lien, sans pour autant se confondre. En effet, Rochex (1995) définit l'expérience scolaire en termes de rapport à la scolarité, incluant notamment des aspects à la fois cognitifs et subjectifs. Cette approche conduit à s'intéresser plus particulièrement aux expériences sociales et scolaires des étudiants internationaux et à leur rapport à la persévérance en abordant les dimensions subjectives et stratégiques de leurs expériences. Pour recomposer la réalité duale (objective et subjective), il faut tenir compte de l'interrelation des trois logiques de l'action, tout en sachant qu'elles n'auront pas la même forme pour tous les individus. De plus, pour un même individu cette combinaison de logiques variera dans le temps (logique diachronique).

3.2.1.1 La logique de l'intégration

L'intégration sociale fait droit à la part de vérité que contient le holisme. Cette première logique concerne tout ce qui a trait à l'appartenance, à l'origine et à l'adaptation, tout en considérant l'influence du milieu et de l'origine sociale qui façonne l'individu. Ici, « le système précède l'acteur » (Dubet, 1994, p.99). Il faut donc retenir l'importance des espaces d'influence et d'appartenance, tels que la famille, la religion, le fait d'être un homme ou une femme; tous les liens identitaires et culturels d'un individu, tels que sa personnalité, sa vision du monde, ses aspirations scolaires qui sont forgées par son entourage et par ses « ancrages ». En somme, tout acteur est soumis à une logique d'intégration sociale, à une identité assignée, donnée de l'extérieur. Il est défini par une appartenance, par un rôle et par une identité culturelle dont il a hérité. Cette appartenance pourrait s'apparenter à première vue à ce que Bourdieu nommait l'intériorisation d'un habitus. Elle est justement à distinguer de l'habitus, compte tenu de la seconde critique émise par Dubet au sujet du surdéterminisme structurel, car le sujet est un sujet actif.

« Chacun de nous travaille à la maintenir comme un élément essentiel de sa personnalité en reconstituant sans cesse le clivage entre un « nous » qui est une large part du Moi, et un « autrui » assigné à sa différence » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 62).

Cette définition de la logique de l'intégration dépasse les limites de la socialisation subie et s'intéresse davantage à l'agir du sujet qui est socialisé. L'étudiant ne sera pas uniquement socialisé par l'université, il contribue, il accepte et négocie sa socialisation. Bref, il dispose d'une marge de manœuvre. À cet égard, ce sont notamment les études de Rajapaksa et Dundes (2002) et les travaux d'Andrade (2003, 2006) qui nous amènent à discuter plus en profondeur de la question de l'intégration sociale des étudiants internationaux. La logique de l'intégration renvoie à l'identité de l'individu comme étant, en fait, l'expression subjective de son intégration sociale. La logique d'intégration nous permettra d'identifier les facteurs qui font que les étudiants internationaux persèverent et, le contraire étant aussi possible, elle nous permettra également d'identifier les facteurs qui entravent leur persévérance aux études.

Cet être « socialement construit » entrera en relation avec des institutions ayant leurs propres règles, normes et cultures. Cet étudiant international voudra et/ou devra faire partie de cette nouvelle communauté. Il devra s'y intégrer, tout comme cette dernière devra intégrer l'étudiant international qu'elle accueille.

Du point de vue des sphères d'appartenance, la famille peut correspondre à la première expérience de socialisation chez un individu. À travers son milieu familial, l'élève développe un certain intérêt scolaire, un certain degré de préoccupation scolaire. Selon nous, si les élèves et leur famille consentent à payer le prix de la réussite scolaire, c'est bien qu'il s'agisse d'une dépense rentable à plus ou moins long terme, tels des entrepreneurs qui investissent leurs ressources (argent, temps, énergie, intelligence) dans la formation d'un bagage de connaissances destiné à fonctionner comme capital. Ceci est d'autant plus valable pour les étudiants internationaux compte tenu des investissements considérables que peuvent représenter des études à l'étranger (Barry, 2011; Nkusi, 2006). Concernant les facteurs financiers, il sera intéressant de savoir quelles sont les représentations d'un projet d'études.

En ce qui concerne les sphères d'influence, il sera également pertinent de se pencher sur les motivations de départ. Les raisons évoquées par les étudiants seront différentes selon le pays d'origine et le vécu individuel, notamment. Pour certains, il s'agira de la maîtrise de la langue, de la découverte d'un autre pays et la rencontre de nouveaux amis. L'expérience internationale serait dès lors vue comme une aventure culturelle et un épanouissement personnel. En

revanche, pour d'autres, l'une des motivations de départ peut être le manque de formation universitaire dans le pays d'origine, voire la fuite de situations économiques et sociales défavorables (instabilité du pays). La migration internationale deviendrait dès lors une nécessité plus qu'un choix. Ces étudiants se donneraient donc l'obligation de persévérer, de réussir.

En somme, l'individu n'est pas uniquement le produit/résultat de son environnement social. Le processus de socialisation n'est pas réductible à l'intériorisation d'un habitus. L'acteur est également amené à construire une forme de rationalité. En effet, selon cette première logique, la logique d'intégration, la socialisation relève de l'intégration à une institution d'un point de vue normatif et cognitif. Cependant, un acteur ne se réduit pas seulement à un devenir socialement déterminé. La socialisation relève également de ce que l'individu apprendra à développer (ou pas) comme capacités et compétences stratégiques (processus d'agir par rapport à sa condition). Dans le cas présent, la définition de la socialisation ne peut uniquement vouloir dire se conformer à des normes préétablies. Voyons ce qu'il en est de la logique stratégique telle que décrite par Dubet (1994).

3.2.1.2 La logique stratégique

Sur la base des travaux de Dubet, on peut envisager que les étudiants internationaux emploient une seconde logique, soit celle de la stratégie. Certes, il leur importe d'appartenir à une culture étudiante et d'adopter des traditions sociales qui lui correspondent, mais ces étudiants se fixent également des objectifs et déterminent leurs intérêts. Ainsi, la logique stratégique permet de comprendre les mécanismes et les moyens que les étudiants mettront en œuvre pour éviter des difficultés, pour servir leurs intérêts et pour poursuivre l'atteinte de leurs objectifs.

Effectivement, cette seconde logique fait droit à la part de vérité que contient la conception actionnaliste et constitue le point de rencontre entre les contraintes sociales et les intentions individuelles. Elle permet à un acteur d'atteindre un but, mais elle correspond aussi à l'utilité de ses actions (négociation et ressources mises en œuvre). Dans cette logique, nous reconnaissons l'importance des registres de l'action, du marché et du contrat.

« Mais l'action en société n'est pas seulement définie en termes d'intégration; elle est aussi portée par une logique stratégique dans laquelle l'acteur construit une rationalité

limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position. Dans ce cas, l'identité du sujet, ou de l'acteur est moins forgée par ce qu'il est que par ce qu'il possède pour agir; moins par son degré de conformité, que par la nature de ses ressources et de ses intérêts. À ce registre de l'action, l'École (et par extension, le système social) apparaît comme un marché, un espace de compétitions et d'alliances dans lesquels chacun est le rival potentiel de l'autre. Ici, le processus de socialisation n'est pas réductible à l'intériorisation d'un habitus (voir intégration). Il réfère plutôt à l'apprentissage d'une capacité stratégique qui implique, au contraire, une distance aux rôles et aux appartenances. À cette dimension analytique, les écarts ne s'expriment pas en termes de niveaux d'intégration et de socialisation, mais en termes de ressources de l'action et de compétences stratégiques » (Deniger, 2013).

Partant de ce point, l'action stratégique des étudiants relève de pratiques universitaires en termes de rationalité compétitive. Dubet (1994) précise que « cette logique stratégique ne doit pas être réduite à une sorte d'utilitarisme trivial, amoral et à courte vue, car il n'y a rien de scandaleux à reconnaître que toute une dimension de l'action est rationnelle et intéressée » (*Ibid*, p. 92). Les études postsecondaires sont vues comme un marché, une concurrence, car il s'agit d'un investissement dont les étudiants veulent tirer profit à travers un projet qu'ils souhaitent réaliser (projet souvent d'ordre personnel et professionnel). Il s'agit d'un investissement encore plus important pour un étudiant international, au sens où ce dernier investit non seulement dans un projet d'études, mais également dans un projet migratoire, à court terme comme à long terme. En effet, la logique stratégique relève de choix faits en matière d'établissements, de programmes d'études, de cours, etc., et ces stratégies sont décrites en termes d'utilité : les moyens qu'ils mettent en œuvre, les attitudes qu'ils adoptent et les ressources de l'action qu'ils mobilisent ou tentent de se procurer. Les étudiants internationaux sont des acteurs stratégiques qui calculent au mieux leurs intérêts « dans des conditions déterminées et qu'ils n'ont généralement pas choisies » (*Ibid*, p. 101).

Toutefois, les étudiants internationaux ne sont pas seulement guidés par l'utilité d'une formation intellectuelle dans leurs choix, ils le sont également par l'intérêt (intérêts sociaux). Certains étudiants internationaux peuvent également arriver à l'UdeM avec une réelle stratégie de promotion sociale dans le but d'obtenir un diplôme de troisième cycle susceptible d'ouvrir des perspectives professionnelles au Canada, dans leur pays d'origine ou ailleurs. Il s'agit là d'une population particulière qui est à la fois dans une démarche d'études et d'immigration. C'est en ce sens que cette population d'étudiants est intéressante pour la sociologie de

l'expérience, car nous pensons qu'elle établit parfaitement cette distinction entre l'intérêt et l'utilité. L'auteur parle alors de tension, étant donné que cette stratégie d'action se justifie généralement par une conjoncture économique particulière, traversée par le rétrécissement du marché de l'emploi par exemple.

Nous comprenons alors qu'un étudiant et *a fortiori* un étudiant international qui réussit est avant tout un étudiant stratégique. Certaines des contraintes que subiront les étudiants internationaux à l'université pourraient sans doute relever de difficultés d'adaptation. Face à cela, ils adopteront, ou pas, certaines stratégies. L'étudiant international adoptera, consciemment ou pas, un positionnement stratégique à des degrés variables. Toutefois, l'acteur social n'est pas uniquement défini par ses appartenances et ses intérêts, mais aussi par une distance à lui-même.

En lien avec la hiérarchisation des expériences lycéennes introduite chez Dubet (1994), l'université est un très bon exemple de monde hiérarchisé, un ensemble organisé dans lequel s'opèrent des processus de distribution sociale et de transmission culturelle, et ce, dans les « conditions les plus banales » (*Ibid*, p. 201). À cela, nous ajoutons que l'université est un très bon exemple de monde hiérarchisé avec ses règles, ses normes et son organisation et qu'il est possible que, pour certains étudiants internationaux, la nouvelle université constitue un monde plus hiérarchisé que leur université d'origine ou, à tout le moins, que cette nouvelle hiérarchie soit différente et donc difficile à comprendre.

D'une part, nous avons étudié les actions stratégiques et les intérêts sociaux dans la mesure où il existe une hiérarchie des établissements et des filières, et donc une compétition qui est d'autant plus flagrante à l'université. D'autre part, nous constatons le besoin de formation intellectuelle. En effet, l'étudiant international doit apprendre à s'intégrer, à faire partie d'un groupe. En référence à la « dualité de l'expérience lycéenne » introduite par Dubet, l'expérience de l'étudiant international s'opère, elle aussi, dans deux sphères, soit celle de l'intégration et celle de la stratégie. Un tel constat servira également de canevas à notre propre étude sur le rapport à la persévérance des étudiants internationaux, mettant ainsi en exergue la hiérarchie de leurs expériences sociales et scolaires. Nous suggérons un lien entre la faible

capacité stratégique d'un étudiant et un éventuel problème de persévérance ou, au contraire une relation possible entre sens stratégique et réussite du projet.

Toutefois, le processus de socialisation renvoie non seulement à l'apprentissage d'une capacité stratégique²⁹, mais implique aussi une prise de distance par rapport aux rôles et aux appartenances. Dubet décrit finalement une troisième et dernière logique : la logique de subjectivation.

3.2.1.3 La logique de subjectivation

Dubet (1994) nomme subjectivation la capacité critique dont les sujets sont capables et souligne que les individus manifestent « le désir d'être le sujet de [leur] vie » (p.103). Pour l'auteur, les individus ne sont réductibles ni à leurs rôles ni à leurs intérêts lorsqu'ils adoptent un autre point de vue que celui de l'intégration ou de la stratégie. La troisième logique d'action adaptée à l'expérience sociale et scolaire des individus est celle qui régule la tension des deux premières en contexte de crise, de déséquilibre et, dans le cas qui occupe la présente recherche à propos des étudiants, en contexte de mobilité. Les sujets se perçoivent comme les auteurs de leur propre vie, ne serait-ce que « dans la souffrance créée par l'impossibilité de réaliser pleinement [leur] projet ». Il s'agit de « la formation d'une subjectivité », autrement dit d'une recherche de sincérité et d'authenticité. L'acteur, l'étudiant international, se définit donc comme un sujet capable d'opérer des choix stratégiques à la fois personnels et professionnels, comme le décrit ici Nkusi, en 2006 :

« À côté de l'intégration et de la confrontation des stratégies, l'expérience scolaire est nécessairement définie par une référence à la culture capable de former un sujet réflexif en ce qu'il devient sujet agissant, maître de sa formation, capable d'exercer son esprit de jugement et de discernement au-delà de l'utilité des rôles : un sujet de la vérité, authentique » (Nkusi, 2006, p. 81).

La logique de subjectivation met en valeur l'authenticité : l'individu devient un sujet et s'affirme. La subjectivation correspond à la capacité de se définir, de prendre ses distances et de développer un esprit critique en référence à ses appartenances et au-delà de l'utilité des

²⁹ En lien avec les trois temps de l'affiliation que nous présenterons plus loin dans ce cadre, et notamment en lien avec le temps de l'apprentissage.

rôles sociaux prescrits. Il faut devenir autre chose que ce qui nous est imposé par nos sphères d'influence et d'appartenance. Bref, l'acteur en réflexion aspire à devenir lui-même.

Dans la logique de subjectivation, l'acteur social n'est pas défini uniquement par ses racines et ses aspirations, mais il est aussi défini par une distance vis-à-vis de lui-même nécessitant la capacité de conviction, de critique autonome. Cette distance et cette capacité critique font de l'acteur social un sujet dans la mesure où il se réfère à une définition culturelle de cette capacité d'être sujet (Nkusi, 2006, p.81).

« En somme, le sujet, ou l'acteur social, n'est pas seulement défini par ses appartenances et ses intérêts, mais aussi par une distance à lui-même, par une capacité critique qui en fait un sujet, dans la mesure où il réfère à cette capacité. Cette dimension de l'action – la subjectivation – correspond à la capacité de se définir comme un sujet autonome en référence à sa culture, et au-delà de l'utilité des rôles sociaux prescrits. La subjectivation est un processus de construction d'une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome. Dans cette logique, le langage met l'accent sur la revendication, la protestation, la critique, l'affirmation, l'opposition, la distance, la résistance et la réflexivité, c'est-à-dire, la capacité d'échapper aux rôles sociaux prescrits par ses représentations et ses actions. Corrélativement, l'hyperconformisme ou l'aliénation du sujet ou de l'acteur serait l'antithèse de la réflexivité » (Deniger, 2013).

Cette logique du sujet aura une forte implication dans cette étude, notamment au plan méthodologique. La sociologie de l'expérience et la logique du sujet ainsi définies consistent effectivement à trouver le sens que les acteurs sociaux donnent à leur vie dans un contexte qu'ils ne maîtrisent pas.

« L'expérience sociale n'est pas un vécu relevant d'une simple description compréhensive, c'est un travail, une activité cognitive, normative et sociale que nous devons apprendre à analyser quand la programmation des rôles et le seul jeu des intérêts ne permettent pas d'en rendre compte totalement. Quant à sa réduction aux arrangements et aux interactions, sa richesse descriptive de plus en plus fine se fait au prix du renoncement à l'analyse du « système » qui informe cette vie sociale plus ou moins atomisée » (Dubet, 1994, p. 105).

Le moyen d'accéder au sens que les acteurs donnent à leur vie est en fait dans l'intervention sociologique, méthode qui invite les acteurs à « s'interroger sur eux-mêmes en tant qu'ils sont des sujets sociaux » (Dubet, 1994, p.106). L'intervention sociologique que nous proposerons (Chapitre IV) sera dès lors conduite pour « comprendre comment se produisent [les] manières

de vivre ensemble, malgré tout » (*Ibid*, p.110) chez les étudiants internationaux qui nous intéressent dans cette étude.

3.2.1.4 Les relations dynamiques entre les logiques d'action

Appliquée à l'éducation et plus particulièrement aux parcours universitaires des étudiants, cette logique suppose une vision également subjective de l'expérience scolaire. Il est alors pertinent dans notre recherche de nous intéresser à un « Je-étudiant international » qui explore le sens de ses expériences scolaires et sociales. Les trois logiques de l'action qui seront mises en œuvre par un étudiant international ne sont pas opposées, elles sont intimement liées. L'auteur insiste ensuite sur l'irréductibilité de ces logiques d'action les unes aux autres, elles « ne cessent de se séparer et de s'affronter ». Ainsi, tout au long de son cheminement scolaire, puis universitaire, l'un individu sera tantôt porté par une volonté d'intégration à la classe (c'est le cas du passage à l'école primaire), tantôt contraint de déployer des actions stratégiques en termes de choix d'établissements d'études (secondaires ou universitaires) et de choix de domaines d'études afin de se démarquer. Parfois, la volonté d'intégration et les actions stratégiques d'un individu s'affrontent. Cela se produit généralement en période de transition, caractérisée par une remise en question. La logique de subjectivation intervient dès lors : l'individu tente de maintenir une certaine authenticité et se positionne ainsi en sujet critique.

Prenons le cas d'un étudiant international afin d'illustrer les relations existant entre ses logiques d'action. La mobilité de cet étudiant le contraint à s'intégrer non seulement à sa société d'accueil, mais aussi au sein de sa nouvelle université. Voyant que ses nouvelles communautés n'ont pas les mêmes normes, valeurs et conduites que celles associées à la communauté dont il est originaire, l'étudiant international devra repérer les nouvelles façons d'être et de faire, comme se loger, communiquer, se déplacer, mais aussi étudier. Finalement, l'étudiant se redéfinit lui-même au sein du nouveau contexte, au-delà de son nouveau rôle prescrit et de ses intérêts.

Au regard du passé d'un étudiant international, il existe un lien entre la logique d'intégration et la logique de subjectivation. Mais il convient d'envisager que, dans une situation de déséquilibre comme celle d'une transition universitaire (transition vers une université à

l'étranger), la logique stratégique devrait s'opérer davantage par rapport aux autres logiques pour rétablir un ordre, un équilibre.

Pour comprendre l'expérience sociale, il faut saisir cette combinaison de logiques chez l'individu, sachant dans un premier temps que chacun a sa propre combinaison de logiques, et que cette combinaison va changer avec le temps³⁰ (aspect diachronique).

« L'analyse de l'expérience scolaire consiste à comprendre l'articulation de ces diverses logiques chez un sujet individuel ou un acteur collectif. Pour ce faire, l'analyse doit tenir compte de la variable diachronique, car l'expérience se transforme au fil du temps, sous l'influence de l'âge et de la position sociale et en raison du fait que la diversité et la compétition du système scolaire s'accroissent au fil du temps et conséquemment, parce que le rapport subjectif aux études se transforme au cours du cheminement scolaire. En outre, l'analyse doit également tenir compte de la position scolaire et sociale des sujets, l'expérience scolaire étant fortement déterminée socialement. Le passé de chacun est un élément déterminant de l'expérience et la place de chacun influence les représentations, le niveau des ressources stratégiques dont on dispose et la capacité d'action des sujets ou acteurs » (Deniger, 2013).

En somme, l'expérience sociale et scolaire des étudiants internationaux combinera plusieurs logiques d'actions (stratégique, intégration et subjectivation). Concrètement, cette approche globale appréhende l'étudiant international non seulement par son statut étudiant, mais aussi par sa famille, ses loisirs, ses traditions, etc. Dubet met ainsi l'emphase sur les composantes sociales de l'expérience universitaire, mais surtout sur ses aspects « non maîtrisables ». Globalement, il dit de l'expérience sociale qu'elle « renvoie à des exigences contradictoires qu'un acteur social essaie tant bien que mal d'assumer ». Autrement dit, nous comprenons que pour persévérer, les étudiants internationaux auraient une certaine maîtrise de leur expérience universitaire, mais qu'ils éprouveraient une certaine difficulté à développer des solutions.

Cet élément d'analyse prend toute son importance pour des étudiants internationaux dans la mesure où nous nous intéresserons à l'influence de leur vécu dans le pays d'origine en retraçant tout leur cheminement migratoire et scolaire. Mais encore, il apparaît intéressant de discuter des contraintes rencontrées lors de leur intégration et des stratégies employées, et ce, tout en tenant compte des sphères d'influence et d'appartenance.

³⁰ Ceci nous renvoie à la critique du modèle de Tinto quant au manque relatif à l'inscription de la persévérance dans une temporalité.

3.2.2 Les contributions de la sociologie de l'expérience

En somme, la théorie basée sur la sociologie de l'expérience sociale et scolaire s'avère un excellent cadre théorique de compréhension de la persévérance de l'individu et, plus particulièrement, du rapport à la persévérance des étudiants internationaux. Il s'agira de revenir avec les participants, non seulement sur le sens qu'ils accordent aux événements et aux stratégies adoptées, mais aussi sur les logiques sous-jacentes.

Nous retenons que cette combinaison de logiques de l'action variera avec le temps, à travers l'expérience notamment en milieu universitaire, nous renvoyant ainsi à la principale critique du modèle de Tinto sur sa non-inscription dans une temporalité. Nous justifions dès lors le recours à la sociologie de l'expérience sociale et scolaire pour raffiner le modèle de l'attrition de Tinto, de sorte qu'à ce stade de la théorisation, un étudiant international est avant tout un acteur engagé dans un processus de migration et de formation.

En d'autres termes, nous ne pouvons proposer une lecture a-sociologique de cette question de la persévérance, ni même tenter de l'expliquer par le seul recours à des variables observables (taux de décrochage et de diplomation notamment). Sinon, nous ne répondrions que partiellement à nos objectifs de recherche, raison pour laquelle nous nous proposons d'explorer les dimensions subjectives et stratégiques de la persévérance aux études des étudiants internationaux.

En considérant l'étudiant international comme un acteur en action, à la fois contraint, mais aussi capable de libre arbitre et d'autonomie, la sociologie de l'expérience nous permet d'obtenir d'autres éléments de compréhension qui dépassent les limites d'une interprétation uniquement basée sur les facteurs de persévérance aux études. Il importe de travailler sur le vécu, sur les représentations et sur les significations de l'acteur qu'est l'étudiant international. Les apports des travaux de Dubet se trouvent dans la prise en compte de la globalité de la trajectoire migratoire, sociale et scolaire de l'étudiant. Nous pourrions mieux saisir toute la complexité et la dynamique de la persévérance aux études supérieures en composant avec la combinaison des logiques de l'action.

3.3 LES TRAVAUX D'ALAIN COULON

À cette troisième étape de notre cadre théorique, nous souhaitons approfondir la question de l'affiliation reprise par Tinto, en ayant notamment recours aux travaux d'Alain Coulon. En effet, pour les étudiants internationaux qui nous intéressent, il s'agira de faire une double lecture de leurs expériences sociales et scolaires, à trois niveaux distincts : 1) les expériences sociales et scolaires dans le pays d'origine, 2) l'expérience de la trajectoire migratoire et finalement 3) les expériences sociales et scolaires dans leur nouveau pays, le Canada. En ce sens, nous jugeons pertinent de compléter notre cadre théorique avec les trois temps de l'affiliation développés par Coulon (1997). L'affiliation institutionnelle telle que définie par l'auteur correspond à l'intégration académique et sociale, concept central du modèle de Tinto (1993). De plus, ces auteurs ont tous les deux recours à l'analogie du *passage* afin d'expliquer ce qui se produit dans les premiers moments d'un étudiant qui entre à l'université. Coulon s'inspire de l'interactionnisme symbolique et plus particulièrement de l'ethnométhodologie qui découle de ce dernier. Ses travaux qui nous intéressent sont ceux qui portent en partie sur l'enseignement supérieur et plus exactement sur les étudiants en transition vers l'université.

L'ethnométhodologie analyse les procédures que les individus utilisent pour mener à bien différentes opérations qu'ils accomplissent dans leurs vies quotidiennes. L'ethnométhodologie ne constitue pas une méthode d'analyse en soi, mais l'étude des méthodes de raisonnement que des individus mettent en œuvre dans des situations du quotidien. Autrement dit, nous sommes dans la reconstitution.

Nous nous intéresserons alors au quotidien, ou devrions-nous dire au nouveau quotidien des étudiants internationaux, par l'étude de leur vie quotidienne, de leurs expériences scolaires et sociales au sein de leur nouvelle société et université d'accueil. Afin de mieux comprendre la persévérance des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs à l'UdeM, nous pensons pouvoir trouver nos éléments de réponse, dans un premier temps, autour du concept de métier d'étudiant, puis dans l'étude de la transition du secondaire au postsecondaire.

3.3.1 Apprendre à devenir un étudiant, un étudiant international

Entrer à l'université consiste à passer du statut d'élève au statut d'étudiant et de façon générale, il s'agit d'un moment important pour tous les étudiants (qu'ils soient internationaux ou pas). Ce passage est délicat. Il nécessite une affiliation à la fois institutionnelle et intellectuelle. L'étudiant doit apprendre son « métier d'étudiant ». Plusieurs ruptures surviennent lors de ce passage (entrée à l'université), notamment au niveau de la vie familiale, de l'autonomie et de la relation pédagogique avec les enseignants. Il n'y a plus autant de prise en charge, d'encadrement de l'élève. L'étudiant doit devenir un acteur autonome³¹.

La première tâche à accomplir pour un étudiant qui arrive à l'université, c'est effectivement d'apprendre son nouveau métier. En effet, le statut d'étudiant est provisoire, contrairement à celui d'un véritable métier qui *a priori* perdure. Devenir un étudiant professionnel, c'est consacrer un temps important de sa vie immédiate à apprendre, à maîtriser les outils et à repérer les règles de ce métier. Il s'agit d'un investissement pour l'avenir en termes de stratégies, d'autant plus que la première année est une année décisive, car l'étudiant doit apprendre à vivre en adoptant un nouveau rôle. Pour cela, il faut être prêt à devenir un véritable professionnel des études; il est indispensable d'avoir une perspective à long terme, un projet élaboré justifiant les efforts à fournir. Un étudiant international devra apprendre le métier d'étudiant correspondant à sa nouvelle institution et les premiers mois de son arrivée au sein de la nouvelle institution seront décisifs.

Coulon (1997) a réalisé une recherche fondée sur l'hypothèse que les étudiants qui ne parvenaient pas à s'affilier à leur institution d'enseignement supérieur éprouvaient de nombreuses difficultés, ce qui se traduirait par des abandons et des départs de l'institution. Ces formes de démissions nous renvoient aux difficultés supplémentaires que rencontrent les étudiants internationaux à leur arrivée dans le pays d'accueil, des difficultés relatives à l'immigration, à l'administration scolaire, au logement, etc., mais aussi aux difficultés d'adaptation aux normes et aux règles de la nouvelle université. Coulon a dès lors observé les pratiques d'affiliation des étudiants au cours des premiers mois d'entrée dans l'université.

³¹ Ceci pourrait expliquer l'abandon des études par un manque d'encadrement (FESP, 2008; Golde, 2005; Lovitts, 2001).

L'acquisition et la maîtrise de son nouveau métier semblent être la condition essentielle de la persévérance aux études et à plus forte mesure chez les étudiants internationaux.

Arrivé dans sa nouvelle université, l'étudiant international devra modifier ses habitus (type de reconnaissance, d'identité sociale entre pairs par rapport à des caractéristiques), car pour l'auteur « l'entrée à l'université ne sert à rien si elle ne s'accompagne pas d'un processus d'affiliation » (*Ibid*, p. 2). Selon nous, c'est un principe silencieux de coopération et de reconnaissance dans la mesure où il s'agit pour l'étudiant de décoder et de s'adapter à de nouvelles mœurs par rapport au temps (rythme de travail, volumes, horaires, examens, découpage en sessions), à l'espace (difficulté à se retrouver) et aux savoirs. En effet, il est important pour l'étudiant de naturaliser les pratiques et le fonctionnement universitaire, en prenant connaissance des différentes règles qui régissent sa nouvelle institution, en identifiant les codes implicites et en incluant dans sa routine tout ce qui lui était étrange à son arrivée. Dans le cas contraire, l'étudiant éprouverait des difficultés à persévérer.

L'auteur définit l'affiliation comme étant « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (*Ibid*, p. 2). Elle correspond à l'intégration à un monde particulier, elle suppose que l'on connaisse et assimile les codes correspondants. En somme, pour un étudiant international, comme pour un élève du secondaire, l'entrée dans la vie universitaire est considérée comme un passage qui, pour être réussi, exige quelques mécanismes et rites d'affiliation (en lien avec les rites de passage de Van Gennep). L'apprentissage du métier d'étudiant tel que défini procède donc d'une affiliation à la fois institutionnelle et intellectuelle. L'affiliation institutionnelle représente toutes les règles qui régissent l'institution (tant les règles formelles que les règles implicites ou cachées); elle requiert de l'étudiant international qu'il decode les normes, les conduites et les codes de la nouvelle culture universitaire. L'affiliation intellectuelle correspond aux apprentissages de l'étudiant. L'auteur souligne qu'« entrer à l'université, c'est explorer et vouloir volontairement se plonger dans les codes qui en définissent l'organisation. Ces codes sont souvent opaques, voire illisibles » et le concept d'affiliation peut être transposé à l'explication de l'abandon des études postsecondaires. Coulon décrit effectivement ce passage selon les trois phases classiques du passage d'un statut social à un autre : les trois temps de l'affiliation.

Nous pensons qu'il sera davantage pertinent de nous intéresser principalement aux trois temps de l'affiliation (ou incorporation chez Van Gennep) dans la mesure où nous nous intéressons à des étudiants internationaux. Pour l'auteur et ses collègues, les étudiants internationaux ont une double affiliation à mener compte tenu de leur statut d'étudiants et d'immigrants.

« L'étudiant [international] est tenu de s'initier et de s'adapter à une nouvelle culture scolaire exigeant les savoirs et savoir-faire méthodologiques. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'étudiant vit une "socialisation secondaire" sur le plan pédagogique et scolaire, dans ses relations avec les autres acteurs universitaires afin d'apprendre son métier d'étudiant en dehors de son pays et dans un nouvel environnement » (Coulon et Paivandi, 2003. p. 29).

En somme, l'affiliation réfère à « la capacité d'insertion active des étudiants dans leurs nouveaux milieux » (Coulon, 1997, p.2) et est un processus qui se déroule en trois temps distincts. Nous définissons ces trois temps de l'affiliation dans la prochaine sous-section.

3.3.2 Les trois temps de l'affiliation

L'auteur a recours à la métaphore du passage pour expliquer l'entrée d'un élève à l'université et la nécessité de changement de statut vers celui d'étudiant. Pour réussir ce passage, l'étudiant devra décoder et maîtriser les nouvelles règles de l'institution et devra s'affilier à cette dernière. Coulon propose de considérer ce passage et cette affiliation en trois temps distincts : le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation.

Le temps de l'étrangeté est caractérisé par la séparation avec le statut passé et les pertes de repères antérieurs. L'étudiant découvre un autre monde où il faut se repérer, dont il faut apprendre les règles. C'est une période déstabilisante qui nécessite beaucoup d'apprentissages sur les plans institutionnel et intellectuel.

Le temps de l'apprentissage est une période de latence où s'installent le doute et l'anxiété, c'est une phase d'ambiguïté. Elle est caractérisée par la rupture avec le passé et par un futur indéfini. Il s'agit d'un apprentissage complexe durant lequel l'étudiant passe du statut de novice à celui d'apprenti. Il se familiarise avec l'institution, se conforme aux codes et commence son travail intellectuel afin de devenir membre de la communauté universitaire. Notons que le passage du temps de l'étrangeté au temps de l'apprentissage est purement

stratégique, en ce sens que l'étudiant international usera de stratégies, de repères et de ressources afin d'optimiser cette période d'apprentissage.

Le temps de l'affiliation est une phase de conversion. Il s'agit du passage définitif dans un nouvel état, un nouveau statut social. L'étudiant est déterminé, il sait ce qu'il veut, il s'est familiarisé avec son nouvel environnement. Il a acquis une aisance par rapport aux règles régissant la vie sociale et intellectuelle du travail universitaire. On assiste à une double affiliation à la fois institutionnelle, par la maîtrise des règles de fonctionnement des universités, et intellectuelle, par la maîtrise des conditions d'exercice du travail intellectuel. Pour ceci, il doit être reconnu par ses pairs et prouver aux professeurs qu'il possède cette compétence. Celle-ci n'est pas seulement évaluée de manière formelle dans les périodes d'examens, mais elle peut également être informelle (l'expression écrite ou orale, le sérieux, les références bibliographiques, etc.). En somme, l'étudiant devient membre lorsqu'il maîtrise le fonctionnement de sa nouvelle institution, ce qui renvoie à l'idée d'appropriation d'une culture.

Ces éléments sont d'autant plus importants en milieu universitaire que, comme le souligne Rochex (1995), la vie étudiante a quelque chose qui dépasse les étudiants dans la mesure où ils sont davantage confrontés au monde objectif de la culture. Soulignons également l'importance que revêt le fait de poursuivre des études postsecondaires à l'étranger pour un étudiant international. Cet enjeu est d'autant plus important que l'étudiant se sentira davantage étranger dans sa nouvelle institution d'accueil, comme un étudiant de première année.

En fait, il faut établir des liens entre la première partie du cadre théorique, basé sur le modèle de l'attrition proposé par Tinto (1993), et les travaux de Coulon. En effet, les travaux sur la persévérance aux études se sont inspirés de la théorie des rites de passage (Tinto, 1993) et du concept d'affiliation (Coulon, 1997) et insistent sur les caractéristiques de l'expérience scolaire et sociale du point de vue de l'intégration académique et sociale. L'intégration est le concept-clé de la poursuite des études. Elle est donc considérée comme une étape charnière, car délicate, qui peut conduire l'étudiant international à remettre en question ses choix et ses attentes scolaires.

Nous sous-entendons que l'intégration académique et sociale à la nouvelle université sera déterminante de la persévérance aux études supérieures. À cet égard, Tinto (1993) souligne l'impact de l'intégration académique et sociale dans un nouveau milieu. Le cas de l'étudiant international dévoile toute sa particularité et prend ainsi toute son importance. Un tel assemblage conceptuel sous-entend également l'existence d'un lien entre la faible capacité stratégique d'un étudiant international et un éventuel problème de persévérance ou, au contraire, une relation possible entre un fort sens stratégique et la réussite du projet d'études à l'étranger. Les trois auteurs convoqués s'accordent à souligner l'importance de l'intégration, qu'elle soit académique et sociale (Tinto, 1993), et son aboutissement au sens d'affiliation universitaire et d'acquisition du métier d'étudiant (Coulon, 1997). En fait, ces trois auteurs se rejoignent quant au déploiement nécessaire d'actions stratégiques permettant cette intégration (Dubet, 1995) en milieu scolaire/universitaire : plus un étudiant est stratégique (au sens du Dubet), plus vite il s'intègre à sa nouvelle institution (dépassement du temps de l'étrangeté selon Coulon) et plus sa probabilité de persévérer en sera grande (Tinto, 1993).

3.4 LA SYNTHÈSE DES CONTRIBUTIONS THÉORIQUES

Dans notre démarche de compréhension de la persévérance aux études des étudiants internationaux, le modèle de Tinto se justifie par son caractère intégrateur des différents facteurs de persévérance. Certes, cette œuvre permet effectivement de mieux comprendre la question de la rétention des étudiants, mais qu'en est-il de la rétention des étudiants internationaux ? Ce modèle nous aide-t-il à comprendre la persévérance des étudiants internationaux ?

Nous proposons de compléter le modèle de Tinto avec les apports des travaux du sociologue François Dubet et ceux d'Alain Coulon. Notre objectif est de proposer un schéma de compréhension de la persévérance, adapté aux étudiants internationaux; et ce, en revenant sur tout le processus de migration et d'adaptation à la société d'accueil et sur leur parcours universitaire dans leur nouvelle université. Pour ce faire, nous souhaitons avoir recours aux concepts d'expérience sociale et d'expérience scolaire d'une part, et aux concepts de temps de l'étrangeté et de métier d'étudiant d'autre part. Un tel cadre théorique permettra une meilleure

compréhension des expériences des étudiants internationaux, notamment en ce qui a trait au temps de l'étrangeté.

Inspirée de la thèse de doctorat de Nkusi (2006), nous nous proposons d'examiner en quoi l'apport de la sociologie de l'expérience sociale et scolaire élaborée par François Dubet (1994) fait avancer les connaissances existantes sur la persévérance aux études postsecondaires et, plus particulièrement, chez les étudiants internationaux à l'UdeM. La persévérance aux études des étudiants internationaux peut être appréhendée grâce à l'éclairage de ces divers apports :

- les facteurs de la persévérance au doctorat, le concept d'intégration sociale et académique (Tinto, 1993);
- le concept d'expérience sociale et scolaire (Dubet, 1994); et
- l'acquisition du métier d'étudiant et les temps de l'affiliation (Coulon, 1997).

Finalement, nous précisons en retour nos questions de recherche en formulant la question de recherche suivante : **Quels sont les aspects associés aux caractéristiques des étudiants (Tinto), aux expériences sociales (Dubet) et à l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon) susceptibles d'influencer la persévérance aux études chez les étudiants internationaux ?**

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent discutait les éléments constitutifs du cadre théorique qui guide cette étude. Dans ce chapitre, nous présentons et discutons les grandes lignes du cadre méthodologique de la recherche. Plus spécifiquement, ce chapitre nous renseigne sur la nature de la recherche et la posture épistémologique sous-jacente. Ce quatrième chapitre décrit les principaux éléments de la méthodologie utilisée. Il présente, en outre, les démarches et les outils et techniques qui ont servi à recueillir et à analyser les données pour atteindre les objectifs poursuivis et tracer le profil de nos répondants.

Avant de présenter notre méthode de recherche, nous en rappelons également son étendue. En effet, nous n'avons pas la prétention de généraliser nos résultats à l'ensemble des étudiants internationaux des universités canadiennes. Nous avons limité notre projet à une étude statistique et sociologique de la persévérance aux études à l'UdeM. Notre étude est qualifiée d'exploratoire par son caractère innovant : le recours au concept de l'expérience sociale et scolaire, aux trois temps de l'affiliation et au métier de l'étudiant, trois éléments conceptuels et théoriques que nous voulons étendre aux étudiants internationaux de l'UdeM.

Nous rappelons que la présente recherche a pour objectif général de comprendre la persévérance aux études d'étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs de l'UdeM. Un tel objectif pourra être atteint en faisant un état des lieux des facteurs de persévérance aux études postsecondaires chez ces étudiants et en saisissant le sens de leurs expériences académiques, sociales et migratoires.

Bien que regroupés dans une même catégorie ou appellation, les étudiants internationaux forment une population complexe et très hétérogène du point de vue de leurs origines (sociales et ethnoculturelles notamment), de leurs motivations de départ, de leurs conditions de vie. Nous supposons qu'il en est de même pour leurs expériences sociales, universitaires et

migratoires. Nous avons donc opté pour une méthode de recherche qui tient compte de ces différents éléments, présentés dans les chapitres précédents.

4.1 UNE APPROCHE QUALITATIVE

Au départ de cette étude, nous souhaitions combiner différentes méthodes pour mieux répondre à notre question de recherche. Si certains chercheurs en sciences de l'éducation ont préféré les démarches qualitatives et d'autres, les méthodes quantitatives, pour notre part, nous avons finalement suivi le mouvement des méthodes qualitatives, plus en concordance avec les assises théoriques de la recherche. L'enracinement de notre recherche dans le champ qualitatif se trouve légitimé non seulement par notre désir de décrypter la persévérance chez des étudiants internationaux, mais aussi d'analyser et d'interpréter le rôle de leurs expériences (sociales, académiques et migratoires) sur leur propre persévérance aux études en contexte migratoire.

