

Université de Montréal

**Les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers et
les facteurs influençant leurs capacités d'adaptation face au
processus de transition vécu.**

par Karine Deshayes

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en psychopédagogie

Avril, 2017

© Deshayes, 2017

RÉSUMÉ

Le monde universitaire connaît une internationalisation de ses campus sans précédent ce qui a des répercussions politiques et économiques importantes pour tous les paliers gouvernementaux impliqués. Au Québec, comme ailleurs, la présence croissante des étudiants étrangers est la première manifestation de ce phénomène, ce qui représente une grande richesse mais cause des défis pour mettre en place des dispositifs répondant à leurs besoins particuliers et assurer leur adaptation et leur rétention. Les recherches ont souligné les enjeux multiples (culturels, psychologiques et académiques), mais aussi l'impossibilité de dégager un facteur de réussite en particulier.

Une meilleure compréhension des dynamiques entourant le processus d'adaptation académique s'avère essentielle pour comprendre comment se développent les conceptions et les stratégies d'apprentissage mobilisées par ces étudiants étrangers.

Nous avons adopté une approche qualitative en sondant 66 étudiants étrangers nouvellement arrivés au Québec qui suivent un dispositif d'encadrement pédagogique particulier. Deux questionnaires établis à partir des écrits de Marton et Säljö. (1976) et du modèle des « 4 S Sytem » de Schlossberg *et al.* (2006) ainsi que les devoirs de fin de session, ont été analysés.

Notre recherche a confirmé l'importance d'encourager l'autonomie et la connaissance de soi pour favoriser le développement d'une approche plus en profondeur de l'apprentissage par la métacognition et l'adoption de stratégies affectives élargies. Elle met en lumière la nécessité d'un arrimage entre leurs besoins, leurs capacités et l'institution. Elle ouvre également la porte à de nouvelles recherches sur les liens entre les conceptions des enseignants et celles de leurs étudiants.

Mots-clés : étudiants étrangers, dispositif pédagogique, adaptation, conceptions d'apprentissage, stratégies d'apprentissage.

ABSTRACT

Higher education is experiencing an unprecedented internationalization in campuses. This internationalization has political and economic implications for all levels of government involved.

In Québec, as elsewhere in the academic world, the growing presence of foreign students is the first manifestation of this phenomenon. This represents great chances for universities but origins new challenges to put in place devices to meet students' specific needs and to ensure their adaptation and retention. Research has highlighted the multiple issues (cultural, psychological and academic) but also the impossibility of identifying an especial success factor.

A better understanding of the dynamics surrounding the academic adaptation process is essential to understand how the international students' approaches to learning, and learning strategies develop.

We adopted a qualitative approach by surveying 66 foreign students newly arrived in Quebec who follow a particular pedagogical device. Two questionnaires, based on the writings of Marton and al. (1976) and the "4S System" model of Schlossberg and al. (2006) as well as the end-of-session works, were analyzed.

Our research has confirmed the importance of encouraging autonomy and self-knowledge to foster the development of an in-depth approach to learning through metacognition and the adoption of broader emotional strategies.

It highlights the need for an association between their needs, their capacities and the institution. It also opens the door to new research on the links between teachers' approaches to learning of those of their students.

Keywords: international students, pedagogic device, academic adaptation, students approaches to learning, learning strategies

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	ix
REMERCIEMENTS	xi
INTRODUCTION	1
1 : PROBLÉMATIQUE : Le processus d'adaptation vécu par les étudiants étrangers à l'université	4
1.1 Internationalisation des universités et mobilité étudiante : mise en contexte.	5
1.2 Le milieu universitaire : enjeux de l'internationalisation et dispositifs en place	12
1.3 L'adaptation des étudiants étrangers arrivant à l'université	16
1.3.1 L'adaptation académique à l'université	16
1.3.2 Les particularités de l'adaptation académique des étudiants étrangers	18
1.4 Une question générale de recherche	27
2 : LE CADRE CONCEPTUEL	28
2.1 Le concept d'étudiant étranger	28
2.2 Les conceptions de l'apprentissage	29
2.3 Le concept de stratégie	34
2.4 La notion de dispositif pédagogique	40
2.5 Les différents modèles théoriques sur la transition universitaire.	41
2.5.1 Le modèle de Tinto : « <i>Student Integration Model.</i> »	41
2.5.2 Le modèle de Coulon : la double affiliation	44
2.5.2 Le modèle de Anderson : « <i>Model of cross-cultural adjustment.</i> »	47
2.5.4 La théorie du développement de l'adulte	50
2.6 Le cadre d'analyse retenu	52