4.1.1 La justification du choix méthodologique

Notre regard critique sur les différentes études qui se sont intéressées à la question de la persévérance aux études postsecondaires ou aux expériences d'étudiants internationaux a dirigé notre choix vers la méthode mixte et la construction de son « design » orientée vers les outils les plus susceptibles de lui assurer rigueur et validité pour l'atteinte de nos objectifs. Le principal constat concerne effectivement le contexte instrumental dans lequel la plupart de ces recherches se sont déroulées.

Les recherches quantitatives sont principalement des enquêtes par questionnaires auprès des larges échantillons d'étudiants afin de déterminer les facteurs d'abandon et de réussite aux études postsecondaires (Crespo et Houle, 1995; Kwaï, 2009; Ma et Frempong, 2008; Parkin et Baldwin, 2009; Sauvé *et al.*, 2007). De telles enquêtes ont pu distinguer les facteurs de persévérance selon qu'il s'agit d'études du premier cycle universitaire ou, plus particulièrement, des cycles supérieurs et des domaines d'études. Très peu d'études ont montré de tels facteurs selon l'origine internationale des étudiants. Ensuite, d'autres enquêtes quantitatives ont permis de nous renseigner, toujours par le biais de questionnaire, sur le degré

de satisfaction des étudiants internationaux quant à leur intégration à l'étranger ou, plus particulièrement, au sein de leur université d'accueil (Al-Harhi, 2005; Andrade, 2003, 2006; Katsara, 2004; Le et Gardner, 2010) et d'évaluer l'importance du lien social (Montgomery et McDowell, 2009; Russel, Rosenthal et Thomson, 2010; Sawir *et al.*, 2008) ou des difficultés d'adaptation (Atebe, 2011; Ingman, 2003; Lee, Kang et Yum, 2005; Mokuu, 2012; Rose-Redwood, 2010; Swagler et Ellis, 2003; Zhou, Frey et Bang, 2011). Nous avons constaté que les scores de ces enquêtes de satisfaction sont particulièrement élevés. Tous les étudiants internationaux sont satisfaits de leur intégration, ce qui peut remettre en question, selon nous, la valeur de cette mesure de satisfaction.

Les études qualitatives ont, elles aussi, tenté de discuter des expériences en général des étudiants internationaux (Al-Harhi, 2005; Huang, 2007; Le et Gardner, 2010) ou d'un aspect particulier propre à cette expérience. Certaines de ces études ont abordé les difficultés d'adaptation des étudiants internationaux (Coles et Swami, 2012; Nasrin, 2001; Zhou, Jindal-Snape, Topping et Todman, 2008) et l'importance du lien social (Montgomery et McDowell, 2009; Sawir *et al.*, 2008). Ensuite, d'autres recherches ont interrogé les étudiants à propos de leur satisfaction quant à l'intégration à leur nouvelle université (Andrade, 2003, 2006; Bianci et Drennan, 2011). Ces recherches qualitatives ont toutes consisté en la conduite d'entretiens (individuels ou de groupe) auprès d'un nombre réduit d'étudiants internationaux (une dizaine en moyenne). Mais aucune n'a interrogé les étudiants concernés sur le sens qu'ils accordent à leurs expériences de vie et d'études à l'étranger.

Aucune recherche québécoise n'a établi de portrait, même partiel, de la persévérance d'étudiants internationaux inscrits à un programme de recherche. Il est donc nécessaire d'avoir : 1) une meilleure connaissance du cheminement scolaire des étudiants internationaux, ce qui est permis par la démarche quantitative et 2) une meilleure compréhension de leurs expériences sociales et universitaires, cernée cette fois-ci par les entretiens en profondeur. Dans la présente étude, le seul recours aux données de population ne nous aurait pas permis de mieux comprendre les expériences singulières de nos acteurs. Bien que le seul recours aux entretiens ne nous ait pas permis de rejoindre un très grand nombre de répondants à l'échelle de l'UdeM, nous étions soucieuse non seulement de rendre compte des facteurs de

persévérance pour l'ensemble de la population concernée (traitement quantitatif des entretiens), mais aussi d'illustrer ces facteurs de persévérance dans l'expérience des étudiants internationaux et, possiblement, d'en dégager des spécificités ou des aspects atypiques (analyse de contenu).

Une étude exploratoire, approfondie, telle que nous la proposons, des facteurs de la persévérance des étudiants internationaux et du rôle de leurs expériences universitaires, sociales et migratoires est donc évidente pour répondre à notre question de recherche.

4.2 LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

L'épistémologie pragmatique décrit les valeurs et la perspective d'un chercheur qui opte pour une méthode mixte (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Dans la présente étude, le recours aux stratégies quantitative et qualitative offre non seulement une possibilité de triangulation des données, mais aussi l'originalité de combiner différents outils appartenant à des méthodologies qui ont traditionnellement été opposées, nous permettant *in fine* de mieux répondre à nos questions de recherche. Dans cette étude, l'approche qualitative est dominante, dans la mesure où nous accordons une place importante à l'expérience vécue par les étudiants internationaux et au sens qu'ils accordent à de telles expériences pour expliquer leur propre persévérance aux études à l'étranger, à l'UdeM. Mais encore, la réalité de notre recherche, à savoir un accès laborieux (dans le temps) à des données institutionnelles, nous a conduit à privilégier une approche qualitative.

4.3 LES ÉTAPES DE LA COLLECTE DES DONNÉES

La population ciblée dans cette étude est celle des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs (programmes d'études de 2^e et 3^e cycles) de l'Université de Montréal. Le choix de ce terrain de recherche et de l'échantillon est opportuniste et stratégique, au sens que ces choix méthodologiques sont liés à certaines contraintes. En effet, au départ, nous souhaitions étudier la population internationale de l'ensemble des universités de la ville de Montréal (francophones et anglophones). Toutefois, les contraintes de temps et de financement liées à la réalisation de notre projet doctoral ne nous ont pas permis de choisir un tel terrain de

recherche. Initialement, nous projetions de faire notre collecte de données quantitatives puis celle des données qualitatives. Or, une très longue attente pour l'obtention des données institutionnelles nous a contraint à inverser notre séquence de collecte. Nous avons donc réalisé notre collecte de données qualitatives avant d'obtenir les données institutionnelles demandées.

Le premier volet concerne l'ensemble de la population des étudiants internationaux des cycles supérieurs de l'UdeM (données de population), alors qu'un échantillon d'entre eux est concerné par le second volet, l'entretien qualitatif. Les nombreuses étapes qui ont été nécessaires à la collecte de nos données quantitatives et qualitatives sont résumées et illustrées dans la figure suivante (Figure 4).

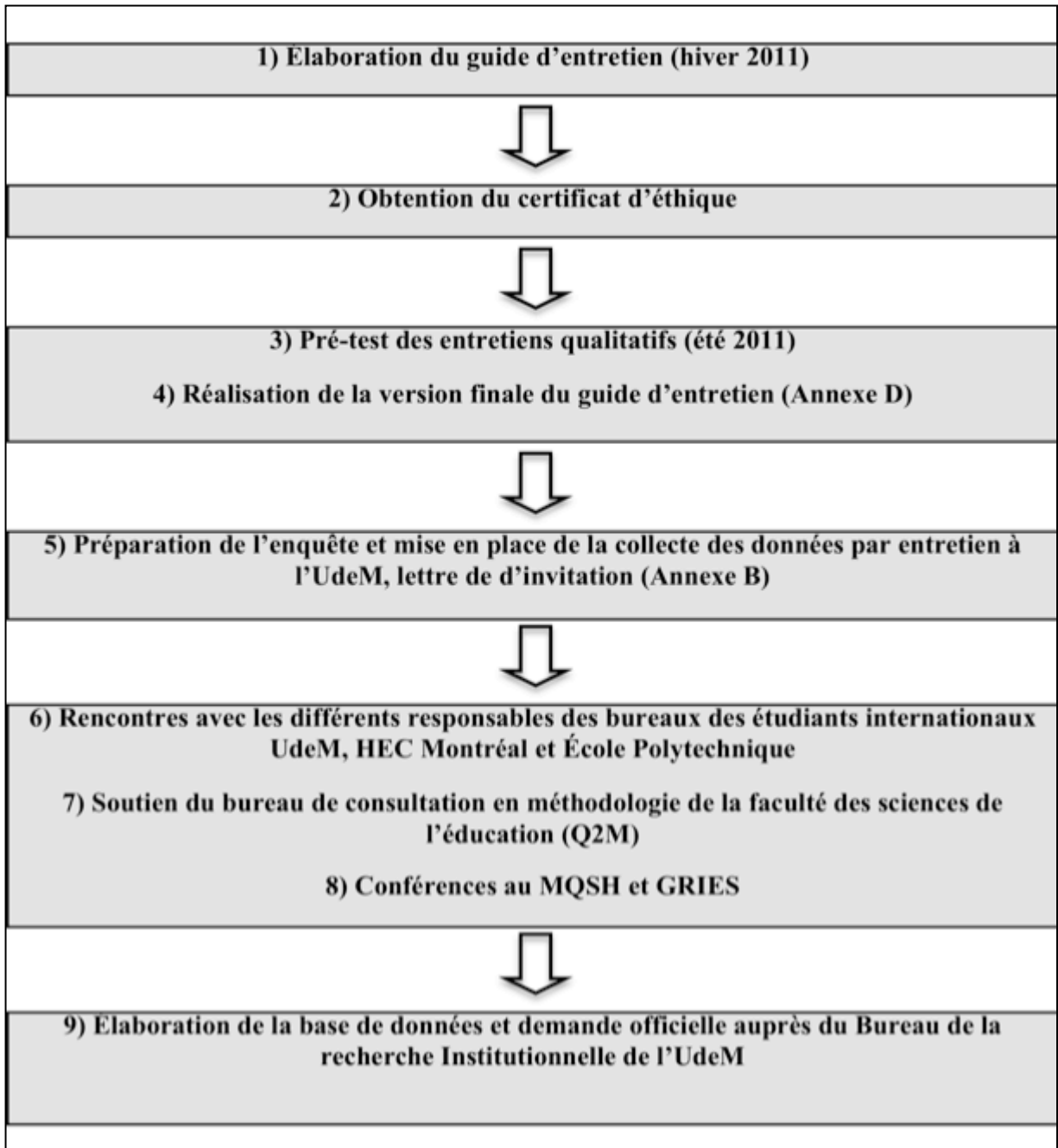


Figure 4 : Étapes de réalisation de l'étude

Nous présentons en détail notre enquête dans les prochaines sections : dans un premier temps les données institutionnelles qui ont servi à présenter le cheminement scolaire des étudiants internationaux, puis l'enquête qualitative.

4.4 LES DONNÉES QUANTITATIVES ET LES VARIABLES ÉTUDIÉES

L'analyse des données de population fournies par le BRI est la première étape de la recherche que nous présentons ici. Elle consiste en l'exploration de données institutionnelles sur les étudiants internationaux de l'UdeM et permet le dévoilement de leur cheminement scolaire.

4.4.1 Les source des données

Cette partie décrit les étapes de la constitution de la base de données qui a servi à l'analyse secondaire de données de population. D'emblée, nous avons compris que cette étude ne pouvait faire l'économie des statistiques, et, comme point de départ, nous avons pensé judicieux d'explorer les données de l'Université de Montréal au sujet des étudiants internationaux. Nous voulions connaître la population internationale de cette institution et idéalement, nous avons besoin de données sociodémographiques, des résultats scolaires, des données sur le financement des études, etc.

Dans un premier temps, nous avons contacté, en 2010, la Faculté des Études Supérieures et Postdoctorales (FESP) de l'UdeM. Des rencontres ont également eu lieu avec les différents responsables des bureaux des étudiants internationaux de l'UdeM, de HEC Montréal et de l'École Polytechnique de Montréal. Parallèlement à ces contacts, nous avons profité de conférences scientifiques dans le domaine, nous avons également reçu le soutien de différents groupes de recherche et du bureau de consultation (soutien en méthodologies de recherche) Q2M de la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ-UdeM) pour former une liste des plus exhaustive de données institutionnelles, données nécessaires à l'atteinte de nos objectifs de recherche. À l'obtention de notre certificat d'éthique, nous avons rédigé notre demande d'accès aux données institutionnelles dans une lettre officielle adressée au BRI. Nous y avons eu accès en janvier 2012. Le soutien du BRI s'est également traduit par un accompagnement dans le choix des données. Nous présentons les différentes variables de cette base de données dans la prochaine section.

4.4.2 La présentation de la base de données 2012 du Bureau de la recherche institutionnelle, Université de Montréal

Dans un premier temps, nous voulions établir un portrait de la population internationale à l'UdeM, puis fournir une première quantification de la persévérance aux cycles supérieurs. Pour ce faire, nous avons recours aux statistiques descriptives. Sachant que les facteurs de la réussite de l'ensemble des étudiants des cycles supérieurs de l'UdeM sont d'ordre financiers, scolaires (liés à l'encadrement des études) et personnels (FESP, 2008), nous avons donc tenu à obtenir des données institutionnelles qui pourraient illustrer ces trois dimensions connues de la persévérance aux cycles supérieurs à l'UdeM (les caractéristiques personnelles des étudiants internationaux, les variables liées au financement des études ainsi que les variables illustrant l'encadrement des études).

Le BRI nous a donc fourni une base de données comprenant des variables d'identification (âge, genre, pays de citoyenneté, langue maternelle, etc.), des variables sur la scolarité à l'UdeM des étudiants internationaux (type de programme, statut d'études, dernière moyenne cumulative au dossier), une variable de cheminement au dernier trimestre, des variables de financement des études (bourses et revenus à l'UdeM) (voir catalogue des variables, annexe C).

4.4.3 Le traitement des données institutionnelles

Concernant l'analyse de ces données quantitatives de population, le logiciel d'analyse quantitative pour les sciences sociales. *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) a permis leur description.

Nous avons examiné les pays d'origine, les facultés et programmes d'études des étudiants internationaux de l'UdeM. Il a été possible de calculer des moyennes (âge, revenus d'emploi sur le campus, bourses), de chercher des scores extrêmes (les revenus les plus élevés, les plus importants taux d'exemption de frais supplémentaires de scolarité) et des distributions peu courantes ou atypiques (Kinnear et Gray, 2005). La description des variables nominales s'est faite à partir des fonctions fréquences, diagrammes et tableaux croisés. Des variables

continues ont été transformées en variables dichotomiques (salarié/non-salarié, boursier/non-boursier).

4.5 L'ENQUÊTE QUALITATIVE PAR ENTRETIEN EN PROFONDEUR

Dans cette partie, nous fournissons une description des principales étapes de l'enquête qualitative, la méthode qualitative ayant ici, comparativement à la méthode précédente, la fonction de décrypter des comportements, de comprendre des processus, plus que de systématiquement mesurer ou comparer. Cette deuxième étape de la recherche veut donc renforcer notre compréhension de la persévérance préalablement entamée dans l'enquête précédente. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec nos répondants pour traiter de leurs histoires singulières.

4.5.1 La méthode d'échantillonnage qualitatif et la présentation des participants

4.5.1.1 La sélection des participants aux entretiens

Il nous a ensuite importé de rencontrer les étudiants internationaux en entretien. La population cible étant trop importante, nous avons dû choisir un échantillon. Le principal critère de sélection fixé a été le fait d'être un étudiant international (tel que défini dans la problématique), inscrit à un programme de recherche à l'UdeM. Pour choisir ces répondants, comme la durée des études était une caractéristique critique dans notre étude, nous voulions une durée d'études suffisamment importante pour bien comprendre la dynamique et la complexité du processus de persévérance. Par contre, la durée de la présence à Montréal nous importait moins, dans la mesure où nous voulions rencontrer aussi bien des étudiants internationaux présents depuis peu à Montréal que d'autres plus anciens et supposés intégrés à la ville et affiliés à l'université.

Nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste, en concordance avec notre second objectif de recherche, puisque « lorsque les objectifs sont moins de mesurer que de découvrir une logique, les méthodes non probabilistes sont souvent [...] les plus adaptées » (Beaud, 1990, p.190). Dans la branche des échantillonnages non probabilistes, l'échantillonnage par convenance renvoie à l'idée selon laquelle les répondants sont choisis à la convenance du

chercheur, mais sont aussi ceux qui veulent bien y participer. Ce type d'échantillon se justifie par sa simplicité et par le caractère exploratoire de notre étude pour laquelle la généralisation n'est pas attendue. En effet, le volet qualitatif ne vise pas à inférer les caractéristiques des étudiants internationaux, mais cherche plutôt à décrire et à expliquer le phénomène à l'étude, phénomène qu'on ne peut uniquement traduire par des données numériques, mais aussi par des contenus, opinions, valeurs, représentations, etc. Les données qualitatives ainsi recueillies ont fait l'objet d'un codage et d'une analyse de contenu, prochaines étapes de notre enquête qualitative qui seront présentées dans les pages qui suivent.

Le recrutement des répondants aux entretiens s'est fait par l'affichage d'une invitation à participer à l'étude (lettre d'invitation mise annexe, annexe B), ainsi que par une annonce déposée sur la page du réseau social Facebook du BEI de l'UdeM. Une quinzaine d'étudiants internationaux se sont portés volontaires mais seuls huit d'entre eux ont été retenus. Les volontaires non retenus faisaient partie d'un programme d'échange (étudiants visiteurs) ou n'étaient pas inscrits dans un programme de recherche. Nous présentons les caractéristiques des étudiants internationaux que nous avons rencontrés en entretiens dans le prochain tableau (XIV). Ce tableau présente le genre, l'âge, le pays d'origine des étudiants internationaux rencontrés. L'année d'arrivée au Canada y est également mentionnée.

Tableau XIV
Profil des participants aux entretiens, Université de Montréal, étudiants internationaux³²

Nom fictif	Genre	Année de naissance	Pays d'origine	Date d'arrivée à Montréal	Statut civil	Grade visé
PARFAIT	M	1983	Burkina Faso	09/2009	Célibataire	Ph.D.
CÉLESTIN	M	1969	Burkina Faso	08/2009	Marié	Ph.D.
SHIRIN	F	1982	Iran	08/2007	Célibataire	Ph.D.
JOAO	M	1985	Brésil	05/2010	Célibataire	M.A
MANAL	F	1963	Liban	07/2008	Mariée	Ph.D.
XIN	F	1982	Chine	10/2008	Célibataire	Ph.D.
SIPIDEH	F	1974	Iran	01/2012	Célibataire	Ph.D.
CAMILLE	F	1981	France	07/2006	Célibataire	Ph.D.

³² Nous avons attribué des noms fictifs et anonymisés.

4.5.1.2 La présentation des participants

Plutôt qu'une simple lecture du tableau ci-haut, nous proposons une présentation de nos répondants. Pour assurer leur anonymat, nous leur avons attribué des noms fictifs, de même que nous avons pris garde de ne pas mentionner des données sensibles, comme leurs programmes d'études, qui pourraient permettre de les identifier. Notre échantillon de répondants est constitué de huit étudiants liés par une même expérience scolaire, l'expérience internationale à Montréal. Mais au-delà de l'homogénéité apparente de ce regroupement, ces étudiants représentent aussi un groupe hétérogène sur le plan de leurs caractéristiques personnelles et de leurs expériences sociales et scolaires : parmi eux, deux étudiants sont originaires du Burkina Faso, trois étudiantes viennent du Moyen-Orient (deux sont originaires de l'Iran, et une du Liban). Une étudiante française fait également partie de notre échantillon. Enfin, deux étudiants sont originaires de pays émergents : le Brésil et la Chine.

Étudiant 1 : Parfait

J'ai rencontré Parfait en août 2011. Originaire du Burkina Faso, âgé de 28 ans, cela faisait deux ans qu'il était arrivé à Montréal. Il est inscrit en doctorat (statut de rédaction) et est également chargé d'enseignement dans son département d'études. Parfait est un étudiant avec de hautes aspirations d'études, stratégique dans ses choix scolaires et personnels, il concilie aisément emploi et études sur le campus. Parfait est aussi un étudiant africain conservateur dit-il (dans son alimentation et dans sa vie sociale) et il se retrouve souvent isolé. Il en est conscient, mais le veut bien.

Pour mener à bien son projet de doctorat à Montréal, il a compris l'importante charge de travail à fournir pour réussir ses cours. Il est donc très dévoué et studieux. Mais encore, il est sélectif dans ses amitiés. Sa seule motivation est la réussite de son projet et tout le mérite et la satisfaction morale qu'il récoltera à l'issue de son aventure internationale.

Aussi prévoyant et stratégique qu'il puisse être, Parfait n'avait pas anticipé les difficultés liées à son adaptation socioculturelle (amitiés, distractions, alimentation) et le stress lié à la découverte du système d'enseignement universitaire québécois et de la charge de travail associée. Parfait est conscient du fait que cette distance culturelle nuit à sa persévérance, mais

il reste globalement satisfait de son parcours d'étudiant international à Montréal. Précisons que Parfait avait déjà étudié à l'étranger sans avoir eu à surmonter de telles difficultés, étant donné que c'était en Côte d'Ivoire, pays proche du Burkina Faso.

À plus long terme, sa priorité est de trouver un emploi décent, au Canada ou dans son pays d'origine, mais le plus rapidement possible. Pour cela, il fait abstraction des problèmes ou les place en arrière-plan de son cheminement à Montréal. Il accepte ses nouvelles conditions de vie et d'études et il les subit donc sans trop se plaindre. Parfait va ainsi donner le meilleur de lui-même, pour ne pas décevoir sa famille et pour ne pas se décevoir lui-même.

Étudiant 2 : Célestin

J'ai rencontré Célestin en septembre 2011. Également originaire du Burkina Faso, il est arrivé à Montréal deux ans plus tôt. Célestin est marié, mais sa femme ne l'a pas accompagné dans cette aventure. Il attend de terminer son doctorat avant de pouvoir retourner dans son pays. Comme il veut évoluer dans une profession de chercheur, il est obligé d'avoir un doctorat, mais ce diplôme n'était pas disponible dans son pays d'origine.

Il s'agit de sa première expérience de vie à l'étranger. Très lucide, Célestin mesure parfaitement la distance parcourue, les difficultés et le temps que cela lui prendra pour bien s'intégrer et se créer un nouveau réseau social. Dès son arrivée, il lui a fallu apprendre à vivre en résidence universitaire, se plonger dans les études, survivre à la charge de travail de ses différents cours. Cela lui laisse finalement très peu d'occasions de construire des relations amicales durables. Il lui a également fallu surmonter le mal du pays et de sa famille.

Célestin est également un étudiant international qui ne rechigne pas à aller chercher de l'information, bien qu'il en déplore le manque de clarté et la faible quantité. Il aurait apprécié de l'information sur le découpage de l'année universitaire en sessions et les choix de cours, de prérequis, etc. Il a dû et, fort heureusement pour lui, pu franchir les étapes à mesure qu'il les découvrait. En effet, dans son expérience d'étudiant international, Célestin a particulièrement apprécié les formations et les cours dispensés à l'UdeM et les travaux de groupe qui permettent aux étudiants de confronter leurs expériences et leurs opinions.

Étudiante 3 : Shirin

J'ai rencontré Shirin en octobre 2011. Âgée de 29 ans, Shirin est originaire d'Iran. Elle me relate son expérience et me confie toutes les difficultés qu'elle a dû surmonter seule, sans l'aide de sa famille. En effet, son parcours d'étudiante internationale s'inscrit dans des rapports à la famille et à la religion particuliers. Shirin veut s'émanciper en tant que jeune femme iranienne, elle veut être autonome et assumer ce choix d'études à l'étranger sachant qu'elle n'avait jamais étudié en dehors de son pays.

Sa première année à Montréal fut idyllique, dit-elle. Mais après cette « lune de miel », Shirin a été aux prises avec une douloureuse situation, entre le détachement de sa culture et sa religion d'une part, mais aussi son incompréhension de la culture hôte québécoise d'autre part. Fort heureusement, elle a pu surmonter cette première expérience à l'étranger, non sans beaucoup de volonté et de résilience. Shirin est allée à la rencontre des autres, elle a tout simplement (re)créé des liens sociaux. Son combat avec elle-même a participé au développement de certains aspects de son identité de jeune femme iranienne, indépendante, autonome et étudiante studieuse à l'UdeM du fait, notamment, que le contrôle social (iranien) est moins pesant à Montréal.

Étudiant 4 : Joao

J'ai rencontré Joao en décembre 2011 alors qu'il était en période de révision de son mémoire de maîtrise. Malgré le froid de cette première journée d'hiver, il a tenu lui-même à se déplacer pour me rencontrer. Âgé de 26 ans, originaire du Brésil, Joao est arrivé un an plus tôt à Montréal. Titulaire d'un baccalauréat en droit dans son pays, il décide de retourner aux études à l'UdeM pour obtenir un diplôme canadien et ainsi avoir un travail. Il poursuit alors une maîtrise avec encadrement.

Joao m'est apparu comme une personne très cultivée. En tant qu'étudiant international, Joao se réjouit d'une certaine identité d'immigrant qui veut aller à la rencontre des autres, des étudiants québécois notamment, dans son nouveau quotidien à Montréal. Joao est aussi une personne très sensible, ce qui explique sans doute le silence passé sur les sphères personnelle et familiale de son expérience. Il est sensible également dans le sens où il est assez soucieux

de l'incompréhension ou des réactions déconcertantes des gens qui l'entourent sur des situations que lui juge nouvelles et déstabilisantes, comme le fait d'apprendre à cuisiner, de s'occuper de lui-même, de devenir autonome dans un nouveau pays.

Bien qu'il soit très engagé dans ses études et qu'il soit plurilingue; parlant couramment le brésilien, l'anglais, le français et l'allemand, il redoute l'échec, mais il se présente comme quelqu'un de très fataliste, qui s'en remet à son sort. Aujourd'hui, Joao a obtenu sa maîtrise.

Étudiant 5 : Manal, la maïeutique de l'expérience doctorale

J'ai connu Manal par l'intermédiaire d'une amie avec laquelle elle a suivi un séminaire de doctorat. Je l'ai rencontrée, en janvier 2012, au retour de ses vacances dans son pays natal, le Liban. Âgée de 48 ans, Manal est mariée et s'est installée à Montréal en juillet 2008.

Nous nous sommes longuement entretenues sur son parcours depuis son arrivée à Montréal. Elle a été bien à l'aise de me confier son expérience et de partager avec moi des événements personnels, familiaux et intimes. C'est avec le précieux soutien de son mari et de sa maman que Manal chemine dans son expérience doctorale, dans un but souvent répété d'apprendre à mieux se connaître elle-même.

Autre élément particulier de son expérience, Manal prend pleine conscience que son intégration à la société québécoise passe inévitablement par l'intégration académique. Cette certitude, Manal la tient sans doute du fait qu'elle a déjà fait toutes ses études de premier et second cycles en France. Quatorze ans après son retour au Liban, Manal profite alors de son immigration au Canada pour poursuivre son rêve de faire un doctorat, et ce, sous les encouragements de sa famille. Actuellement, Manal chemine sagement au doctorat.

Étudiant 6 : Xin

J'ai rencontré Xin en janvier 2012. Xin est originaire de Chine. Âgée de 29 ans, elle est arrivée à Montréal à la fin de l'année 2008, mais s'est inscrite au doctorat à la session d'hiver 2009. Étant anglophile, Xin voulait initialement étudier aux États-Unis ou en Ontario, mais de courriels en rencontres, Xin s'est finalement inscrite à l'UdeM et a choisi une direction de recherche dont elle connaissait déjà la réputation et les travaux en lien avec ses propres

intérêts d'études. Ce fut un long parcours administratif (admission et immigration). Aujourd'hui, elle poursuit un doctorat et a déjà obtenu ses crédits de recherche, lui permettant de cheminer normalement vers les étapes de collecte et de rédaction de sa thèse.

C'est en s'appuyant sur le soutien d'une église communautaire que Xin trouve réconfort et soutien. C'est auprès de son pasteur et d'amis qu'elle partage ses moments les plus difficiles, ce qui lui permet de les surmonter et facilite ainsi son intégration à Montréal. Mais c'est aussi avec l'aide et la générosité de son directeur qu'elle chemine plus sereinement dans son doctorat. De nature très réservée, Xin ne partage pas facilement les obstacles, ni les critiques de cette première expérience internationale.

Étudiant 7 : Sipideh

J'ai rencontré Sipideh, 38 ans, par un heureux hasard. Cela faisait à peine quelques semaines qu'elle était arrivée de son pays natal, le Liban, en plein hiver montréalais. Un professionnel des études supérieures de l'UdeM, informé de mon parcours et de ma recherche, m'avait contactée pour que je l'accueille et que je l'aide dans ses démarches à l'université et notamment dans la recherche d'un emploi sur le campus. Nous avons commencé par échanger fréquemment des courriels et, par la suite, elle a accepté de participer à l'entretien. J'ai ainsi pu mieux connaître Sipideh qui m'a parlé de sa toute « fraîche » arrivée à Montréal, et qui se sentait fragilisée car marquée par une perte totale de repères. Le cas de Sipideh sera particulièrement intéressant dans la mesure où elle entame son intégration à la société québécoise et fait ses premiers pas au sein de l'UdeM.

Étudiant 8 : Camille

Camille est une étudiante française à Montréal. Parmi tous les participants à cette étude, elle est celle dont les propos étaient les plus explicites. Comme elle souriait à le dire elle-même, elle se présente comme « une Française [qui n'a] pas la langue dans sa poche ». Camille a répondu à mon appel à participer, car elle tenait à parler de son parcours de vie de Française à Montréal. Habitant en colocation dans le quartier du Plateau, Camille est arrivée à Montréal en 2006, après un précédent séjour dans le cadre d'un programme d'échange universitaire deux

années plus tôt. Forte d'un solide réseau d'amis français et québécois, Camille persévère dans son programme de doctorat malgré nombre d'obstacles.

En résumé, nous avons donc rencontré en entretien ces huit étudiants internationaux d'âges et d'origines variés, cinq femmes et trois hommes. À présent, il s'agit de justifier notre choix pour l'entretien en profondeur. Nous en présenterons ensuite les différentes caractéristiques (thèmes) en fonction de nos objectifs de recherche.

4.5.2 La justifications pour l'entretien en profondeur

Nous avons donc puisé parmi les différents instruments utilisés en recherche associée aux paradigmes compréhensifs et interprétatifs et avons retenu l'entretien semi-dirigé. L'usage de l'entretien a connu son essor dans les années 1980 dans différents domaines de la sociologie, permettant d'analyser divers phénomènes comme les processus migratoires, les trajectoires professionnelles ou encore l'expérience de la maladie. Dans notre étude, la méthode envisagée a consisté en la conduite d'entretiens individuels auprès d'un nombre restreint de sujets étudiants internationaux et est associée à un traitement qualitatif, dans le but de fournir une analyse approfondie de leurs expériences sociales, universitaires et migratoires et à un traitement quantitatif, afin de compléter l'état de connaissance sur les facteurs de persévérance du point de vue des acteurs rencontrés.

Les méthodes d'entretien se distinguent par « la mise en œuvre de processus fondamentaux de communication et d'interaction » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 73). Dans notre cas, c'est notamment la stratégie d'explicitation du propos de l'étudiant international que nous avons privilégiée. De tels processus de communication orale et d'échanges avec nos répondants fournissent des éléments de compréhension riches et nuancés. L'usage de l'entretien semi-dirigé permet une « compréhension plus approfondie » des expériences et donc de la persévérance aux études supérieures, en « creusant » les cas problèmes et/ou atypiques, par exemple, la problématique du faible financement des études ou des incidents survenus pendant le cheminement comme le changement de direction. En référence à cette image de « creuser en profondeur », Poupart (1981) souligne qu'un instrument qualitatif peut « s'avérer [...] le seul véritablement capable de permettre d'en arriver à une compréhension en

profondeur du phénomène étudié » (*Ibid*, p. 45). Dès lors, l'entretien semi-dirigé est approprié à notre recherche sur l'expérience des étudiants internationaux, les amenant non seulement à livrer leurs pensées profondes, leurs motivations et leurs intentions, mais aussi en établissant des « liens » entre leurs expériences et leur persévérance aux études. Autrement dit, nous avons souhaité donner la parole aux étudiants internationaux afin d'accéder aux motifs de leurs actions, aux singularités de leurs expériences (universitaires, sociales, migratoires) et aux dimensions réflexives qui donnent un sens à la persévérance aux études de ces acteurs sociaux qui sont considérés comme « un véritable observatoire du social, à partir [desquels] se font et se défont les interactions et actions de tous » (Le Breton, 2004, p. 20).

Dans la mesure où nous souhaitons recueillir les représentations³³ de nos sujets, la meilleure approche est, selon nous, de conduire des entretiens en profondeur, car ils favorisent le dévoilement des interactions sociales. Il nous importait également de saisir les « représentations et intentionnalités des acteurs humains » (Van der Maren, 1995, p.103) quant à leur persévérance aux études. Travailler avec des entretiens en profondeur s'inscrit parfaitement dans notre cadre théorique qui privilégie la mise en évidence de logiques d'action des étudiants internationaux et qui s'intéresse à la découverte du point de vue de cette catégorie de personnes précisément identifiées (Demazière et Dubar, 1997). Nous avons plus exactement opté pour la conduite d'entretien individuel en profondeur et axé sur l'explicitation, tel que défini par différents auteurs (Albarelo, 2002; De Ketele et Roegiers, 2009; Kaufmann, 2008; Vermeersch, 1996) et se rapprochant de l'approche biographique.

Bien que limité par le thème de l'entretien (la persévérance aux études supérieures), on accorde un très grand degré de liberté, tant au chercheur (enquêteur) qu'au répondant. En effet, nous étions libres de mener l'entretien tout en gardant notre sujet de recherche choisi et l'étudiant participant était également libre de répondre comme il lui plaisait (Mayer et Ouellet, 1991, p.309). En fait, la seule contrainte était de le faire parler non seulement sur ses expériences universitaires, migratoires et sociales, aussi bien dans son pays d'origine que dans son nouveau pays d'accueil, mais encore, sur tout son processus migratoire.

³³ Par représentations nous entendons ici, la façon dont les étudiants internationaux construisent ou conçoivent la persévérance aux études.

Parce que nous visions une compréhension approfondie de la persévérance par l'explicitation (dévoilement) du rôle des expériences sociales, universitaires et migratoires des étudiants internationaux. Nous résumons ci-dessous les différents arguments justifiant notre recours à l'entretien en profondeur tel que défini précédemment.

Le premier argument est d'ordre chronologique. Il s'agit de mettre l'accent sur l'aspect diachronique de notre objet de recherche. Un questionnaire de recherche pouvait également dévoiler cet aspect, mais nous sommes d'avis qu'un entretien le fait mieux, dans la mesure où il permet d'entrer en interaction verbale avec les répondants qui ont accepté de revenir sur leur histoire personnelle et migratoire. Il s'agit de mieux comprendre l'aspect historique d'un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées (Gauthier, 2003), autrement dit, de rendre compte de la diachronie de leurs expériences sociales et universitaires. Un second argument porte sur le souci d'exhaustivité (détails) auquel nous étions tenue. À cet égard, nous voulions produire une analyse extrêmement détaillée des expériences sociales, universitaires et migratoires d'étudiants internationaux, toujours dans l'optique d'une compréhension approfondie de notre objet d'étude. Ensuite, la conduite d'entretiens en profondeur auprès de chacun des étudiants nous a permis d'accéder à la singularité de ces sujets et de leurs expériences. En effet, seul un échange direct et personnel avec nos répondants nous permettait d'établir la relation entre la trajectoire sociale et la trajectoire scolaire des étudiants. Un quatrième argument renvoie à la capacité d'illustration de l'entretien. La méthode quantitative a d'abord permis d'obtenir les premières analyses des tendances statistiques de la persévérance des étudiants internationaux. Un entretien en profondeur a permis ensuite d'illustrer non seulement des tendances de persévérance, mais surtout d'illustrer des expériences de vie et d'études différentes et propres à chacun des répondants. Il s'agissait aussi de mettre la lumière sur les divers possibles d'une situation, sur les expériences exceptionnelles et minoritaires (meilleure compréhension de la persévérance aux études). De plus, dans la tradition de l'interactionnisme symbolique, il s'agit de prendre en compte les cas négatifs (par exemple les cas problématiques de persévérance aux études). Finalement, l'entretien en profondeur permet de reconstruire l'histoire de vie d'étudiants internationaux. L'objectif était d'établir la relation entre leur vie sociale et académique dans le pays d'origine, puis d'établir cette même relation à Montréal. Autrement dit, il s'agissait de relier deux fois la vie sociale et la vie académique de

ces étudiants à deux moments et dans deux lieux différents de leurs expériences et ce, avec comme charnière, le processus migratoire.

Ainsi, l'avantage de ce type d'approche qualitative est de prendre en compte la complexité d'une situation (c'est-à-dire la persévérance aux études).

« La multiplicité des perspectives et des agents composant chacune des catégories oblige à faire éclater l'unité artificielle de la catégorisation statistique et à mettre à jour une diversité de situations, une pluralité d'acteurs qui s'adaptent de manières variées à des situations différentes en mobilisant un répertoire varié de ressources » (Poupart *et al.*, 1997, p. 57).

Nous nous sommes intéressée à ce que des étudiants internationaux pensent en tant qu'acteurs de leurs expériences et comment ils se représentent tels aspects de la vie sociale et académique à l'UdeM. Dans notre cas, la collecte de données par entretien s'est effectivement avérée, l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal (Albarelo, 2007, p.64). Les faits concernent les systèmes de représentation (pensées construites) et les pratiques sociales et universitaires (faits expérimentés). Les premiers renvoient aux représentations et au sens que les étudiants internationaux confèreront à leurs pratiques, leurs expériences sociales et universitaires. Les seconds portent plutôt sur les expériences personnelles, les enjeux et les processus sous-jacents.

En somme, le premier argument en faveur du recours à l'entretien en profondeur tient au fait que nous voulions explorer en profondeur la perspective des acteurs sociaux pour mieux appréhender et comprendre leurs conduites sociales. Un tel outil a permis d'accéder non seulement aux dimensions objectives du phénomène (conditions de vie et d'études), mais aussi à la subjectivité de ces acteurs, au sens donné aux expériences et aux logiques d'action sous-jacentes. Un second avantage d'ordre éthique et politique est que l'entretien permet « une compréhension et une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux » (Poupart *et al.*, 1997, p. 74). Ces questions ont pu être soulevées en faisant parler nos sujets sur leurs capacités stratégiques et d'intégration (apports des logiques de l'action de Dubet, 1994). Autrement dit, les entretiens en profondeur ont été l'occasion pour les sujets d'exprimer dans leurs propres termes une expérience personnelle, en lui donnant de leur profondeur (Beaud, 1996). Nous estimions qu'il était important de présenter le

point de vue des étudiants internationaux sur leurs expériences (sociales et universitaires) et de tendre ainsi vers une meilleure compréhension de leur réalité et, plus particulièrement, de la persévérance aux études en contexte migratoire. Dans notre recherche, l'entretien est véritablement considéré comme « [la] voie d'accès privilégiée pour appréhender le point de vue et l'expérience des acteurs » (Poupart *et al.*, 1997, p. 205). Selon l'auteur, l'entretien est le meilleur moyen pour saisir le sens que les étudiants internationaux donnent à leurs expériences, la façon dont ils vivent leur situation (*Ibid*, p. 175). Telles sont finalement les raisons qui ont orienté dans le choix de l'entretien en profondeur comme instrument de collecte de données qualitatives. L'outil de collecte ainsi proposé est indubitablement :

« La méthode par excellence pour saisir les expériences vécues des membres de telle ou telle collectivité : travailleurs exerçant la même activité professionnelle, militants participant au même collectif d'engagement, individus occupant une même position dans l'espace social, membres d'un groupe traversant la même épreuve, affrontant le même événement, effectuant les mêmes activités pratiques, etc. » (Demazière, 2008, p. 15).

Nous pensons mieux saisir l'expérience sociale et académique des étudiants qui nous intéressent. L'entretien en profondeur tel que nous le concevons vise à recueillir et à élaborer un récit de vie, car les données qualitatives ainsi récoltées constituent « la meilleure stratégie de découverte et d'exploration d'un nouveau domaine » (Miles et Huberman, 2003, p. 28), la nouveauté étant ici l'analyse des expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs à l'UdeM. Maintenant, comment produire et conduire de tels entretiens ?