2.6.1 Les quatre facteurs pouvant influencer les capacités d'adaptation des individus	53
2.7 Un résumé du cadre conceptuel	61
2.8 Les objectifs de la recherche	64
3 : LA MÉTHODOLOGIE	66
3.1 Le terrain de notre recherche : HEC Montréal	66
3.2 Les participants visés	69
3.3 Le dispositif pédagogique : le cours d'ateliers d'initiation à la gestion 1	71
3.3 Type de recherche et enjeux	75
3.5 Les instruments de collecte de données	77
3.6 Les étapes de la collecte de données.	78
3.7 Le traitement et l'analyse des données	81
3.8 Les considérations éthiques	86
4 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	89
4.1 Présentation des résultats	89
4.4.1 Description des conceptions sur l'apprentissage des étudiants étrangers	90
4.1.2 Les facteurs d'influence perçus par les étudiants	100
4.1.3 Résumé des résultats observés	121
4.2 L'interprétation de nos résultats	123
4.2.1 Un changement de conception rapide et perçue positivement	123
4.2.3 L'influence des formes de soutien dans l'évolution des conceptions	133
4.2.4. Synthèse des interprétations	136
4.2.5 Les limites de la recherche	138
4.2.6 Les retombées scientifiques et pratiques	140
CONCLUSION	143
BIBLIOGRAPHIE	146
ANNEXE 1 : Questionnaire 1	i
ANNEXE II : Questionnaire 2	iii
ANNEXE III : Consignes du devoir final	vii
Annexe IV : Formulaire de consentement	ix

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I.	LES CONCEPTIONS D'APPRENTISSAGE	34
TABLEAU II.	LES TYPES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE SELON LARUE ET COSETTE (2005).	38
TABLEAU III.	LES LIENS ENTRE LES QUESTIONS, LES CONCEPTIONS D'APPRENTISSAGE ET LES « 4S »	80
TABLEAU IV.	VARIABLES CRÉÉES À PARTIR DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE 1.	84
TABLEAU V.	QUESTIONS CODIFIÉES DU QUESTIONNAIRE 2	85
TABLEAU VI.	FRÉQUENCE DU SOUTIEN DANS LES DIFFÉRENTS OUTILS DE COLLECTE.	104
TABLEAU VII.	FRÉQUENCE DE CODAGE ET NOMBRE DE CAS POUR LES COMPÉTENCES SOCIALES.	110
TABLEAU VIII.	ÉVOLUTION DE LA FRÉQUENCE DE CODAGE ET DU NOMBRE DE CAS POUR LA MOTIVATION	112
TABLEAU IX.	FRÉQUENCE DE CODAGE ET NOMBRE DE CAS POUR LES STRATÉGIES D'ADAPTATION	114

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.	LES FACTEURS D'ADAPTATION DU « 4 S SYSTEM »	61
FIGURE 2.	FRÉQUENCE DE CODAGE CONCERNANT LE RÔLE DE L'ÉTUDIANT ET CELUI DE L'ENSEIGNANT	95
FIGURE 3.	FRÉQUENCE DE CODES SUR LES BUTS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	98
FIGURE 4.	ÉVOLUTION OBSERVÉE DES CONCEPTIONS D'APPRENTISSAGE	100
FIGURE 5.	ÉVOLUTION DE LA FRÉQUENCE DU CODE POUR LES DIFFÉRENTS TYPES DE SOUTIEN	105
FIGURE 6.	ÉVOLUTION DU CODE SUR LES DIMENSIONS DU SOI	108
FIGURE 7.	ÉVOLUTION DU NOMBRE DE CODE POUR LES STRATÉGIES ÉVOQUÉES PAR LES ÉTUDIANTS	116
FIGURE 8.	ÉVOLUTION DES CODES LIÉS AU THÈME DE LA MOTIVATION	118
FIGURE 9.	BILAN DES FACTEURS D'ADAPTATION TELS QUE PERÇUS PAR LES ÉTUDIANTS	120
FIGURE 10.	L'INFLUENCE DES DIFFÉRENTS FACTEURS SUR LES CHANGEMENTS DE CONCEPTIONS	137

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AACSB:	Association to Advance Collegiate Schools of Business
AMBA:	Association of Masters Business Administration
AUCC :	Association des universités et collèges du Canada
BAA :	Baccalauréat en administration des affaires
BCEI :	Bureau canadien de l'éducation internationale
CRÉ :	Conférence régionale des élus
DAAD :	Deutscher Akademischer Austauschdienst
EQUIS:	European Quality University Improvement System
MBA :	Master Business Administration
MIDI :	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

À mes enfants, Ian et Léo.

REMERCIEMENTS

Je désire remercier chaleureusement mon directeur de recherche, monsieur Francisco Loiola, de m'avoir incité à me lancer dans ce processus de recherche. Ses conseils judicieux et sa générosité m'ont encouragé à aller au bout de ce processus. Pour son soutien sans failles, un très grand merci !

J'adresse mes sincères remerciements également à tous les professeurs qui par leurs conseils et leurs critiques constructives ont guidé mes réflexions et ont répondu à mes questions durant mon programme.

Je désire plus particulièrement remercier monsieur Serge J. Larivée, président de mon jury, ainsi que monsieur Marcel Bisonnette qui a aimablement accepté de participer comme membre du jury.