4.5.3 L'élaboration du guide d'entretien

Compte tenu de l'aspect diachronique de l'expérience sociale et académique, l'élaboration des questions s'est faite selon une démarche d'entretien que nous voulions organiser autour de trois temps du récit (le présent, le passé et le futur de l'étudiant). Dans un premier temps, nous avons interrogé les étudiants à propos de leurs motivations d'études à Montréal (le « ici et maintenant »). Par ailleurs, au commencement de l'entretien, les premières questions nous ont aidée à saisir l'état d'esprit dans lequel se situait l'étudiant au temps de notre enquête. Nous avons ensuite organisé des questions autour de l'étape de la transition vers Montréal. Les

entretiens ont ensuite abordé le passé de l'étudiant, dans son pays d'origine, avec sa famille. Finalement, nous avons élaboré des questions sur les projets d'avenir des étudiants.

4.5.4 Les thèmes des entretiens

Un tel découpage a permis la construction du canevas d'entretien autour de cinq thématiques principales. Nous avons initié nos entretiens en invitant l'étudiant à parler de ses motivations à étudier à l'étranger (choix du pays et du programme d'études, préparation au départ, ou encore problèmes rencontrés lors de la préparation). La seconde thématique abordée concernait l'intégration sociale à Montréal (découverte de la société québécoise, installation). La troisième thématique discutée touchait l'expérience d'étudiant international à l'UdeM (rapports aux enseignants et aux étudiants, façon d'organiser ses études). En quatrième lieu, le répondant était invité à décrire son expérience scolaire antérieure, dans son pays d'origine. Tous les répondants ont été conviés à faire un bilan sur leur cheminement académique et à porter un regard rétrospectif sur leurs conditions de persévérance, mais aussi sur leurs attentes en matière d'éducation supérieure. Finalement, ils ont pu nous confier leurs projets d'avenir, tant personnels que professionnels.

Les trois premières thématiques de l'entretien font référence à l'expérience scolaire à Montréal, l'objectif étant d'appréhender l'apprentissage du nouveau métier d'étudiant international à Montréal. L'étudiant était amené à raconter son vécu depuis ses motivations, son admission et son inscription à l'Université de Montréal (son projet de maîtrise ou de doctorat, les cours suivis et la justification des choix de cours, de la pédagogie, de l'encadrement et la formation à la recherche, des examens et des différents travaux de session, du système d'enseignement au Canada, etc.). Tel qu'anticipé, les étudiants ont fait des comparaisons avec les expériences scolaires qu'ils ont vécues dans leurs pays d'origine. Ainsi, aux fins de l'analyse, il était pertinent d'aborder la notion d'intégration, tant académique que sociale (au sens de Tinto), depuis l'arrivée à l'UdeM. Ensuite, les concepts théoriques évoqués par Coulon, tels que le temps de l'étrangeté et l'affiliation, nous ont renseignée sur leurs premières impressions sur la société d'accueil et sur l'université.

Afin d'illustrer leur intégration académique, nous avons accordé également une grande importance aux rapports que les étudiants internationaux entretiennent avec le personnel administratif, les enseignants, les étudiants internationaux, les étudiants québécois, etc. Quant à leur expérience sociale, ils ont été interrogés sur leur intégration en dehors de l'université et sur des questions relatives au logement, au quartier, aux déplacements, à l'alimentation, mais aussi aux loisirs et à tout autre rapport interpersonnel. D'un point de vue méthodologique, il était plus pertinent de commencer nos entretiens par leur situation qu'ils vivaient actuellement à Montréal, puisqu'il s'agissait de leur situation la plus récente.

Dans le quatrième volet des entretiens, les questions portent sur la scolarité antérieure, dans le pays d'origine. Nous voulions savoir quel était le lien entre leur vie sociale et leurs études primaires, secondaires, puis universitaires, afin de saisir l'articulation de leurs expériences sociales et universitaires dans leur pays d'origine. De plus, nous cherchions à savoir si l'étudiant international, avant de venir au Canada, avait vécu des situations problématiques ou contraignantes tant au niveau personnel qu'académique.

Pour compléter ces sections, nous avons consacré une dernière section au processus migratoire des étudiants internationaux. Nous les avons interrogés sur les formalités entreprises liées à l'immigration, à l'installation, etc. Cette étape dans leurs expériences de vie et d'études fait qu'on les distingue des autres étudiants, car ils sont aussi des immigrants. Cette étape qui les différencie est considérée à la fois comme une étape charnière et à la fois comme un élément critique dans le déroulement des entretiens, car nous ramenons les étudiants internationaux à leur statut d'immigrant (versus le statut d'apprenant/étudiant) et donc à leur étrangeté. Enfin, nous avons clos tous les entretiens sur les projets d'avenir des étudiants internationaux rencontrés. Ceux-ci nous ont alors confié leurs projets d'installation permanente au Canada, de retour au pays ou encore, leurs perspectives ou leurs aspirations professionnelles. En somme, de tels entretiens nous ont permis de recueillir et d'interpréter des données susceptibles de rendre compte du sens que les étudiants internationaux donnent à leurs expériences.

4.5.5 Le déroulement des entretiens

Les questions ont été présentées aux étudiants internationaux au début de chaque entretien et, dans certains cas, le canevas d'entretien leur a été envoyé avant la rencontre, à la demande d'un répondant qui voulait, par exemple, être plus à l'aise avec un entretien en français. Les entretiens, réalisés entre septembre 2011 et janvier 2012, ont été enregistrés et des notes ont également été prises. Ces enregistrements et ces notes ont été répertoriés pour en assurer l'anonymat et sauvegardés en lieu sûr. Les entretiens ont été retranscrits intégralement, et des prénoms fictifs ont été choisis pour assurer l'anonymat de nos participants. À cet égard, ces précautions éthiques d'anonymat et de confidentialité ont effectivement été présentées dans le formulaire de consentement, ainsi que l'utilisation des données à l'usage exclusif de cette recherche. Avec l'accord de tous nos répondants, les entretiens se sont tous déroulés dans notre local de recherche à la faculté des sciences de l'éducation.

Les entretiens avec les étudiants internationaux ont été facilités par l'usage d'une langue commune, le français, maîtrisé par tous les répondants et ce, malgré le fait que la plupart d'entre eux n'étaient pas francophones de naissance. Lorsque des difficultés de compréhension à certaines des questions posées sont apparues, elles ont été aplanies par notre expérience comme étudiante internationale à l'UdeM. À cet égard, notre posture épistémologique de proximité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et d'empathie face au sujet a grandement facilité le déroulement des entretiens.

À l'issue de tous ces entretiens, il est ressorti nombre de constats. Tout d'abord, cette stratégie de recherche en est une des plus intéressantes dans la mesure où nous avons apprécié l'élan de participation de nos répondants. Les participants ont effectivement eu envie de partager leurs expériences en manifestant une réelle reconnaissance à la recherche. Ensuite, leur niveau de scolarisation (maîtrise, doctorat) leur a permis d'approfondir l'analyse de leurs expériences, en ce sens que les participants ont pu profiter d'une introspection personnelle, pour approfondir leur connaissance d'eux-mêmes, en parlant d'eux-mêmes à différents moments clés de leurs parcours. Finalement, au plan personnel, les étudiants ont appris de leur participation aux entretiens, par exemple en s'exprimant sur leurs motivations et sur ce qu'ils pensent de leur

métier d'étudiant à l'UdeM. La recherche du sens de leurs expériences, permise par l'investigation sociologique, leur a réellement permis de mieux se connaître.

4.5.6 Le traitement des entretiens en profondeur

Après avoir fait une description de la population internationale de l'UdeM et établi les premières tendances de leur persévérance aux cycles supérieurs, nous voulions mieux comprendre la persévérance en décrivant et en interprétant l'articulation de leurs expériences (sociales, universitaires et migratoires) et le sens qu'ils accordent à ces dernières. Le second volet de cette étude a ensuite consisté en la conduite d'entrevues. Cette stratégie nous a informée sur le parcours personnel, académique et migratoire des étudiants internationaux. Cependant, comment analyser de tels entretiens en respectant la parole de nos interlocuteurs ?

Nous avons procédé à des analyses en deux étapes : une première étape d'analyses descriptives (analyse de contenu) et une seconde, d'analyses interprétatives. Nous nous sommes efforcée de saisir des expériences qui ont marqué de façon significative la vie des étudiants internationaux et la définition (le sens chez Dubet et Rochex) de ces expériences par les étudiants eux-mêmes. L'analyse qualitative des données récoltées pendant les entretiens se proposait de rechercher les manières de voir les expériences avec l'œil des étudiants internationaux étudiés, c'est-à-dire de rechercher le « sens », les « systèmes de sens », les « modèles culturels » (Albarelo, 2007, p. 64). À cet égard, comment rendre compte de l'authenticité qui se dégage des témoignages sur les expériences d'études à l'étranger ?

Dans cette étude mixte, l'intégration des approches quantitative et qualitative se situe au moment du traitement des données qualitatives. Les données des entretiens ont fait l'objet d'un double traitement. D'une part, nous avons fait un traitement quantitatif des données permettant de repérer les tendances de persévérance chez nos répondants. D'autre part, nous avons également procédé à une analyse qualitative des contenus de ces huit entretiens, pour en saisir la dynamique propre à chacun, pour en faire émerger le sens. Pour ce faire, nous présentons les différentes étapes de notre procédure d'analyse des données qualitatives.

4.5.6.1 Le traitement quantitatif des entretiens

Le traitement quantitatif des données qualitatives recueillies par entretiens a consisté en la comptabilisation des occurrences de facteurs de la persévérance identifiés dans les propos de nos répondants. Ce traitement s'est fait en lien avec la typologie des facteurs de persévérance aux études supérieures (FESP, 2008), les trois principaux obstacles à la persévérance étant financiers, liés à l'encadrement et personnels. Nous ne nous sommes pas limitée à cette typologie et nous avons été vigilante quant à l'identification de nouveaux facteurs de persévérance du point de vue de nos répondants. Mais les entretiens ont d'abord fait l'objet d'une analyse de contenu.

4.5.6.2 L'analyse de contenu

Après avoir effectué nos entretiens, nous avons passé les multiples avis, opinions et représentations recueillis auprès des étudiants à travers des filtres de lecture. Il s'agissait de « traiter » les données récoltées en effectuant une « analyse de contenu » au sens de Bardin (1996), analyse généralement définie comme un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter et repose sur le principe d'inférence (Albarello, 2007, p. 82). L'analyse de contenu est l'analyse de données qualitatives la plus répandue pour étudier les entretiens qualitatifs. Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse et à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse de contenu rend compte, de manière objective, de ce que disent les répondants.

Suivant une démarche itérative, nous avons effectué des allers-retours et des ajustements sur la classification et le codage des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Nous avons réalisé un codage manuel des données à partir d'une liste des indicateurs issus de notre cadre théorique, reformulés en manifestations observables. Nous souhaitons effectivement procéder à une analyse de nos données, par sujet, mais aussi par question ou par thématique des entretiens. Cette forme d'analyse transversale procède de façon plus analytique, comme les analyses statistiques. Les catégories d'analyse recourent les grandes lignes du guide d'entretien, guide construit autour des principaux concepts de référence (persévérance, intégration sociale et

académique, expérience sociale et scolaire, stratégie, subjectivation, affiliation universitaire, métier d'étudiant et temps de l'étrangeté).

Concrètement, nous avons réalisé une triple analyse du récit de chaque étudiant international recueilli en situation d'entretien. Premièrement, à la lumière de la théorie de Tinto, nous avons examiné comment s'appliquent, à un étudiant international, les facteurs de persévérance évoqués et les relations dynamiques qu'ils suggèrent entre eux. Cette première analyse a ensuite été complétée par une seconde et une troisième lecture du même récit à la lumière de la sociologie de l'expérience de Dubet et enfin à la lumière des trois temps de l'affiliation et du concept de métier de l'étudiant de Coulon. Une telle approche illustrative consiste à prélever des extraits des entretiens et de les interpréter en mobilisant les concepts théoriques de l'étude.

4.5.6.3 L'interprétation des données

Après avoir dégagé les principales idées, l'interprétation de nos résultats consiste à tirer des explications et des réponses à notre problématique de la persévérance aux études, du point de vue d'étudiants internationaux enquêtés. Il s'agit effectivement de dépasser les résultats immédiats ou descriptifs des entretiens. Selon Wolcott (1994), l'interprétation factuelle est la suite logique de l'analyse de contenu, en déterminant ce que le chercheur comprend des données, ce que ces dernières veulent dire.

Une analyse interprétative de chaque cas « étudiant international » a été proposée permettant ainsi l'élaboration de premières versions de mémos interprétatifs à un niveau analytique intra-cas. Il s'agissait ensuite de vérifier et de valider ces mémos en retournant auprès de chacun des étudiants. Nous avons amélioré les mémos pour la moitié des participants, ce qui donne lieu à des versions finales de mémos interprétatifs. Sur la base de ces mémos finaux, nous avons proposé une comparaison de tous les cas d'étudiants internationaux (niveau inter-cas). Dans un tel cas, Van der Maren (2005) suggère de comparer, dans un premier temps, ce qui est commun à tous les étudiants internationaux, puis dans un deuxième temps, ce qui est différent d'un étudiant à un autre, ce qui est spécifique à un cas; sans oublier, en dernier lieu, d'analyser

le matériau résiduel, autrement dit, ce qui n'était pas prévu et qui reste des deux niveaux d'analyse (inter et intra).

4.6 LA CONFORMITÉ AUX NORMES ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

Pour l'ensemble de la démarche de notre étude, un certificat d'éthique à l'Université de Montréal nous a été délivré. Ce certificat, attestant du caractère éthique de notre étude, nous a permis de présenter aux participants la conformité de l'étude aux normes éthiques et de garantir l'anonymat et la confidentialité de leurs réponses. Pour participer aux entretiens, chaque participant devait signer un formulaire de consentement (Annexe A).

PARTIE 3

ANALYSE DES RESULTATS

CHAPITRE V

EXPÉRIENCES D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX ET LEUR PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

S'en aller, me disais-je, n'est-ce pas aller vers soi ?

(Médam, 1982, p. 14)

Ce cinquième et avant dernier chapitre présente les résultats de notre enquête qualitative et se veut être une réponse à la question de recherche de notre étude : **Quels sont les facteurs ou les aspects associés aux caractéristiques des étudiants (Tinto), à leur expérience sociale (Dubet) et à l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon) favorisant ou susceptibles d'influencer la persévérance aux études chez les étudiants internationaux ?**

Nous allons témoigner des contributions de la sociologie de l'expérience et de l'ethnométhodologie à une meilleure compréhension de la persévérance aux études à partir du récit d'un nombre restreint d'étudiants internationaux. Dans un premier temps, nous avons déconstruit l'expérience à Montréal de nos répondants en trois principales étapes clés dont nous ferons la description³⁴. Ces mêmes expériences sont décrites selon les trois temps de l'affiliation universitaire illustrant le processus d'apprentissage du métier d'étudiant chez nos répondants. Dans un deuxième temps, nous mobilisons notre cadre de référence et proposons une relecture de chacune de ces étapes clés selon le prisme des logiques d'action. À partir des cas à l'étude, l'analyse rend compte du lien entre les logiques d'action et de l'évolution dans le temps des expériences. Enfin, l'interprétation (ou le sens) de l'expérience des acteurs rencontrés nous permet de démontrer le pouvoir explicatif des logiques d'action sur la persévérance aux études.

³⁴ Ce sont les sections 5.2, 5.3 et 5.4 qui suivent.

5.1 LA PRÉSENTATION DES FAITS SAILLANTS DES ENTRETIENS

Dans cette section, nous présentons les faits saillants des entretiens réalisés auprès d'étudiants internationaux participants, et ce, dans le but d'introduire les résultats de notre enquête qualitative qui a donné la parole à huit étudiants internationaux.

Un projet personnel. En premier lieu, les entretiens réalisés nous apprennent que l'expérience internationale est avant tout une décision de l'étudiant. Selon les buts qu'ont poursuivis nos répondants, étudier à l'étranger est un choix personnel (bien que stimulé par des politiques de recrutement³⁵). En outre, les motivations évoquées par nos répondants se distinguent, notamment, selon le genre et le pays d'origine. Nous y reviendrons plus en détail lorsque nous discuterons des logiques de stratégie et de subjectivation des étudiants internationaux que nous avons rencontrés.

Des étudiants persévérants. À l'instar des résultats/conclusions de vastes enquêtes (par exemple celles du BCEI de 2009 et de 2013), le regard que les étudiants internationaux posent *a posteriori* sur leur expérience canadienne est satisfaisant et ce, pour l'ensemble de nos répondants. Les registres utilisés pour qualifier de telles expériences internationales sont effectivement ceux de la fierté, de la satisfaction et du sentiment d'accomplissement de leur projet d'études. Les répondants s'avouent heureux d'être des étudiants internationaux à Montréal, autrement dit, de pouvoir tout simplement étudier à Montréal, d'autant qu'ils mesurent l'ampleur de la distance qu'ils ont parcourue, distance géographique, mais aussi intellectuelle. Nous décelons même un réel sentiment de réussite dans leur cheminement aux études supérieures. De plus, nos répondants se qualifient tous de persévérants et ont ainsi bon espoir de d'obtenir leur diplôme.

Des découvertes. En fait, ce sentiment de satisfaction s'explique en partie par les nombreuses découvertes et rencontres significatives, faites à différents niveaux. En premier lieu, nos répondants évoquent la découverte d'une nouvelle culture et d'une nouvelle société, d'autant que la société québécoise a bonne réputation à l'international. Ensuite, ils ont fait la découverte d'un milieu universitaire différent du leur et, pour certains d'entre eux, c'est un

³⁵ Se référer au chapitre de la problématique (Chapitre I).

milieu académique de renommée, accueillant et stimulant. Enfin, leurs découvertes ne sont pas seulement culturelles et intellectuelles, elles sont aussi personnelles, dans le sens où, en contexte de migration, ces étudiants apprennent à se connaître eux-mêmes. Concernant les découvertes culturelles, les étudiants internationaux font celle d'une nouvelle langue, le français.

La place de la langue. La langue est une thématique omniprésente des résultats de cette enquête qualitative, car elle est perçue comme un vecteur d'intégration. Nous l'avons, dans un premier temps, identifiée comme le principal facteur limitant la persévérance aux études. Cependant, parce qu'elle se trouve au niveau des relations sociales et du travail universitaire, les étudiants internationaux font l'expérience du français comme langue étrangère et doivent la maîtriser dans leurs communications et participations orales, dans l'écriture de travaux universitaires ou encore dans la compréhension de leurs nouveaux enseignants. La langue est donc un élément au cœur de la persévérance des étudiants internationaux. Nous décrirons ces principaux faits dans les prochaines pages mais, avant cela, nous devons aussi ajouter que ces éléments participent du statut particulier qu'ont tous les étudiants internationaux.

Un statut particulier. Finalement, l'identification des différents statuts d'un étudiant international aux cycles supérieurs permettra d'argumenter le rôle explicatif de leurs expériences sociales, universitaires et migratoires sur la persévérance aux études. Ainsi, nos répondants sont à la fois immigrants, nouveaux étudiants à Montréal et apprentis chercheur-enseignant.

L'énoncé de ces thématiques centrales se voulait être un préambule de notre compréhension de la persévérance aux études chez ces étudiants, laissant entrevoir certains obstacles à la persévérance aux études. Comment se déroule leur intégration, leur formation en programmes de recherche ? Par quels moyens et par quelles ressources les étudiants internationaux persévèrent-ils dans leurs études à Montréal ? Tels sont des exemples de questions soulevées dans cette partie et auxquelles nous allons répondre à partir de l'examen de leurs logiques d'action, des temps de l'affiliation à leur nouvelle université et de l'apprentissage de leur métier d'étudiant à Montréal. Au-delà du sentiment de satisfaction, de réussite et des joies suscitées par leurs découvertes et par leurs rencontres, tous nos répondants disent que leur

projet d'études à l'étranger fut particulier. Afin de rendre compte de la particularité de leurs expériences, examinons les trois niveaux d'action de ces étudiants internationaux, dans le but de comprendre comment ils persévèrent dans leurs études à Montréal.

Mais plutôt que de présenter chacune des logiques d'action séparément (intégration, stratégie et subjectivation), rappelons que nous avons fait le choix d'une analyse imbriquée/intégrée des différents concepts retenus dans l'étude. Nous avons en fait identifié trois phases clés de l'expérience internationale de nos répondants respectant le déroulement de leur cheminement à Montréal. La première phase ou le premier temps est celui de **l'arrivée de l'étudiant international et de son entrée dans l'institution** (une rencontre culturelle). Cette première étape du cheminement est celle de l'intégration et marque particulièrement l'étudiant international (nouvel arrivant) de son étrangeté en tant qu'être culturel. Le second temps est celui **des négociations et des renoncements**, particulièrement au sein de l'institution d'enseignement. Pour réussir son intégration, l'étudiant international comprend qu'il est en transition vers une nouvelle communauté, un nouveau style d'apprentissage, en somme en transition vers un nouveau statut. Il usera alors de multiples stratégies pour mener à bien son projet malgré les contraintes. Enfin, le troisième et dernier temps du cheminement est celui de **la conversion : l'apprentissage du métier d'étudiant à Montréal**. L'étudiant international n'est plus seulement un être social et un acteur stratégique, il est aussi sujet de son expérience internationale. Par l'analyse sociologique, nous avons déconstruit la réalité de nos acteurs et en proposons à présent une reconstruction/reconstitution dans les lignes qui suivent.

5.2 LES EXPÉRIENCES D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

5.2.1 L'arrivée de l'étudiant international et son entrée dans l'institution : entre intégration et étrangeté

Comme nous le rappelions précédemment, un étudiant international est un individu dont l'activité principale est certes d'étudier à plein temps, mais comparativement aux autres étudiants universitaires, il est également un immigrant (ou nouvel arrivant) qui doit s'intégrer à une nouvelle société et s'affilier à une université d'accueil. Cette première phase de l'expérience internationale est cruciale. D'après Coulon et Paivandi (2003), c'est une étape

charnière, car elle est marquée par l'adaptation (intégration) des étudiants non seulement à la société d'accueil, mais aussi à la nouvelle université. Coulon (1997) et Tinto (1993) rappellent qu'un individu en transition vers un nouveau statut (statut de nouvel étudiant à Montréal) ou qui se sépare de sa communauté d'origine traverse d'abord une première phase d'étrangeté qui le contraint à déployer des efforts pour appartenir à sa nouvelle communauté. Pour nous, cette première phase est également le lieu privilégié de l'observation des logiques d'action de ces étudiants en mobilité et, plus particulièrement, de la logique d'intégration.

Ainsi, dans les prochaines sections nous découvrirons les multiples dimensions de l'intégration des étudiants. Les différents niveaux d'intégration décrits correspondent à ce que Coulon (1997) nomme le temps de l'étrangeté, premier temps de l'expérience internationale que nous décrirons également. Enfin, nous ferons une seconde lecture de cette phase à la lumière de la logique d'intégration afin de comprendre comment nos répondants persévèrent dans leur projet.

5.2.1.1 Les multiples dimensions de l'intégration des étudiants internationaux

Intéressons-nous à l'intégration des étudiants internationaux à Montréal, sachant que leur c'est une première étape de leur expérience internationale et qu'elle est attendue à différents plans, principalement aux plans social, culturel et académique/intellectuel (au sens de Tinto). Les multiples dimensions de l'intégration de même que les caractéristiques du temps de l'étrangeté (au sens de Coulon) des étudiants internationaux seront présentées dans les prochaines sous-sections. Ce premier temps du cheminement de nos répondants sera expliqué par la présentation de leurs différentes actions d'intégration et par la description du temps de l'étrangeté qui caractérise cette première étape. Nous faisons ensuite le bilan des logiques d'intégration qui nous permettent de comprendre comment un étudiant international persévère dès ses premiers instants à Montréal.

a) *La préparation du projet d'études à l'étranger*³⁶

Cette première étape d'intégration requiert au préalable la préparation du projet d'études à l'étranger. Avant même l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux à leur nouvelle société et à leur nouvelle université, ces candidats à l'expérience internationale doivent faire accepter leur projet, puis l'organiser. Il devra faire accepter son projet par l'université choisie qui lui transmettra un avis d'admission favorable. Ce dernier document lui permettra ensuite de faire la demande des titres de séjour (CAQ et permis d'études). L'ensemble de ces documents témoigne de l'acceptation du projet tant par l'institution d'accueil que par le pays hôte. Cette préparation du projet d'études à l'étranger est une longue étape, compte tenu des différents processus qu'elle sous-entend, ceux de l'admission à l'université et de l'immigration, notamment. Parmi nos répondants, Camille et Xin reviennent en détail sur cette longue préparation, Camille parle davantage des démarches d'immigration; Xin, quant à elle, évoque ses nombreuses prises de contact avec des professeurs à l'étranger, à la recherche d'une université d'accueil et d'une potentielle direction de recherche.

« Je dois avouer que je n'avais rien compris des démarches que je devais entreprendre. Bien que je vienne dans le cadre d'un programme d'échanges, j'imaginai seulement que j'aurais à prendre un billet d'avion et à faire mes choix de cours sur place comme on peut le voir à la tv sur les campus étudiants nord-américains. Ce n'était pas très clair pour moi, c'était long et je me suis un peu débrouillée comme je pouvais, mais ça m'a quand même pris huit mois de procédure » (Camille).

« À vrai dire, je n'avais pas l'intention de venir à Montréal parce que je ne parlais pas français et l'université à laquelle je voulais faire la demande est l'Université de Toronto. J'avais des contacts avec une dame qui pouvait être ma directrice de recherche et finalement elle a pris sa retraite. Elle m'a fait une lettre de recommandation pour faire une demande d'admission à une université aux États-Unis. J'ai commencé à avoir des contacts avec un professeur là-bas, mais lui il ne pouvait m'encadrer puisqu'il partait sur un projet en Afrique pendant trois ans. À ce moment-là, il y avait deux professeurs responsables de l'UdeM qui sont venus en Chine. Je les ai rencontrés et je leur ai demandé si c'était possible de faire mes études à l'UdeM sans parler français, ils m'ont dit que c'était possible, car Montréal est une ville bilingue. Tu peux donc communiquer très bien avec des professeurs, des collègues. Je me suis rappelé que j'avais lu deux articles de mon directeur et alors j'ai commencé à être en contact avec lui. Finalement, il m'a acceptée, j'ai donc été

³⁶ Précisons que cette partie n'est pas encore le lieu de discuter des motivations telles que discutées lors de la recension des écrits, dans le sens où une telle discussion se prête mieux au moment de décrire le temps des négociations et les logiques stratégiques des étudiants internationaux.

admise ici en 2009. J'avais commencé à contacter avec le prof à l'Université de Toronto en 2006 je crois » (Xin).

Ces premiers extraits de Camille et de Xin montrent que la première étape de l'expérience est celle de la prise d'informations et des premiers contacts avec Montréal. Ces démarches nous renseignent sur les premières actions posées par nos répondants que nous proposons de présenter dans les prochaines sous-sections.

b) L'arrivée et l'installation à Montréal

Avant même d'être un étudiant international à l'université, il y a tout d'abord lieu de discuter de l'arrivée du nouvel étudiant à l'aéroport, dans la ville et au sein de la société québécoise en général. Cette arrivée est particulièrement caractérisée par des formalités à remplir, de l'attente et un certain stress (ou stress certain) associé aux tâches à remplir et au temps qu'elles prennent. Nous faisons ici référence au stress d'acculturation (Berry, 1987). Sipideh est la seule de nos répondants dont l'arrivée à Montréal était la plus récente au moment des entretiens que nous réalisons.

« Il y a presque deux mois que je suis arrivée. [C'était] en décembre, le premier jour a été vraiment désagréable pour moi, car je suis tombée malade, il faisait vraiment très froid. Et ma famille me manquait, je pleurais. Mais peu à peu, je me suis sentie un peu mieux et je me suis dit que j'ai décidé de faire quelque chose et je dois me donner le temps. J'ai envoyé des emails à des professeurs et un professeur est venu manger un sandwich avec moi au rez-de-chaussée de la résidence pour femmes où j'ai logé, il est vraiment gentil et m'encourageait par courriel, et ça m'a aidé vraiment, mais c'est lui qui l'a fait personnellement, j'ai pas eu d'autre aide » (Sipideh).

Sipideh, comme les autres répondants, nous disent que cette étape est longue et qu'ils ont eu à se donner du temps pour la réussir, au mieux, pour passer au travers. Avec son admission à l'université et ses titres de séjour en poche, l'étudiant international programme son voyage et son arrivée ou, à tout le moins, il se l'imagine. Entre autres, il devra chercher un logement, ouvrir un compte bancaire, se déplacer dans la ville (en transport en commun ou autre), s'installer dans un logement et l'équiper, etc. Encore une fois, il s'agit d'une longue étape vers l'installation et l'acquisition d'une autonomie.

« La première fois que je suis arrivé, ça m'a pris beaucoup de temps à l'aéroport, car quand on arrive on doit passer par beaucoup de services et ils vont nous donner des

choses pour rentrer. Ça prend beaucoup de temps avec de longues files d'attente. C'est un moment que j'ai trouvé vraiment long » (Parfait).

En ce qui a trait au logement, plusieurs modes s'offrent aux étudiants internationaux nouveaux arrivants : un appartement seul, une colocation ou une chambre en résidence universitaire. Comme beaucoup d'étudiants (internationaux ou non) qui optent pour résidence sur le campus, Célestin fut marqué par la découverte de sa chambre, une chambre exiguë et des sanitaires en mauvais état qu'il allait partager avec d'autres étudiants.

« Je l'ai découvert, car je n'avais aucune idée de ce qui m'attendait. Je suis arrivé à la résidence et, quand on m'a présenté mon espace intime, je me suis demandé : 'Qu'est-ce que c'est que ça ?' Je ne sais si tu as visité les résidences, mais les couloirs sont petits et longs, avec 18 portes de chambre et au fond ce sont les toilettes : deux douches et un WC par sexe. Je me suis demandé comment les gens s'organisaient pour ne pas se laver ensemble et aller en cours. J'ai commencé à comprendre comment ça se passait et on va faire avec. Côté restauration, tout ce qu'on voit n'a pas de cuisine, ils nous demandent de descendre à l'annexe pour cuisiner, mais ce ne sont pas de grandes cuisines. Tout le monde prépare donc son repas dans la chambre, je viens d'Afrique et les repas épicés je connais bien : on transporte donc l'odeur jusqu'à la salle de cours, ce n'est pas agréable. Dans le palier où j'étais, j'ai pensé à ne pas me laver ici, car les douches n'étaient pas utilisables : pour me laver, je descendais ou je montais à un autre étage. Ça me dérangeait beaucoup » (Célestin).

Ce sont autant de témoignages de découvertes plus ou moins heureuses et de déceptions. Toutefois, ces premiers extraits de récits montrent que, dès leur arrivée, les étudiants internationaux sont en état de fragilité ou de vulnérabilité. L'université accueillera donc une population d'étudiants venant d'ailleurs et stressée par le voyage, mais tout aussi vulnérable qu'une cohorte d'étudiants de première année.

c) L'accueil de l'université

Une fois les formalités de l'arrivée et de l'installation remplies, le nouvel arrivant s'apprête à endosser son rôle de nouvel étudiant universitaire. Cependant, nos répondants nous parlent peu de l'accueil de l'université. Par accueil, nous entendons autre chose que l'accueil du personnel universitaire au moment des inscriptions ou de la vérification des titres de séjour. Nous pensons plutôt à un moment de bienvenue. À l'époque de leur arrivée, l'accueil officiel pour les étudiants internationaux n'était pas encore instauré et disponible. Or, nous savons qu'à l'UdeM, le BEI organise une semaine d'accueil à la fin du mois d'août durant laquelle des

activités sont organisées pour découvrir le campus. De plus, un service d'accueil appelé *Accueil Plus* est offert à l'aéroport, mais encore une fois ce service n'est disponible que durant le mois d'août. À juste titre, les autorités concernées pensent que les étudiants internationaux n'arrivent pas à un autre moment, ou à tout le moins pensent-elles qu'ils ne sont pas suffisamment nombreux durant le reste de l'année ?

« Oui, je connaissais des gens, mais personne ne m'a accueilli. Depuis le pays, j'ai payé ma résidence et quand je suis arrivé à l'aéroport, j'ai pris mon taxi et je suis venu » (Parfait).

« Un peu déçue et surprise que personne ne soit là pour toi à l'aéroport, au moins des étudiants, mais je crois que ce sont des choses qui se font maintenant. Et puis, dans mon département, je n'ai pas le souvenir d'un accueil formel, et je trouve que c'est à ce niveau-là aux études supérieures qu'on devrait nous accueillir le plus » (Camille).

Arrivée plus récemment que nos autres répondants, Sipideh aurait pu bénéficier du service d'Accueil plus, mais encore une fois, ce service n'était pas offert à la session d'hiver.

« Personne ne m'a accueillie, j'ai demandé au BEI pour le service d'accueil, mais ils m'ont répondu que c'est seulement pour septembre. Mais janvier, et je veux que tu l'écrives que janvier, c'est plus important que septembre. Septembre c'est chaud, janvier c'est froid. J'ai compris qu'il y a plusieurs activités d'accueil qui sont en septembre seulement. [...] Je pense que pour l'université, je vais répéter que c'est mieux qu'ils pensent aux étudiants internationaux qui arrivent l'hiver et si y avait pas ce professeur, je serai complètement perdue » (Sipideh).

Chez Sipideh, nous verrons que l'absence d'un accueil conséquent participera au fait qu'elle éprouvera ensuite un fort sentiment d'isolement lors de son séjour.

En somme, il s'agit d'une assez longue période de préparation avant l'arrivée effective sur le sol canadien et cette phase d'accueil et d'installation marque fortement l'expérience migratoire des étudiants internationaux. Cette période fait contraste avec ce qui était imaginé et avec ce qui a déjà été vécu dans le pays d'origine. En faisant référence au contraste ou au flou, nous remarquons qu'il s'agit d'un premier moment/épisode de vulnérabilité chez ces étudiants internationaux. Les prises de contact, l'admission à l'université, puis les démarches d'immigration et le voyage sont certes de longs passages obligatoires, mais alors que certains de nos répondants ont dû franchir des obstacles, d'autres ont vécu cette phase comme une véritable lune de miel, marquée de découvertes heureuses.

« Cuisiner, car c'est quelque chose que je ne faisais pas avant. S'occuper de moi-même. Il y a des gens qui ne comprennent pas ça. Mes colocataires ne comprenaient

pas. Au Brésil, il y a des gens qui trouvent cela drôle, d'autres qui ne comprennent pas » (Joao).

« J'étais déjà venue, et même en 2004, j'avais déjà des connaissances sur place, des amis pvtistes³⁷. Et puis, j'ai le contact facile, alors j'étais comme un poisson dans l'eau. Mais quand même, je me suis débrouillée toute seule pour trouver un appartement. Chose très facile à Montréal et j'ai choisi le quartier pour sa réputation. [...] La première semaine d'installation, j'étais en mode proactif, une belle semaine à calculer des tas de choses et au bout de quatre jours [j'étais] totalement autonome » (Camille).

Quoiqu'elle soit, c'est à l'issue de cette première étape que l'étudiant comprend la nécessité d'acquérir une autonomie le plus rapidement possible, toujours pour réussir au mieux son projet d'études à l'étranger. L'acquisition d'une autonomie devient une nécessité, car les étudiants internationaux sont en perte de repères (et de pairs pourrions-nous dire). À juste titre, ils se sentent comme des étrangers en terre inconnue. Leurs premiers pas à Montréal (comme partout ailleurs) sont marqués par l'expérience de l'altérité et c'est une altérité réciproque. En effet, les étudiants seront reçus comme les autres, les étrangers aux yeux de la société d'accueil, qui sera elle-même vue comme étant l'autre monde des étudiants internationaux qu'elle accueille.

d) L'expérience de l'altérité

Étant aussi des immigrants, les étudiants internationaux débarquent en terre inconnue pour la plupart d'entre eux. Cette expérience oscille entre la lune de miel et le choc culturel. Être social et culturel, l'étudiant international découvre et va à la rencontre d'une autre culture, celle de la société québécoise. Cette dernière a une bonne réputation chez les étudiants candidats à la migration pour études : on la dit accueillante, ouverte et hospitalière et où une qualité de vie y est très appréciée.

« Mon opinion est très positive par rapport aux Québécois, ils sont très ouverts, accueillants. Je n'ai pas eu de difficulté pour trouver un job, j'ai été acceptée à l'université sans problème » (Joao).

« En général, je trouve que les Québécois sont très chaleureux, accueillants. Si je peux parler français, tout le monde est content. Les gens aiment m'aider à apprendre la langue » (Xin).

³⁷ Le terme « pvtiste » est le nom communément donné aux immigrants français qui disposent d'un Permis Vacances Travail, permis d'une durée maximale d'un an pour séjourner au Canada.

« Personnellement, je n'ai pas de mauvaise expérience. Je trouve tout le monde très accueillant et tout était beau : mes voisins, mes camarades, toi-même. Tout était très bien. Je sais que ce n'est pas le cas des autres, de beaucoup! [...] Je me suis bien adaptée à vivre à Montréal. Je suis à l'aise avec la culture québécoise » (Shirin).

« À Montréal, les immigrants ont une relation plus chaleureuse avec moi, quand ils comprennent de quelle nationalité je suis ils me disent prends telle carte d'appel téléphonique, ou qu'y a mes compatriotes dans tel coin de la ville. Au niveau social, il y a des bons et des mauvais partout, mais j'ai croisé des gens qui m'ont renseignée et aidée dans la mesure qu'ils pouvaient. J'étais pas très curieuse de voir comment les gens vivent ici, parce que je ne sais pas trop, mais pour moi j'étais déjà un peu habituée aux gens des autres cultures, y avait déjà beaucoup d'étudiants étrangers dans mon pays » (Sipideh).

Pourtant, « l'hospitalité [est] une pratique sociale qui a pour principal objet d'offrir l'altérité » (Cova, 2011) et c'est bien là le choc, car peu à peu les heureuses nouveautés laissent place à des découvertes et/ou rencontres qui dérangent et bousculent les étudiants internationaux.

« Oui, il y a des différences et des choses choquantes, mais en général je suis à l'aise ici et je trouve les gens aussi chaleureux que les Iraniens, car nous sommes toujours accueillants. Si nous, les immigrants, on souhaite aller vers les Québécois, eux ils sont ouverts. Dans mon expérience, c'est comme ça : si je voulais il y avait toujours des Québécois qui étaient là pour moi. [...] Autre chose dont je suis vraiment contente, c'est l'assurance maladie que j'ai ici, car j'ai d'autres amis qui viennent d'autres pays et c'est différent. Il y a aussi la sécurité en tant que personne dans la société. En tant que personne qui vit seule, je me sens en pleine sécurité. Quand je rentre des fois tard du bureau, je suis en sécurité, c'est calme. La sécurité de pensée et financière, tout ça m'a beaucoup aidée pour que je me concentre sur mes études. C'est le facteur systémique si on peut dire » (Shirin).

L'expérience de l'altérité et donc la pratique/découverte de l'hospitalité, tant dans la société en général qu'au sein de l'institution universitaire sont ici systématiques, c'est-à-dire inévitables. Certains étudiants internationaux se sentent encore plus étrangers, car le français n'est pas leur langue maternelle ou, pour les plus francophiles d'entre eux, ils s'étonnent de ne pas parler le même français que les étudiants et les enseignants québécois.

« Je parle français et anglais, mais je suis traductrice vers le français. Donc, j'ai choisi UdeM et j'aime la langue française, mais en arrivant ici le français est différent de ce que j'imaginai [...]. Ici, c'est plus difficile que j'imaginai peut-être à cause de mon niveau de langue, dans mon pays je parlais beaucoup mieux français, beaucoup plus fluide et ici, j'ai compris que j'avais tort, je me suis trouvée dans la réalité et c'était trop difficile et je suis déçue surtout pour le premier jour, par rapport à moi-même et la langue » (Sipideh).

Les précédents propos illustrent les principaux lieux d'expression de l'altérité à savoir la langue, la culture et la formation universitaire³⁸. Ainsi, les étudiants internationaux sont non seulement confrontés à une altérité, celle apportée par la nouvelle culture universitaire principalement, mais encore ils sont renvoyés à leur propre étrangeté, ce qui génère en conséquence un sentiment d'inconfort et un malaise et, dans certains cas, des épisodes d'indifférence culturelle et la nette apparition de barrières culturelles et langagières. En conséquence, et à l'inverse de l'expérience imaginée, le repli des étudiants internationaux s'impose à eux comme seul remède au choc culturel. Dans le cas d'autres étudiants, il y a aussi le risque de tomber dans l'isolement (second point de vulnérabilité).

« On se rétracte et on n'essaie pas d'aller vers l'autre. La barrière reste, toi de ton côté et l'autre de son côté et ça on le regrette quand même par moment et on tente de trouver les compatriotes qui sont là » (Célestin).

« Le premier point c'était le moment d'entrée, c'est évident. Après ça, je suis restée ici pendant neuf mois et ma famille me manquait énormément. Je suis rentrée en Iran pour deux mois et je suis revenue. Ce moment-là était le même qu'en 2008, c'était un moment très difficile pour moi. Je me suis retrouvée dans une guerre culturelle, pas le choc culturel, mais c'était une guerre culturelle. Je détestais l'Iran et le Québec. Je ne pouvais pas me trouver dans ces deux cultures. Je me rappelle très bien qu'à ce trimestre, je n'ai pas bien étudié, j'avais de mauvaises notes : B moins. Je n'appelais pas mes parents, car je les détestais. Je pensais qu'ils avaient certaines choses, qu'ils ne m'encourageaient pas assez pour aller plus loin. La société québécoise : mon directeur qui est très exigeant ne me comprenait pas et j'avais des problèmes avec lui aussi. Mes parents ne me comprenaient pas non plus. J'ai vécu des moments très difficiles. Petit à petit, je me suis trouvée, mais c'est grâce à l'école. [...] Je n'ai pas reçu d'aide parce que je ne parlais avec personne : je n'appelais pas mes parents, je ne leur confiais pas mes problèmes. J'avais vraiment laissé de côté mes parents et ma famille qui sont importants pour moi. J'ai compris que je n'étais pas dans une bonne situation et que j'étais en train de faire des choses que je ne devrais pas faire. Je devais trouver des amis et des contacts. À ce moment-là, je n'avais pas d'amis iraniens. Ça m'a pris plusieurs mois, neuf ou dix mois, où j'étais dans une situation de guerre culturelle. Je détestais quand on me disait que j'étais iranienne et d'autres choses, car à ce moment nous avions notre président qui faisait des bêtises partout dans le monde. Partout où j'allais, on me demandait des choses en lien avec ce qui se passait tous les jours en Iran » (Shirin).

L'extrait de Shirin illustre clairement le fait qu'elle soit à la fois dans une épreuve de séparation observée en début de séjour et qui se présente comme un conflit d'ambivalence et

³⁸ Nous parlerons plus en détail de l'expérience scolaire et sociale à Montréal de l'étudiant international au second temps de l'analyse.

l'émergence d'un sentiment de perte et de culpabilité, mais aussi dans la désillusion, au sens où elle devait sans doute croire en l'existence du mythe de l'expérience internationale.

« J'avoue qu'au début je n'ai pas trop aimé l'étiquette de française râleuse, mais même si j'en rigole moi-même, des fois c'est comme me sentir rejetée. Bon aujourd'hui, je me sens complètement intégrée au sein de la société québécoise » (Camille).

Ces incompréhensions et malentendus culturels se situent également au niveau des rapports de genre. Nous faisons référence au propos de Célestin et à ceux de Camille pour qui les rapports hommes-femmes étaient imaginés différemment ou, à tout le moins, un peu comme dans leur pays d'origine.

« Quand on dit des petits mots parfois, c'est comme si on avait déclaré la guerre. Quand on apprécie une femme bien habillée, on dirait que c'est la guerre. Je ne comprends pas » (Célestin).

« À propos des enseignants ici au Québec, je me rappelle de quelque chose de particulier. Quand j'étais à la recherche d'une direction de doctorat, j'ai envoyé plusieurs emails et ai rencontré plusieurs professeurs. Je venais d'arriver à Montréal et pour moi quand j'ai la chance de rencontrer un enseignant en France cela se fait dans son bureau et avec la porte fermée. J'ai toujours eu comme ce réflexe de fermer la porte derrière moi quand j'entre dans le bureau d'un professeur. Alors forcément quand je me présente à mes rendez-vous ici à l'UdeM, je ferme la porte. Et je me souviens de la tête de ce professeur quand je me suis assise, j'ai immédiatement senti un malaise. J'ai vite souri et ré-ouvert la porte et nous avons justement commencé le rendez-vous sur ce genre de différences. Bon, en même temps, j'ai une directrice et nous fermons la porte à chaque rencontre » (Camille).

Certains étudiants internationaux affirment souffrir d'un manque d'amitiés, qu'ils souhaitaient durables et interculturelles. Les propos issus des entretiens ciblent ou accusent particulièrement le manque de véritables relations interculturelles. Nos répondants regrettent le caractère superficiel des relations avec les étudiants québécois. Ces amitiés ne durent que le temps des cours, sauf exception. 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, pas comme dans leur pays d'origine (Célestin). Mais encore une fois, ils l'acceptent.

« Les étudiants de la résidence, ceux avec qui je cause beaucoup ce sont les étudiants africains et principalement mes compatriotes. Il y a d'autres étudiants qui ne le sont pas, mais la majorité oui. On peut aller dans les chambres d'autres étudiants. C'est souvent des étudiants en doctorat. Parfois, les centres d'intérêt avec des étudiants en

baccalauréat sont différents, même entre compatriotes. On peut quand même se voir, mais moi je ne peux pas rester pendant longtemps pour discuter, parce que nos centres d'intérêt ne sont pas les mêmes. Les étudiants en baccalauréat font des enfantillages ou [bien] ils sont capricieux, ils aiment la mode, ce qui se passe à la télé et moi ce n'est pas ça qui m'intéresse. Généralement, en résidence, c'est avec des étudiants africains, parce que je n'ai pas vraiment d'amis autres que les Africains. J'en ai, mais c'est minime : quelques Chinois. Donc, c'est les Africains, souvent des compatriotes et en doctorat » (Parfait).

« Dès qu'on arrive, on plonge dans les études, on commence déjà à travailler. Se créer des amis dans les cours, mais les cours sont par matière et ils changent perpétuellement et on n'a pas tellement de relations futures comme ça. Ce que j'ai remarqué aussi c'est que les relations durent le temps du cours, après le trimestre chacun se cherche. Je n'ai eu de relations très durables, excepté une seule chez qui j'ai dîné et on s'écrit de temps en temps. Même chez nous, peut être que ça aurait fonctionné comme ça, on ne peut pas avoir tout le monde comme ami en même temps. Il y a des gens aussi quand on se voit après le trimestre, la relation est tellement froide que c'est comme si on ne s'était jamais côtoyé. C'est un regret parfois, parce qu'en Afrique on ne connaît une personne qu'une seule fois. Tout de même, on s'y habitue et il n'y a pas de grands problèmes » (Célestin).

Dans leurs discours, le repli, l'isolement et la solitude sont nettement palpables.

« Au niveau de la vie sociale, je ne me sens pas très bien parce que quand on arrive dans un nouvel environnement, on connaît moins de sources, moins de distractions. C'est beaucoup plus restreint. C'est vrai qu'il y a des distractions ici, mais quand on n'est pas habitué, ce ne sont pas toutes les distractions qui te plaisent. Généralement, je ne sors pas trop, du fait que les distractions d'ici ne m'intéressent pas beaucoup. Je sors rarement, et les rares fois où je sors avec mes amis du doctorat, qu'ils soient colombiens ou québécois ou camerounais (beaucoup plus) : on va boire un verre. Par exemple, quand on a fini l'examen de synthèse l'an passé, nous sommes sortis pour voir les différents festivals qu'il y avait. Je peux passer deux semaines en faisant seulement la navette et ma chambre : mon bureau ma chambre. Je ne me déplace pas trop » (Parfait).

« Sinon la vie scolaire était belle, mais dans la vie sociale c'était la première fois que j'étais loin de ma famille. C'était la première fois que je dormais toute seule dans une chambre. En Iran, je partageais toujours ma chambre avec mon frère ou ma sœur. Au début, c'était vraiment un choc. J'étais toute seule sans un membre de ma famille. Petit à petit, j'ai trouvé des amis. Durant deux ans et demi, je me sentais très seule. Je ne trouvais pas des amis avec qui j'étais à l'aise, je n'ai pas trouvé des amis très intimes » (Shirin).

« Je veux surmonter mes difficultés d'intégration, passer cette période qui est difficile. Je veux connaître ici des étudiants internationaux, car ça va m'aider et leur réaction envers moi est normale. Je veux parler avec des gens. Je me sens seule » (Sipideh).

Enfin, sur un tout autre registre d'expériences, l'intégration des étudiants internationaux implique également l'expérience de l'hiver québécois, non sans conséquence sur leur santé et leur bien-être, ce qui nous autorise à parler d'un choc climatique.

« Ma première expérience de l'hiver aussi, on dirait que je dors moins en hiver. C'est l'impression que j'ai eue. Je peux travailler jusqu'à 2h du matin parfois et je me couche, mais je n'ai pas le sommeil facile alors qu'il faut se lever à 6h-7h pour être en cours à 8h30 » (Célestin).

« Mon premier hiver c'était horrible. J'ai eu la grippe et je ne pouvais même pas me lever pendant des jours. J'ai manqué des séances. Et par la suite, le froid et le manque de lumière faisaient que je ne pouvais tout simplement pas sortir de mon lit. Je prenais du retard sur tout, ça me stressait de sortir et me stressait de ne pas me rendre facilement à la bibliothèque ou ailleurs pour étudier et préparer mes cours » (Camille).

Mais encore, pour certains d'entre eux, cette intégration ne peut faire l'économie du retour au pays pour le temps de fêtes de fin d'année ou l'été, par la visite de la famille à Montréal. S'intégrer c'est *conserver un peu de soi*. S'intégrer c'est aussi visiter la ville, la province québécoise, mais seulement pour celles et ceux de nos répondants qui ont cette culture de la mobilité ; pour les autres, le repli s'accroît, faute de temps.

Finalement, pour maintenir leur installation, le renouvellement des titres de séjour (permis d'études, mais aussi VISA cas étudiants iraniens) peut survenir, sans embûche du point de vue de nos répondants.

« Entre temps j'avais bien ancré dans ma tête qu'il y a un intervalle minimum avant la fin de l'expiration. Je ne devais pas m'y prendre trop tard, parce que sinon j'allais vivre en illégalité ici. Je m'étais déjà dit à partir de tels mois, il fallait que je commence la démarche. Quand j'ai commencé la démarche, ça a été simple, j'ai d'abord demandé le CAQ : ça m'a pris trois semaines. Après j'ai demandé le permis d'étude qui a un peu duré : il a pris quarante jours » (Parfait).

Bien que le projet d'études soit la première motivation de l'expérience internationale, l'adaptation/l'intégration à la société et au système universitaire est un moment clé de leur expérience internationale et la durée de cette période est variable, mais souvent longue. En effet, l'intégration des étudiants internationaux est une période de latence caractérisée par de nombreux chocs. Les étudiants internationaux débarquent avec leurs propres caractéristiques d'entrée (au sens de Tinto) ou bagages. L'examen de ces extraits illustre parfaitement leur

étrangeté au sens ethnologique et maintenant, il a effectivement lieu de discuter du temps de l'étrangeté.

« Il y a donc tous ces petits aspects qui font qu'ici, il y a les difficultés d'intégration et les difficultés familiales, on doit tout gérer. On n'est pas tout le temps à 100 % dans la recherche, car il y a des choses qui n'évoluent pas à la vitesse qu'on souhaite. Il faut que les autres comprennent qu'il y a d'autres problèmes qui peuvent nous accabler » (Célestin).

5.2.1.2 Le temps de l'étrangeté

Tel que défini dans notre cadre théorique, le temps de l'étrangeté illustre la période durant laquelle un individu entre dans un monde et une communauté qui lui sont inconnus, étrangers. Ce temps est celui durant lequel l'individu est confronté à des chocs (culturels notamment) et à la perte de repères. Pour nos répondants, le temps de l'étrangeté débute dès leur arrivée à Montréal et au sein de l'université et correspond aux premières semaines de l'expérience internationale.

« Dès le départ et mon arrivée ici, il fallait prendre des repères et connaître les bâtiments de cours, la circulation en métro et en bus (je ne maîtrise toujours pas le bus). Il faut inclure dans le programme, le fait de se préparer soi-même à manger [...]. J'étais marié, j'ai laissé ma femme là-bas pour que je puisse préparer. Je suis à la résidence, il n'y a pas de réfectoire, ni de restaurant comme dans le système français : un restaurant universitaire. Ici, nous sommes obligés de préparer, parce que la bourse qu'on nous donne ne nous permet pas d'aller manger dans des restaurants, c'est un luxe » (Célestin).

Dans l'imaginaire de ces étudiants internationaux, le système d'enseignement supérieur québécois est semblable aux leurs, parce que la langue d'enseignement est le français. Mais c'est tout autre chose qui survient au sein de l'institution, notamment les interactions avec les étudiants.

« Avant de venir ici, j'imaginai que les gens sont gentils. Mais je pense ou j'ai l'impression que les collègues dans les cours à la faculté ils n'aiment pas trop ouvrir des relations avec les étudiants qui ne sont pas québécois. Ils sont gentils, ils sont polis, mais ils ne me donnent pas une bonne impression et moi je ne suis pas une personne qui parle beaucoup alors peut-être j'ai tort. Par exemple, le premier jour, je pensais autrement, et peu à peu je pense qu'ils ne m'aiment pas » (Sipideh).

Lorsqu'ils sont interrogés sur les premières semaines de leur arrivée à l'université, les étudiants internationaux sont déstabilisés. Au début de leurs expériences scolaires et sociales,

ce sont en fait des manifestations de vulnérabilité qui nous sont confiées (cas de dépression, solitude, etc.).

« Le premier jour, je voulais déjà retourner dans mon pays (rires), mais je dois vraiment me donner le temps avant de juger. [...] J'ai un ami à Toronto, mais à Montréal je ne connaissais personne, quelques jours après mon arrivée j'étais très déprimée » (Sipideh).

« Je vais te dire que c'est quand même difficile. C'est difficile au niveau de l'intégration, le style de vie est différent. J'avoue que c'est une première expérience à l'extérieur de mon pays, c'est donc un nouveau réseau social à créer : ça prend du temps. C'est vrai qu'il y a des moments de découragement, mais je pense que c'est lié au fait qu'on est de la famille très loin. Il y aussi des difficultés au pays qu'on doit gérer. Ce sont des handicaps qui durent de temps en temps [...] Quand je suis dans une période de découragement, très souvent je privilégie les sorties : je sors de chez moi, soit je vais rejoindre un ami, soit je marche au bout de la route, soit je bavarde avec des gens, mais je peux rester seul au bord de la route s'il n'y a personne pour m'accompagner. Il y a beaucoup d'étudiants du Burkina-Faso dans la résidence. Ça fait un moment que je ne suis plus allé là-bas, mais sinon je pouvais les appeler pour discuter avec eux. Après en général, ça va mieux » (Célestin).

Le rapport au temps, à l'espace et aux autres est transformé et les étudiants internationaux découvrent de nouvelles façons de faire et d'être qui ne sont pas les leurs et tout leur est étranger. Mais ce temps de l'étrangeté est double ou réciproque, car aux yeux des membres de la nouvelle communauté (société et université), ils sont aussi des individus étrangers.

« J'entends des fois des choses bizarres que je comprends, mais au début je ne comprenais pas. On m'a posé des questions comme je suis iranienne, qui étaient un peu excessives et violentes sur mon pays, sur ma culture, sur les nouvelles que l'on entendait. Oui, la plupart du temps les questions venaient des étudiants et non du personnel, parce que peut être qu'ils sont plus expérimentés. Ils savent qu'ils ne doivent pas poser des questions comme ça. Ce sont souvent des étudiants qui ont le même âge que moi, ils me disent ce qu'ils ont entendu. Par exemple, les mariages arrangés. Au début, je ne comprenais pas. Ça me fâchait et je gardais de la distance. Je ne préférais pas me mêler, parce qu'ils ne savent pas. Ils ne doivent pas penser que c'est... de notre faute ou que nous sommes débiles ou imbéciles. Ils ne connaissent pas tout ça. C'est aussi le problème des médias qui nous parlent seulement des difficultés et des problèmes, tout est négatif » (Shirin).

« Quand on nous dit que dans la semaine, on n'a que trois heures de cours par matière. En réalité, c'est beaucoup plus que trois heures. Quand on revoit ce qu'on a traité en classe, on peut le supporter, mais on nous demande aussi de la recherche. Le tout demande beaucoup de temps. On dort moins, mais on veut quand même donner le meilleur de soi. Je pense que cela joue contre nous, mais je ne sais pas quelle solution proposer » (Célestin).

Pour persévérer, pour surmonter cette phase, ils doivent mobiliser toutes leurs énergies et sortir de cet état de vulnérabilité. Cette période de l'expérience représente un passage difficile parce que ces étudiants internationaux doivent surmonter le déséquilibre provoqué par la transition d'une culture à une nouvelle, d'une université à une autre, etc. C'est en ce sens que l'expérience est ici singulière. Elle constitue un moment et un lieu privilégiés de l'observation des logiques d'intégration de nos répondants. La présentation de telles logiques laisse place à un premier niveau de compréhension de la persévérance aux études du point de vue de nos répondants internationaux.

5.2.1.3 La logique d'intégration des étudiants internationaux

Au troisième chapitre, nous avons présenté la logique d'intégration comme étant la capacité d'un acteur social (et être culturel) de vouloir faire partie d'une communauté. Cette appartenance est vue comme un rôle social prescrit, car il est assigné de l'extérieur (l'environnement, la famille). Dans la présente étude, le matériel recueilli en entretien met en évidence les deux volets de l'intégration. Le premier volet de l'intégration est celui du bagage de l'étudiant international. Ce sont les traditions qu'il porte et apporte (influence sociale), ses façons d'être. C'est aussi l'influence de sa famille, de son passé scolaire (expérience antérieure), de son appartenance à une culture donnée, sa culture d'origine, mais encore de son genre.

« Dans la famille, on est très nombreux. Tout le monde est allé à l'école sauf deux filles qui ont abandonné au collège [niveau secondaire], mais les autres jusqu'à présent continuent. J'ai cinq frères actuellement à l'université. Les études, les gens aiment ça. Ils ne veulent pas être les derniers de la famille. Les études sont bien vues. En Afrique dans les villages, il y en a certains qui vont trouver que mes études sont très longues. Quand je dis que je suis à l'université depuis sept-huit ans, ils trouvent que c'est long. Il y en a qui vont trouver ça très long et vont dire qu'on a dépensé de l'argent » (Parfait).

« Pour les études supérieures basiques, il n'y a pas de problème. Dans ma famille, personne ne s'est opposé à ça. Maintenant pour ces études doctorales que je viens de démarrer, tout le monde se demande ce que je cherche. Il y a des gens qui ne sont pas allés loin et qui sont bien à l'aise. On les voit circuler dans de grosses caisses et ils ont de grandes villas. Je ne les ai pas et je continue à étudier. Ils se demandent ce que je vais devenir. Peut-être que si ce sont des contraintes professionnelles, je n'allais pas faire le doctorat » (Célestin).

« La culture chinoise valorise beaucoup l'éducation, mes parents sont très fiers de moi. Surtout mon père, quand il rencontre quelqu'un il parle toujours de moi. Ils sont fiers de moi, de mes études au Canada. Ils savent aussi ma difficulté, ils m'ont beaucoup encouragée. Ma mère s'inquiète pour moi, elle me disait que même si je ne peux pas obtenir mon diplôme que ce n'était pas grave, elle me disait qu'il fallait que je sois heureuse, contente » (Xin).

« Dans ma famille, avoir une éducation supérieure est important, j'étais sous l'influence de la famille et moi-même j'ai essayé d'aller plus loin que ce que j'étais avant, pas matériellement mais intellectuellement. Mes frères ont fait des études supérieures aussi, en maîtrise et en école d'ingénieur. Ma famille m'encourage, ma mère m'appelle et me dit de ne pas m'inquiéter que c'est normal » (Sipideh).

Chez nos répondants, l'influence de la famille s'observe au niveau des attentes et des conceptions de l'éducation tant pour la famille proche qu'élargie. Ces multiples influences sont toutes profondément ancrées en l'individu, telle une partie d'héritage que l'étudiant international apporte avec lui dans son voyage à Montréal.

Mais survient aussi une rupture, car l'étudiant international doit devenir quelqu'un d'autre. Il doit plaire, s'intégrer à l'université et y réussir. Cela lui demande toute la détermination nécessaire, mais il doit également vivre les déchirements associés aux ruptures (sociale, culturelle, familiale, intellectuelle, etc.). Nous faisons alors référence à l'influence de la scolarité antérieure de l'étudiant international.

« Les premiers instants, il faut lutter pour passer parce que dès la première année, on nous dit que nous sommes très nombreux et qu'il n'y a pas le *numerus clausus* qui est appliqué. Plusieurs fois, ils ont tenté de l'appliquer et les étudiants l'ont rejeté, il n'est donc pas appliqué officiellement, mais ils trouvent des moyens et des artifices pour limiter le nombre de ceux qui avancent. Par exemple, il y a des enseignants qui vont vous donner le cours : ils ne vont pas tout donner et à l'évaluation ils vont revenir sur certaines choses qu'ils n'ont pas précisées. Tout ça pour limiter le nombre de ceux qui vont passer, indirectement il y a un *numerus clausus*. Il faut se battre et reprendre tous les cours qu'ils ont donnés, mais il faut aussi chercher les anciens devoirs. C'est un travail à outrance et à tue-tête. C'est la seule chose à faire pour pouvoir y arriver. Indépendamment de ça, il y a des activités » (Célestin).

« Ce n'était pas aussi bien qu'ici, au Québec. J'étais bien, j'avais beaucoup d'idées et il y avait beaucoup de profs qui ne m'encourageaient pas. Mais si on compare avec les profs d'ici, je dis toujours on dirait qu'il n'y avait pas assez de place pour tout le monde là-bas. Quand tu étais quelqu'un de travailleur et qui voulait avancer, il y avait toujours des barrières devant toi » (Shirin).

Les interactions avec les enseignants de leur université d'origine sont bien différentes de celles au sein de la nouvelle université. La figure de l'enseignant dans leur pays d'origine n'est pas la même que celle de l'enseignant à Montréal.

« La relation entre les étudiants et les enseignants est plutôt **parent-enfant**. Par exemple, pendant les fêtes les étudiants font des cadeaux. Au Bac, je dirais que les études n'étaient pas si exigeantes. Je n'avais pas beaucoup de contact avec les autres étudiants. Ici, on souligne beaucoup l'esprit critique » (Xin).

« Au Brésil, **le professeur est un peu comme un prêtre**. Il y avait beaucoup de profs qui venaient d'ailleurs aussi. Oui, on pouvait les rencontrer quinze minutes après le cours, mais pas plus, souvent ils avaient l'excuse des réunions, etc. » (Joao).

« Il y a des enseignants qui sont *cools* et d'autres qui ne le sont pas. Quand je dis qu'ils ne sont pas proches c'est dans le sens : on peut très bien s'entendre avec un professeur, mais on lui parle et on le salue **comme un père**. On ne peut pas le salir, alors qu'ici on peut leur causer comme à des camarades. On doit utiliser le vouvoiement, mais il y en a qui nous disent de les appeler par leur prénom » (Parfait).

Il est effectivement curieux de constater comment chacun de ces trois répondants, dans leur pays d'origine, représentent l'enseignant dans la relation pédagogique : Xin se voit comme un enfant avec son parent, Joao le voit comme une référence religieuse et Parfait y voit un père. De telles représentations seront sans doute modifiées, l'étudiant international qui a à devenir quelqu'un d'autre, entrera en interaction avec les membres de sa nouvelle communauté qu'il se représentera d'une autre manière.

Ce qui précède illustre la part d'intégration des étudiants internationaux et les défis associés. Un second volet de l'intégration est celui de la part de l'institution dans l'intégration. En plus des ruptures liées à la migration, celle qui nous interpelle davantage est celle de la rupture intellectuelle, lorsque l'étudiant international rencontre une nouvelle culture universitaire. Cette rupture dans la façon d'être un étudiant nous apprend que l'étudiant international découvre aussi le bagage apporté par l'université qui l'accueille. Dans cette double intégration, entre les attentes de l'université et les bagages de l'étudiant, il y a quelque chose de déchirant. La somme de ces ruptures est en fait le bilan des actions prises pour s'intégrer, c'est la logique d'intégration de nos répondants.

La logique d'intégration des étudiants internationaux rencontrés correspond à l'ensemble des conduites prises pour faire partie de la société québécoise et pour être un étudiant à Montréal.

Ici, cette logique est opérée par la recherche d'un sentiment d'appartenance à la société et l'université d'accueil et d'une stabilité émotionnelle afin d'éviter l'inconfort, le malaise, ou l'isolement. Mais, au-delà de la volonté de s'intégrer à la société d'accueil et des éventuels tracasseries de leur nouveau quotidien à Montréal, les étudiants internationaux disposent également d'une marge de manœuvre ou de négociation. Ces actions d'intégration étant inévitablement prises ou calculées en comparaison avec le vécu dans le pays d'origine des étudiants internationaux (une part de négociation entre les deux volets de l'intégration), leur environnement est dès lors lié à deux sociétés, leur société d'origine et leur société d'accueil, le Québec. Dans cet entre-deux mondes, ils tentent de recréer ou de conserver un tant soit peu de chez eux, d'éviter des pertes identitaires (culturelles), d'autant que, pour certains, leurs pratiques culturelles et leurs codes sociaux et de genres persistent et tiennent à demeurer intacts. Par exemple, la rencontre avec l'autre fait qu'ils sont aux prises avec de nouvelles valeurs et de nouvelles références. Ils sont en quête de repères et déploient donc des stratégies, notamment des stratégies dans le but de socialiser et de s'intégrer et des stratégies d'études pour mener à bien leur projet d'études à l'étranger. Nous avons donc fait état des premières expériences qui justifient des ajustements à opérer et des négociations et donc, la nécessité pour les étudiants internationaux de s'inscrire dans une logique de la stratégie.

5.2.2 L'expérience des découvertes, le temps de la transition et la logique de la stratégie

Dans cette section, nous décrivons les expériences scolaires des étudiants internationaux au sein de leur université d'accueil, leurs expériences étant le moment d'autres découvertes (en lien avec le métier d'étudiant) qui justifieront leur passage au second temps de l'affiliation (au sens de Coulon), à savoir le temps de la transition. L'examen de ce second moment clé de l'expérience de nos répondants est ensuite expliqué à la lumière de la logique stratégique. Nous comprendrons ainsi comment, à cette étape charnière de l'expérience internationale, nos répondants persévèrent.

5.2.2.1 S'adapter à un nouvel environnement de formation

Nous présentons ici un tout autre niveau de découvertes que les découvertes et les rencontres survenues à l'arrivée : ce sont celles ayant lieu donc au sein même de l'université. Les

étudiants internationaux font la découverte du système d'enseignement universitaire québécois, nouvel environnement particulièrement propice aux ajustements et, ultimement, au déploiement de stratégies. Nous restituons ici l'ensemble des nouveautés que les individus étudiants internationaux découvrent alors qu'ils transitent vers leur nouveau statut d'étudiant, celui d'étudiant à l'UdeM, au sens ethnologique de Coulon.

Les premières expériences que les étudiants internationaux rencontrés nous confient sont celles de la découverte des lectures en anglais et de la préparation aux examens. Bien que ce ne soit pas le plus notable, ils nous les confient spontanément, car ils n'y étaient pas préparés dans leur imaginaire.

« Je crois qu'il y a l'aspect anglais qui est un défi pour ceux qui parlent français. Quand on est chez nous, on nous dit que c'est une université francophone et quand on arrive ce n'est pas vraiment ça. Ce sont des difficultés auxquelles nous sommes confrontés [...] Oui, qu'on sache que les trimestres sont importants et qu'ils sont équivalents à l'année chez nous! Qu'il faut les valider pour pouvoir passer à une autre étape, parce que chez nous on étudie toutes les matières à la fin seulement que tu sais si tu as validées ou non! Si les gens sont prévenus, il n'y a pas de problème. C'est vrai que ça a ses avantages aussi et si tu as des lacunes, c'est plus facile de changer de voie ou de rattraper ton année » (Célestin).

« Pour moi, les [examens] sur table sont particulièrement stressants parce qu'on peut beaucoup travailler et s'ils amènent la petite partie qu'on n'a pas travaillé... Voilà pourquoi c'est stressant, mais ici ce sont des choses auxquelles il faut penser : on se donnait beaucoup dans ce travail, on doit lire beaucoup. Je n'ai pas peur du temps que je dois prendre pour lire, mais c'est stressant. Je pensais que les devoirs sur table s'étaient finis, parce qu'au pays, en doctorat ce n'est pas stressant. Quand je suis ici, je le dis à mes amis que je suis vraiment stressé et ils ne comprennent pas pourquoi je suis stressé » (Parfait).

À propos de la lecture d'articles scientifiques en anglais, nous pouvons toutefois préciser que c'est une découverte que tous les étudiants aux cycles supérieurs font, même s'ils sont inscrits dans une université francophone. En fait, les étudiants internationaux ont sans doute beaucoup plus intégré la dimension francophone de l'université qu'ils ont choisie. Fort heureusement, ils font aussi des découvertes plus positives puisqu'ils ont aussi choisi leur nouvelle université pour des raisons bien précises. Nous présentons ces différents éléments dans les prochaines lignes.

La première découverte est celle du découpage de l'année universitaire en trois sessions et des choix de cours qui sont à faire le plus judicieusement possible. Afin de s'éviter une surcharge de cours, un étudiant international doit mesurer le poids de chaque cours auquel il s'inscrira. Il doit également s'assurer des préalables de certains cours et s'éviter la surprise de la non-disponibilité d'un cours à une session, souvent à la session d'été, pensant prendre de l'avance ou alléger son travail aux sessions d'automne et d'hiver.

« Je me suis renseigné sur quelle sorte de cours est-ce qu'ils donnaient ici et comment ça se passe, parce qu'au niveau des facultés (par exemple) telles que c'est expliqué, les gens pensent que comme tout est sur le Net, on a le réflexe d'aller le chercher, mais ce n'est pas le cas. D'abord le Net chez nous, ce n'est pas aussi vulgarisé qu'ici, il y a des difficultés. Quand on arrive, on nous donne le programme, il est chargé et donc, on n'a pas le temps d'aller s'asseoir pour aller sur le Net et regarder ce qui se passe. Il n'y a pas de séance au niveau de l'université, ni des départements pour cela. On nous dit quel jour on commence et il faut s'y rendre. Je sais qu'il y a une journée où ils accueillent les gens, mais ils ne donnent pas beaucoup d'informations. Je suis venu la première matinée d'accueil, mais ils ne nous ont pas donné beaucoup d'informations. On ne va pas sur le Net, et quand les difficultés arrivent, on commence à chercher l'information pour mieux gérer nos angoisses. Par exemple, le découpage de l'année, chez nous il est annuel. Ce n'est pas par trimestre alors qu'ici c'est comme ça. Il faut donc valider son trimestre pour passer à l'autre. Il y a des cours qui sont retenus comme des prés requis qui sont liés au second trimestre. Si on les loupe, on peut nous suggérer de changer de programme : il y a des gens qui se sont inscrits pour la maîtrise en septembre, mais ils ont raté un cours, on leur dit que ça serait trop difficile de continuer en maîtrise et qu'ils devraient aller en DESS ou autre. Si c'était à refaire, je n'aurais pas fait pas comme ça. Dans mon cas, par exemple, c'est l'enseignant pour qui je suis venu qui m'a conseillé tous ces cours, car je ne comprenais rien. Pour les cours du premier trimestre, c'est lui qui les a cochés en me disant ce que je devais prendre. J'ai juste signé en bas. Quand ça a commencé, je me suis demandé ce qui se passait. Au deuxième trimestre, quand j'ai choisi les quatre cours, il m'a demandé si je ne voulais pas aller jusqu'au cinquième cours » (Célestin).

Célestin n'avait pas évalué la charge de travail d'un cours de trois crédits au doctorat, alors que Camille, sans doute plus stratégique, avait-elle suivi les conseils de ses pairs.

« Moi, on [autres étudiants] m'avait tout de suite dit de ne pas prendre plus de quatre cours par session. [...] Sinon, j'ai suivi des cours dans une autre faculté, car pas offerts dans mon département. Cela ne m'a pas plus déranger que ça d'aller ailleurs. C'était pour ma culture. Mais pour un autre cours, j'avais pas compris l'importance de le suivre avant d'obtenir mon certificat d'éthique, un cours de méthodologie de recherche obligatoire dans ma scolarité » (Camille).

Lorsqu'ils reviennent sur le déroulement de leurs études, cela correspond à bien plus qu'ils ne l'imaginaient dans le sens où cela va au-delà de leurs attentes. Dans l'ensemble, ils font tout d'abord la découverte d'un milieu de recherche scientifique de qualité.

« Par exemple, je ne m'attendais pas à avoir un bureau complètement indépendant à moi pour faire ma recherche. C'est plus que mes attentes » (Shirin).

« J'ai remarqué qu'il y a une grande variabilité et ça apaise. J'ai fait plusieurs cours, j'étais fascinée par les chercheurs qui sont en même temps enseignants et cela m'a vraiment fascinée. Il y en a d'autres qui m'ont fascinée en tant que chercheurs, mais ils n'étaient pas dans le sens professeurs. Il y en a qui sont au sommet et qui monopolisent les trois pôles, ils sont humains, enseignants, chercheurs et ce mélange est fascinant » (Manal).

Un tel milieu de recherche en devient stimulant et contribue dès lors à leur persévérance.

« J'imaginai que c'était pareil, mais en français, c'est-à-dire que le prof vient, il parle ou non. Mais il y a quelques petites choses qui changent et qui ont changé ma vie académique. D'abord et avant tout, tous les profs de mon programme utilisent des PowerPoint, ce qui me permettait de comprendre 65 % de ce qu'ils disaient. Les étudiants sont un peu gâtés ici je pense, car chez nous on ne peut vraiment écrire des courriels aux professeurs. Comme j'étudiais avec les PowerPoint, il fallait certaines fois écrire pour clarifier quelque chose. Il y a une autre manifestation de la facilité des études ici, en exemple, l'examen. 90 % des profs nous envoient un guide pour l'examen où dedans est écrit ce que l'on doit savoir. Chez moi, cela n'existe pas, il faut tout savoir. Il y a les consignes pour les travaux qui sont tellement bien expliqués que c'est comme s'il était déjà fait. Certaines fois les étudiants ne savent pas quoi faire. Tu ne peux pas avoir de mauvaises notes, et chez moi cela n'existe pas non plus. Les profs nous disent de faire un travail et nous devons nous débrouiller. C'est facile comme ça. Finalement, comme il y a beaucoup de travaux en groupe, leur étudiant a peut-être mieux compris ce que le prof et on peut alors mieux réussir » (Joao).

Ce nouvel environnement est également le lieu d'échanges et d'interactions avec les enseignants sous le signe du respect, malgré la hiérarchie évidente. Les étudiants internationaux apprécient grandement leurs nouveaux enseignants.

« Je trouve que, relativement à ce que je connais dans mon pays, ils sont plus proches des étudiants. J'ai des professeurs intéressants comme certains qui ne le sont pas, comme partout ailleurs, mais ils sont quand même plus proches. Dans mon pays, généralement, je trouve que les professeurs se prennent beaucoup trop la tête : il y a un écart. Chez nous, quand les professeurs titulaires passent, tout le monde doit se plier. Alors qu'ici, ils peuvent être à la cafétéria sans qu'on le sache. C'est pour toutes ces raisons qu'ils sont moins distants des étudiants » (Parfait).

« Pour ceux que j'ai vus défiler devant moi, je trouve qu'ils sont très ouverts et il y a ce respect vis-à-vis de l'étudiant que j'ai appris ici. C'est une chose qui est très présente. Ils respectent beaucoup les étudiants et ils les écoutent. Chez nous, **l'enseignant est le maître suprême du cours** et c'est ce qu'il dit qui doit être fait. Il ne s'occupe pas des difficultés. Ici, on peut prendre des rendez-vous et discuter avec eux. Ils insistent sur ce qu'ils veulent qu'on assimile. J'aime beaucoup ça! Je sais qu'il y a eu un incident lors d'un cours. L'enseignant a été obligé de présenter des excuses à l'élève : c'était la première fois que je voyais ça, bien que l'étudiant n'avait pas raison. C'était après une évaluation, l'enseignante avait précisé ce qu'elle voulait dans le cours et l'étudiant a répondu que non. Pourtant, c'était écrit dans le cours, dans le fascicule qu'elle nous avait donné. Elle a pris à témoin les autres étudiants et l'étudiant s'est énervé et a cru qu'elle voulait rire de lui. L'étudiant est sorti en disant qu'elle n'avait pas le droit de dire ça. L'enseignante s'est par la suite excusée devant nous tous. Je me suis demandé pourquoi ça ? Chez nous, on nous fait sortir et après on parle avec l'enseignant et la direction dans leur bureau. J'ai bien aimé ça, car il y a des enseignants qui donnent vraiment tout et donc le travail d'évaluation devient beaucoup plus facile » (Célestin).

« Moi, j'étais chanceuse. Je me rappelle que ma première prof, c'était le premier mois de mon arrivée et je lui avais demandé si elle pouvait parler sans accent. Elle m'avait dit qu'elle ne pouvait pas supprimer son accent, mais qu'elle allait essayer de parler moins vite. Pendant le cours, quand elle utilisait des expressions québécoises, elle les expliquait pour les étudiants étrangers » (Shirin).

« On peut tutoyer l'enseignant, je trouve cela un peu bizarre. J'ai du mal, même si on me le demande, par respect toujours par le rapport étudiant-enseignant même si pour je suis plus âgée que certain. C'est le respect du statut. Je préfère vouvoyer un professeur au sein de la faculté, quand je me retrouve dehors je peux le tutoyer cela ne me dérange pas. À un certain moment, j'ai travaillé dans une compagnie avec mon frère. Personne ne savait que le PDG était mon frère, car je le vouvoyais au travail. C'est un petit peu la même chose. Au niveau de l'université, je préfère vraiment garder ce respect. Cela ne veut pas dire que nous plaçons l'enseignant ou moi-même à l'écart, les rapports peuvent être proches, mais il y a toujours un respect du contexte [...]. On a beaucoup de libertés par rapport au travail. On n'a pas beaucoup de contrainte au niveau du temps. On peut rendre un travail un jour en retard ou en avance, ce n'est pas ça qui compte, mais la qualité du travail. Pour moi, c'est quelque chose de nouveau. Je n'avais pas cette vision en arrivant. Je considérais qu'il fallait rendre à telle date, à telle heure. Si j'avais besoin de réviser, même quelques minutes, je n'osais pas envoyer un courriel, je ne savais pas ce contexte. Petit à petit, je me suis habituée aux variabilités, on peut toujours poser des questions » (Manal).

« Tous les professeurs que j'ai rencontrés sont gentils. Ils m'ont répondu toujours à mes questions. Ils sont toujours accessibles. En Chine, j'envoyais un courriel et des fois on ne me répondait pas. Ici ce n'est pas le cas. Je trouve qu'ils travaillent très fort. Par exemple, pour nos cours et nos travaux, ils donnent des commentaires très pertinents » (Xin).

Parce qu'ils font l'heureux constat d'un corps enseignant disponible, toujours en comparaison avec ce qu'ils ont connu dans leurs universités d'origine, les étudiants internationaux mesurent que cette différence sera déterminante dans leur persévérance.

Parmi les interactions étudiants et professeurs, la relation d'encadrement de la direction de recherche en est une particulière et déterminante dans la persévérance aux études. Cet encadrement pédagogique est avant tout un soutien à la formation, parfois le lieu de tensions, mais, dans tous les cas, il est surtout saisi comme une rencontre humaine très importante dans l'expérience de l'étudiant international.

« Avec mon directeur, c'était un peu difficile et ce n'était pas à cause de moi, c'est parce que c'est quelqu'un d'exigeant. Après quatre ans, je suis très contente d'être avec lui et j'ai beaucoup appris. Au début, m'adapter à ses exigences, c'était difficile et même stressant. Je dormais mal à cause de ce stress qu'il me donnait. Il est excellent et tout le monde doit l'être aussi pour lui » (Shirin).

« Ma direction de doctorat est vraiment quelque chose d'important dans mes études et dans ma vie. C'est carrément une relation de compagnonnage. Au début, je suis à ses côtés dans la préparation des cours, je l'accompagne à des conférences. En fait, au début j'assistais beaucoup, je lisais beaucoup aussi et puis, j'étais la seule de ses étudiants. J'ai beaucoup observé, et puis, à chaque discussion et rencontre pédagogique, je glissais tranquillement vers l'action. Avec le groupe d'étudiants, on a la chance d'avoir des rencontres mensuelles, parfois en individuel et des fois le groupe » (Camille).