Je remercie tous les étudiants qui ont accepté de partager le fruit de leurs réflexions avec moi pour ce mémoire, mais aussi tous ceux et celles qui me font confiance chaque jour depuis des années en salle de classe ou dans mon bureau. Vous côtoyer est un grand privilège et une vraie source d'inspiration.

Ce mémoire n'aurait pas abouti également sans l'appui de mes supérieurs à HEC Montréal. Merci de m'avoir donné la chance d'aller jusqu'au bout de ce projet.

Un grand merci à mon collègue Aziz Rasmy pour son appui et ses précieux conseils lors de l'analyse des données. Nos discussions furent instructives, et vos conseils remplis de bienveillance.

Enfin, merci à tous mes amis et surtout à mon conjoint, Jimmy Chavez, et mes enfants Léo et Ian, pour leur patience et leur soutien tout au long de ce processus.

INTRODUCTION

À titre d'intervenante dans le milieu universitaire depuis de nombreuses années en tant que conseillère et enseignante, nous avons constaté la complexité des défis que peuvent rencontrer les nouveaux étudiants étrangers pour bien comprendre et évoluer dans leur nouveau système éducatif. Ces observations nous ont encouragés à essayer de mieux comprendre comment se déroule cette adaptation afin de mieux les accompagner à travers ce processus et favoriser leur réussite.

Le monde universitaire connaît une internationalisation de ses campus sans précédent (Vincent-Langrin, 2008). Cette tendance mondiale a des répercussions politiques et économiques importantes pour tous les paliers gouvernementaux impliqués qui soutiennent financièrement plusieurs programmes et mettent en place des politiques pour attirer, mais aussi retenir cette future main-d'œuvre qualifiée.

Au Canada comme ailleurs, la présence croissante des étudiants étrangers est la première manifestation de ce phénomène, et les institutions universitaires se livrent une vraie concurrence pour recruter les meilleurs candidats. Leur présence est une grande richesse pour ces établissements, mais cause de nombreux défis. Une pression importante se fait ressentir pour mettre en place différents dispositifs à la fois pour l'accueil que sur le plan pédagogique, afin de répondre aux besoins particuliers de ces étudiants et assurer leur adaptation et leur rétention au sein des campus. L'efficacité de ces mesures est cependant remise en question (Cartier et Langevin, 2001) et il est difficile d'évaluer leurs répercussions réelles pour les étudiants.

La première session universitaire représente un défi pour tout étudiant et de nombreux facteurs peuvent expliquer les taux d'échecs et d'abandons importants que l'on peut observer. De leur côté, les recherches entourant spécifiquement la situation des étudiants étrangers se sont surtout intéressées aux difficultés rencontrées ou aux facteurs qui pourraient entraver ou faciliter leur réussite (Giroux, 2012). On a souligné ainsi leurs enjeux multiples tant sur le plan culturel,

psychologique et académique, mais aussi l'impossibilité de dégager un facteur de réussite en particulier. Par ailleurs, peu de recherches ont été menées sur les stratégies utilisées par ces étudiants étrangers pour faire face à cette transition culturelle et académique.

Toutefois, les recherches sur les stratégies d'apprentissage à l'entrée à l'université ont cependant évoqué l'importance de stratégies d'apprentissage actives et autorégulées (Abel, 2002 ; Bandura, 1997; Weinstein et Mayerm, 1986 ; Zimmerman, 1986, 1990, 2003) comme facteur de réussite, mais ces résultats ne sont pas spécifiques aux étudiants étrangers. Une meilleure compréhension des dynamiques entourant le processus d'adaptation académique chez les étudiants étrangers s'avère essentielle notamment pour élaborer des programmes destinés à faciliter leur rétention et leur réussite académique.

En effet, de nombreuses questions restent présentes sur la manière dont s'opère cette adaptation complexe et sur les stratégies spécifiquement mobilisées par les étudiants. Il nous semble par ailleurs impossible d'étudier l'expérience académique des étudiants sans prendre en considération l'adaptation culturelle vécue par l'étudiant tant celle-ci nous semble reliée avec l'adaptation académique.

Dans le cadre de ce mémoire, nous chercherons ainsi à mieux comprendre comment évoluent les conceptions et les stratégies d'apprentissage des étudiants étrangers quand ils souhaitent s'adapter à leur nouvel environnement lorsqu'ils suivent un dispositif pédagogique voué à favoriser cette adaptation. Nous sommes surtout intéressés aux facteurs pouvant influencer cette évolution telle que perçue par les étudiants eux-mêmes. Pour ce faire, nous avons adopté une approche qualitative et nous avons sondé 66 étudiants étrangers nouvellement arrivés au Québec qui suivent ce dispositif pédagogique.

Dans le premier chapitre, nous faisons une mise en contexte de l'internationalisation du milieu universitaire en évoquant les retombées politiques et économiques pour les différents paliers gouvernementaux puis les enjeux spécifiques pour les universités qui accueillent les étudiants étrangers sur leur campus. Nous soulevons également des questions liées à l'entrée à l'université pour tout étudiant avant de s'attarder à la situation plus spécifique des étudiants

étrangers. Nous précisons ensuite la problématique en question, à savoir l'évolution des conceptions et des stratégies d'apprentissage chez les nouveaux étudiants étrangers.

Dans le second chapitre, nous délimitons notre cadre conceptuel en définissant tout d'abord trois concepts centraux dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous débuterons par une définition de la notion de « étudiant étranger ». Ensuite, nous exposerons nos réflexions sur les conceptions d'apprentissage ainsi que sur les stratégies d'apprentissage afin de bien encadrer notre problématique. Nous définirons le terme de dispositif pédagogique avant d'exposer les modèles théoriques de transition que nous avons recensés afin d'en dégager une synthèse et ainsi expliciter pourquoi nous avons retenu le modèle, « *4 S System* », développé par Schlossberg, Waters et Goodman (1995, 2006). Enfin, nous formulerons nos hypothèses de recherche à la lumière du cadre conceptuel retenu.

Dans le troisième chapitre, nous présentons l'approche méthodologique choisie pour opérationnaliser la démarche de notre recherche. Nous décrirons notre terrain de recherche ainsi que le dispositif pédagogique suivi par les étudiants sondés. Par la suite nous exposerons le dispositif de recherche prévu pour la collecte des données.

Le quatrième chapitre présentera les principaux résultats de notre recherche ainsi que l'analyse découlant de ces résultats en les mettant en lien avec la littérature scientifique pour tenter de les interpréter et d'en dégager certaines conclusions sur nos objectifs de recherche tout en émettant quelques réserves et de nouvelles pistes pour de futures recherches.

1 : PROBLÉMATIQUE : Le processus d'adaptation vécu par les étudiants étrangers à l'université

Chaque année, les gouvernements et les universités investissent des sommes importantes pour internationaliser leurs programmes (Vincent-Langrin, 2008). De nombreux étudiants étrangers fréquentent ainsi les campus et contribuent non seulement au rayonnement de ces établissements, mais aussi au développement économique, politique et social de leur nation d'adoption (Conférence régionale des élus, 2014). Pour favoriser leur rétention et leur réussite, les universités mettent plusieurs moyens en œuvre et ainsi tentent de minimiser les nombreux défis d'adaptation auxquels ils sont confrontés. La réalité de ces étudiants est toutefois complexe et les recherches sur les difficultés rencontrées par ces étudiants nous montrent à quel point il est impossible de dégager un facteur ou une caractéristique déterminants. Les recherches soulignent donc les enjeux multiples que vivent les étudiants étrangers et elles ont donc été nombreuses à traiter des difficultés ou des facteurs de réussite et à essayer également de faire les liens entre tous ces facteurs qu'ils soient d'ordre psychologique, social ou académique (Giroux, 2012). Il nous semble, de notre côté, impossible d'étudier l'expérience vécue par ces étudiants sur le plan académique sans prendre en considération la dimension interculturelle tant ces deux aspects sont reliés.

Peu se sont intéressés au processus d'adaptation lui-même, notamment en ce qui concerne la modification ou de l'adaptation des stratégies d'apprentissage de ces étudiants (Giroux, 2012). Les quelques recherches qui portent sur cet aspect ont été critiquées pour leur biais occidental et leur tendance à porter un jugement sur les bonnes stratégies et attitudes à développer (Volet, 1999). Cette modification des stratégies d'apprentissage au nouveau contexte d'études a pourtant inévitablement lieu et elle est une condition importante de la réussite de ces étudiants. Plusieurs chercheurs qui se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage à l'entrée à l'université mentionnent toutefois que l'adoption de stratégies d'apprentissage actives et autorégulées est déterminante pour la réussite (Abel, 2002 ; Bandura, 1997 ; Purdie, Hattie et

Douglas, 1996 ; Weinstein et Mayerm, 1986 ; Zimmerman, 1986, 1990, 2003). On ignore toutefois à quel point ces stratégies étaient présentes avant la confrontation avec le nouvel environnement et comment s'opère cet ajustement.

Enfin, de nombreuses initiatives sont prises par les universités pour favoriser l'intégration à la fois sur le plan psychologique, social et académique de ces étudiants avec des dispositifs offerts à l'ensemble de la population étudiante, mais aussi des dispositifs particuliers pour ce groupe d'étudiants. Comme mentionné précédemment, peu de recherches se sont penchées sur la validité de ces dispositifs. Les recherches qui se sont attardées sur cette question se sont vite heurtées à plusieurs difficultés, notamment à des problèmes d'outils de mesure, mais aussi à la difficulté d'isoler l'effet des dispositifs mis en place vis-à-vis d'autres facteurs. Toutefois, Cartier et Langevin (2001), lors de leur analyse des dispositifs mis en place au Québec dans les établissements postsecondaires, concluent que les dispositifs examinés ne tiennent généralement pas compte suffisamment du contexte d'apprentissage pour aider les étudiants, ce qui ne permet pas le transfert des apprentissages dans la salle de classe.