« L'aide du directeur est aussi importante, parce que la première session je n'ai pas pu choisir les cours de recherche à cause de mon arrivée tardive. J'ai pris un cours de français et la deuxième session, j'ai commencé à suivre les cours de recherche, où pour la première rencontre il nous a demandé de faire une présentation. Par exemple, en demandant quel est notre sujet de recherche, la première phrase que j'ai dite est : « est-ce que je peux parler anglais ? » Tout le monde a dit non, j'ai donc essayé de parler français. Lors de la deuxième rencontre, on a commencé le cours et je me suis aperçu que je ne pouvais pas le comprendre. J'ai enregistré tous les discours, je les ai réécoutés chez moi et encore, je ne pouvais pas tout comprendre. J'étais très découragée. J'ai envoyé un courriel à mon directeur en disant que j'allais abandonner ce cours, que j'allais suivre des cours de français et lorsque je parlerai bien français je recommencerai mon groupe de recherche. Il m'a dit qu'apprendre une langue, c'est comme apprendre la natation, il faut se noyer dans l'eau. Si tu n'utilises pas cette langue, tu ne peux pas l'apprendre. J'ai donc continué et finalement j'ai terminé ce cours » (Xin).

« Celle que j'ai actuellement est vraiment très ouverte. Elle joue peut-être la maman poule, parce qu'elle s'intéresse à mon social. J'aime beaucoup. Parfois, elle va me dire « J'ai l'impression que tu ne réfléchis pas, mais je sais qu'il y a des problèmes

en-dehors. Quand il n'y a pas la famille à côté, je sais qu'il y a des difficultés et il faut prendre de l'aide. Détend-toi et bientôt ça va passer! » Ce sont des mots que j'aime bien entendre. Pour certains, il n'y a pas de problème et c'est seulement le travail : tout ce qu'il y a en dehors on ne cherche pas à savoir. Parfois avec certains, on ne se comprend pas » (Célestin).

Par ces découvertes de toutes les dimensions du métier d'étudiant, ils commencent à comprendre les ajustements et les négociations qu'ils ont à faire pour devenir un véritable professionnel des études à l'UdeM. Cette somme de découvertes est en fait autant de déchirements qui poussent les étudiants vers la négociation : caractéristique typique de la phase de transition chez Tinto et Coulon.

5.2.2.2 Le temps de la transition vers le métier d'étudiant aux cycles supérieurs

Le temps de la transition chez Coulon (1997) est une étape marquée par les négociations, les ajustements. Chez nos répondants, ils ne sont plus les étudiants de leurs universités d'origine, mais ils ne sont pas encore tout à fait des étudiants de la nouvelle université. Administrativement ils le sont, mais du point de vue anthropologique, ils ne maîtrisent pas encore parfaitement les règles institutionnelles. Cette étape est faite d'incertitude et de doute, alors que l'étudiant s'intègre progressivement à sa nouvelle université. Il s'agit en fait d'un temps d'apprentissage : il apprend à devenir un étudiant professionnel, ou un professionnel des études à Montréal, non sans ajustements culturels, cognitifs et financiers de sa part.

Nous allons déconstruire ce temps en abordant différentes expériences de nos répondants qui illustrent le glissement vers l'apprentissage du métier d'étudiant à Montréal. Nous montrons ici que cet apprentissage est difficile, que les étudiants éprouvent effectivement des difficultés à s'intégrer dans les équipes de travail, que certains n'ont aucune notion de travail collectif et que d'autres ne réalisent que très tard le nombre d'heures d'études à fournir en plus. En confrontation aux attentes du milieu universitaire, ils n'osent poser des questions pendant les cours. C'est la culture collective qui rencontre une culture individuelle, un système universitaire radicalement différent du leur à différents égards.

a) La recherche universitaire

Nos répondants sont tous inscrits dans des programmes de recherche et, comme beaucoup d'autres étudiants internationaux, ils pensent arriver et commencer immédiatement à travailler un thème de recherche particulier et souvent, en lien avec une problématique propre à leur pays d'origine.

« Une chose aussi qui m'a marqué et que je n'avais pas pris en compte, je ne savais pas que j'allais encore composer beaucoup d'examens sur table. Les examens sur table sont stressants et la thèse n'a pas toujours de lien avec le sujet d'examen ou avec la persévérance aux examens. Quand on se dit que l'on vient pour la recherche, on a déjà un projet de recherche en tête et certains domaines nous intéressent plus que d'autres. Pour les deux premières années, on va faire beaucoup d'examens dans tous les domaines. Je ne m'attendais pas vraiment, au niveau de stress que j'ai eu à vivre pendant mes deux premières années » (Parfait).

« Il y aussi un aspect sur lequel j'ai échangé avec quelques personnes : quand on arrive ici, on n'est pas sensibilisé au problème des questions de recherche de ce pays. Quand on nous dit de réfléchir sur une question de recherche rapidement, on cherche une question qui est liée à son pays. Par moment, avec l'enseignant, on ne se comprend pas malheureusement » (Célestin).

b) L'encadrement financier des études supérieures

Parmi les nombreuses ruptures, l'une des plus importantes est celle qui est liée au coût des études universitaires. La découverte de cette facette du système d'éducation canadien requiert des étudiants internationaux un des plus importants ajustements, un ajustement financier. Bien qu'ils aient choisi leur destination d'études en tenant compte de cette importante donnée, les étudiants internationaux doivent comprendre que le financement des études doit être calculé pour toute la durée de la scolarité, jusqu'à la diplomation. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le financement des études est l'un des principaux facteurs de la réussite et de la persévérance aux études supérieures comme en témoignent nos répondants :

« À la fin du premier trimestre, j'ai demandé la bourse d'exemption des frais de scolarité pour les étudiants étrangers. La dame qui était là m'a demandé pourquoi je ne l'avais pas demandée pour le premier trimestre. J'ai aussi pris la bourse de l'admission : j'ai pris 5 000 \$. On m'a donné une bourse pour ce que j'avais fait en Iran. Je ne comprenais pas et je ne comprends toujours pas pourquoi on nous donne une bourse pour l'admission. C'était très bizarre pour moi [...] Je dois ajouter que ce qui était encourageant ici c'était les aides financières de l'Université. C'est très limité par rapport aux autres étudiants, ceux qui sont citoyens, les bourses et les aides financières, mais ça existe vraiment. Ça aide et ça m'a toujours aidée » (Shirin).

c) La conciliation études-travail

En lien avec le financement de leurs études, les étudiants doivent apprendre à conjuguer études et emploi. En programme de recherche, il est particulièrement intéressant et stratégique de choisir des emplois liés à la formation ou à la recherche. Même si la conciliation peut être ardue au début, elle sera bénéfique à l'étudiant international car elle lui permettra de financer une partie de ses études et de sa vie personnelle tout en se formant à la recherche universitaire. Les étudiants peuvent aussi être engagés comme chargés de cours et ainsi, parfaire leur formation à l'enseignement.

« Je fais mes études avec l'activité que j'ai : je suis auxiliaire d'enseignement. C'est dans le même département. Chez nous, les étudiants de doctorat nous sommes tous auxiliaires d'enseignement : on donne les TP ou les cours. Quand on avance en doctorat, il y a des petites choses du baccalauréat qu'on a oubliées ou bien qu'on n'avait pas appris, car on ne peut pas tout apprendre quand on passe une classe. Quand on donne le cours, on peut revoir, on apprend mieux, on comprend mieux. Ça permet aussi de savoir comment expliquer et comment transmettre les savoirs » (Parfait).

« J'avais toujours des contrats, des fois ils étaient très petits. Maintenant, j'ai des grands contrats avec la directrice ... c'était toujours dans le cadre de mes études et c'était très utile pour moi. Des fois, c'était difficile et je manquais de temps, mais de toute façon je trouvais ça génial » (Shirin).

d) Le poids de la préparation des cours

Bien que l'expérience de formation à la recherche ou à l'enseignement puisse être pertinente, l'étudiant garde en tête qu'il est avant tout motivé par la réussite de ses études et donc, de ses différents cours. La conciliation de ses différents rôles et de la préparation des cours, qu'il suit lui-même en tant qu'étudiant, feront que certains sont en surcharge cognitive, en plus des surcharges émotionnelles liées à la migration.

« Pour auxiliaire d'enseignement, ce que je fais, c'est que je prépare à l'avance. Pour mes cours, chaque jour quand je me lève, j'apprends le prochain cours. Ici, c'est [étudier régulièrement] vraiment ce que je fais. Ma vie se résume à aller au bureau, lire, aller sur le Net quand je suis fatigué, je cours parfois avec des amis du Burkina Faso ou d'Europe. C'est comme ça que je me distrais quand je suis fatigué de bosser. Mais quand je me lève, c'est pour étudier quelque chose, à moins que je ne sois trop fatigué intellectuellement et physiquement, parce que ça ne rentre pas trop. Je suis en train de lire mes cahiers, mais je ne travaille pas. Quand je suis fatigué, je vais passer mon temps sur le Net » (Parfait).

« J'avoue que quand je suis arrivé, c'était un nouveau système que je ne comprenais pas et il fallait que je me consacre 100 % à cela. L'année dernière, j'étais trop chargé. Cette année, c'est le doctorat et je me suis consacré uniquement à cela. Je n'ai pas pris de charge [...] Une des difficultés aussi, c'est l'anglais comme les cours sont en anglais. Je parle couramment le français et je prends peut être plus de temps pour dire quelque chose en anglais. Les cours sont dits français, mais toutes les lectures sont en anglais, on ne nous oblige pas à le parler, mais à le lire [...] Comme je viens de le dire, je n'avais aucune idée des étapes à franchir. Pour moi, on arrivait, on faisait le doctorat et la synthèse à la fin et on continuait. Je ne savais pas comment le doctorat se passait ici. Je ne savais pas qu'il y avait des cours comme ça. En Europe, ceux qui en reviennent, il n'y a vraiment pas de cours comme ça. Ils font le doctorat sans cours, avec leur sujet et le directeur. Il n'y a plus de cours après la maîtrise, mais ici ce n'est pas comme ça. Je pensais que c'était seulement quelques heures, mais c'est quand même beaucoup. Il y a beaucoup de choses à apprendre avant de faire la synthèse [...] Tout d'abord, les cours sont dispensés. Ici, ce ne sont pas des cours magistraux, ce sont des cours ouverts où chacun apporte son expérience. L'enseignant nous guide dans ce qu'il veut qu'on comprenne » (Célestin).

« Je ne m'attendais pas à ça. Dans chaque cours, on nous donnait beaucoup de lecture. Pour moi, c'est un peu difficile, surtout au niveau des connaissances linguistiques. Je travaillais jour et nuit : je lisais et je travaillais. Je m'encourageais beaucoup et on me corrigeait aussi » (Shirin).

« Je pense que c'est vraiment chargé. Je suis toujours occupée. J'étudie tout le temps. Régulièrement. Pas forcément étudier, mais finir mes travaux, car il y en a beaucoup de travaux » (Joao).

« Je crois que ça me prend plus de temps de faire mes travaux que mes collègues, car j'enregistre toujours les cours du professeur pour les réécouter chez moi. Pour mon deuxième cours, ça va mieux, j'arrive à comprendre. C'était encore un peu difficile de suivre des discussions entre des étudiants » (Xin).

« Oh moi j'avais des semaines folles, chargées du matin au soir et du lundi au vendredi, entre les cours et l'assistanat. Et puis je tenais à avoir une vie décente en fin de semaine et passer du temps avec les amis ici et la famille là-bas. Je me souviens des cours, de rencontres de groupes, des corrections, des surveillances d'examens. Ça m'a pris beaucoup d'énergie pour classer tout cela dans ma tête » (Camille).

En somme, les étudiants internationaux font la découverte d'un nouveau système d'enseignement supérieur et commencent à identifier ou à décrypter les dimensions du nouveau métier d'étudiant. La transition oscille clairement entre la découverte d'une nouvelle institution et la confrontation à une nouvelle culture universitaire. Selon les stratégies déployées, certains s'intégreront rapidement, alors que d'autres éprouveront davantage de difficultés. C'est le cas d'étudiants dont le système éducatif diffère du système canadien. Finalement, tous ces précédents témoignages illustrent le fait que plus vite un étudiant

international s'intégrera, plus vite il maîtrisera son nouveau métier d'étudiant à Montréal. Nous proposons de faire une lecture de cette étape à la lumière de la logique de la stratégie nous permettant de progresser dans notre compréhension de la persévérance aux études, toujours du point de vue de nos répondants.

5.2.2.3 La logique stratégique des étudiants internationaux

Dans les prochaines sous-sections, nous illustrerons les différents gestes posés par nos répondants pour atteindre leurs buts malgré des obstacles. Les actions stratégiques sont un ensemble de pratiques mises en œuvre par les étudiants internationaux pour répondre à une situation souvent perçue comme contraignante. C'est donc une réponse apportée à la rencontre de l'intérêt et de la contrainte, par exemple pour répondre à une situation qui nuirait à leur persévérance des étudiants internationaux. Avant même de procéder à l'examen de la logique stratégique des étudiants internationaux rencontrés, il y a lieu de présenter la conception que les étudiants internationaux ont du diplôme qu'ils souhaitent obtenir.

Nos répondants partagent une conception particulière du diplôme obtenu à l'étranger. Le caractère instrumental du diplôme est placé ici plus haut qu'un autre diplôme sur l'échelle de prestige des étudiants internationaux. Ils en tireront bien plus qu'une qualification : ce diplôme leur ouvrira de nombreuses portes, que ce soit dans leur pays d'origine ou dans la société d'accueil. Ces étudiants internationaux mesurent parfaitement la valeur du diplôme obtenu à l'international et plus particulièrement celle du diplôme canadien en comparaison avec les diplômes d'autres pays.

a) La perception du diplôme canadien et sa plus-value

Les étudiants internationaux ont effectivement une perception ou une conception bien arrêtée du diplôme canadien qui est perçu comme ayant plus de valeur : il aura plus de valeur qu'un diplôme similaire qu'ils auraient obtenu dans leur pays d'origine ou ailleurs.

« Tout d'abord, j'ai fait une longue distance pour venir ici. Rien qu'en pensant à cela, je me dis qu'il faut que je m'y mette réellement. Deuxièmement, pour venir, il a fallu passer une sélection, je suis passé à travers cela. Il y a aussi la nécessité d'avoir le diplôme qui devient de plus en plus présente. On ne veut pas repartir les bras vides. On fait le maximum de nous pour l'atteindre. Je pense aussi que le diplôme vaut le

sacrifice, car c'est une université qui est très bien reconnue. Avoir un diplôme de cette université pourrait être un grand tremplin pour nous dans d'autres horizons éventuellement, si je dois quitter mon institut » (Célestin).

« C'est pour cela que je suis retournée aux études pour avoir un diplôme canadien et ainsi avoir un travail. C'est donc ça ma motivation » (Joao).

« Il y a une idée populaire que les universités canadiennes et américaines sont mieux que celles en Europe » (Sipideh).

Ce diplôme canadien est une nécessité pour la plupart de nos répondants, ce dernier étant soit une étape à l'installation permanente ou bien le gage d'un meilleur emploi pour ceux qui prévoient retourner dans leur pays. Il s'agit là d'un discours fréquent, mais souvent posé au détriment d'une autre conception de l'expérience internationale supposée plus laborieuse, car contraignante, en Europe et en France plus particulièrement.

« Il y a une idée populaire que les universités canadiennes et américaines sont mieux que celles en Europe » (Sipideh).

« J'avoue que j'entendais parler de la vie en occident et en Europe. J'ai trouvé que les gens sont beaucoup plus ouverts et quand ils sentent que j'ai de la difficulté, on me demandait si j'ai besoin d'aide : ça me plaît beaucoup et j'ai été surpris de voir ça » (Célestin).

Francophones ou francophiles, nos répondants ont également une perception particulière de la société d'accueil et par perception, nous entendons une conception particulière que les étudiants internationaux ont du déroulement des études à Montréal par rapport à ce qu'ils savent des études en Europe, par exemple. Le Canada et, plus exactement, le Québec a bonne réputation et est surtout perçu en termes d'atouts (idée de plus-value ou de retour sur investissement), en comparaison avec la France qui est, elle, plutôt perçue en termes de contraintes. Nos répondants nous disent percevoir plus de fermeture au sein des institutions françaises et de celles de leurs pays d'origine où ils perçoivent également de faibles occasions de titres scolaires. Bien que la plupart de nos répondants fassent une évaluation similaire du diplôme canadien, ils n'ont pas tous les mêmes motivations, selon le pays d'où ils viennent.

« À entreprendre, c'est la curiosité de voir ce qui se faisait outre-Atlantique, de découvrir autre chose. Je suis venue un peu par hasard aussi je crois. Je sais que je vais rentabiliser mon diplôme, mais venir ici n'était pas une nécessité, plus un voyage » (Camille).

Nous avons présenté ce qui justifie le déploiement de stratégies de nos répondants en introduisant leurs motivations. Selon Dubet, le déploiement d'actions stratégiques prend appui

sur un minimum d'intégration. Dans les prochaines lignes, les étudiants internationaux nous confient finalement les différents registres de leurs actions stratégiques qui composent leurs expériences sociales et universitaires comme des stratégies d'intégration, des stratégies pré-migration et des stratégies d'études.

« Je me débrouille toute seule. Je pose des questions autour de moi, mais je suis seule ici, et j'ai tout fait toute seule. Je me suis aidée moi-même et, des fois, je pose des questions autour de moi, très poliment » (Sipideh).

Bien plus que des gestes de débrouillardise, nos répondants posent des gestes concrètement (délibérément) stratégiques que nous présentons dans les prochaines lignes.

b) Les stratégies pré-migratoires

Les premières actions stratégiques déployées par les étudiants internationaux ont lieu avant même la migration pour études. De telles stratégies pré-migratoires sont, par exemple, la recherche de témoignages. Ils veulent connaître les expériences de leurs prédécesseurs.

« Pourquoi l'Université de Montréal ? C'est dû au passé, la plupart des gens qui ont bien travaillé dans l'école où je suis sont venus à l'Université de Montréal en statistiques ou en économie. Quand on arrive, on sait où ils sont. Je connaissais des gens qui m'ont précédé et des gens que je ne connaissais pas, mais j'ai entendu parler à l'école de tout ça [...] C'est comme je vous ai dit, il y a certains anciens qui sont déjà ici. Comme nous sommes amis, ils nous conseillent : il faut demander très tôt la résidence et sinon, si c'est trop tard, on ne peut pas avoir la résidence. Ils nous donnent des cheminements à suivre. Je savais déjà ce que je devais faire si j'étais admis. Je n'avais pas trop besoin de quelqu'un. J'écrivais aux anciens qui étaient déjà ici et ils me disaient, par exemple, de demander très tôt la résidence ou de prendre un appartement hors campus. Je suis arrivé et je suis descendu dans ma chambre avec d'autres étudiants en doctorat que je connaissais de mon pays. Au niveau de la résidence, je n'ai pas eu besoin d'aide, car je connaissais déjà des gens en résidence ou j'ai vu des gens que je ne savais pas qu'elles étaient là : on s'est rencontré comme ça » (Parfait).

« J'ai vu défiler presque cinq enseignants de l'Université de Montréal qui venaient à l'institut avec leur mission d'enseignement. Il y avait même des enseignants de Laval aussi, deux ou trois. Comme j'ai eu des contacts avec des universitaires de Montréal, ils ont appuyé le dossier » (Célestin).

« Avant de partir du Brésil, j'ai trouvé une chambre à travers le site Kijiji. J'ai été vraiment chanceux. La personne qui m'a accepté pour la chambre est venue me chercher. Il m'a donc accueilli, j'ai été vraiment chanceux » (Joao).

Les principaux informateurs des étudiants internationaux sont leurs compatriotes déjà installés à Montréal.

c) Les stratégies d'études

Le statut d'étudiant international est lui-même lourd de sens : celui voulant que le but poursuivi par tout étudiant international est d'obtenir un diplôme, mais en contexte particulier, à l'étranger. Ainsi, pour mener à bien son projet, ce dernier pose des actions stratégiques au sein même de l'institution d'accueil. De telles stratégies d'études sont le choix de cours, le choix d'établissement, le choix d'une direction de recherche et le calcul du financement des études (bourses et emplois sur le campus).

« C'est aussi parce que c'est une Université francophone, ça a guidé mon choix aussi. Étudier au Canada, bof. Généralement dans ces dernières années d'étude chez nous, les gens commencent à préférer le Canada ou l'Amérique d Nord pour les études, que l'Europe. Les gens disent (vrai ou faux) qu'au Canada c'est mieux, car en Europe il y a beaucoup plus de discrimination qu'ici. Parmi les Universités francophones au Canada, c'est la meilleure! C'est donc ça qui a guidé mon choix au Canada et à l'UdeM » (Parfait).

« Par exemple pour moi, la bourse quand tu viens, tant que tu n'as pas fait ton examen de synthèse et que tu n'es pas prêt à collecter tes données, tu n'as pas de biais pour repartir. Moi, depuis 2009, ce n'est qu'après les examens et que j'ai collecté les données que je pourrais repartir chez moi. Tout ce temps, je ne pouvais pas sans ma famille, ma femme est restée là bas (même si nous n'avons pas d'enfant). À l'été 2010, j'ai été obligé d'acheter moi-même mon billet d'avion pour retourner au pays. Cette année je me suis dit que je ne pouvais pas le faire, car ça me revient beaucoup trop cher et j'attends de voir les résultats » (Célestin).

« J'avais deux choix : la France ou le Québec. Il y avait aussi la Belgique, mais je ne sais pas pourquoi je n'y ai pas pensé! J'ai pensé à la France ou au Québec. J'ai entendu qu'en France, il n'y avait pas de travail et la vie est difficile en Europe, surtout pour les musulmans et les Iraniens. C'est pour ça que j'ai choisi le Québec » (Shirin).

« Le programme que j'ai choisi, il existe seulement à l'UdeM où à McGill ? Pourquoi j'ai choisi l'UdeM par rapport à McGill, car j'ai eu un peu peur, je pensais que ce n'était pas pour moi. Il y avait aussi une question d'examen. Pour l'UdeM, on peut faire cet exam après avoir été accepté, mais à McGill non, il faut le faire avant. Je n'avais pas déposé ma candidature [...] je voulais mes études en français. La meilleure au Québec, j'ai pensé à l'UdeM » (Joao).

L'UdeM étant une université francophone, les étudiants internationaux qui y étudient l'ont choisie pour diverses raisons et notamment, pour sa réputation et son classement dans les

palmarès internationaux, parce que l'enseignement est dispensé en français ou encore, en comparaison avec d'autres destinations francophones, mais moins réputées.

d) Les stratégies de socialisation

Conscient de l'importance de leur intégration à l'université d'accueil, les étudiants internationaux mettent ensuite en place des stratégies de socialisation aux différents groupes d'étudiants. Goyer (2012) parle de stratégies de sociabilité.

« Le fait de venir à la faculté, d'avoir cours, ce réseau social qui se construit au fur et à mesure, c'était très important pour moi [...] J'ai besoin de créer des liens, ces repères sociaux je les considère fort intéressants pour moi. Je suis timide, mais en même temps je considère que la communication est très importante. Je fais des initiatives dans un sens, et dans l'autre je joue la timidité. J'ai constitué mon réseau social, amical à partir de l'université. Ce sont des repères qui me soutiennent dans ma vie d'ici, cette nouvelle vie » (Manal).

Mais de telles actions s'opèrent avec plus ou moins de difficultés, quand elles ne sont pas impossibles. Lorsque des instances officielles de soutien sont mises en places, des activités de socialisation ne sont pas toujours proposées à des moments opportuns.

« C'est vrai qu'il y a des petites activités qui sont proposées, parfois à la résidence : la cuisine ou des jeux, mais malheureusement c'est programmé les jours ouvrables. C'est toujours les jours ouvrables, que ce soit la cabane à sucre ou autre, si ce n'est pas un mercredi, c'est un jeudi. Je leur dis à chaque fois : pourquoi est-ce que vous ne programmez pas ça le samedi ou le dimanche ? Quand on arrive et qu'on ne comprend pas bien le système, on prend tous les cours et, finalement, nous sommes plus chargés que ceux qui sont ici. On court avec ! Durant la semaine, nous n'avons pas le temps pour ces activités et malheureusement, je n'ai pas vraiment participé aux choses qui ont été organisées. À la limite, le vendredi soir c'est bon, car samedi c'est le week-end, mais il ne faut pas avoir de cours le vendredi soir. Parfois, il y a des cours qui commencent à 16h ou à 17h30. Quand on a cours, on ne peut pas participer à ça, alors que le samedi et le dimanche, nous sommes laissés à soi-même ! Je n'ai pas vraiment vu d'activités le week-end » (Célestin).

Dès lors, ces stratégies d'intégration à la communauté s'organisent autour de partage de difficultés d'affiliation et d'intégration avec leurs semblables, d'autres étudiants internationaux. Parce que certains n'ont pas le réflexe Internet et autres technologies de l'information et communication en général, le premier réflexe est d'aller en discuter avec un semblable qui est étudiant international.

« Le bureau des étudiants internationaux propose des ateliers très souvent. J'ai assisté à une séance où ils ont dit beaucoup de choses, cela m'a beaucoup aidé » (Célestin).

En lien avec les logiques d'intégration présentées précédemment, les stratégies de socialisation correspondent aux gestes posés pour s'intégrer, car l'intégration est perçue comme un moyen à se donner pour réussir un objectif d'études à l'international. Les stratégies de ces mêmes étudiants internationaux conjuguent la mise en place de réseaux de soutien de tous ordres : affectif, personnel, familial, académique et financier; prenant ainsi la forme de recherche d'informations, d'échange de courriels, de la recherche d'une direction de recherche, de mobilisation de réseaux et de capitaux.

« Au doctorat, je privilégie les expériences de recherche, auxiliaire de recherche et d'enseignement. Ces expériences, c'est tout à fait pertinent et en lien avec ma thèse, mais même quand ce n'est pas tout à fait en lien, j'arrive à en retirer quelque chose, des compétences en recherche comme faire une recension, conduite d'entretien, etc. » (Camille).

Après la découverte d'un milieu de formation stimulant et la confrontation à de nouvelles règles, l'étudiant international persévère dans son nouveau métier d'étudiant. Il est affilié à sa nouvelle université et a acquis le statut d'étudiant à Montréal.

5.2.3 La conversion au métier d'étudiant à Montréal

5.2.3.1 Le temps de l'affiliation et l'apprentissage du métier d'étudiant en programme de recherche à l'UdeM

Le troisième et dernier temps de l'affiliation est celui l'affiliation effective de l'étudiant à sa nouvelle institution. L'étudiant international fait preuve d'une maîtrise des règles institutionnelles qu'il a pu découvrir, puis interpréter, à mesure de l'expérience sociale et scolaire. Au commencement de l'expérience sociale et scolaire, l'étudiant international est un individu intégré, puis un acteur stratégique. Il est maintenant un être autonome au sein du nouveau système. L'apprentissage de cette autonomie installe progressivement l'étudiant international dans son nouveau métier d'étudiant à Montréal. Nous présentons enfin les différentes dimensions de ce métier illustrant l'affiliation.

Nos répondants font d'abord l'apprentissage d'une technicité dans le travail de recherche. Et cet apprentissage est facilité par le fait que les enseignants sont disponibles et ouverts, qu'il y a moins de distance hiérarchique que dans les universités de leur pays d'origine(?).

« La technicité dans le travail de recherche. Je ne sais pas si j'ai utilisé le bon terme. Tout ce qui est la systématique dans l'écriture. Je considère que j'ai appris beaucoup de choses et ça me fascine. Je suis une personne qui écrit au fil, mais ici c'est une autre approche, une approche scientifique en ne l'étant pas. Je considère que c'est le plus intéressant parce que je vois mon point de départ et ce que je suis maintenant. Je suis fascinée. C'est vraiment ce qui est le plus intéressant » (Manal).

Les étudiants internationaux apprennent également à penser d'une nouvelle façon et à développer un esprit critique.

« J'ai fait la connaissance dans un autre pays, d'une autre façon de vivre, d'une autre façon de faire la recherche. Je dirais de la façon de penser, la logique. Je trouve que les Occidentaux, une logique linéaire contrairement à moi qui est non linéaire. Par exemple, quand j'écris quelque chose peut-être je vais sauter et les gens ne peuvent pas me comprendre. C'est un point qui est plus difficile dans l'expérience. Au début, je croyais que c'était un problème de langue, mais je trouve que ce n'est pas le cas, c'est vraiment un problème de logique, de façon de penser, de culture » (Xin).

En somme, des marches ont été franchies, par exemple pour réduire la distance hiérarchique qu'ils dénonçaient dans leur ancien système d'enseignement, pour participer davantage en cours, échanger avec les enseignants, etc. Bref, les étudiants internationaux ont pris du recul et ont pu se défaire de leurs anciennes façons de faire et de penser, et apprendre de nouvelles façons d'interagir avec les enseignants.

5.2.3.2 La logique de subjectivation des étudiants internationaux

Enfin, la troisième et dernière lecture que nous proposons est celle de la logique du sujet. Cette dernière se définit comme la capacité de l'individu à prendre du recul sur ses rôles sociaux prescrits et sur ses intérêts. L'étudiant international comprend qu'il ne doit pas seulement s'intégrer à une nouvelle communauté, ni même être seulement guidé par l'utilité de son expérience internationale, il est à présent un sujet critique de son expérience. Il fait le bilan réflexif de ses conduites et y cherche une authenticité certaine. Cette logique du sujet est ici une troisième lecture qui vient compléter notre compréhension de la persévérance, car elle confère à cette dernière une teinte des plus subjectives. À travers la lecture des logiques de l'intégration et de la stratégie, nous apprenions que pour persévérer et pour réussir, un étudiant

international se doit de déployer des actions objectives que sont celles de l'intégration et de la stratégie. Ces actions sont nécessaires à l'affiliation et à l'acquisition d'un nouveau métier : persévérer, c'est aussi réfléchir au nouvel étudiant que l'on veut devenir. En fait, c'est un changement de statut.

a) Des profils qui se démarquent : des étudiants sujets de leurs expériences

D'emblée, parmi nos huit répondants, certains profils de sujets se sont démarqués. Pour Célestin, Joao et Parfait, c'est celui de l'homme responsable tel un combattant (Célestin et Parfait) qui porte le poids du projet d'études à l'étranger comme épreuve de force à franchir.

Une autre figure sublimée par (ou dans) la recherche est celle de l'émancipation féminine de nos répondantes provenant de sociétés non occidentales. C'est le cas de Shirin, Xin, Manal, Camille et Sipideh qui ont saisi leurs expériences respectives en termes de responsabilité, d'autonomie par rapport aux parents, ou d'éloignement du pays et des pressions sociales. Pour Shirin, étudiante iranienne, la logique stratégique trouve son origine dans une forte volonté d'émancipation féminine, rendue possible uniquement par les études et bien plus encore, par un éloignement du pays et du patriarcat. Cette motivation pour les études à l'étranger est donc toute autre chez les femmes et chez celles du Moyen-Orient en particulier, ces dernières y voyant l'opportunité de s'éloigner de conditions de vie qu'elles refusent.

« Ma raison principale c'était sortir de mon pays, parce qu'on connaît la situation de l'Iran et surtout pour les femmes [...] C'est vraiment difficile. Pour moi c'est l'indépendance. En tant que femme, avant ton mariage... Je ne vais pas dire qu'ils décident pour moi, ce n'est pas comme ça, mais pour chaque décision je devais parler avec eux. Je dois m'expliquer tout le temps. Quand je suis arrivée ici, tout ça a été fini! C'est moi qui décide d'acheter mon riz, de choisir mes voyages, qui je fréquente ou pas ? Toutes mes décisions, c'est moi qui les prends parce que je sentais que désormais c'est moi qui dirigeais ma vie. Tout ce que je faisais, c'est une décision de Shirin! C'était génial pour moi. Être étudiante internationale, c'est gagner de l'indépendance, pas nécessairement en tant que femme, mais en tant que femme non mariée peut-être. Selon notre culture, avant le mariage, c'est ta famille et après le mariage, c'est ton mari. J'ai la chance d'être indépendante sans un père, sans un mari et sans une mère » (Shirin).

Pour ces étudiantes internationales, l'émancipation survient à travers le projet migratoire et se fait également par la connaissance.

« Et je voulais me donner une chance de vivre, voir un autre pays, une autre culture. Je pouvais faire une demande d'immigration seule pas pour étudier, je suis venue ici pour faire des études doctorales. Donc, vivre et étudier » (Sipideh).

« J'avoue qu'au-delà de la découverte de la société québécoise qu'on dit chaleureuse, je ne suis pas venue avec juste un sac à dos sur les épaules. Je crois aussi que je savais que j'allais mieux vivre ici. Tu le vois la société ici est quand même moins agitée et mes projets professionnels et personnels en France étaient limités » (Camille).

Pour ces figures, l'expérience internationale devient un moment à elles, leur moment d'indépendance et de réalisation. Enfin, deux autres profils se démarquent. Le troisième profil qui émerge de cette recherche de sens est la figure des héritiers, ces étudiants internationaux qui héritent d'un capital international, transmis par la famille ou acquis lors de migrations antérieures. Parmi nos répondants, Manal et Camille ont déjà fait l'expérience de séjour scolaire à l'étranger. Manal a fait toutes ses études universitaires de premier cycle en France et semble être celle qui a le plus pris de recul suite à cette seconde expérience internationale. Camille, quant à elle, a fortement été inspirée par les expériences internationales de certains membres de sa famille et, plus exactement, du séjour en Angleterre de sa grande sœur. Cette dernière lui a sans doute fourni bon nombre de stratégies gagnantes.

Un quatrième et dernière figure est celle des sacrifiés, ceux qui persévèrent tant bien que mal via une forte volonté d'intégration et en déployant des stratégies d'intégration et de mobilisation de réseaux pour changer et rompre leur sort dans leur pays d'origine. Ici, nous pensons tout particulièrement à Sipideh. Parce que nous avons rencontré Sipideh dans les premières semaines de son arrivée à Montréal, elle est encore en lutte pour s'intégrer et semble poser un regard douteux sur son expérience, comme si elle s'était sacrifiée (éloignée de sa famille) pour quelque chose dont elle ne voit pas encore l'aboutissement et la réussite.

Enfin, ces nouvelles figures identifiées sont autant de changements qui mettent la lumière sur la logique du sujet, une logique définie comme l'antithèse de l'aliénation : nos répondants ont pu changer par l'expérience internationale telle qu'elle était souhaitée.

b) Les changements survenus chez les étudiants internationaux

Les précédents propos témoignent en fait de la capacité réflexive des sujets étudiants internationaux. En effet, dans cette étude, saisir le sens des conduites constitutives de leurs expériences et le bilan réflexif qui en résulte permet aux étudiants internationaux rencontrés de prendre conscience des multiples changements qui sont survenus chez eux. De tels changements sont :

- l'acceptation et l'acquisition d'une proximité avec le corps enseignant ; proximité permise au Québec et avec laquelle ils sont finalement plus à l'aise, car ils en ont compris son rôle déterminant dans leur propre persévérance;
- l'acquisition d'une autonomie, au sein de la société, mais aussi au sein de l'université d'accueil. Il faut maîtriser les nouvelles interactions individuelles et collectives au sein de la société et les nouvelles règles de l'institution universitaire;
- le développement d'une capacité critique réaliste, car forte de deux références, l'expérience antérieure dans le pays d'origine et l'expérience sociale et scolaire en contexte migratoire;
- l'acquisition d'une grande ouverture d'esprit accrue, ouverture aux autres, ouverture à la recherche dans un tout autre contexte : « C'est une expérience inoubliable. Ça m'a ouvert les yeux [sur] la vision du monde, la vision de recherche » (Xin).

Les propos recueillis en entretiens approfondis rendent compte aussi d'aspirations universitaires et professionnelles non seulement élevées, mais aussi renforcées par l'expérience internationale.

c) Des aspirations universitaires élevées

En cherchant à cerner les mobiles (section 1 du guide d'entretien en annexe) qui incitent les étudiants à s'engager (ou non) dans un séjour d'études à l'étranger, on cherche par la même occasion à comprendre le fondement de leurs aspirations universitaires et professionnelles. Lorsque nous les avons interrogés sur leurs motivations, nos répondants internationaux ont laissé percevoir qu'ils ont clairement identifié et mesuré les bénéfices d'une expérience internationale. Ils citent la plus-value du diplôme obtenu au Canada, mais disent également inscrire leur expérience dans une logique de formation universitaire de qualité au sein d'une

université réputée, ou encore vouloir obtenir un diplôme ou s'engager dans une formation qui n'est pas disponible dans le pays d'origine. D'autres s'inscrivent plutôt dans un projet de découverte et de démarche d'épanouissement personnel ou culturel, de développement intellectuel et d'amélioration de leur situation économique, sociale et professionnelle.

« Tout d'abord ce qui m'a motivé à venir faire un doctorat, j'ai toujours rêvé d'étudier très haut. Je me dis toujours que si je travaille quelque part et que je suis en-dessous du commandement : je n'aime pas trop ça. Si j'ai un diplôme de doctorat, il y aura moins de gens qui vont me commander. J'aurais un supérieur, mais c'est sûr qu'il y aura moins de personnes qui vont me commander. C'est la motivation de mon doctorat » (Parfait).

« Dans mon pays, c'est très difficile. Je voulais bien faire des études doctorales, mais dans mon pays c'était difficile. Le nombre des étudiants au doctorat est très limité [...]. C'est un peu ambitieux, mais après terminer mes études, je veux devenir professeure à l'université, parce que j'enseignais déjà et j'aime enseigner » (Sipideh).

« Avoir un doctorat d'une grande université canadienne et francophone est très important, car c'est une école de référence dans mon domaine et je sais que ça me sera utile quand je rentrerai en France ou même si je reste ici » (Camille).

En contexte de mobilité, ces étudiants internationaux reconstruisent leur identité dans toutes leurs dimensions, sociale, académique, professionnelle et familiale et c'est en ce sens qu'étudier à l'étranger s'avère un véritable défi identitaire. Leurs identités fluctuent (ou se redessinent) selon l'expérience et ont pu être exprimées et révélées au travers des discours recueillis lors des entretiens. Par exemple, des intentions de résidence permanente ont été confirmées ou annulées.

Un autre changement est l'apparition d'une volonté de devenir hôte à leur tour et de mettre en place une solidarité « internationale » par le partage d'expériences avec leurs successeurs. Nos répondants ont en effet bénéficié de cette solidarité communautaire et, parce que c'était déterminant pour eux dans leur persévérance, ils souhaitent à leur tour l'offrir aux futurs étudiants internationaux qu'ils rencontreront à l'UdeM. À cet égard, Curien (2007) qualifie les étudiants étrangers de passeurs identitaires, car ils veulent transmettre ce qu'ils ont appris, en l'occurrence ici des conseils pour persévérer au mieux.

Enfin, cette réflexion sur les sujets qu'ils sont a permis de révéler la dualité, sinon la complexité, du statut d'étudiant international, à la fois étudiant-chercheur en formation et immigrant, pour ne pas dire étranger (mais ce ne sont pas seulement des visiteurs).

À cet égard, c'est véritablement une expérience complexe qui est saisie par nos répondants parce qu'ils oscillent entre différents rôles et donc autant de registres d'action : le combat, les regrets, l'ouverture, le respect, la découverte, le repli, l'émancipation, la formation. Cette complexité est alimentée par le défi d'une quête d'authenticité, nos répondants étant par moment dans une culture de pudeur, d'autocensure ou dans le sous-discours. Une telle analyse de leur logique de subjectivation révèle un fort désir d'émancipation et une recherche d'authenticité.

Après l'exploration approfondie de l'expérience scolaire et sociale de nos répondants étudiants internationaux, nous proposons dans la prochaine section d'en faire la synthèse. Nous récapitulerons les moments clés de leurs expériences permettant ainsi d'identifier tous les événements du parcours d'un étudiant international qui favorisent ou freinent sa persévérance aux études. Nous verrons également les liens existants entre les logiques d'action chez certains des répondants dont l'expérience fut décortiquée dans les pages précédentes.