Ce premier chapitre expose les différents aspects de la problématique entourant la présence des étudiants étrangers sur les campus universitaires autant dans le monde que pour le Canada et le Québec. Il débute par une mise en perspective du phénomène d'internationalisation en évoquant les retombées politiques et économiques pour les différents paliers gouvernementaux puis les enjeux spécifiques pour les universités qui accueillent les étudiants étrangers sur leur campus. Il poursuit en mettant tout d'abord en lumière ce que représente l'entrée à l'université pour tout étudiant avant de s'attarder à la situation plus spécifique des étudiants étrangers.

1.1 Internationalisation des universités et mobilité étudiante : mise en contexte.

Le monde universitaire a beaucoup changé de visage au cours des dernières années avec la présence de plus en plus importante de nombreux étudiants étrangers sur les campus. La mobilité croissante des étudiants particulièrement dans les pays de l'Organisation de

coopération et de développement économique (OCDE) est la principale caractéristique de l'internationalisation du monde de l'éducation supérieure. Ainsi, selon les données de 2012 de l'OCDE, près de 4,5 millions d'étudiants suivent une formation tertiaire dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants (OCDE, 2014, p. 362). Le Canada ainsi que le Québec n'ont pas échappé à cette tendance (Chatel-DeRepentigny, Montmarquette et Vaillancourt, 2011).

Selon l'UNESCO, l'internationalisation se définit comme :

« La variété des politiques et programmes mis en place par les universités et les gouvernements pour répondre à la globalisation. Cela inclut typiquement le fait d'envoyer des étudiants à l'étranger, développer des campus à l'étranger, ou s'engager dans différents types de partenariats interuniversitaires » (UNESCO, 2009).

Toujours selon les données de l'UNESCO, le nombre d'étudiants étrangers dans le monde continuera d'augmenter dans les prochaines années, avec plus de sept millions d'étudiants en 2020 (UNESCO, 2009). Selon des scénarios plus ou moins optimistes de croissance économique et démographique mondiale, le nombre d'étudiants internationaux pourrait varier entre 5,8 et 9 millions en 2025 (Vincent-Lancrin, 2008). Le mouvement d'internationalisation des universités n'est donc pas près de s'arrêter et prendra encore plus d'ampleur dans les prochaines années.

Pour sa part, le Canada occupe le sixième rang des pays de l'OCDE qui accueille le plus d'étudiants étrangers dans le monde, derrière de gros joueurs comme les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie, l'Allemagne et la France (Chatel-De-Repentigny et al., 2011). Bien qu'il soit encore loin derrière, il augmente légèrement sa part de « marché » depuis 2000 (OCDE, 2014, p. 365) grâce notamment à la mise en place de politiques plus agressives ou incitatives telles que de généreux programmes de bourses, des exemptions de frais de scolarité et des politiques d'immigration simplifiées soutenues par de grandes campagnes de marketing (Vincent-Langrin, 2008).

Le Québec est, quant à lui, une des provinces canadiennes les plus dynamiques. Selon le ministère de l'Immigration, diversité et inclusion du Québec (MIDI), le Québec a accueilli 41 838 étudiants étrangers au 1er décembre 2013 et cet effectif est supérieur à ceux notés au

cours des cinq années antérieures (2014). Par ailleurs, soixante-dix-neuf virgule un pour cent (79,1%) de ces étudiants suivent des études universitaires (MIDI, 2014). Pour le gouvernement du Québec, ces étudiants « constituent un facteur de dynamisme pour le réseau de l'éducation et de la recherche en plus de générer des retombées économiques importantes » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 13). Outre les enjeux déjà mentionnés en termes démographiques et économiques, l'immigration, notamment la présence des étudiants étrangers, est aussi un moyen de préserver la culture québécoise et, surtout, la pérennité du français. Dans ce sens, la démarche de consultation qui est en cours pour réviser la politique en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion pour 2016, fait clairement état de cette volonté (Gouvernement du Québec, 2015).

Ainsi, dans le document faisant l'énoncé de cette nouvelle vision politique québécoise sur le sujet, cette intention est ainsi clairement mentionnée :

« S'intégrer à la société québécoise, c'est être prêt à reconnaître et à respecter ses valeurs, de même qu'à partager sa langue officielle et sa langue commune d'usage public, le français » (MIDI, 2014, page VII).

Le rapport rappelle aussi clairement que « la politique d'immigration du Québec a d'ailleurs été conçue dans la perspective de contribuer à la pérennité du fait français (p. 10)¹. »

Les différents paliers gouvernementaux ont donc plusieurs motifs pour soutenir l'internationalisation de l'éducation et la présence d'étudiants étrangers au sein des universités. De leur côté, les étudiants partent de leur pays pour étudier à l'étranger pour leurs propres raisons.

Ainsi, au premier cycle universitaire, selon l'OCDE, les étudiants recherchent souvent une formation à laquelle ils n'ont pas toujours accès dans leur pays, un diplôme reconnu, ou encore à développer des compétences linguistiques ou culturelles (OCDE, 2012).

¹ Selon la conférence régionale des élus (CRÉ) qui a analysé les différents chiffres du ministère de l'Immigration, environ 33% des diplômés universitaires auraient effectué une demande de Certificat de Sélection du Québec en 2010, afin de s'établir au Québec comme résident permanent en tant que travailleur qualifié, et pourraient donc potentiellement prolonger leur séjour au Québec afin d'y travailler (CRÉ, 2014).

L'OCDE souligne également que même si les étudiants font principalement leur choix en fonction de la langue d'enseignement, la proximité géographique ou encore en fonction de liens historiques unissant les pays, la qualité de l'enseignement qui est dispensé est un facteur très important. Ils sont aussi sensibles au prestige des institutions et aux perspectives d'immigration (OCDE, 2012).

« Les étudiants en mobilité internationale choisissent de plus en plus leur pays de destination en fonction de la qualité de l'enseignement qui y est dispensé, qu'ils estiment à partir d'un large éventail d'informations et de classements de formations tertiaires publiés sur papier ou en ligne. » (OCDE, 2014, p. 367)

La forte concurrence que se livrent les établissements universitaires pour attirer les étudiants étrangers les plus prometteurs les incite ainsi à redoubler d'efforts pour soigner leur réputation à l'international. L'OCDE mentionne ainsi que cette concurrence accrue force les établissements à être « encore plus désireux d'améliorer leurs normes en matière de qualité de l'enseignement, de s'adapter à des effectifs d'étudiants d'une plus grande diversité et de prendre garde à la façon dont ils sont perçus à l'étranger » (OCDE, 2012, p. 348)².

Cette mobilité internationale entraîne donc des enjeux importants et ceci à plusieurs égards. Sur le plan politique et économique, pour des pays de tradition immigrante comme le Canada, ces étudiants représentent un potentiel de main-d'œuvre qualifiée susceptible d'immigrer de manière permanente et sont essentiels à leur compétitivité économique (UNESCO, 2009). Ces étudiants étrangers sont également une source de revenus importante pour les économies nationales et locales.

Ainsi, en 2010, les étudiants étrangers ont ainsi dépensé 7,7 milliards de dollars au Canada en droits de scolarité, frais de logement et dépenses discrétionnaires. Ce montant monte à 8 milliards si l'on tient compte des revenus touristiques additionnels produits par la présence de ces étudiants, ce qui correspond à 86 570 emplois créés et à 455 millions de dollars en recettes

² Dans son rapport de 2009, intitulé « Le Canada au premier rang », l'enquête du bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) révélait que la qualité de l'éducation au Canada était le premier facteur de décision et qu'il avait été un poids important dans la décision pour trois étudiants sur quatre sondés (BCEI, 2009).

fiscales pour le gouvernement canadien (gouvernement du Canada, 2012). Par ailleurs, le gouvernement du Canada explique également que la présence de ces étudiants peut à la fois aider à ouvrir de nouveaux marchés à l'étranger, mais aussi résoudre certains problèmes démographiques qui causent une pression sur le marché de l'emploi³.

Depuis les années 90, le système d'éducation universitaire de plusieurs pays d'accueil (Australie, Canada, États-Unis, Royaume-Uni ou encore Nouvelle-Zélande) est devenu ainsi plus « *marked focused* » et les gouvernements adoptent des stratégies de marketing professionnelles pour recruter des étudiants dans des programmes payants (Mazzarol, Soutar et Yew Seng, 2003).

En 2008, le Canada a ainsi créé une image de marque commune à toutes les universités du Canada avec Imagine, Education au/in Canada pour faciliter le travail des missions canadiennes à l'étranger (Conseil des ministres de l'Éducation, 2015). Le gouvernement canadien a également revu depuis plusieurs années ses politiques d'immigration et a instauré de nouvelles politiques pour faciliter, d'une part, le travail des étudiants étrangers pendant et après leurs études et, d'autre part, leur rétention au Canada sur une plus longue période (Alboim et Cohl, 2012).

On retrouve cette même orientation à un niveau plus local. Ainsi, à Montréal, la Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ) reconnaît l'apport économique des étudiants étrangers et investit dans différents services pour soutenir les initiatives des universités montréalaises à attirer et garder ces étudiants étrangers à Montréal. Dans un avis intitulé « l'urgence d'agir pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal », la CRÉ évoque les mêmes avantages de la présence de ces étudiants en termes de réponse à leurs enjeux comme

³ Certains pays occidentaux n'hésitent donc plus à établir de vraies stratégies nationales de séduction pour attirer et même garder ces étudiants en créant des organismes tels que Campus France, le British Council au Royaume-Uni ou le Deutscher Akademischer Austauschdienst, (D.A.A.D.), l'office allemand d'échanges universitaires pour promouvoir l'éducation allemande, ses universités et collèges, et organiser l'accueil et les services autour des étudiants.