5.2.4 La synthèse des expériences sociales et scolaires

Tout d'abord, nous pouvons arrêter les moments clés de leur intégration à la société québécoise et à l'Université. Ces moments sont marqués par de nombreux chocs (culturels et climatiques) et par autant de sentiments qui y sont associés, comme celui de la solitude. Il s'agit de :

- la préparation du projet : avant le départ, cette étape est caractérisée par une longue période de prise d'informations, d'établissement de contacts, mais aussi de processus d'admission et d'immigration;
- l'arrivée et l'installation du nouvel étudiant : l'arrivée à l'aéroport et dans la ville et les démarches correspondantes à faire, le logement, les transports, etc.;
- l'accueil de l'institution : un service d'accueil est seulement offert à la session d'automne, alors que nous avons précédemment présenté des données quantitatives qui montrent qu'une part importante d'étudiants internationaux arrivent à la session d'hiver;
- l'acquisition d'une autonomie : souhaitée le plus rapidement possible;
- le temps des amitiés, souvent avec les pairs, mais aussi avec les étudiants québécois, même si certains cas sont plus difficiles;

- les autres moments clés : l'expérience de l'hiver, les retours ponctuels au pays et le renouvellement des titres de séjour.

Mais, nous pouvons compléter cette chronologie par des moments clés de la formation des étudiants internationaux :

- le temps de la recherche d'une direction d'études;
- le temps des choix de cours : à faire de façon réaliste compte tenu de la charge de travail que représentent les cours aux cycles supérieurs, mais aussi à faire de manière stratégique pour éviter des conflits horaires ou des retards dans le cheminement lorsqu'un cours n'est disponible qu'à une seule session dans l'année. Nous pensons aux cours de méthodologie de recherche par exemple qu'il est important de choisir à des moments particuliers du cheminement en programmes de recherche (devis de recherche);
- le cas de la première année et le soutien financier des études: on pense à raison qu'ils arrivent avec suffisamment de financement, mais généralement cela ne suffit que pour la première année, pour ne pas dire la première session;
- le temps des bourses d'études, en lien avec le financement des études, qu'elles soient d'excellence, de soutien, ou de recherche;
- le temps des expériences de travail en lien avec la recherche : les emplois d'assistantat de recherche et d'enseignement, mais aussi les charges de cours;
- le temps de faire le terrain de recherche : certains étudiants internationaux envisagent souvent de faire la collecte de leurs données dans leur pays d'origine;
- le temps de la rédaction : en programmes de recherche, c'est un moment particulier du cheminement, car l'étudiant est moins présent dans son département ; pour un étudiant international nous pensons que c'est une dose supplémentaire d'isolement.

Le fait de surmonter les difficultés, et de persévérer dans son projet d'études trouve une partie de son explication au niveau des aspirations scolaires très élevées d'entreprendre et de poursuivre un tel projet jusqu'au bout. L'étudiant international est dans le registre du prestige, du rêve, en lien avec l'estime de soi, la satisfaction personnelle, la reconnaissance, le mérite en valorisant le diplôme étranger. Cela a permis de comprendre comment la persévérance peut être reliée à différents types d'expériences, aux logiques d'action spécifiques et combinées. Le

processus d'intégration peut être court, selon les ressources (personnelles, matérielles, sociales notamment) dont dispose l'étudiant international. Mais, dans la plupart des cas, il s'agit d'une longue période de latence. En découlent des stratégies d'études, révélant l'importance du travail sur le campus en lien avec les études et, plus largement, de l'encadrement de ces étudiants. Le projet d'études à l'étranger peut se transformer (ou pas) en projet d'installation durable. Toutefois, les probabilités d'installation sont sans doute augmentées par un temps de présence plus important lors des études longues et par une qualité d'expériences qui jouent un rôle dans la capacité de persévérer.

Si les étudiants internationaux ont parfaitement pesé la plus-value de l'expérience internationale et du diplôme canadien, ils en ont également mesuré le coût immédiat, affectif et financier, de l'expérience internationale. Nous pouvons voir que le caractère instrumental du diplôme placé plus haut qu'un autre diplôme dans l'échelle de valeurs et de prestiges de ces étudiants internationaux est à relier avec une explication hautement subjective de leur propre persévérance aux études. Parce qu'ils ont étudié au minimum dans deux réseaux universitaires différents, ces étudiants internationaux sont aussi des acteurs sociaux moins passifs et très conscients de leur parcours (lucidité apportée par la comparaison).

Autrement dit, cette analyse de la persévérance aux études a permis de rendre compte de liens évidents entre les différentes logiques d'action, nous avons pu voir un lien entre la logique d'intégration et la logique stratégique ou encore, entre la logique stratégique et la logique du sujet. En s'intéressant au passé de nos répondants, nous avons remarqué qu'ils se sont réapproprié des événements, des modes d'interactions avec les enseignants de leur scolarité antérieure ou encore des valeurs familiales, pour les mettre au service de leur expérience actuelle à l'UdeM, dans le but de réussir leur projet d'études. Il s'agit là d'un solide lien entre la logique d'intégration et la logique stratégique chez ces acteurs étudiants internationaux. Ensuite, lorsque nous les avons interrogés sur leurs motivations pour les études à l'étranger, nous avons pu illustrer leur logique stratégique. Mais leurs choix se sont aussi révélés être la dimension identitaire de leurs parcours à Montréal (par exemple le désir d'émancipation) : nous témoignons cette fois-ci d'un lien entre la logique stratégique et la logique de

subjectivation de ces répondants. Le désir d'émancipation de certaines répondantes contribue à leur persévérance aux études.

Enfin, un tel statut au Canada et, plus particulièrement, au Québec semble accompagné de privilèges contrairement à l'exemple australien, en ce sens que les sociétés canadienne et québécoise ont la réputation d'être accueillantes (BCEI, 2009, 2013) et que les universités se placent relativement bien dans les palmarès internationaux au regard de leurs offres de services et de la qualité de l'enseignement. Mais encore, en sachant que le financement des études universitaires et doctorales a son pesant d'or sur la persévérance et la réussite des étudiants, les ententes déjà prises et celles à venir entre le Québec et d'autres pays font du pays et de la province une destination appréciée des étudiants internationaux. Il y a donc lieu ici de distinguer le caractère particulier d'étudiant international au Québec en revenant sur l'ensemble des moments clés de son parcours.

Des analyses supplémentaires et complémentaires ont été réalisées : il s'agit d'un traitement quantitatif des données qualitatives recueillies par les entretiens qui nous renseignent sur des aspects susceptibles d'influencer la persévérance et qui ont été identifiés dans les propos de nos répondants (voir chapitre IV sur la méthodologie de la recherche). Nous avons abordé les étudiants sur les conditions de leur persévérance aux études à Montréal.

5.3 LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

À partir de l'analyse de contenu de questions spécifiques³⁹, nous présentons, dans un premier temps, les facteurs limitant la persévérance aux études supérieures, puis ceux la favorisant. Nous les présenterons des plus souvent aux moins souvent cités par les répondants.

5.3.1 Les facteurs freinant la persévérance aux études supérieures des étudiants internationaux

Du point de vue des étudiants internationaux de l'UdeM, les facteurs limitant leur persévérance aux études sont liés à leur intégration générale à la société québécoise et à leur

³⁹ Se référer au guide d'entretiens en annexe D.

adaptation au système d'enseignement supérieur québécois (intégration sociale et académique et apprentissage du métier d'étudiant).

5.3.1.1 Les facteurs liés à l'intégration des étudiants internationaux

Indépendamment du pays d'origine des étudiants internationaux, **le climat** (ou choc climatique) est un premier facteur limitant la persévérance de ces étudiants à Montréal. La ville et la province sont connues pour avoir un hiver long et rigoureux et ces nouvelles conditions de vie ont des répercussions sur les étudiants internationaux, car elles requièrent d'eux une tout autre organisation du quotidien, du sommeil, des sorties (distractions), du transport et de l'alimentation.

« Je ne suis pas très solide avec le froid, le déplacement, car pour venir à la fac je suis obligée de prendre le métro, le bus, de marcher et pour moi c'était quelque chose d'effrayant au début. C'était insupportable » (Manal).

Dès les premiers mois après leur arrivée à Montréal, **la fatigue** suite à la migration et aux efforts d'installation se fait ressentir, en lien avec l'effort d'intégration.

« Trouver un logement, ouvrir un compte bancaire, faire son immatriculation consulaire, s'inscrire au programme d'études, la rentrée universitaire, acheter des meubles, nettoyer ma place, j'étais déjà épuisée en quelques semaines et fallait commencer le séminaire de doc, et pis la fatigue de se retrouver seule » (Camille).

La fatigue des étudiants internationaux des cycles supérieurs est aussi intellectuelle, cumulée au stress d'acculturation, elle freine leur persévérance aux études.

« La fatigue [du travail universitaire]. Oui, car le doctorat demande beaucoup de fatigue, de concentration et de patience. Je sais que c'est une partie du travail et du processus. Ce n'est pas quelque chose radical et qui ne m'arrête pas de travailler » (Shirin).

Puis, en lien avec le choc climatique et culturel de la migration, **l'alimentation** et le **bien-être général** des étudiants internationaux sont perturbés et ce, non sans conséquence sur leur volonté de mener à bien leurs études. C'est là toute la particularité de leur statut aux multiples dimensions et maintes fois rappelée dans cette étude. Ce sont avant tout des individus ayant immigré et dont l'activité principale est d'étudier. Mais ce sont aussi des personnes immigrantes (bien que temporairement) et leur migration (ou transition au sens de Coulon et

de Tinto) est marquée par des changements et des tracas dans leur quotidien, par exemple au niveau de leur alimentation.

« Et puis, il y a aussi l'alimentation. Avant, je ne cuisinais pas et ici je suis obligé de cuisiner parce que manger des... c'est cher et manger dans des restaurants je n'en ai pas l'habitude non plus. La nourriture ne me plaît pas et il n'y a pas beaucoup de distractions qui m'intéressent, ici. Je suis aussi très conservateur au niveau de l'alimentation. Il y en a qui s'habituent vite et qui essayent, mais moi je suis conservateur et j'aime ce que j'ai l'habitude de manger chez mes parents [...] Oui, je vais dans les magasins africains pour faire mes achats. Il y a certains produits spécifiques qui ne sont que dans des magasins africains que je connais. Quelques fois, ils peuvent être aussi dans les magasins chinois. Concernant la nourriture, je mange irrégulièrement : manger tout le temps dehors c'est un peu plus cher, j'en mange deux-trois fois au plus dans la semaine. Je ne mange pas régulièrement dans les restos africains » (Parfait).

Bien que ce propos ne concerne qu'un seul de nos répondants aux entretiens, il est important de le souligner dans la mesure où c'est un facteur touchant l'individu et plus particulièrement, son bien-être personnel pouvant limiter l'apprentissage de son métier d'étudiant.

Du fait des **multiples chocs** (culturel, financier et climatique) et de **l'éloignement de la famille**, les étudiants internationaux rencontrés nous confient vivre de douloureux moments de découragement vécus comme des handicaps à la persévérance aux études. Ils disent ressentir un fort sentiment d'isolement.

Enfin, **la langue** est le facteur le plus souvent cité par les étudiants internationaux comme limitant leur persévérance aux études, comme en témoignent les extraits suivants.

« Du côté scolaire, c'est magnifique. J'ai adoré le système de l'Université de Montréal. Au début, j'avais beaucoup de problèmes avec l'accent québécois même si je connaissais le français. C'était un scandale, car dans les cours : je ne comprenais que 30-40 %. Le problème à l'école c'était ça : l'accent de la langue » (Shirin).

« J'arrive ici, je ne comprenais pas le français et surtout avec une personne en particulier. Ce n'était pas facile à un certain moment. Je me suis vraiment plongée dans les études et je n'avais pas de temps pour faire autre chose en dehors de l'université » (Manal).

« Il y a deux ou trois personnes avec qui j'ai échangé, parce que nous avons un enseignant à qui lorsqu'on propose une réflexion, il nous dit qu'on a des problèmes en écriture. Tous ceux qui sont passés avant moi me disent que c'est une remarque qui vient chaque année, ils ne comprennent pas ceux que sont ces problèmes d'écriture. Je pense qu'il y a des nuances aussi avec le français d'ici, on va écrire

dans notre français et ils vont nous dire que ce n'est pas du français. Parfois, j'ai l'impression qu'il francise tous les mots anglophones » (Célestin).

« Une autre langue. Je parlais avec mes colocataires au début, je ne comprenais pas tout. La méthodologie est un peu différente, je pense. La langue, pour moi c'est vraiment le gros problème » (Joao).

« La langue comme point de départ. Cette façon de ne pas comprendre. Ça n'a pas gêné par rapport aux lectures, mais dans les interactions. Le code social qui n'est pas le même. Ça peut poser quelques difficultés » (Manal).

Le français étant la langue officielle au Québec et donc dans l'enseignement, un étudiant international inscrit à l'UdeM communiquera et étudiera principalement dans cette langue. Toutefois, les extraits ci-haut témoignent de la barrière que la langue française représente pour ces étudiants internationaux. La langue française, qui est au cœur des relations sociales à Montréal et à l'université, limite grandement les étudiants qui ne l'ont pas comme langue maternelle ou comme langue d'usage. Elle les limitera d'autant dans leurs études universitaires supérieures, dans la rédaction de leurs travaux, de courriels, d'articles scientifiques, etc. Nous en venons logiquement aux facteurs liés à l'apprentissage du métier d'étudiant à l'UdeM qui gênent la persévérance aux études des étudiants rencontrés.

5.3.1.2 Les facteurs liés à l'apprentissage du métier d'étudiant à Montréal

Tel que présenté dans le troisième chapitre, le métier d'étudiant est un concept central dans cette étude. Comme ils ont l'obligation de faire des études leur occupation principale et à plein temps, les étudiants internationaux sont de nouveaux étudiants (ou des étudiants en transition) à l'UdeM. Coulon et Tinto affirment que, pour mener à bien son projet d'études, un étudiant (international ou non) doit s'affilier à sa nouvelle institution d'accueil. Les trois temps de l'affiliation universitaire n'étant pas explicitement abordés au moment des entretiens, nous avons quand même abordé les conditions d'apprentissage du métier d'étudiant avec nos répondants et, plus exactement, les facteurs limitant ce nécessaire apprentissage du métier et l'affiliation à l'UdeM.

Les propos recueillis chez les étudiants internationaux rencontrés témoignent d'une première difficulté : la **méconnaissance des étapes obligatoires du cheminement aux cycles supérieurs**, méconnaissance expliquée par des raccourcis opérés par ces étudiants. Nous nous

expliquons à partir de quelques extraits issus de leurs propos. Certains des étudiants internationaux rencontrés ignorent les différentes étapes à franchir dans un programme de recherche, au doctorat notamment (propédeutique, cours obligatoires, séminaires, examen de synthèse, etc.) et en font la découverte au fur et à mesure qu'ils cheminent dans ce programme. Accordant plus d'importance à leur intégration sociale à l'université, ils en oublieraient finalement leur intégration académique, d'où cette méconnaissance du système d'enseignement et des programmes de recherche en particulier, qu'ils identifient comme un frein à leur persévérance. Ensuite, pensant (à juste titre) qu'ils sont dans une université francophone (ils ont pu la choisir selon ce critère), ils s'imaginaient étudier exclusivement en français, mais ils découvrent que finalement nombre de lectures scientifiques se font en anglais et certains d'entre eux confient ne pas être à l'aise avec la francisation de termes anglais. Une telle méconnaissance ou désinformation aura des incidences sur des choix qu'ils auraient ou ont eus à faire, par exemple leur choix de cours, des calculs stratégiques nécessaires au bon financement des études doctorales (nous faisons références au calendrier des concours de bourses aux critères arrêtés, aux périodes de formation à l'enseignement qu'ils doivent prévoir dans un plan d'études, etc.).

En ce qui concerne les programmes de recherche, les étudiants internationaux reconnaissent et regrettent ne pas être sensibilisés aux **particularités de la recherche au Canada et réciproquement**. Cet autre niveau de méconnaissance les limite dans leur persévérance au sens où leurs études peuvent être allongées. La nécessité d'une familiarisation au terrain de recherche québécois pourrait les ralentir, tout comme des conditions d'accès à un terrain de collecte dans leur pays d'origine pourraient être difficiles à remplir et à organiser (financement), ce qui pourrait en fin de compte les décourager.

En somme, les étudiants internationaux indiquent rencontrer des obstacles propres à leur parcours migratoire, mais aussi en lien avec leur formation supérieure à la recherche et à l'enseignement, en contexte inédit. En ce qui concerne le cumul des défis abordés dans la recension des écrits, ils franchissent des obstacles supplémentaires symbolisant un cumul de stress, de manque de confiance, de perte de repères, d'épuisement physique et psychologique.

Fort heureusement et ce, malgré l'identification de tels facteurs dans les propos des étudiants internationaux, ces derniers ont aussi tous espoir de réussir et ont ainsi identifié certains facteurs favorisant leur persévérance aux études à Montréal.

5.3.2 Les facteurs favorisant la persévérance aux études

5.3.2.1 Les facteurs institutionnels

Bien que leur adaptation au système d'enseignement supérieur québécois puisse être laborieuse, une dimension de ce même système semble appréciée de nos répondants : Joao et Camille parlent des aspects positifs d'une approche qu'ils nomment **clientéliste ou marchande** de l'éducation supérieure au Québec :

« Au Québec, on lève le doigt, on pose des questions. Il y a un horaire de disponibilité, un courriel des profs. Au Brésil, si je me souviens bien, ils nous donnent aussi leurs courriels, mais cela ne faisait pas partie de notre façon de faire. On ne voulait pas les déranger. Au Québec, on le fait, mais pas au Brésil. On voit aussi, je pense que c'est une différence importante, l'étudiant est important. Le prof va faire tout ce qu'il peut pour plaire. Nous sommes des clients, les profs nous voient un peu comme ça » (Joao).

« Des fois, c'est à peine si on avait le prénom de l'enseignant. En France, les profs sont distants, sont méfiants et faut forcer des portes pour obtenir un rendez-vous avec certains. Je suis sévère, ce n'est pas général, mais presque. Il y a des profs très présents, c'est rare, mais de toute façon ce n'est pas autant qu'ici [au Québec]. Ici, tu peux t'entretenir longuement après le cours, ou prendre plusieurs rendez-vous avec un prof si besoin. Avec ma directrice, on s'appelle. Bref, y a un réel souci pour notre progression » (Camille).

Joao et Camille, mais aussi Xin et Célestin, expriment une grande satisfaction quant à la possibilité d'être en contact avec les professeurs québécois. De plus, ces étudiants internationaux repèrent clairement l'engagement de leurs enseignants à justement vouloir satisfaire leurs étudiants et à participer à leur persévérance aux études. En comparaison avec leur scolarité antérieure, les rapports aux enseignants sont plus appréciés au Québec. À l'unanimité, nos répondants qualifient le corps enseignant québécois d'ouvert et de disponible, en comparaison avec celui de leur pays d'origine, où le système d'enseignement leur laisse moins de marge de manœuvre. Un tel **encadrement de qualité** des directions de recherche favorise effectivement la persévérance de ces étudiants internationaux. Cet encadrement sera d'autant plus important qu'il permet aux étudiants internationaux en perte de lien social de

justement profiter du **capital social des enseignants** (Shirin, Célestin et Xin) et d'entrer dans des réseaux professionnels, et encore de participer à des groupes de recherche (Camille et Shirin).

« Grâce au CEPSUM⁴⁰ et à tout le personnel qui a été très accueillant. Ici, c'est un centre d'étude ethnique et on est très accueillant avec les étudiants étrangers. Je ne suis pas la seule étudiante étrangère à ce centre, ce sont les Québécois qui sont ici en minorité. Les gens connaissent très bien les besoins des immigrants. J'ai été très bien accueillie » (Shirin).

5.3.2.2 *Les facteurs personnels*

Chez nos répondants, le premier et le plus important facteur de persévérance est le **soutien de la famille**. Bien qu'à distance, la famille encourage moralement et soutient financièrement l'étudiant international dans ses études, dans son installation, etc.

« Le repère familial pour moi est très important. C'est un soutien, si je reviens sur la persévérance, lorsque l'on a un moment de fatigue, on baisse les bras et c'est à ce moment que maman est là. Quand ça va bien c'est encore un plaisir de lui annoncer que tout va bien. Dans ma famille, j'ai la possibilité de faire ce que je veux, ils me soutiennent. Ça fait du bien, ça apaise, ça donne de la force, mais ça ne veut pas dire que j'aurais accepté. C'est bien de savoir que c'est là, mais ce n'est pas mon choix. Il y a un autre type de soutien familial, mais le côté affectif, je ne peux pas m'en passer. Le côté financier je peux m'en passer, je peux faire des sacrifices, mais pas pour le côté affectif. Par exemple, il faut que j'aie vu ma mère à des moments bien précis de l'année, il faut que je lui parle au téléphone. Pour moi ce sont des choses très importantes et cela fait du bien, ça apaise. Mes sœurs par exemple, elles m'appellent une fois par semaine, car ils ont des préoccupations alors que ma mère c'est une fois par jour même si ce n'est qu'une minute. C'est très important pour moi » (Manal).

« Les premiers jours ici, je n'ai reçu aucune aide, mais j'appelais la famille tous les jours au téléphone. [...] Je ne m'étais jamais rendu compte du soutien de ma famille, pas que mes parents, mais mes oncles et tantes aussi, de mon petit frère, que depuis que je suis loin. La famille est toujours là pour un être, mais à distance le soutien se décuple, et tu apprécies toutes les marques d'attention quand tu es loin » (Camille).

En plus du soutien de la famille à distance, la **distance géographique parcourue** elle-même et le temps semblent exacerber la motivation intrinsèque des étudiants internationaux. Le parcours migratoire qui décale l'espace et le temps (entre le pays d'origine et le pays d'accueil) explique cette soif de réussite qu'ont les étudiants internationaux, agissant comme un moteur de la persévérance. Nous ajoutons aussi qu'avec la distance parcourue, l'expérience

⁴⁰ CEPSUM : Centre d'éducation physique et des sports de l'Université de Montréal.

internationale est comme une promesse de réussite faite à soi-même et à sa famille. Parfait nous confiait qu'il « [se] sen[t] moins bien du point de vue social, mais [il] n'en fai[t] pas un problème, parce que ce qui compte c'est [s]on objectif : étudier beaucoup pour finir ». Parce qu'étudier à l'étranger représente un sacrifice personnel et financier, les étudiants internationaux acceptent leur sort, les conditions difficiles, les pertes de repères, l'éloignement, etc. Xin l'exprime très simplement : « Par exemple, je suis à l'UDEM donc il faut que j'accepte la réalité, il faut que je parle français ». La conscientisation et l'acceptation de leur sort permettent aux étudiants internationaux de se prendre en charge par la suite (être autonome et œuvrer pour leur réussite). Ensuite, dans le cas de ceux pour qui ce n'est pas la première expérience d'études à l'étranger, nous pourrions parler d'un capital international ou d'un **habitus de mobilité** qui favorise leur persévérance. C'est notamment le cas de Célestin, de Manal et de Camille qui ont déjà étudié pendant de longues périodes à l'étranger.

Que ce soit leur première expérience d'études à l'étranger ou non, le statut d'étudiant international leur apporte aussi un second regard sur leur expérience. Cette seconde lunette au travers de laquelle ils discutent de leur propre persévérance est celle de la comparaison entre leur scolarité antérieure dans le pays d'origine et leurs études actuelles à l'étranger. Ce double regard est d'autant plus critique qu'il leur permet de faire les meilleurs choix possibles pour réussir. Mais encore, les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs disposent déjà d'un bagage scolaire (formation universitaire) et professionnel (emploi) acquis antérieurement. Autrement dit, il s'agit d'expériences universitaires, professionnelles, mais aussi migratoires et relationnelles. Certains étudiants internationaux comptent aussi plusieurs expériences de travail dans plusieurs pays avant leur arrivée à Montréal. De telles **expériences antérieures** font qu'ils ont déjà des outils en main pour persévérer lorsqu'ils arrivent dans la société québécoise. Nous discuterons plus en détail dans le prochain chapitre du rôle de telles expériences dans la persévérance aux études.

Comme les étudiants internationaux sont aussi des individus culturels, ils mobilisent d'autres ressources pour persévérer. Nous faisons ici référence à la **religion** (pas forcément la pratique religieuse) comme étant un autre déterminant de leur persévérance.

« Oui, par exemple, les gens de mon église, l'année passée je voulais abandonner mes études parce que je trouvais ça très dur. Pour déposer mon devis, j'avais sept ou huit

versions, je n'en pouvais plus. J'ai parlé à mon pasteur. Il m'a dit que j'étais allée trop loin, que je ne pouvais pas aller plus loin, il m'a dit que ce que je faisais était très important. Ils m'ont encouragée, priée pour moi. Beaucoup de gens à l'église ont prié pour moi. Quand j'ai écouté le sermon de l'église de mon pasteur, il disait que des fois on ne veut plus continuer la vie parce que c'est trop dur, il faut juste que tu te battes pour toi-même, cela suffit pour la mission de dieu. Alors, je me suis dit qu'il ne fallait pas que j'abandonne » (Xin).

Les **amitiés** prennent forme autour d'une **solidarité communautaire** caractérisée par le partage d'expériences, d'obstacles et de solutions. Les étudiants internationaux créent des liens sociaux, voire amicaux, affectifs et amoureux et s'appuient sur ces liens pour persévérer.

« En dehors de mes amis de doctorat ou les étudiants de l'université, je connais une seule personne en plus. C'est un compatriote et lorsque j'arrivais, on s'est rencontré à l'aéroport et on a sympathisé grâce aux mécontentements que l'on avait. La compagnie nous a menés dans un hôtel, car on devait voyager tard dans la nuit. Quand on est arrivé ici, il m'a donné son numéro. Je l'appelle tous les trois mois. Lui, il semble bien intégré, car il s'est marié à une Québécoise et je vais les voir. Je suis gâté. C'est vraiment la seule personne en-dehors d'une personne académique. Voilà pourquoi je dis que mes sources de distraction sont réduites. Au pays, les week-ends je ne peux pas tout le temps causer avec mes amis, on a besoin de diversifier. Mais au pays j'ai toujours des amis, autres qu'académiques. Ici, ce sont principalement des amis de l'académie » (Parfait).

5.3.3 La synthèse de la persévérance aux études des étudiants internationaux rencontrés

Nous proposons de faire la synthèse des facteurs ayant une influence sur la persévérance aux études chez nos répondants. Les réponses apportées à la question des facteurs de la persévérance aux études nous permettent d'établir la typologie suivante de facteurs. Ce sont :

- les facteurs « liés à l'apprentissage du métier d'étudiant » : les difficultés de compréhension, de prise de notes, de consultation des documents, de production écrite, la méconnaissance des étapes de cheminement;
- les facteurs « liés à l'encadrement des études et la formation en recherche et en enseignement » : le financement des études, les expériences de travail;
- 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;
- les facteurs « liés à la migration et à l'installation » : le choc culturel, le choc climatique, le stress d'acculturation (alimentation, sommeil, malaise général), les problèmes sociaux et

culturels (isolement, anxiété, malaise et stress d'acculturation), les difficultés relatives à la langue française, les difficultés matérielles (logement, conditions de vie), le manque de temps, l'obligation de travailler pour financer ses études;

- les facteurs « personnels » : le soutien de la famille, la religion, les liens sociaux (amitié et solidarité communautaire), le volontarisme (la longue distance qui est déjà franchie) et la perception du diplôme canadien (plus-value).

PARTIE 4

DISCUSSION ET CONCLUSION DE LA RECHERCHE

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans un premier temps, l'interprétation des résultats que nous proposons est structurée en fonction des significations propres au contenu de notre étude, tout en tenant compte des considérations émises par les différents auteurs qui se sont intéressés à la réalité des étudiants internationaux. Nous discutons ensuite des apports de notre cadre théorique et donc, des contributions de chacune des théories sur lesquelles nous nous sommes basée. À l'issue de ces deux niveaux d'interprétation, nous présentons finalement notre compréhension de la persévérance aux études en fonction des données institutionnelles de l'UdeM et du point de vue des étudiants internationaux rencontrés.

6.1 UN RETOUR SUR L'ÉTAT DES CONNAISSANCES

6.1.1 Les similitudes avec les travaux antérieurs

Les résultats de l'enquête qualitative présentent de premières similitudes avec les travaux sur le processus décisionnel des étudiants aux migrations pour études (Ahrens, King, Dunne et Skeldon, 2010; Blaud et Badir, 2001; Bodycott et Lai, 2012; Chen et Zimitat, 2006; Coulon et Paivandi, 2003; Cubillo, Sanchez et Servino, 2006; ISU, 2006; Mazzarol et Soutar, 2002; OCDE, 2004; Pimpa, 2003; Wilkins et Huisman, 2011). Les motifs qui poussent certains étudiants à une expérience d'études à l'étranger relèvent effectivement d'un processus individuel de type *push-pull*, entre ce qui pousse un individu à quitter son pays et ce qui, au contraire, le conduit à choisir la destination d'études. Toutefois, nous nuancions ce premier constat en ajoutant que ces décisions individuelles sont fortement influencées par les pratiques de recrutement des universités et les palmarès internationaux. Les étudiants que nous avons rencontrés pensent avoir intimement choisi leur nouvelle destination d'études, mais cet acte personnel se plie aux injonctions du marché de l'éducation internationale, tel que critiqué par Knight (2007). Mais encore, cette typologie de motifs pour la migration pour études minimise

les déchirures, les renoncements et les risques vécus et pris par les étudiants internationaux. Bien que nous les croyions très stratégiques, ils ne sont pas exclusivement dans une logique de calcul de la « plus-value du diplôme canadien », ce sont aussi des individus qui traversent des frontières et éprouvent nombre de difficultés.

En lien avec les difficultés que les étudiants internationaux éprouvent tant dans la société qu'à l'université, les résultats de notre enquête qualitative soulèvent eux aussi l'importance des liens sociaux, des réseaux sociaux (Ingman, 2003; Lee, Kang et Yum, 2005; Rose-Redwood, 2010; Russel, Rosenthal et Thomson, 2010; Sawir et al., 2008; Swagler et Ellis, 2003; Weller, 2012; Zhou, Frey et Bang, 2011), des interactions et des amitiés avec les étudiants locaux (Al-Harti, 2005; Andrade, 2006; Hechanova-Alampay *et al.*, 2002; Rajapaksa et Dundes, 2002), mais aussi avec les enseignants de l'université d'accueil. À propos de ces derniers, les interactions sont dites de qualité et les étudiants internationaux se réjouissent du fait que les enseignants puissent être sollicités aisément. À la nuance près que, même si les enseignants sont sollicités aisément, tous les étudiants internationaux ne mobilisent pas ces ressources de la même façon. En ce qui a trait aux étudiants locaux, le lien est moins évident et les étudiants internationaux regrettent le peu d'espaces de socialisation avec les étudiants locaux. En conséquence, ces contacts limités avec les étudiants locaux forcent le *co-cultural grouping* des étudiants internationaux qui n'établissent des liens d'amitié qu'avec d'autres étudiants internationaux (de la même ou d'une autre origine) et qui jugent ces liens plus solides que ceux qu'ils développent avec les étudiants locaux.

Dans le même ordre d'idées que le point précédent, nos résultats présentent ensuite des similitudes avec les travaux sur les ajustements des étudiants internationaux. L'expérience de migrations pour études demande des étudiants des ajustements principalement sociaux et culturels (Ataca et Berry, 2002; Brown et Holloway, 2008; Li et Gasser 2005; Russell, Rosenthal et Thomson, 2010; Sawir *et al.*, 2008), mais aussi intellectuels. Toutefois, il faut faire des nuances sur les ajustements car, dans notre cas, ils ne sont pas que sociaux et culturels. En effet, étudier dans des programmes de recherche exige également des ajustements intellectuels/cognitifs, pour se familiariser avec la culture universitaire hôte et apprendre son métier d'étudiant à Montréal. Toujours à propos des ajustements, une nouveauté est

apparue dans notre étude: en ce qui concerne la proximité avec les enseignants et l'ouverture de ces derniers, l'intégration académique a exigé des étudiants internationaux rencontrés qu'ils s'ajustent pour s'adapter à des rapports plus égalitaires et démocratiques avec les enseignants de l'Université de Montréal, par rapport à ceux auxquels ils étaient habitués dans leur pays d'origine.

La question des nombreux ajustements (sociaux, culturels et personnels) permet ensuite l'identification de similitudes avec les travaux sur les nombreux chocs liés à la mobilité pour études et, plus exactement, les travaux qui identifient le choc culturel des étudiants et le stress d'acculturation qui se fait ressentir (Howard, 2012; Hartwell, Edwards et Brown, 2010; De Souza, 2012). Toutefois, nous apportons une nuance à ces résultats en distinguant le choc de la rencontre avec la culture de l'université d'accueil, ce choc culturel étant à la fois institutionnel et financier. L'étudiant international sera confronté à de nouvelles règles institutionnelles et au défi du financement de ses études, dont le coût est souvent supérieur à celui que paient les étudiants locaux.

Les résultats présentent finalement des similitudes avec les travaux sur la persévérance universitaire et, plus particulièrement, sur la persévérance au doctorat. Les analyses secondaires de la base de données (BRI, 2012) et des entretiens révèlent aussi l'influence des facteurs financiers et des interactions avec la direction de recherche sur la persévérance des étudiants universitaires. Il s'agit ici de déterminants de la réussite de tous les doctorants et à plus forte mesure des doctorants internationaux, comme le soulignaient déjà certains travaux (Bair et Haworth, 2005; Golde, 2005; Lovitts, 2001; Hoskins et Goldberg, 2005; Tinto, 1993).

Pour poursuivre notre discussion sur les facteurs de la persévérance, les résultats de l'enquête qualitative semblent identifier un nouveau facteur favorisant la persévérance. Il s'agit des expériences d'emploi qui ont un lien avec la formation à la recherche et à l'enseignement, comme les charges de cours ou la coordination d'un projet de recherche à l'Université. Après cette présentation des similitudes entre nos résultats et ceux des travaux antérieurs, il est important de souligner des différences.

6.1.2 Les différences avec les travaux antérieurs

Une première différence, la plus notable, avec les travaux antérieurs concerne le contexte de réalisation des travaux et de production des résultats présentant les conditions de vie et d'études des étudiants internationaux. Contrairement à certains épisodes australiens ou états-uniens, la ville de Montréal, et plus largement le Québec, fournissent aux étudiants en mobilité un environnement propice à une expérience internationale de qualité. Le contexte d'accueil des étudiants internationaux montre ici toute son importance, car il structure l'expérience de mobilité concrètement vécue par ces étudiants. Il peut même déterminer ou influencer la suite de leur parcours de formation, d'insertion professionnelle et d'installation permanente. Nos résultats présentent l'expérience internationale comme vecteur de mobilité sociale. Cependant, cette expérience dépend du contexte, le contexte canadien étant plus propice aux expériences de qualité en comparaison avec ceux dont il a été question dans la littérature recensée et, en conséquence, plus favorable à une installation permanente après l'obtention du diplôme, cela faisant clairement partie de la stratégie canadienne en matière d'éducation internationale, soit une stratégie de rétention des meilleurs étudiants internationaux. Les résultats ont fait ressortir une seconde différence qui concerne ce qui semble être un nouveau facteur favorisant la persévérance des étudiants internationaux : les expériences de travail à l'Université et de telles expériences de travail apportent le soutien financier indispensable à la persévérance aux études en programmes de recherche. Lors des entretiens, certains répondants ont confirmé que ces expériences de travail sont d'autant plus profitables lorsqu'elles ont un lien avec leur propre objet de recherche (à la maîtrise et au doctorat).

6.1.3 Les confirmations

D'emblée, notre étude a permis de confirmer nombre de résultats antérieurs. On vient tout d'abord confirmer ici l'importance du financement des études, comme le soulignait le modèle hypothétique de Tinto (1993), mais aussi les données locales de l'Université de Montréal (FESP, 2008). L'importance d'un financement conséquent est incontestable, surtout dans le cas d'études de longue durée (cycles supérieurs) et encore plus, quand l'étudiant international n'est pas familier avec le financement des études dans cet autre système d'études. Le

financement des études supérieures en contexte migratoire apparaît être une barrière institutionnelle de taille dans la persévérance aux études.

Ensuite, nous pouvons confirmer l'importance des liens sociaux et du soutien de la famille pour les étudiants internationaux : la persévérance n'est pas qu'une question de détermination, c'est aussi une question d'aspirations réalistes et des moyens qu'on déploie. C'est aussi une question d'attentes de la famille, des valeurs éducatives similaires à la culture de l'institution d'accueil, par exemple, l'excellence, l'autonomie, le développement d'un esprit critique, etc.

À l'instar des travaux sur les populations immigrantes (que ce soit en milieu scolaire ou professionnel), on vient confirmer qu'aux différents chocs de la migration pour études sont associées autant de charges émotionnelles (stress) et de frustration (Berry, 1997; Bourhis, Moïse, Perreault et Sénécal, 1997; Gohard-Radenkovic, 2002; Kanouté, 2002). De telles charges émotives peuvent être la conséquence d'un repli communautaire et de l'isolement des étudiants internationaux. Ils sont tiraillés entre le désir de découvrir une autre société et la contrainte de se retrouver entre semblables. Un « habitus de migrant » (Agulhon et de Brito, 2009, p. 19) caractérise également les étudiants internationaux « puisqu'ils rencontrent des sentiments fréquents de domination, d'infériorité, de repli identitaire et des difficultés économiques proches de ceux des migrants ordinaires » (Erlich et Verley, 2011, p. 1). C'est presque une forme dissoute d'exclusion qui se dessine lorsque les étudiants internationaux abordent leur propre repli communautaire en entretien.

Isolement et repli sont également synonymes de l'expérience de l'altérité, les autres, les étudiants, les enseignants et les membres du personnel locaux. Mais, l'expérience de l'altérité est aussi une pratique réciproque : la société hôte et l'institution d'accueil découvrent elles aussi la culture de ces étudiants internationaux qu'elles accueillent. Donc, du point de vue des étudiants internationaux que nous avons rencontrés, persévérer est un processus pris dans le temps et dans l'espace de l'autre.

6.2 UN RETOUR SUR L'ASSEMBLAGE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Quel jugement pouvons-nous porter sur le cadre théorique de notre étude ? Dans un premier temps, nous présentons les contributions des auteurs pris comme références théoriques, puis nous reviendrons sur leur complémentarité.

L'application du modèle de l'attrition universitaire de Tinto (1993) à des étudiants internationaux a permis de rendre compte de la capacité intégratrice du modèle et de l'importance de son concept clé, l'intégration sociale et académique de l'étudiant. En ce qui concerne la persévérance au doctorat, les caractéristiques d'entrée des étudiants qui introduisent le modèle de Tinto (1993) font effectivement partie des déterminants de la persévérance, le déterminant financier étant le principal objet issu de notre enquête.

Ensuite, entre les logiques globales des institutions et les dynamiques locales des individus, la théorie de Dubet arrive à éclairer les résultats de manière originale. Au gré de leurs expériences et en fonction des contextes, les acteurs articulent et combinent de différentes manières ces logiques. La pluralité des logiques d'action des étudiants internationaux rend compte d'une diversité d'itinéraires et de modes de conduite dans un même univers social.

L'expérience d'intégration telle que l'ont racontée nos témoins, les étudiants internationaux illustre parfaitement la double logique d'intégration entre l'acteur et l'institution. Mais, du point de vue de l'acteur étudiant international, c'est surtout une logique d'intégration à visée consensuelle. En effet, parce que l'étudiant évolue dans le temps et l'espace de l'autre, il est stratégique d'acquérir les façons d'être et de faire de l'institution d'accueil.

L'interprétation des résultats de l'enquête par entretiens suggère clairement l'idée que les étudiants internationaux sont en pleine capacité de se mouvoir dans l'espace de l'autre, ce nouvel espace de compétition et d'individualisme qui les accueille. C'est un peu comme si les programmes de recherche nord-américains étaient conçus pour les étudiants internationaux les plus adaptables, compte tenu des nombreux ajustements opérés, et, par voie de conséquence, pour les étudiants internationaux les plus stratégiques.

La subjectivation sert à rendre compte du fait que les étudiants internationaux ont pu changer. Les expériences ainsi analysées mettent la lumière sur le parcours identitaire de ces étudiants, un peu comme des expériences de métamorphoses identitaires des étudiants internationaux en situation de mobilité (Dervin, 2008). Persévérer aux cycles supérieurs c'est aussi une construction de soi au seuil de l'autre.