contrer le vieillissement de leur population, rehausser rapidement le niveau de qualification de leur main-d'œuvre, se positionner dans les secteurs économiques et technologiques de pointe, attirer de nouveaux investissements et contribuer de façon croissante à la prospérité économique des centres urbains (CRÉ, 2014). Cet organisme s'implique ainsi politiquement et économiquement notamment en offrant un portail destiné aux étudiants étrangers qui arrivent à Montréal, en soutenant un accueil personnalisé à l'aéroport, en organisant une fête destinée aux nouveaux étudiants étrangers, ou encore, des visites d'entreprise dans des secteurs ayant des besoins en main-d'œuvre (CRÉ, 2014). Les villes sont donc aussi sous la loupe des étudiants lorsque vient le moment de faire des choix d'études à l'international. Des classements internationaux comme celui de la firme britannique QS, « *Best Student Cities in the World 2012 ranking* » sur les meilleures villes universitaires autour du globe, sont bien repris par les universités et contribuent à encourager cette concurrence (Université de Montréal, 2012).

Pour les pays de l'OCDE, les étudiants étrangers sont donc une réponse éventuelle à plusieurs de leurs enjeux économiques, démographiques voir politiques et les différents paliers gouvernementaux n'hésitent donc pas à mettre en place des mesures et des campagnes de publicité importantes pour séduire les meilleurs candidats et ainsi appuyer le recrutement de leurs universités. Certains auteurs mettent en garde sur les dérives potentielles face à une certaine marchandisation de l'éducation qui vise principalement le volume. En analysant les impacts des politiques gouvernementales canadiennes en matière d'immigration, on observe que le rôle des institutions universitaires risque de changer. Les politiques mises en place pour faciliter l'accès et la rétention au pays de certains étudiants à haut potentiel peuvent en effet encourager la prolifération d'offres sur mesure pour aller chercher certains marchés spécifiques au détriment de la qualité des programmes offerts (Alboim et Cohl, 2012).

En dehors des pays de l'OCDE, d'autres pays sont aussi de plus en plus impliqués dans ce mouvement. Toutefois leur approche stratégique est différente et répond à d'autres impératifs. Plusieurs pays d'Asie et du Moyen-Orient ont choisi un modèle de stratégie qui vise à maximiser les formes d'importations en enseignement supérieur :

« Lorsqu'un pays ne possède pas les capacités nationales suffisantes pour répondre à toute sa demande intérieure d'enseignement supérieur, ou ne possède pas un système national de qualité adéquate, l'enseignement transnational peut l'aider à renforcer ses capacités en offre

de formations et en capital humain pour son économie et son enseignement supérieur » (Vincent-Langrin, 2008, paragr.24).

Cette stratégie se base avant tout sur des programmes de bourses pour appuyer la mobilité à la fois des fonctionnaires, des enseignants, et des étudiants. Plusieurs incitatifs sont ainsi mis en place pour accroître la présence d'établissements étrangers sur leur sol. L'objectif à long terme est ici avant tout d'accroître les capacités éducatives du pays.

« [...] une fois les capacités du pays développées, elle [la stratégie] n'a en principe plus lieu d'être en tant que telle, si bien que son succès doit théoriquement se solder par un changement de stratégie » (Vincent-Langrin, 2008, paragr.24).

La coordination de la politique éducative avec la politique économique et commerciale du pays prend ici une grande importance, avec notamment des mesures gouvernementales incitatives qui favorisent le retour de leurs ressortissants pour éviter une fuite des cerveaux.

Ainsi, même si le potentiel de recrutement est encore grand et que le nombre d'étudiants désirant étudier à l'étranger est amené à encore croître (Böhm, Davis, Meares et Pearce, 2002), on peut aussi s'attendre à ce que la distribution géographique de ces étudiants soit amenée à changer dans les prochaines années et que les pays de l'OCDE⁴ n'aient plus le monopole de l'accueil des étudiants étrangers.

De toute évidence, les différents paliers gouvernementaux, canadiens et québécois continuent à travailler leur pouvoir d'attraction pour faire face aux défis qui les attendent. Le recrutement d'étudiants internationaux est vu comme une des premières stratégies pour atteindre la visée même du processus d'internationalisation qui est de former des diplômés possédant des connaissances internationales et des compétences interculturelles afin de les outiller à vivre dans un monde diversifié, interconnecté et interdépendant (AUCC, 2014). Chacun s'implique pour attirer et retenir les meilleurs candidats internationaux. Ces politiques d'internationalisation ont des répercussions sur le milieu universitaire qui subit une pression

⁴ En 2017, l'OCDE est composée de 35 pays membres : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République Slovaque, République Tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse et Turquie (OCDE, 2017).

importante pour améliorer et maintenir les normes de qualité de son enseignement et doit s'adapter pour faire face à cette diversité culturelle croissante au sein de ces campus.