Pour reconstruire chez une même personne, il a fallu déconstruire sa réalité. Cependant, dans l'analyse, des liens apparaissent entre les logiques de l'acteur. On a certes déconstruit en parlant des trois logiques à part, mais ces logiques prennent tout leur pouvoir explicatif de la persévérance lorsqu'elles sont combinées. De plus, ce sont les logiques d'action qui favorisent l'apprentissage du métier d'étudiant et qui font que l'expérience internationale sera de qualité, car l'étudiant international sera sujet de son expérience, logique du sujet conçue comme l'antithèse de l'aliénation. Parmi les quatre figures dominantes de subjectivation identifiées chez Dubet et Martuccelli (1996), on trouve ici le cas idéal de l'acteur qui maîtrise bien les normes et les règles de l'univers universitaires, qui se donne des conditions de persévérance et qui jauge stratégiquement la portée de sa formation internationale dans un programme de recherche, tout en s'affirmant positivement au plan social.

Le regard que nous posons finalement sur les travaux de Coulon est porteur de connaissances inédites. La démarche de décomposer l'expérience des étudiants internationaux à la lumière des trois temps de l'affiliation et de l'apprentissage du métier d'étudiant fut particulièrement riche, et c'est sans doute le second temps, le temps de la transition, qui a le plus permis d'identifier et d'illustrer le sens stratégique des étudiants internationaux. En ce qui concerne le métier d'étudiant, c'est finalement une définition du métier d'étudiant international inscrit à un programme de recherche qui s'écrit ici. Ainsi, être étudiant international au Canada aux cycles supérieurs, c'est en quelque sorte avoir un double statut : 1) le statut d'étudiant aux cycles supérieurs inscrit dans une formation à la recherche (auxiliaire de recherche) et une formation à l'enseignement (chargé de cours et/ou auxiliaire d'enseignement), participant à la collectivité universitaire (par exemple, association étudiante), et dont le style d'apprentissage est caractérisé par l'autonomie de l'étudiant avec un accent mis sur la pensée analytique et le sens critique. C'est aussi avoir : 2) le statut d'immigrant (projet migratoire comme trame) devant

s'adapter également à une nouvelle société. Une telle définition permet l'identification d'une population qui joue de manière stratégique dans le marché de l'éducation internationale, au sein de l'enseignement supérieur conçu et organisé comme un marché. Il devient évident que pour s'y réaliser, il faut être un étudiant international stratégique.

En somme, en inférant au maximum le vécu de l'individu à la culture d'une nouvelle institution, nous pouvons affirmer l'existence d'une grande proximité ou d'une solide affinité théorique entre les trois auteurs de référence, Tinto, Dubet et Coulon.

Nous identifions un premier lien entre Coulon (1997) et Tinto (1993), car leurs fondements théoriques sont la théorie des rites de passage de Van Genep. L'apprentissage du métier d'étudiant chez Coulon et l'entrée de l'étudiant dans l'institution chez Tinto sont toutes les deux décrites selon les trois temps du changement de statut d'un individu de la théorie de Van Genep.

Ensuite, nous identifions un second lien entre nos trois auteurs de référence. Ainsi, lorsque Coulon parle d'apprentissage du métier d'étudiant, Tinto parle en fait d'intégration académique et sociale et Dubet fait référence à la logique d'intégration de l'acteur. Tous les trois soulignent dès lors l'importance de l'engagement de l'étudiant dans ses études, mais aussi l'influence de ses caractéristiques d'entrée et de ses rôles prescrits (bagage culturel) sur sa persévérance aux études.

Enfin, les théories de Dubet et de Coulon et de Tinto ainsi combinées dans la thèse permettent d'établir l'intégration et la stratégie comme concepts clé de la persévérance aux études supérieures, car la stratégie est à la fois associée à une intégration (Dubet) autant sociale qu'académique (Tinto) et donc au métier d'étudiant (Coulon). Dès lors, la persévérance dans un programme de recherche, ce n'est plus seulement des attributs, du soutien financier, des bagages. C'est aussi développer une solide capacité de négociation dans un marché de l'éducation, d'autant qu'il faut être intégré et stratégique pour améliorer le financement de ses études, trouver une direction de recherche dans de bons délais, ou encore, s'engager dans un projet de recherche lié à sa propre recherche.

À cet égard, les étudiants internationaux rencontrés conjuguent deux principales logiques d'intégration, soit une logique d'intégration à la culture étudiante québécoise et à la communauté d'origine présente à Montréal. Cela passe par la recherche de réseaux (sociaux) dans le groupe d'origine et en-dehors, mais aussi par l'acquisition d'expériences de travail (recherche et enseignement) sur le campus et hors du campus. Pour d'autres étudiants, cette socialisation se fait uniquement au sein du groupe d'origine, et les propos recueillis se classent dès lors dans un registre du « nous/eux ».

Quelles que soient les actions stratégiques prises par nos répondants, elles participent toutes à l'amélioration de leur intégration socio-académique. Ces multiples stratégies sont effectivement nécessaires et souhaitées par les étudiants internationaux qui recherchent des conditions idéales pour persévérer. En effet, leur projet migratoire symbolisant une crise ou un déséquilibre, ils déploient différentes stratégies à la recherche d'une stabilité. La rencontre des contraintes liées à la migration avec leurs intérêts de réussite correspond finalement à des formes de résistance et de résilience pour lesquelles la dimension communautaire paraît indispensable chez nos répondants.

Nos résultats suggèrent un lien entre une faible capacité stratégique d'un étudiant international et un éventuel problème de persévérance ou, au contraire, une relation possible entre sens stratégique et réussite du projet d'études. Nous venons de voir que nos répondants sont aussi des étudiants internationaux très stratégiques, mais ils ne sont pas que cela. À ce stade de l'analyse des actions d'intégration et des actions stratégiques des étudiants internationaux, nous contribuons également à définir ce qu'est un étudiant international. Il s'agit d'un étudiant immigrant désireux de s'intégrer à une nouvelle société et d'étudier dans une nouvelle université. Que son intégration soit difficile ou non, cet étudiant est aussi un individu stratégique, aux intérêts et aux buts poursuivis arrêtés. Quelles que soient les contraintes de son intégration, il est capable de déployer diverses actions stratégiques pour persévérer dans son projet migratoire et d'études. L'objectif du recours à un entretien approfondi était aussi de les faire réfléchir sur leurs expériences sociales, académiques et migratoires. Au cours de ces entretiens, nous les avons également interrogés sur le sens qu'ils donnaient à telles actions, à tels événements, ou encore sur leurs attentes en matière de formation à Montréal ou d'éducation en général. Finalement, nous les avons aussi interrogés sur leurs projets d'avenir.

Toutes ces questions et ces réponses ont permis aux étudiants internationaux rencontrés de prendre une distance avec ce qu'ils venaient de nous confier et de prendre du recul sur eux-mêmes en tant que sujet de leurs expériences. C'est ainsi que nous avons pu participer à cette recherche d'authenticité et sa formulation à voix haute.

Parce que nous avons fait une triple lecture d'un cas étudiant international, c'est comme si nous avons trois couches ou trois teintes dans notre la lunette théorique pour appréhender de manière claire la réalité sociale à l'étude : la persévérance dans un programme de recherche du point de vue d'étudiants internationaux. Notre démarche a ainsi permis d'aborder un grand nombre de questions qui nous révèle combien le parcours des étudiants internationaux peut recouvrir de réalités radicalement différentes d'un étudiant à l'autre. Comprendre la persévérance reste certes une tâche complexe, mais nous avons pu apporter de solides éléments de compréhension à la persévérance grâce à la description de données institutionnelles inédites et à l'analyse des logiques d'action des étudiants concernés.

6.3 LA PERSÉVÉRANCE DANS LES PROGRAMMES DE RECHERCHE

Les principaux résultats de notre étude convergent avec les travaux sur les facteurs de persévérance aux études supérieures recensés dans le domaine. De même, les étudiants internationaux rencontrés ont confié devoir relever certains défis cités dans la littérature. Toutefois, notre étude s'est différenciée des travaux recensés car nous y avons ajouté des facteurs de persévérance et nous avons illustré les particularités du parcours d'un étudiant international. À partir des données institutionnelles sur les étudiants internationaux et des propos recueillis en entretiens approfondis auprès d'une partie de ces étudiants, nous avons apporté une contribution à la compréhension de la persévérance aux études supérieures. De plus, du point de vue des étudiants internationaux de l'UdeM, nous avons ajouté d'autres éléments de compréhension de la persévérance aux études.

Les propos d'un de nos participants aux entretiens résumant et illustrent parfaitement les particularités d'un étudiant international persévérant à Montréal :

« Je ne sais comment le caractériser, c'est très difficile pour moi. Celui qui persévère, c'est celui qui arrive à faire le travail qu'on lui demande, à surmonter les difficultés de son pays et qui arrive à créer soi-même un cadre de distraction à Montréal, sinon,

facilement, on peut baisser les bras. Celui qui ne persévère pas je vais répondre par le contraire de ce que j'ai dit. C'est une personne qui n'a pas quelqu'un avec qui échanger sur ses problèmes; ça peut faire échouer et celui qui gère mal le coût de la vie, les frais, le financement des études » (Célestin).

Ils sont persévérants, mais à risques. Nous sommes tentée de croire, voire de convenir, qu'un étudiant international est, par défaut, un étudiant persévérant du fait des distances (géographiques, sociales, culturelles, personnelles et intellectuelles) qu'il a parcourues. Les étudiants internationaux sont des étudiants persévérants, mais aussi vulnérables bien que hautement désirés (recrutés) par les universités qui les accueillent. Cette catégorie d'étudiant est à risques de vulnérabilité, d'isolement et de fragilisation, ce qui nuit à la persévérance.

À la conséquence de l'abandon des études, s'ajoutent différentes catégories de risques que prennent ces étudiants :

- sociaux : la maladie, toutes les choses qui bousculent le cours normal de l'expérience, mais qui, en survenant à l'étranger, sont finalement accentuées;
- économiques : le coût du projet migratoire et des études;
- personnels : l'isolement à la suite du choc culturel et de l'éloignement de la famille, du pays d'origine.

À ce point se pose la question des ressources individuelles, collectives et institutionnelles disponibles. L'étudiant international est certes responsable de la réussite de son projet, mais l'institution et la société d'accueil peuvent-elles l'accompagner dans la gestion des risques et des obstacles ? Ces étudiants ne sont pas tous pas égaux devant ces prises de risques et ne disposent pas tous des mêmes répertoires de ressources. Certains étudiants vont prendre plus de temps pour retrouver une plénitude dans leur parcours, dans la maîtrise de leur métier d'étudiant international. Le fait de poser cette question de l'incertitude et du risque implique obligatoirement une interrogation sur les moyens de les contrer. Cette constellation de défis que représente l'expérience internationale et ses multiples chocs (émotionnel, financier, culturel, académique) gravite autour de l'étudiant et jalonnent son expérience internationale. Mais ne contribue-t-elle pas en plus à l'isoler ?

CONCLUSION

Le recrutement, l'accueil, l'intégration et la réussite des étudiants internationaux aux cycles supérieurs sont bel et bien un enjeu central pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur québécois. Leur statut fait qu'ils sont convoités pour de multiples raisons en tant qu'étudiants idéaux par les institutions qui les accueillent. Toutefois, en raison de leur statut d'immigrant temporaire, ils sont soumis à un cumul de défis associés à leur séjour et à leurs études dans les pays et universités hôtes. Le recrutement des étudiants internationaux, intensifié par la mesure des avantages que représente leur présence, a fait émerger le problème de leur rétention et de leur persévérance. Il était donc pertinent de discuter de leurs conditions de vie et d'études. Notre thèse s'est intéressée à la problématique de la persévérance aux études du point de vue d'étudiants internationaux et ses principaux objectifs ont été de répondre à la question de recherche suivante : **quels sont les aspects associés aux caractéristiques des étudiants (Tinto), à leurs expériences sociales (Dubet) et à l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon) susceptibles d'influencer la persévérance aux études chez les étudiants internationaux ?**

En s'intéressant plus particulièrement au cas des étudiants internationaux des cycles supérieurs, l'enquête mixte a permis de rendre plus audible la vie universitaire et sociale de ces étudiants jusque-là méconnue au Québec et à Montréal. L'approche exploratoire et englobante de notre enquête a montré que les migrations pour études répondent avant tout à des choix individuels liés à des aspirations sociales et professionnelles élevées. Mais, la décision de persévérer dépend de l'interrelation entre les stratégies individuelles et les contraintes migratoires, économiques et sociales. Les expériences des étudiants internationaux sont en premier lieu marquées par la recherche d'une stabilité socioéconomique et émotionnelle s'apparentant finalement à de la survie. Par la suite, elles se distinguent en différents profils d'acteurs persévérants internationaux.

Nous avons pu démontrer que l'originalité et la pertinence de ce projet reposent sur la combinaison des trois approches théoriques présentées dans les chapitres précédents.

Autrement dit, l'innovation a été d'établir un rapport entre la persévérance aux études et l'expérience sociale et scolaire en combinant le modèle de l'attrition universitaire de Tinto (1993), la théorie de la sociologie de l'expérience de Dubet (1996) et les travaux de Coulon sur les trois temps de l'affiliation et le concept du métier de l'étudiant. Les études recensées nous ont permis de postuler que les réalités sociales, économiques et culturelles du pays d'origine des étudiants internationaux sont différentes de celles qu'ils ont vécues au Canada. Cette nouvelle réalité dans laquelle un étudiant international est amené à évoluer et à étudier constitue une expérience sociale et scolaire inédite et particulière. Nous n'avons pas pu faire l'économie de son analyse pour comprendre la persévérance aux études supérieures. En effet, ces expériences étant particulières, elles ont mérité toute notre attention. De fait, l'analyse des expériences universitaires, migratoires et sociales nous a permis de comprendre et de saisir l'articulation des trois logiques de l'action chez les étudiants internationaux en tenant compte de leurs perspectives temporelles et personnelles.

En somme, un tel projet revêt une importance double, à la fois théorique et pratique. Sur le plan théorique, cette étude, inscrite dans le champ de la sociologie de l'éducation a donné une nouvelle teinte aux théories de la persévérance. Sur le plan pratique, nous souhaitons relever le défi d'appliquer la sociologie de l'expérience et les trois temps de l'affiliation aux étudiants internationaux; défi d'autant plus difficile à relever étant donné le manque de recherches sur le sujet, mais aussi parce que l'on accède à très peu d'informations sur les étudiants internationaux (données sociodémographiques, antécédents scolaires, performances scolaires dans l'université d'accueil). À cet égard, Evans (2001) émet l'hypothèse que les gouvernements ne font pas le suivi des étudiants internationaux dans la mesure où ils ne sont pas citoyens du pays, et ce, malgré le fait qu'ils puissent être des candidats potentiels à la citoyenneté de leur nouveau pays d'accueil. Un tel défi a également été augmenté du fait que les étudiants internationaux constituent une population complexe et diversifiée se distinguant des autres populations étudiantes. En outre, les étudiants internationaux sont considérés comme une population à risques, surtout si leur intégration à la nouvelle société d'accueil s'avère problématique pour les différentes raisons évoquées et, notamment, à cause des chocs culturel et financier.

LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE

Parce que de larges photos ont déjà été prises par les vastes enquêtes internationales (panorama des étudiants en mobilité), et qu'il existe aussi de nombreux *zoom* sur des contextes locaux ou des comparaisons, nous avons proposé ici notre raccourci (métaphore picturale) de l'expérience à Montréal. Nous avons étudié une facette de la diversité à Montréal, celle des étudiants internationaux des programmes de recherche, et nous pouvons établir les présentes contributions de cette étude.

L'approche socioconstructiviste dans la compréhension de la persévérance aux études supérieures. L'innovation de notre étude se situe également au niveau des contributions de la sociologie de l'expérience à la compréhension de notre objet de recherche. Il a été pertinent de changer l'angle avec lequel nous avons approché la persévérance aux études universitaires, en cherchant le sens de l'expérience sociale et scolaire. La sociologie de l'expérience apparaît être le point central de l'aspect théorique de notre travail. En effet, pour nous, si les étudiants internationaux éprouvent massivement le besoin de poursuivre leur formation universitaire au Québec et s'y installent avec plus ou moins de satisfaction, les points majeurs de leurs conditions d'intégration ne peuvent pas se limiter à la seule identification de facteurs de persévérance. Il faut également pouvoir les étudier objectivement en se basant sur les perceptions ou les significations qu'ils attribuent eux-mêmes à leurs expériences.

L'importance de la démarche compréhensive dans une perspective quasi biographique. L'étude de l'expérience scolaire est pertinente pour étudier de façon globale le phénomène de la persévérance dans les programmes de recherche. Une telle démarche nous a permis d'aller au-delà du cognitif, en cherchant à comprendre de quelle manière les étudiants internationaux forment un raisonnement sur leur situation d'étudiant international. L'entretien approfondi quasi-biographique a pu aussi démontrer sa capacité à rendre compte de la continuité des expériences par la narration de l'histoire de l'étudiant international à différents moments et dans différents contextes de sa vie. Enfin, tous les entretiens se sont déroulés comme prévu, mais encore, presque à la manière d'un « travail clinique », tel que décrit dans la thèse de Rochex (1992) :

« où le sujet [a pu], par le biais de notre questionnement de nos reformulations et de leurs effets d'interprétation, être en débat avec lui-même, interroger les rationalisations qu'il opère de sa propre histoire, se poser (voire s'opposer) à lui-même les questions que nous lui [posions] » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 241, citant Rochex, 1992).

Les contributions de l'ethnométhodologie. Nous avons apporté une importance particulière au quotidien (recherche d'objectivité) de nos répondants. En effet, l'étudiant dans son rapport à l'université et à ses études a été approché comme un étudiant acteur de sa persévérance, tout en tenant compte de son apport, de son bagage et de son parcours migratoire.

La concurrence entre universités francophones. Cette étude veut aussi sensibiliser les universités francophones du Canada quant à leur place dans le marché de l'éducation internationale. Celles-ci sont dotées de stratégies de recrutement, mais l'intensification du recrutement doit aussi être pensée en termes de rétention. N'oublions pas qu'elles sont en concurrence avec des pays comme la France ou la Belgique.

LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre étude n'est pas exempte de limites et celles-ci sont principalement d'ordre méthodologique.

Les limites de l'analyse secondaire des données de population : des données manquantes. Au-delà des difficultés manifestes que nous avons rencontrées pour obtenir notre base de données, nous constatons que nous sommes limitée en ce qui a trait à la mesure de l'influence de facteurs de persévérance liés au financement des études. Nous entamons ici un débat autour de données et des indicateurs de persévérance dont les institutions d'enseignement devraient minimalement disposer afin de mieux suivre le cheminement de leurs étudiants internationaux. Dans les prochaines lignes, nous dressons la liste de telles données manquantes et justifions la nécessité d'y avoir accès.

Quels étudiants étaient-ils dans leur pays d'origine ? Autrement dit, que savons-nous de leur scolarité antérieure, minimalement en termes de domaine et de niveau d'études ? Mais encore, sans entrer dans un débat autour des reconnaissances des diplômes faites par le MIDI et les

institutions d'enseignement (car ce n'est pas notre objet de recherche), quels sont les équivalences et les crédits obtenus par les étudiants internationaux à leur admission ? Il est important de connaître les conditions d'entrée des étudiants internationaux, comme le demande les modèles de Tinto, ne serait-ce que pour y voir une cohérence ou une logique dans leur transition internationale vers un nouveau système d'enseignement universitaire.

Afin de disposer d'un profil d'entrée complet (profil sociodémographique), il serait bon de disposer de certaines caractéristiques sociales telles que le statut matrimonial et la composition de la famille des étudiants internationaux. Nous savons que certains étudiants internationaux des cycles supérieurs sont des adultes (parents) de retour aux études et nous avons également connaissance de l'influence de facteurs personnels sur la persévérance aux études (FESP, 2008; Tinto, 1993). Ainsi, en disposant d'informations sur leurs conditions personnelles (statut matrimonial et composition de la famille), nous présumons de l'influence de la famille, présente ou non, et de la parentalité sur la réussite et la persévérance des étudiants internationaux. Un étudiant international célibataire n'aura sans doute pas les mêmes conditions de vie qu'un étudiant parent de trois enfants en bas âge. C'est en quelque sorte faire référence aux étudiants universitaires dits non traditionnels. Toujours dans l'optique de connaître les conditions de vie de ces étudiants, il serait pertinent de disposer d'informations sur leur mode de logement, en terme de lieu (sur le campus ou hors du campus avec la distance de l'institution) et en terme de type d'occupation (seul, en famille ou en colocation), car la plupart de nos répondants regrettent d'être isolés.

Nous savons aussi que la persévérance dans les programmes de recherche est influencée par des facteurs financiers (FESP, 2008; Golde, 2005; Lovitts, 2001; Tinto, 1993). Dans le but de mener dans le futur une enquête quantitative, il serait pertinent de savoir quelles sont toutes les sources de financement des études (autres sources possibles) dont disposent les étudiants internationaux. Combien d'étudiants internationaux disposent d'un permis de travail hors campus et quel type d'emploi hors campus occupent-ils pour financer leurs études ? Nos répondants ont affirmé que le fait d'avoir eu une expérience de travail en lien avec la formation à la recherche et à l'enseignement avait favorisé leur persévérance.

En dernier lieu, il est important de disposer d'indicateurs de l'encadrement (pédagogique notamment), car la persévérance dans les programmes de recherche est également expliquée par des facteurs liés à l'encadrement des études. Que savons-nous du cheminement académique des étudiants internationaux dans les programmes de recherche ? Trouvent-ils facilement et dans des délais raisonnables une direction de recherche ? Un cheminement normal, en vertu des règlements institutionnels, est aussi en partie expliqué par un encadrement de qualité de la direction de recherche. En ce sens, nous pensons qu'il est primordial de comprendre dans quelle mesure les étudiants internationaux trouvent une direction d'études, ou changent de direction en cours de cheminement.

Des données à harmoniser ou à standardiser. Après avoir fait la liste des données dont nous ne pouvons disposer, nous sommes finalement curieuse de savoir quelle est l'utilisation à l'interne des données générées. En effet, nous savons que de grandes enquêtes nationales, celles du BCEI par exemple, suivent annuellement les conditions de vie et d'études des étudiants internationaux. Un modèle d'enquêtes sur les conditions de vie et d'études des étudiants internationaux pourrait être élaboré et utilisé dans les établissements qui les accueillent, à l'instar des sondages réalisés au niveau collégial qui permettent de mieux connaître les clientèles étudiantes.

Par ailleurs, au début de cette étude, nous avons l'ambition d'étudier la persévérance aux études sur l'ensemble du campus de l'Université de Montréal, c'est-à-dire en incluant les écoles affiliées, HEC Montréal et l'École Polytechnique. HEC Montréal nous a confié des données sur ses étudiants internationaux, mais la nature même des données fournies nous a empêchée de faire une analyse comparable, voire de comparaison. Se pose donc ici la question d'une harmonisation souhaitable entre les différentes institutions d'un même campus ou entre les institutions d'un même réseau universitaire.

Les acteurs rencontrés. L'enquête qualitative de notre étude comporte elle aussi certaines limites méthodologiques. La collecte et l'analyse de données qualitatives ne sont pas dépourvues de limites quant au recours à l'entretien qualitatif. Il faut savoir que lors d'un entretien, on demande au répondant une reconstitution de son passé et celui-ci peut donc avoir tendance à déformer les faits, à valoriser certaines choses (ou mettre l'accent sur les incidents

désagréables, selon sa situation au moment de l'entretien) et à en oublier d'autres. Cette première limite concerne en fait celle du contexte de production des données. Une seconde limite touche plus particulièrement l'analyse et se situe au niveau du chercheur. C'est ce que Van der Maren nomme « l'hypervalorisation du cas et l'idéalisation » (1995, p. 107) : le chercheur va essayer de présenter des cas « typiques », qui vont le mieux illustrer son propos, mais qui, finalement, sortent de l'ordinaire. À cet égard, nous aurions pu prendre en compte des « cas négatifs » dans la tradition de l'interactionnisme symbolique et donner la parole à des étudiants internationaux ayant abandonné leurs études supérieures. Nous nous sommes limitée à recueillir un seul point de vue dans cette étude. Il aurait également été judicieux de croiser le regard de différents acteurs de la persévérance aux études supérieures, en rencontrant des professeurs, des directions de recherche, des responsables de programmes de recherche, des membres du personnel de soutien non enseignant.

Toujours concernant les acteurs rencontrés, une autre limite est celle de la connaissance de certains des répondants. Bien que nous en connaissions certains, étant nous-même étudiante internationale, nous nous sommes efforcée de mener nos entretiens à la manière d'une conversation scientifique. En plus de partager une expérience d'études à l'étranger, nous partageons aussi la rigueur de notre statut de chercheuse en formation et avons pu contrer cette limite de nos entretiens qualitatifs avec des sujets connus.

Mais encore, la compréhension de la persévérance aux études semble biaisée par la conception même de la persévérance dans cette étude, qui est réduite à la seule présence d'un étudiant dans un programme d'études. Finalement, comme les profils de nos répondants sont peu variés (origine, programmes d'études et catégorie de persévérants), il serait intéressant de trouver un moyen de rejoindre des étudiants internationaux qui ont abandonné leurs études.

NOS RECOMMANDATIONS PRATIQUES

En lien avec les critiques d'une future analyse quantitative de données institutionnelles manquantes, nous posons la question du suivi et de l'accompagnement (ou de l'encadrement) des étudiants internationaux, dès leur arrivée et leur admission, mais aussi tout au long de leur cheminement à l'étranger. Pouvons-nous envisager des avenues tendant vers une

personnalisation et une multiplication de services d'accueil, d'intégration et d'encadrement ? Nous pensons, par exemple, à une assistance lors de l'arrivée à l'aéroport et à des sessions thématiques sur la découverte du campus, le travail universitaire, la santé mentale, la prise de notes, le plagiat, la rédaction de courriels et les communications, la préparation aux examens, la résolution de problèmes, la pensée critique, etc.

Soucieuse de leur intégration académique, nous repensons aux propos de l'un de nos répondants à propos des choix de cours. Ainsi, il serait bon de considérer un accompagnement dans le choix des cours car nos répondants ont souligné l'importance de recevoir de l'information à ce sujet avant leur arrivée. On pourrait également diffuser de l'information ciblée en fonction des différents moments clés de l'intégration des étudiants internationaux, que ce soit sur le financement des études (emplois et bourses), sur le cheminement et le règlement des programmes de recherche, etc. car ces étudiants ne veulent pas être « dans le flou, le brouillard » (Manal).

Ensuite, la question linguistique mérite également qu'on l'examine. Un étudiant international ne maîtrisant ni le français ni l'anglais ne peut pas étudier dans des conditions idéales alors qu'il sera traité sur le même plan que celui qui maîtrise parfaitement ces deux langues. On pourrait envisager un accompagnement linguistique intégré pour améliorer l'usage du français universitaire dans leurs travaux, et ce, en lien avec l'apprentissage du métier d'étudiant international. En effet, il y a lieu de se poser la question de l'effet de la compétence en français universitaire sur la réussite et la persévérance aux études.

Enfin, dans le but de percer le secret de la persévérance en contexte international, des ateliers sur des parcours de vie typiques, des groupes de discussion et de partage d'expériences pourraient être proposés, car il y a lieu de toujours se soucier de la situation matérielle, psychologique et académique des étudiants internationaux.

De bonnes conditions d'accueil et d'intégration sont déterminantes et pour offrir un accueil scientifique (environnement intellectuel), institutionnel et social de qualité, il est important que les universités d'accueil se dotent d'infrastructures efficaces et réactives. Cela exige de

leur part une certaine souplesse sur les plans administratif et organisationnel qui doit sans cesse être renforcée.

LES PROSPECTIVES DE RECHERCHE

En lien avec les recommandations pratiques formulées précédemment, mais aussi pour dépasser nos propres limites, nous suggérons quelques pistes de recherche futures. En éducation internationale, la tendance est pratiquement toujours à la comparaison, d'expériences internationales dans différents contextes (ex. France-Québec). Ainsi, nous pourrions proposer les six prospectives suivantes.

Une première recherche proposerait une comparaison des conditions de vie et d'études d'étudiants internationaux entre les régions (rurales) et dans les grands centres urbains du Québec. Ensuite, une étude de l'influence de la communauté ethnique et culturelle d'origine (selon qu'elle soit petite ou omniprésente dans la société d'accueil) serait pertinente à la compréhension du repli communautaire des étudiants internationaux, en considérant la communauté comme réseau de soutien.

En troisième lieu, il serait intéressant de se pencher sur le cas des universités anglophones à Montréal, en comparaison (ou pas) avec les universités francophones, étant donné leurs différentes cultures d'accueil d'étudiants internationaux, qui sont respectivement plus anciennes pour les universités anglophones et plus récentes pour les francophones.

Comme l'internationalisation de l'éducation est un enjeu stratégique (collaboration et développement), mais surtout un défi pour les universités d'accueil, il pourrait être intéressant de mener une recherche pour étudier les pratiques efficaces d'encadrement au doctorat d'étudiants internationaux, en sachant que celles de l'UdeM semblent être à envier. Dans une perspective andragogique, nous pourrions nous intéresser davantage à cette facette de la diversité dans l'enseignement supérieur et ainsi approfondir les connaissances en pédagogie universitaire.

Bien que nombre d'auteurs aient manifesté un intérêt pour le travail de Dubet, on peut lui reprocher de négliger la question du savoir dans son analyse du rapport des jeunes à l'école.

Pour nous, la question du rapport au savoir universitaire peut être cruciale à toute réflexion sur la persévérance. Une autre prospective serait d'étudier le rapport au savoir des étudiants internationaux inscrits à un programme de recherche. Une telle étude pourrait s'intéresser à l'influence de leurs expériences de travail à l'Université (chargé(e) de cours, auxiliaire d'enseignement et de recherche) sur la persévérance aux études.

Mais encore, parce que nous nous sommes limitée aux actions individuelles et collectives d'étudiants internationaux, nous pourrions aussi proposer une approche par les instruments de l'action publique, et compléter par une étude des logiques institutionnelles.

Enfin, compte tenu de la limite des données institutionnelles mises à disposition, nous préférons réserver une vaste enquête quantitative à une recherche ultérieure qui porterait sur les déterminants de la persévérance aux études postsecondaires, toujours chez les étudiants internationaux. Une telle recherche serait inscrite dans un questionnement de l'équité en enseignement supérieur.

BIBLIOGRAPHIE

- Abedi, J. et Benkin, E. (1987). The effects of students' academic, financial, and demographic variables on time to the doctorate, *Research in Higher Education*, 27, 3-14.
- Agulhon, C. et de Brito, A. X. (2009). *Les étudiants étrangers à Paris : entre affiliation et repli*. Paris : L'Harmattan.
- Ahrens, J., King, R., Skeldon, R. et Dunne, M. (2010). *Motivations of UK students to study abroad : A survey of school-leavers*. Sussex Center for Migration Research. Sussex : University of Sussex. Repéré à : <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php>.
- Alazzi, K. et Chiodo, J. J. (2006). Uncovering problems and identifying coping strategies of Middle Eastern university students. *International Education*, 35(2), 65.
- Albarello, L. (2002). *Apprendre à chercher: l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Altbach, P. G. et Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.
- Altbach, P. G. et Knight, J. (2007). The internationalization of higher education : Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Al-Harathi, A. S. (2005). Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States : A cultural perspective. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 6(3).
- Al-Sharideh, K. A et Goe, W. R. (1998). Ethnic communities within the university : An examination of factors influencing the personal adjustment of international students. *Research in Higher Education*, 39(6), 699-725.
- Andrade, M. S. (2003). *International students: patterns of success*. Thèse de doctorat inédite. University of South California, USA.
- Andrade, M. S. (2006). International student persistence : Integration or cultural integrity ? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 57-81.
- Andrade, M. et Evans, N. (2009). *International students : Strengthening a critical resource*. Rowman et Littlefield Education.

- Andrews, A. W. (2005). *Cognitive, collegiate, and demographic predictors of success in graduate physical therapy education*. Thèse de doctorat inédite. North Carolina State University, USA.
- Arthur, N. et Flynn, S. (2011). Career development influences of international students who pursue permanent immigration to Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(3), 221-237.
- Atri, A., Sharma, M. et Cottrell, R. (2006). Role of social support, hardiness, and acculturation as predictors of mental health among international students of Asian Indian origin. *International Quarterly of Community Health Education*, 27(1), 59-73.
- Ataca, B. et Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology*, 37(1), 13-26.
- Atebe, G. M. (2011). *An exploratory study on international students' adjustment to American universities*. Thèse de doctorat inédite. West Virginia University, USA.
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC). (2007). *Tendances dans le milieu universitaire, volume 1 : Effectifs*. Ottawa : AUCC.
- Bair, C. et Haworth, J. (2005). Doctoral student attrition and persistence : A meta-synthesis of research, Dans J.C. Smart (dir.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, (p. 481-534). Springer Netherlands.
- Ballatore, M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes européens : entre mythes et réalités*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- Barry, M. G. (2011). *La migration pour études : l'expérience de retour des diplômés guinéens dans leur pays d'origine après une formation au Canada*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal, Canada.
- Bean, J. P. (2005). Nine themes of college student retention. *College Student Retention : Formula for Student Success*, 215-244.
- Beaud, J.P. (1990). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 175-200). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, 9(35), 226-257.
- Berger, J. B. et Lyon, S. C. (2005). Past to present : A historical look at retention. *College student retention : Formula for student success*, 1, 1-30.

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-34.
- Bertaux, D. (1989). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. Dans G. Pineau et G. Jobert (dir.), *Histoires de vie I.* (p. 17-38). Paris : L'Harmattan.
- Bianchi, C. et Drennan, J. (2012). Drivers of satisfaction and dissatisfaction for overseas service customers : A critical incident technique approach. *Australasian Marketing Journal*, 20(1), 97-107.
- Binsardi, A. et Ekwulugo, F. (2003). International marketing of British education : Research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, 21(5), 318-327.
- Blaud, G C. et Badir, S. (2001). *La migration pour études: la question de retour et de non-retour des étudiants africains dans le pays d'origine après la formation.* Montréal : L'Harmattan.
- Bodycott, P. et Lai, A. (2012). The influence and implications of Chinese culture in the decision to undertake cross-border higher education. *Journal of Studies in International Education*, 16(3), 252-270.
- Boivin, S. (2008). Charest : Retenir les étudiants étrangers. *Le Soleil*, samedi 22 novembre, p. 14.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : le cas du doctorat.* Édition revue et augmentée. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. et Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Bowen, W. G. et Rudenstine, N. L. (2014). *In pursuit of the Ph.D.* Princeton University Press.
- Bratsberg, B. (1995). The incidence of non-return among foreign students in the United States. *Economics of Education Review*, 14(4), 373-384.
- Brown, L. et Holloway, I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English university An ethnographic study. *Journal of Research in International Education*, 7(2), 232-249.
- Brown, L. et Jones, I. (2013). Encounters with racism and the international student experience. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1004-1019.
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2003). *Le Canada au premier rang : l'enquête de 2003 sur les étudiants étrangers.* Ottawa : BCEI.

- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2004). *Le Canada au premier rang : l'enquête de 2004 sur les étudiants étrangers*. Ottawa : BCEI.
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2009). *Le Canada au premier rang : l'enquête de 2009 sur les étudiants étrangers*. Ottawa : BCEI.
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2012). *Un monde à apprendre: résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. Ottawa : BCEI.
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2013). *Un monde à apprendre: résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. Ottawa : BCEI.
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2014). *Communiqué de presse du 15 janvier 2014*. Ottawa : BCEI.
- Bureau de la coopération internationale (BCI). (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté par le BCI au Conseil supérieur de l'éducation.
- Bureau de la recherche institutionnelle (BRI). (2010). *Enquête auprès des étudiants internationaux 2009 : UdeM et G13*. Université de Montréal, BRI.
- Bureau de la recherche institutionnelle (BRI). (2012). *Étudiants internationaux à l'Université de Montréal*. Université de Montréal, BRI.
- Carroll, J. et Ryan, J. (dir.). (2007). *Teaching international students : Improving learning for all*. Routledge.
- Chapdelaine, R. F. et Alexitch, L. R. (2004). Social skills difficulty : Model of culture shock for international graduate students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 167-184.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chen, C. P. (1999). Professional issues : Common stressors among international college students: Research and counseling implications. *Journal of College Counseling*, 2(1), 49-65.
- Chen, C. H. et Zimitat, C. (2006). Understanding Taiwanese students' decision-making factors regarding Australian international higher education. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 91-100.
- Chin, H. K. K. et Bhandari, R. (2006). *Open Doors 2006 : Report on International education exchange*. New York : Institute of International Education.

- Chun, J. et Poole, D. L. (2009). Conceptualizing stress and coping strategies of Korean social work students in the United States : A concept mapping application. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(1), 1-17.
- Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). (2003). *Les étudiants étrangers au Canada, 1980-2001*. Ottawa : CIC, Direction générale des priorités, planification et recherche.
- Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). (2013). *Faits et chiffres 2013 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents et temporaires*. Ottawa : CIC.
- Coles, R. et Swami, V. (2012). The sociocultural adjustment trajectory of international university students and the role of university structures: A qualitative investigation. *Journal of Research in International Education*, 11(1), 87-100.
- Colombo, L. M. (2011). *Writing resources used by graduate international students and their effect on academic satisfaction*. Thèse de doctorat inédite. University of Maryland. USA, Baltimore County.
- Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ Montréal). (2006). *Intensifier les efforts pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal*. Avis de la CRÉ de Montréal.
- Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ Montréal). (2014). *L’urgence d’agir pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal*. Avis de la CRÉ de Montréal.
- Conseil des Ministres de l’Éducation du Canada (CMEC). (2011). *Pour mettre l’éducation au Canada à la portée du monde, et le monde à celle du Canada*. Plan d’action pour la promotion de l’éducation internationale à l’intention des provinces et des territoires, en partenariat avec les ministres provinciaux et territoriaux de l’immigration. Toronto : CMEC.
- Conseil national des cycles supérieurs (CNCS). (2006). *L’apport des étudiants internationaux dans le processus de recherche des universités québécoises*. Montréal : CNCS-FEUQ.
- Constantine, M. G., Anderson, G. M., Berkel, L. A., Caldwell, L. D. et Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students : A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 57-66.
- Constantine, M. G., Okazaki, S. et Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 230-241.
- Cova, V. (2011). L’hospitalité des lieux de service. *Journées de recherche en marketing de Bourgogne*.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d’étudiant : l’entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

- Coulon, A. et Paivandi, S. (2003). Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. *Rapport pour l'observatoire national de la vie étudiante (OVE)*. Université de Paris, 8.
- Coward, F. I. (2003). The challenge of "doing discussions" in graduate seminars : A qualitative study of international students from China Korea, and Taiwan. *Dissertation Abstracts International*, 64.
- Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, collection rapports de recherche.
- Cubillo, J. M., Sánchez, J. et Cerviño, J. (2006), International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 101-115.
- Curien, P. (2007). De nouveaux passeurs identitaires ? Le cas des étudiants « vivant l'étranger ». *Recherches sociographiques*, 48(2), 73-89.
- Curry, A. et Copeman, D. (2005). Reference service to international students : A field stimulation research study. *The Journal of Academic Librarianship*, 31(5), 409-420.
- Dao, T. K., Lee, D. et Chang, H. L. (2007). Acculturation level perceived English fluency, perceived social support level, and depression among Taiwanese international students. *College Student Journal*, 41(2), 287-294.
- De Ketele, J. M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Deniger, M.-A. (2013). *ETA220, École et environnement social*. Notes de cours. Université de Montréal.
- Dépelteau, F. (2005). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. St Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Thèse de doctorat inédite. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3 et Université de Turku. Turun Yliopisto. Finlande.
- De Souza, L. V. (2012). *Factors related to the acculturation stress of international students in a faith-based institution*. Thèse de doctorat inédite. Walden University, United States. Repéré à ProQuest Dissertation & Theses database. (UMI No. 3524199).

- Deumert, A., Marginson, S., Nyland, C., Ramia, G. et Sawir, E. (2005). *The social and economic security of international students in Australia: Study of 202 student cases*. Rapport sommaire. Melbourne : Monash University.
- Doray, P. et Chenard, P. (dir.). (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Édition du Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Édition du Seuil.
- Duclos, V. (2011). *L'expérience migratoire d'étudiants d'Afrique subsaharienne francophone : une comparaison internationale*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris 5, France.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide : A study in sociology*. Glencoe, ILL : Free Press.
- Drouin, J. C. (1997). *Dictionnaire de poche. Les grandes notions de la sociologie*. Paris : PUF.
- Endrizzi, L. (2010). *La mobilité étudiante, entre mythe et réalité*. Institut National de Recherche pédagogique, veille scientifique et technologique, Dossier d'actualité, 51.
- Ennafaa, R. et Paivandi, S. (2008a). *Les étudiants étrangers en France : enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie réalisée pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris : La Documentation française.
- Ennafaa, R. et Paivandi, S. (2008b). Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux ». *Formation emploi*, (3), 23-39.
- Erichsen, E. A. et Bolliger, D. U. (2011). Towards understanding international graduate student isolation in traditional and online environments. *Educational Technology Research and Development*, 59(3), 309-326.
- Erlich, V. et Verley, É. (2011). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Éducation et sociétés*, 26(2), 71-88.
- Evans, N. W. (2001). *In their own words: Polynesian students' perspectives on persistence in an American university*. Thèse de doctorat inédite. University of Southern California.
- Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal (FESP). (2008). *Le soutien à la réussite des étudiants aux cycles supérieurs : le cheminement des étudiants dans les programmes de formation à la recherche*. Premier colloque de la FESP, Montréal : Université de Montréal.

- Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ). (2011). *L'importance des étudiants internationaux au Québec*. Mémoire de la FEUQ présenté dans le cadre des consultations sur la stratégie d'immigration 2012-2015 du Québec. Montréal : FEUQ.
- Forbes-Mewett, H. et Nyland, C. (2008). Cultural diversity, relocation, and the security of international students at an internationalized university. *Journal of Studies in International Education*, 10(5).
- Forbes-Mewett, H. et Sawyer, A-M. (2011). *Mental health issues among international students in Australia : Perspectives from professionals at the coal-face*. Communication présentée à l'Australian Sociological Association Conference Local Lives/Global Networks, University of Newcastle New South Wales.
- Frémont, J. (2012). *Les tendances lourdes en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur; perspective internationale et leçons pour nos universités*. Communication présentée à l'Université de Montréal.
- Garneau, S. (2006), *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une Comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois*. Thèse de doctorat inédite. Université Lumière-Lyon 2, France.
- Garneau, S. et Mazzella, S. (2013). Présentation du numéro. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 183-200.
- Gardner Pinfold Consulting Economists Ltd. (2006). *The Economic Impact of Universities in the Atlantic Provinces*. Communication présentée à l'Association of Atlantic Universities.
- Gauthier, B. (dir.). (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gebhard, J. G. (2012). International students' adjustment problems and behaviors. *Journal of International Students*, 2(2), 184-193.
- Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 36(2), 27-44.
- Gohard-Radenkovic, A. (2002). La culture universitaire comme culture en soi. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 36, 9-24.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.

- Gouvernement du Québec (2004, 2002, 1994). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec : MEQ, Bibliothèque nationale du Québec.
- Goyer, L. (2012). Parcours universitaire et parcours migratoire : une étude qualitative de l'expérience des étudiants internationaux. Dans Picard et Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes: dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 255-279). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Hartwell, H. J., Edwards, J. S. et Brown, L. (2011). Acculturation and food habits : Lessons to be learned. *British Food Journal*, 113(11), 1393-1405.
- Hechanova-Alampay, R., Beehr, T. A., Christiansen, N. D. et Van Horn, R. K. (2002). Adjustment and strain among Domestic and international student sejourners A longitudinal study. *School Psychology International*, 23(4), 458-474.
- Hoskins, C. M. et Goldberg, A. D. (2005). Doctoral student persistence in counsellor education programs : Student-program match. *Counsellor Education & Supervision*, 44, 175-188.
- Howard, P. A. (2012). *Asian American and Asian international college females : Eating behaviors, relationships, and culture*. Thèse de doctorat inédite. State University of New York, USA. Repéré à ProQuest Dissertation & Theses database. (UMI n° 3495193).
- Howze, P. C. et Moore, D. M. (2003). Measuring international students' understanding of concepts related to the use of library-based technology. *Research Strategies*, 19, 57-74.
- Huang, C. J. (2006). English abilities for academic listening : How confident are Chinese students ? *College Student Journal*, 40(1).
- Ikwuagwu, V. O. (2011). *International student satisfaction levels with student support services at Delaware State University*. Thèse de doctorat inédite. Wilmington University (Delaware), USA.
- Ingman, K. A. (1999). *An examination of social anxiety, social skills, social adjustment, and self-construal in Chinese and American students at an American university*. Thèse de doctorat inédite. Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2006). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Paris : UNESCO 192 p.

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Paris : UNESCO, 262 p.
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2014). *La mobilité des étudiants internationaux*. Mis à jour le 6 mai 2014. Repéré à www.uis.unesco.org/education/Pages/international-student-flow-vizFr.aspx.
- Johnson, B. R. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research : A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B., Batia, A. S. et Haun, J. (2008). Perceived stress among graduate students : Roles, responsibilities, and social support. *VAHPERD Journal*, 31-36.
- Julien, M. (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises Études et recherches*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Murdoch, J., Moulin, S., Comoé, É. et Groleau, A. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. Note 6 du projet Transitions, vol. 47. Montréal : CIRST.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation. Ses étapes, ses approches*. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Katsara, R. (2004). The need to investigate Greek students' experiences in British universities: the use of ethnography in the identification of such a need. *International Education Journal*, 5(1), 79-89.
- Kinnear, P. et Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Kizilbash, Z. (2011). *Branding Canadian higher education*. Ottawa : BCEI.
- Knight, J. (2005). *Enquête 2005 de l'AIU sur l'internationalisation. Résultats préliminaires*. France : Association internationale des universités. 24 p.
- Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. Dans Forest et Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 207-227). Springer Netherlands.
- Kuo, Y. H. (2011). Language challenges faced by international graduate students in the United States. *Journal of International Students*, 1(2), 38-42.

- Kunin, R. (2009). *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada*. Rapport final présenté à Affaires étrangères et Commerce international du Canada. Vancouver: Roslyn Kunin and Associates. Repéré à www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/RKA_IntEd_Report_eng.pdf.
- Kunin, R. (2012). *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada*. Mise à jour. Rapport final présenté au ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada. Vancouver : Roslyn Kunin and Associates.
- Kwai, C. K. C. (2009). *Model of international student persistence: factors influencing retention of international undergraduate students at two public statewide four-year university systems*. Thèse de doctorat inédite. Université du Minnesota, USA.
- Kwon, Y. (2009). Factors affecting international students' transition to higher education institutions in the United States: From the perspective of the office of international students. *College Student Journal*, 43(4), 1020-1037.
- Le, T. et S.K. Gardner (2010). Understanding the doctoral experience of Asian international students in sciences, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields: an exploration of one institutional context. *Journal of College Student Development*, 51(3), 252-264.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Lee, J. J. et Rice C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381-409.
- Lee, D. H., Kang, S. et Yum, S. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean college students: An exploratory study. *College Student Journal*, 39(3), 442.
- Lemke, J. C. (2011). *Factors that may impact the number of international students from China, Japan, South Korea, Thailand or Vietnam who study in the United States*. Thèse de doctorat inédite. Bethel University, USA.
- Li, A. et Gasser, M. B. (2005). Predicting Asian international students' sociocultural adjustment: A test of two mediation models. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), 561-576.
- Liu, J. (2001). *Asian students' classroom communication patterns in US universities : An emic perspective*. Greenwood Publishing Group.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower : The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, UK : Rowman & Littlefield Publishers.

- Ma, X. et Frempong, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. Rapport. Gatineau : Ressources Humaines et Développement Social Canada, mai, 65 p.
- Martins, D. (1974). L'isolement pédagogique et social des étudiants étrangers et leurs échecs scolaires. *Revue française de pédagogie*, (26), 18-22.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mazzarol, T. et Soutar, G. N. (2002). « Push-pull » factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90.
- McClure, J. W. (2007). International graduates' cross-cultural adjustment : Experiences, coping strategies, and suggested programmatic responses. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 199-217.
- McHale, J. (2006). *Structural incentives to attract foreign students to Canada's postsecondary educational system: a comparative analysis*. HRSDC-IC-SSHRS Skills Research Initiative/ Initiative de recherche sur les compétences.
- Médam, A. (1982). *L'esprit au long cours. Pour une sociologie du voyage*. Paris : Méridiens.
- Metz, G. W. (2004). Challenge and changes to Tinto's persistence theory : A historical review. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 6(2), 191-207.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS). (2008). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté*. Statistiques sur les étudiants étrangers dans les réseaux universitaire et collégial. Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS). (2010). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté*. Statistiques sur les étudiants étrangers dans les réseaux universitaire et collégial. Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS). (2012). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté*. Statistiques sur les étudiants étrangers dans les réseaux universitaire et collégial. Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS). (2013). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le*

- pays de citoyenneté*. Statistiques sur les étudiants étrangers dans les réseaux universitaire et collégial. Québec.
- Misra, R., Crist, M. et Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137-157.
- Mittal, M. et Wieling, E. (2006). Training experiences of international doctoral students in marriage. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(3), 369-383.
- Mokua, G. O. (2012). *Relationship between self-concealment and attitudes toward seeking Voluntary Counselling and Testing among students: a case of Kenyatta University, Kenya*. Thèse de doctorat inédite. USA.
- Montgomery, C. et McDowell, L. (2009). Social networks and the international student experience an international community of practice ? *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 455-466.
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 137-144.
- Nasrin, F. (2001). *International female graduate students' perceptions of their adjustment experiences and coping strategies at an urban research university*. Communication présentée à l'American Educational Research Association.
- Nkusi, P. (2006). *Migration scientifique : étude des motivations ayant favorisé le non-retour des étudiants africains après leur formation doctorale. Cas de l'Université de Laval*. Thèse de doctorat inédite. Université de Laval, Québec.
- Olivas, M. et Li, C. (2006). Understanding stressors of international students in higher education : What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 217-222.
- Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE). (2004). *Internationalization and trade in higher education : Opportunities and challenges*. Paris : OCDE, Centre for Educational Research and Innovation, 317 p.
- Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE). (2010). *Perspectives des migrations internationales, OCDE 2010*. Récupéré de www.oecd.org.
- Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE). (2012). Combien d'étudiants suivent une formation à l'étranger et où vont-ils ? Dans *Regards sur l'éducation 2012 : Panorama*, Paris : OCDE. Repéré de http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-9-fr.
- Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE). (2013) *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'éducation*. Paris : OCDE, 452 p.

- Organisation internationale pour les migrations (IOM). (2010). *État de la migration dans le monde en 2010 : l'avenir des migrations : renforcer les capacités face aux changements*, Nations Unies. Repéré à www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/publishe_d_docs/wmr-2010/WMR-FR-Executive-Summary.pdf.
- Parkin, A. et Baldwin, N. (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada: dernières percées*. Note de recherche du millénaire (8), Fondation des bourses du millénaire.
- Pilote, A. et Benabdeljalil, A. (2007). Supporting the academic success of international students in Canadian universities. Favoriser la réussite éducative des étudiants étrangers dans les universités canadiennes: une étude exploratoire. *Higher Education Perspectives*, 3(2).
- Pimpa, N. (2003). The influence of family on Thai students' choices of international education. *International Journal of Educational Management*, 17(5), 211-219.
- Phillips, N. (dir.). (2011). *Migration in the global political economy*. Lynne Rienner Publishers.
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 41-47.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- Poyrazli, S. et Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment : Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 28-36.
- Poyrazli, S. et Kavanaugh, P. R. (2006). Marital status, ethnicity, academic achievement, and adjustment strains : The case of graduate international students. *College Student Journal*, 40(4), 767-781.
- Poyrazli, S., Kavanaugh, P. R., Baker, A. et Al-Timini, N. (2004). Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. *Journal of College Counselling* 7(1), 73-83.
- Poyrazli, S. et Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived discrimination and homesickness : A comparison of international students and American students. *The Journal of Psychology*, 141(3), 263-280.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Rajapaksa, S. et Dundes, L. (2002). It's a long way home : International student adjustment to living in the United States. *Journal of College Student Retention : Research, Theory and Practice*, 4(1), 15-28.
- Ramachandran, N. T. (2011). Enhancing international students' experiences : An imperative agenda for universities in the UK. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 201-220.
- Rakotomalala, R. (2011). *Pratique de la régression logistique*. Université Lumière Lyon, 2, Régression logistique binaire et polytomique, France.
- Rice, K. G., Choi, C. C., Zhang, Y., Villegas, J., Ye, H. J., Anderson, D., Nesic, A. et Bigler, M. (2009). International student perspectives on graduate advising relationships. *Journal of Counselling Psychology*, 56(3), 376-391.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. et Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students : The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Romainville, M. et Michaut, C. (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Rose-Redwood, C. R. (2010). The challenge of fostering cross-cultural interactions: A case study of international students' perceptions of diversity initiatives. *College Student Journal*, 44(2), 389-99.
- Rosenthal, D., Russell, J. et Thomson, G. (2008). The health and wellbeing of international students at an Australian University. *Higher Education*, 55(1), 51-67.
- Russell, J., Rosenthal, D. et Thomson, G. (2010). The international student experience : Three styles of adaptation. *Higher Education*, 60(2), 235-249.
- Sanchez, I. et Gunawardena, C. (1998). Understanding and supporting the culturally diverse distance learner. Dans C. C. Gibson (dir.) *Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes*. Madison, WI : Atwood.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Rapport final. Québec.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C. et Ramia, G. (2008). Loneliness and international students : An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148-180.

- Sawir, E., Marginson, S., Forbes-Mewett, H., Nyland, C. et Ramia, G. (2012). International student security and English language proficiency. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 434-454.
- Sherry, M., Thomas, P. et Chui, W. H. (2010). International students : A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46.
- Skeldon, R. (2009). Of Skilled Migration, Brain Drains and Policy Responses. *International Migration*, 47(4), 3-29.
- Sodowsky, G. R. et Plake, B. S. (1992). A study of acculturation differences among international people and suggestions for sensitivity to within group differences. *Journal of Counselling & Development*, 71(1), 53-59.
- Statistique Canada (2008). Les immigrants sur le marché du travail canadien : analyse selon la région où le plus haut niveau de scolarité postsecondaire a été atteint. *Le Quotidien*, 18 juillet.
- Sümer, S., Poyrazli, S. et Grahame, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 429-437.
- Swagler, M. A. et Ellis, M. V. (2003). Crossing the distance: Adjustment of Taiwanese graduate students in the United States. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 420.
- Tidwell, R. et Hanassab, S. (2007). New challenges for professional counsellors : The higher education international student population. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(4), 313-324.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^e éd.). Chicago : The University of Chicago Press.
- Tochkov, K., Levine, L. et Sanaka, A. (2010). Variation in the prediction of cross-cultural adjustment by Asian-Indian students in the United States. *College Student Journal*, 44(3), 677-689.
- Trice, A. G. (2004). Mixing it up : International graduate students' social interactions with American students. *Journal of College Student Development*, 45(6), 671-687.
- Van Der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris /Bruxelles : De Boeck/Larcier.
- Van Der Maren, J. M. (2005). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Genep, A. (1981). *The rites of passage*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Verbik, L. et Lasanowski, V. (2007). International student mobility : Patterns and trends. *World Education News and Reviews*, 20(10), 1-16.

- Vermeersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Vickers, P. et Bekhradnia, B. (2007). *The economic costs and benefits of international students*. Oxford : Higher Education Policy Institute.
- Ward, C. A., Bochner, S. et Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Psychology Press.
- Weller, J. D. (2012). *Improving the cultural acclimation of international students enrolled in American colleges and universities*. Thèse de doctorat inédite. University of Cincinnati, United States. Repéré à ProQuest Dissertation & Theses database. (UMI n° 3518124).
- Wilkins, S. et Huisman, J. (2011). International student destination choice: the influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(1), 61-83.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data : Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ye, J. (2006). Traditional and online support networks in the cross-cultural adaptation of Chinese international students in the United States. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), 863-876.
- Yeh, C. J., et Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28.
- Zhou, Y., Frey, C. et Bang, H. (2011). Understanding of international graduate students' academic adaptation to a U. S. Graduate School. *International Education*, 41(1), 76-84.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. et Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.
- Ziguras, C. et Law, S. (2006). Recruiting international students as skilled immigrants: the global 'skills race' as viewed from Australia and Malaysia. *Globalisation, Societies, and Education*, 4(1), 59-76.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Les expériences sociales et scolaires des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs de l'Université de Montréal : rapports à la persévérance.

Chercheure : Sarah Maïnich, étudiante au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Marc-André Deniger, professeur titulaire, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre la question de la persévérance aux études des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs de l'Université de Montréal. Plus particulièrement, ce projet vise à analyser vos expériences de vie et d'études en tant qu'étudiant(e) international(e).

2. Participation à la recherche

Votre participation cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue individuelle à une seule reprise et d'une durée approximative d'une heure et trente minutes, le lieu et le moment seront à déterminer à votre convenance. Ces entrevues porteront sur votre parcours personnel et universitaire, sur vos motivations à étudier à l'étranger et sur votre intégration à la société d'accueil. L'entrevue sera enregistrée à l'aide d'une enregistreuse audio, puis transcrite.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un

numéro et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à la compréhension de la persévérance aux études postsecondaires. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, la chercheuse pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune compensation financière.

7. Diffusion des résultats

Un rapport sera transmis aux étudiants décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées. De plus, les participants seront informés de toutes publications scientifiques : un résumé, un article ou encore la thèse pourront être envoyés à celles et ceux qui en feront la demande.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure

(ou de son représentant) : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Sarah Maïnich (chercheure principale, étudiante au doctorat)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE B

LETTRE D'INVITATION

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche menée par Madame Sarah Maïnich sous la direction de Monsieur Marc-André Deniger, nous avons besoin de votre collaboration dans le but de chercher à comprendre la persévérance aux études supérieures des étudiants internationaux. Notre démarche d'enquête consiste à reconstruire le sens de l'expérience sociale et scolaire des étudiants internationaux et de mieux comprendre la persévérance aux études postsecondaires chez ces étudiants.

Nous souhaitons rencontrer individuellement un certain nombre d'étudiants internationaux de l'Université de Montréal, inscrits aux cycles supérieurs.

Voici un résumé de l'essentiel des thèmes que nous traiterons lors de notre entretien.

- Les motivations à étudier à l'étranger
- L'intégration à la communauté d'accueil
- L'expérience d'étudiant(e) international(e) dans la société d'accueil
- L'expérience antérieure d'étudiant(e) international(e) dans la société d'origine
- Les projets d'avenir

Nous espérons que vous accepterez de collaborer à notre recherche. En attendant votre consentement, nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous portez à notre demande.

Cordialement,

Sarah Maïnich

ANNEXE C

VARIABLES DE LA BASE DE DONNÉES (BRI, 2012)

Tableau C.1. Catalogue des variables

Variable	Type var.	Étiquette	Description	Valeurs possibles
Id	Échelle	numéro id	identifiant de l'étudiant	1478, 6
coh	Échelle	cohorte	cohorte d'inscription au programme	Aut 2007, Hiv2010
an	Échelle	année scolaire	automne 2005 à automne 2011	2007, 2009
nprog	Nominale quali	numéro de prog.	code du programme d'études	381710 = PhD éducation comparée
cycle	Nominale quali	cycle d'études	cycles supérieurs uniquement	2 = 2 ^e cycle 3 = 3 ^e cycle
type	Échelle quali	type de prog. avec maîtrise prof.	type de prog. avec maîtrise prof.	11 = maîtrise recherche 12 = maîtrise prof. 18 = doctorat
fac	Nominale quali	faculté	faculté	1 = aménagement 2 = fas 46 = sc. Éducation
newfac	Nominale quali	facultés avec secteurs fas-médecine	4 secteurs différents pour FAS et 5 pour médecine	2 = fas-lettres et sc. Humaines 26 = méd-santé publique
facdep	Nominale quali	département	département d'études	104 = architecture 4610 = educ. comp. et fond.

Variable	Type var.	Étiquette	Description	Valeurs possibles
statadm	Nominale quali	statut à l'admission	statut de l'étudiant à l'admission	1 = Plein temps 2 = Temps partiel
genre	Nominale quali	genre	genre	F = femme M = homme
âge	Échelle quanti	âge	âge	19 à ...
cnc	Nominale quali	citoyenneté	citoyenneté	Russe
zonegeo	Nominale quali	zone géographique	regroupement de pays de citoyenneté en zones géographiques principales	1 = Amérique du Nord 2 = Amérique centrale (Haïti, Cuba) 3 = Amérique latine 4 = Afrique du nord (Maghreb) 5 = Afrique noire 6 = Europe centrale 7 = Europe de l'est 8 = Asie 9 = Moyen- Orient 10 = Australie et Océanie 99 = inconnu
clma	Nominale quali	langue maternelle	langue parlée à la naissance	Français, anglais, autre
clus	Nominale quali	langue d'usage	langue fréquemment utilisée	Français, anglais, autre
catfin	Nominale quali	cheminement au dernier trim.	La variable cheminement détaillé CATFIN donne le cheminement d'un étudiant tel qu'observé à l'hiver 2011. Si CATFIN=13 ou 14, l'étudiant était en suspension. Exemples : - élimination : l'étudiant est	Cf tableau 2

Variable	Type var.	Étiquette	Description	Valeurs possibles
			éliminé du programme lorsqu'il ne rencontre pas les exigences du programme - interruption 1, 2 3, C'est plutôt l'interruption de types 1, 2 ou 3.	
pdatf	Nominalequali	cheminement (PDAT) dernier trim.	La variable PDATF exprime le cheminement d'un étudiant tel qu'observé à l'hiver 2011 en termes de persévérance, diplômation, transfert ou attrition (élimination, interruption temporaire ou définitive des études au programme). PDATF : le cheminement avec les catégories persévérance, diplômation, attrition et transfert.	Cf tableau 2
moyc	Échelle quanti	dernière moyenne cumulative au prog.	La dernière moyenne cumulative au dossier est disponible, pas après chaque trimestre ni après chaque année scolaire. Certains étudiants ont la moyenne cumulative=0. Ce n'est pas une erreur. Pour certains autres MOYC est manquant.	De 0 à 4.3
coh1	Échelle		première cohorte d'inscription	
nprog1	Échelle		programme correspondant. Les variables COH1, NPROG1,..., COH8, NPROG8 donnent la cohorte et le programme inscrit durant toute la scolarité entre 2005-06 et 2010-11 d'un étudiant à l'UdeM. (nprog n, coh n). Tous les n programmes suivis de l'étudiant avec la cohorte n de description	
sint	Échelle quanti	bourses internes	Bourses internes : Montant versé sous forme de bourses, sur le fonds courant, sur le	

Variable	Type var.	Étiquette	Description	Valeurs possibles
			fonds de dotation ou le fonds de souscription. Cette catégorie inclut aussi des bourses spéciales versées par la Faculté d'études supérieures et postdoctorales. Exemples : bourses d'accès au doctorat, bourses d'exemption de droits supplémentaires de scolarité pour étudiants internationaux, bourses de fin d'études doctorales.	
scan	Échelle quanti	bourses canadiennes	Bourses des conseils canadiens : Montant des bourses du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et des IRSC.	
sfcar	Échelle quanti	bourses québécoises	Bourses des conseils québécois : Montant des bourses du FQRNT, du FQRSC et du FRSQ.	
srch	Échelle quanti	bourses de recherche	Bourses de recherche : Montant provenant des fonds de recherche reçus par les professeurs et versé sous forme de bourses aux étudiants.	
snrch	Échelle quanti	autres bourses	Autres bourses : Montant versé sous forme de bourses provenant d'autres organismes subventionnaires : conseils, fondations, entreprises, <i>etc.</i> qui sont gérées à l'UdeM. Exemples : bourses de l'AUCC (Association des universités et collèges du Canada), bourses provenant de certaines compagnies pharmaceutiques, bourses allouées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du	

Variable	Type var.	Étiquette	Description	Valeurs possibles
			Sport du Québec pour étudier à l'extérieur du Québec, bourses allouées par le MELS dans le cadre du Programme études-travail.	
sbourse	Échelle quanti	total des bourses	Bourses sous-total : Somme des montants versés en bourses appartenant à une des cinq catégories décrites précédemment.	
sexoner	Échelle quanti	exonération fr. de scol.	Exonération des frais de scolarité : Montant correspondant aux droits de scolarité non perçus.	
schcours	Échelle quanti	charges de cours	Chargés de cours : Salaires versés aux étudiants en tant que chargés de cours ou chargés de clinique.	
sauxens	Échelle quanti	auxiliaires d'ens.	Auxiliaires d'enseignement : Salaires versés aux étudiants exerçant la fonction d'auxiliaires d'enseignement.	
sauxrech	Échelle quanti	auxiliaires de rech.	Auxiliaires de recherche : Salaire versés aux étudiants exerçant la fonction d'auxiliaires de recherche.	
sautsal	Échelle quanti	autres revenus	Autres revenus : Salaires ou honoraires versés aux étudiants pour des emplois à l'UdeM autres que ceux de chargés de cours ou auxiliaires d'enseignement ou de recherche. Cette catégorie peut inclure, par exemple, des étudiants travaillant à titre de professionnels ou techniciens de recherche. Cette catégorie comprend aussi les salaires versés aux étudiants embauchés à titre de conférenciers. À noter que les étudiants qui sont des employés à temps plein de l'UdeM ont été exclus de la population considérée. Ces cas	

Variable	Type var.	Étiquette	Description	Valeurs possibles
			sont cependant très peu nombreux.	
smontant	Échelle quanti	revenu total	Revenu total : Somme des bourses, salaires et autres revenus.	
ni		nb d'enregistrements	Nombre d'enregistrements pour un même étudiant. Par exemple, l'étudiant #33 a 3 enregistrements (NI=3). Cela veut dire que pour la période demandée, il s'est inscrit 3 fois à des programmes différents.	De 1 à 5

Tableau C.2. Description des scores des variables CATFIN et PDTAF

CATFIN			PDTAF	
0	n.d.	non disponible	0	non disponible
1	persévérance	persévérance	1	persévérance
2	transfert	transfert	4	transfert
3	passage au doctorat	passage au doctorat	2	diplômation
4	abandon 1	abandon	3	attrition
5	retour-annul.	persévérance	1	persévérance
6	transfert-annul.	transfert	4	transfert
7	abandon 2	abandon	3	attrition
8	interruption	interruption	3	attrition
9	élimination	élimination	3	attrition
10	abandon	abandon	3	attrition
11	diplôme	diplôme	2	diplômation
12	retour	retour	1	persévérance
13	interruption 1	suspension	1	persévérance
14	interruption 2	suspension	1	persévérance
15	interruption 3	interruption	3	attrition
16	n.s.p.	ne sait pas	5	ne sait pas

N.B. : La catégorie 16 (n.s.p.) survient pour les étudiants du 1^{er} cycle

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN QUALITATIF

Avant propos

Rappel de l'objet de la recherche

Le but de ma démarche d'enquête consiste à reconstruire le sens de l'expérience sociale et universitaire des étudiants internationaux et de mieux comprendre la persévérance aux études postsecondaires chez ces étudiants.

Documents complémentaires au guide

En plus du présent guide d'entretien, d'autres outils seront prévus, tels que :

- une fiche de réflexion à prévoir pour chaque entretien ;
- un formulaire de consentement à lire aux participant(e)s. Dans ce formulaire seront détaillés : les objectifs de la recherche, l'entente de confidentialité, de diffusion des résultats et d'anonymat des informations, le droit de retrait, *etc.*

Guide d'entretien

Rappel de la structure du guide d'entretien

Le présent guide est composé des sections suivantes :

- Les motivations à étudier à l'étranger
- L'intégration à la communauté d'accueil
- L'expérience d'étudiant(e) international(e) dans la société d'accueil
- Histoire de vie et d'études dans le pays d'origine (expérience antérieure)
- L'avenir

Orientation de l'entretien et recommandations concernant les formules à éviter ou à privilégier

Cette partie porte sur l'orientation de l'entretien qui s'inspire des travaux de Vermeersch (1996) sur l'entretien d'explicitation, ce qui me permet de formuler les recommandations suivantes :

- Je devrai éviter des formules faisant appel au niveau explicatif, des questions de type rationnel et causal, des formules induisant une réponse de type logique, des questions à choix et finalement des formulations par des mises en questions ou évoquant un doute initial.
- Par contre, je pourrai utiliser des formules encourageant la mise à jour du niveau descriptif, des questions sur le *comment*, des questions qui aident l'étudiant international à spécifier l'ordre temporel et des questions qui le ramènent à son expérience.
- En somme, j'afficherai une attitude d'écoute active. Même si je suis moi-même une étudiante internationale, je tâcherai de garder une certaine distance, je ne proposerai aucune réponse, je ne comblerai pas les silences trop rapidement et je ne compléterai pas les réponses des répondants à leur place (rester en retrait et ne pas leur parler de mon expérience personnelle).
- Afin de mieux expliciter le sens de leur propos, je privilégierai le reflet ou la reformulation de façon non confrontante.

Consignes pour l'entretien avec les étudiants internationaux

Après les salutations et le retour sur la lettre d'information et de consentement, j'assure l'anonymat et de la confidentialité de ses propos et demande l'autorisation d'enregistrer l'entretien.

Consignes pour moi

- Avant l'entretien : revoir le guide plusieurs fois, confirmer l'heure, l'endroit et l'adresse et préparer le matériel et vérifier son bon fonctionnement.
- Tout d'abord, je me présente: Sarah Mäinich, étudiante internationale inscrite en doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

- Je m'assure de la compréhension de la lettre de consentement et si elle a bien été signée.
- Avant de débiter l'entrevue, je fais un retour sur le schéma d'entretien que j'aurais préalablement envoyé au répondant. J'invite l'étudiant participant à s'exprimer librement et à tout moment sur les questions qui seront soulevées au cours de l'entretien.
- Je prends le temps de m'assurer que l'interviewé est à l'aise et je réponds à ses questions si tel est le cas.
- Je rappelle l'objet de la rencontre, à savoir un entretien sur les expériences sociales et scolaires des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs à l'Université de Montréal et de leurs rapports à la persévérance aux études.
- Je rappelle que tout ce qui sera dit lors de l'entretien sera traité de manière confidentielle et que s'il ne se sent pas à l'aise de répondre à une question, il n'est pas tenu d'y répondre.
- Je demande l'autorisation d'enregistrer, je note sur la grille d'entretien la piste sur laquelle j'enregistre. Je débute l'entretien en spécifiant la date de la journée et le code pour identifier le répondant.
- Si le répondant offre une réponse qui couvre d'autres questions qui seront posées ultérieurement, je dois suivre le répondant sans sa démarche et je poursuis le questionnement dans sa logique.
- Remercier le participant pour sa participation.

Consignes pour le participant

- Je vous invite à décrire, à expliciter votre réponse et à répondre en faisant appel à votre expérience personnelle. Votre principal travail consiste donc à « fouiller » dans votre mémoire afin de donner la réponse qui vous parait la plus juste.

- L'entretien d'une durée approximative de X minutes sera enregistré (pour les fins de la recherche, cela me permettra de retourner à une information transmise plus facile). Toutes les données recueillies à l'occasion de cette recherche seront traitées confidentiellement.
- Durant l'entretien, je prendrai des notes sur vos réponses et vos commentaires.

· À déterminer après le pré-test de cette première version du présent schéma d'entretien.

Bonjour! Tout d'abord, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cet entretien. J'apprécie grandement le temps que vous m'accordez aujourd'hui.

L'entretien porte sur les expériences de vie et d'études¹ des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs de l'Université de Montréal. Je cherche à comprendre leur persévérance dans les études, et pour ce faire, j'ai besoin de votre aide, j'ai besoin que vous me parliez de votre propre expérience.

Je vous poserai donc des questions portant sur vos motivations à étudier à l'étranger, sur votre intégration à la communauté d'accueil, sur votre expérience d'étudiant(e) international(e) et finalement sur votre expérience antérieure. Je souhaiterais que vous répondiez au meilleur de votre connaissance, en vous ancrant à votre expérience personnelle.

Est-ce que cela vous convient ?

On commence !

1) Les motivations à étudier à l'étranger

Nous allons aborder des questions qui portent sur ce qui vous a motivé à entreprendre des études à l'étranger.

Question 1.1/ *Depuis combien de temps êtes-vous arrivé(e) ? Comment allez-vous depuis votre arrivée au Québec et à l'Université de Montréal ?*

Question 1.2/ *Est-ce votre première expérience d'études à l'étranger ?*

Question 1.3/ *Qu'est-ce qui vous a motivé à entreprendre des études postsecondaires à l'Université de Montréal ?*

Pistes : Qu'est-ce qui vous attirait dans le fait d'étudier à l'étranger ? Quel but poursuiviez-vous ?

Question 1.4 *Durant vos études, assumez-vous d'autres responsabilités (travail, famille, engagement social ou communautaire) ou autres activités ? Si oui, comment conciliez-vous ces études avec ces responsabilités et activités ?*

¹ J'utilise ici le terme expériences de vie et d'études plutôt que sociales et universitaires pour que cela parle plus à l'étudiant, et éviter une certaine distance qui pourrait être causée avec un langage issu de la littérature scientifique.

2) Intégration à la communauté d'accueil

Nous allons maintenant aborder la question de la votre intégration à la société québécoise. Plus particulièrement, j'aimerais que vous me racontiez votre histoire d'immigrant (e).

Question 2.1/ *Qui vous a accueilli(e) à votre arrivée ? Connaissez-vous des amis ou parents qui habitaient ici avant votre arrivée ?*

Question 2.2/ *Que pensez-vous de votre société d'accueil ?*

Question 2.3/ *Vous intéressez-vous au mode de vie des gens d'ici ? Avez-vous visité la province du Québec ou le Canada ? Quelles sont vos relations en dehors de l'université ?*

Question 2.4/ *Quels sont les moments importants de votre installation au Québec, les moments-clés ?*

Question 2.5/ *Avez-vous reçu de l'aide ? Expliquez*

Pistes : de l'aide de tout ordre (financière, morale, personnelle, etc.)

3) Expérience d'étudiant(e) international(e) dans la société d'accueil

Nous allons maintenant aborder la question de votre expérience d'étudiant(e) international(e) ici, à l'Université de Montréal. Plus particulièrement, je cherche à comprendre ce qui favorise la persévérance dans les études postsecondaires à l'étranger, en m'appuyant sur votre propre expérience.

Question 3.1/ *J'imagine qu'avant de venir étudier à l'Université de Montréal comme étudiant(e) international(e), vous vous étiez fait une certaine idée du déroulement de vos études. Cela correspond-il à ce que vous souhaitiez ou imaginiez au départ ? Expliquez.*

Question 3.2/ *Qu'est-ce que vous trouvez le plus intéressant dans votre expérience d'étudiant(e) international(e) ?*

Question 3.3/ *Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile dans votre vie d'étudiant(e) international(e) ?*

Question 3.4/ *Comment trouvez-vous les enseignants à l'Université de Montréal ? Quel genre de rapports entretenez-vous avec eux ?*

Question 3.5/ *Parlez-moi du travail universitaire à l'UdeM. Que pensez-vous du travail universitaire ? Comment organisez-vous votre travail universitaire ?*

Pistes : pour définir le travail universitaire, les choix de cours, les travaux, les examens, la recherche, etc.

Question 3.6/ *Quel genre de rapports avez-vous avec les autres étudiants ?*

Question 3.7/ *Selon votre expérience, qu'est-ce qui favorise le plus votre persévérance aux études postsecondaires à l'étranger ?*

Question 3.8/ *Toujours selon votre expérience, qu'est-ce qui nuit le plus à votre persévérance aux études ?*

Si le répondant aborde des difficultés précises : *Comment avez-vous surmonté ces difficultés, quelles ont été les personnes significatives ?*

Question 3.9/ *D'après votre expérience d'étudiant(e) international(e), selon vous, à compétences égales, qu'est-ce qui caractérise une personne qui persévère dans ses études à l'étranger d'une personne qui abandonne ses études à l'étranger ?*

Question 3.10/ *En résumé, qu'est-ce que votre expérience actuelle d'étudiant(e) international(e) apporte à l'ensemble de votre vie ?*

Question commentaire *Avez-vous d'autres commentaires à faire sur votre expérience d'étudiant(e) international(e) à l'Université de Montréal ? Souhaitez-vous revenir sur des aspects déjà abordés ou discuter de choses qui vous sont importantes et qui n'ont pas été abordées ?*

4) Histoire de vie et d'études dans le pays d'origine (expérience antérieure)

Après avoir parlé de votre vie sociale et universitaire au Québec, nous allons faire un recul dans votre histoire et donc parler de votre expérience antérieure.
--

Question 4.1/ *Parlez-moi de votre scolarité antérieure dans votre pays d'origine. Que pensiez-vous du travail universitaire ? Comment organisiez-vous votre travail universitaire ? Assumiez-vous d'autres responsabilités pendant vos études (travail, famille, engagement communautaire, etc.) ?*

Question 4.2/ *Quelles étaient vos relations avec les enseignants ?*

Question 4.3/ *Quel genre de rapports aviez-vous avec les autres étudiants ?*

Question 4.4/ *Aviez-vous des attentes quand vous avez commencé l'école ? Et lorsque vous avez commencé vos études universitaires ?*

Question 4.5/ *Que pense votre famille (parents, frères et sœurs) du fait de faire des études supérieures ? Quelle est votre conception de l'éducation ?*

Question 4.6/ *Après un séjour au Québec, quel regard portez-vous maintenant sur votre expérience dans votre pays d'origine ? Qu'est-ce qui a changé en vous ?*

5) L'avenir

Question 5.1/ *Quels sont vos projets d'avenir ?*

Question finale/ *Y a-t-il des éléments qui n'ont pas été traités jusqu'ici dans cet entretien et dont vous voudriez me faire part ?*

<p>L'entretien est maintenant terminé. Je vous remercie d'avoir pris le temps de me rencontrer. Bonne journée et à bientôt !</p>
--

- Je remplis une **fiche de réflexion immédiatement** après l'entretien !

Il s'agit d'une fiche de commentaires qui me permettra par exemple d'améliorer les prochains et concerne :

- les éléments que je retiens le plus de l'entretien;
- les commentaires sur le déroulement, les limites de l'entretien;
- les commentaires sur le guide d'entretien, les questions suscitées en moi.

Les commentaires critiques sur ma conduite de l'entretien.

ANNEXE E

NOTES EXPLICATIVES SUR LE FINANCEMENT DES ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (BRI, 2012)

Bourses internes : Montant sous forme de bourses, sur le fonds courant, sur le fonds de dotation ou le fonds de souscription. Cette catégorie inclut aussi des bourses spéciales versées par la Faculté d'études supérieures et postdoctorales. Exemples : bourses d'accès au doctorat, bourses d'exemption de droits supplémentaires de scolarité pour étudiants internationaux, bourses de fin d'études doctorales.

Bourses des conseils canadiens : Montant des bourses du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et des IRSC.

Bourses des conseils québécois : Montant des bourses du FQRNT, du FQRSC et du FRSQ.

Bourses de recherche : Montant provenant des fonds de recherche reçus par les professeurs et versé sous forme de bourses aux étudiants.

Autres bourses : Montant versé sous forme de bourses provenant d'autres organismes subventionnaires : conseils, fondations, entreprises, etc. qui sont gérées à l'UdeM. Exemples : bourses de l'AUCC (Association des universités et collèges du Canada), bourses provenant de certaines compagnies pharmaceutiques, bourses allouées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour étudier à l'extérieur du Québec, bourses allouées par le MELS dans le cadre du Programme études-travail.

Bourses sous-total : Somme des montants versés en bourses appartenant à une des cinq catégories décrites précédemment.

Exonération des frais de scolarité : Montant correspondant aux droits de scolarité non perçus.

Chargés de cours : Salaires versés aux étudiants en tant que chargés de cours ou chargés de clinique.

Auxiliaires d'enseignement : Salaires versés aux étudiants exerçant la fonction d'auxiliaires d'enseignement.

Auxiliaires de recherche : Salaire versés aux étudiants exerçant la fonction d'auxiliaires de recherche.

Autres revenus : Salaires ou honoraires versés aux étudiants pour des emplois à l'UdeM autres que ceux de chargés de cours ou auxiliaires d'enseignement ou de recherche. Cette catégorie peut inclure, par exemple, des étudiants travaillant à titre de professionnels ou techniciens de recherche. Cette catégorie comprend aussi les salaires versés aux étudiants embauchés à titre de conférenciers. À noter que les étudiants qui sont des employés à temps plein de l'UdeM ont été exclus de la population considérée. Ces cas sont cependant très peu nombreux

Revenu total : Somme des bourses, salaires et autres revenus.