1.2 Le milieu universitaire : enjeux de l'internationalisation et dispositifs en place

L'association des universités et des collègues du Canada (AUCC), aujourd'hui connue sous le nom d'Universités Canada, est un organisme non gouvernemental qui a pour mission de représenter les intérêts des universités canadiennes depuis 1911. Par ces activités, cet organisme promeut les intérêts de l'enseignement supérieur au Canada et effectue de nombreuses recherches sur les enjeux qui entourent le monde universitaire canadien. L'association gère plusieurs programmes de bourses d'études et a également pour mission de promouvoir l'excellence des universités canadiennes dans le monde en développant notamment des programmes internationaux. Elle définit l'internationalisation comme « les efforts déployés par les établissements pour intégrer une dimension internationale, mondiale et interculturelle aux fonctions d'enseignement, de recherche et de services des universités » (AUCC, 2014, p. 3).

En 2014, l'AUCC a réalisé une vaste enquête sur l'internationalisation des universités au Canada. 96 chefs d'établissements universitaires ont ainsi été invités à répondre à un questionnaire visant à mieux connaître la manière dont les universités s'ouvrent au monde. Plus de 80 % des établissements sollicités ont répondu à l'appel, ce qui a permis de dresser un large portrait des priorités, des pratiques et des politiques de ces établissements en matière d'internationalisation.

Peu de recherches ont été réalisées pour établir les enjeux de l'internationalisation sur les campus eux-mêmes. Cette enquête nous apporte cependant quelques éléments de réponse. Elle mentionne tout d'abord qu'environ 89 000 étudiants étrangers étaient ainsi inscrits à temps plein au premier cycle sur les campus canadiens, soit environ onze pour cent (11%) de l'ensemble des étudiants à temps plein au premier cycle (AUCC, 2014).

Au-delà de la compétition que se livrent les pays pour attirer les meilleurs talents, les institutions elles-mêmes souhaitent rester dans les hauteurs de tous les classements et font de l'internationalisation une de leur priorité. Ainsi toujours selon cette enquête, quatre-vingt-seize pour cent (96%) des universités canadiennes interrogées incluent l'internationalisation dans leur plan stratégique, et plus de 80% la situent parmi leurs cinq priorités en matière de planification.

« Attirer les étudiants étrangers, dont les frais de scolarité constituent des revenus supplémentaires et (dans certains cas) compensent pour la diminution des inscriptions au pays, peut également être un motif d'internationalisation pour les universités. » (AUCC 2014, p. 4)

C'est notamment le cas, dans certains établissements en région au Québec, pour qui la présence de ces étudiants permet de dynamiser l'offre de formation, notamment aux cycles supérieurs (CRÉ, 2014, p. 8). Mais au-delà des questions d'ordre financier, l'internationalisation est devenue aussi nécessaire aux universités pour maintenir un certain prestige et une crédibilité même au niveau de la recherche.

« Annoncer combien on accueille d'étudiants étrangers, combien de nos docteurs ont été recrutés hors de nos frontières, quelle proportion du corps enseignant n'est pas d'origine nationale, combien de professeurs ont publié dans une revue internationale ou ont été invités à des conférences à l'étranger est devenu un critère de qualité scientifique, et plus ces chiffres sont élevés, plus ils sont considérés comme positifs. » (Musselin, 2008, paragr.15)

Le recrutement d'étudiants au premier cycle est au sommet des priorités en matière d'internationalisation des établissements. Les universités investissent ainsi des sommes importantes en recrutement pour se faire connaître et asseoir leur réputation. Quarante-cinq pour cent (45%) des établissements canadiens l'ont ainsi définie comme leur grande priorité (AUCC, 2014). Mais la présence de ces étudiants étrangers sur le campus n'a pas que des retombées positives. Les enjeux qui entourent leur encadrement et leur présence sont nombreux et créent une pression pour offrir certains services afin de les accueillir et les encadrer.

Toujours selon l'AUCC, quatre-vingt-treize pour cent (93%) des universités canadiennes offrent un programme d'orientation à l'arrivée des nouveaux étudiants étrangers (AUCC, 2014). En consultant les différents sites de ces universités, on peut en effet constater que chacune possède un service ou un bureau dédié aux étudiants étrangers afin de leur offrir du

soutien dans les préparatifs de leur séjour comme à l'arrivée et en organisant différentes activités pour faciliter leur intégration sociale sur le campus. Certaines sont même dotées de résidences particulières pour leur offrir des conditions de logement favorables. Le rôle de ces dispositifs d'accueil est important : l'intégration académique et sociale des étudiants étrangers est influencée par le sentiment d'appartenance que l'étudiant a développé envers son établissement, ce qui est un prédicteur important du succès académique durant la première année à l'université (Rienties et Tempelaar, 2013). On peut donc supposer que toutes les initiatives mises en place par les universités pour favoriser l'accueil et l'intégration des étudiants étrangers contribuent à leur succès académique. Toutefois, il semble que leur impact reste difficile à isoler.

« Face à la massification de l'enseignement universitaire et aux difficultés qu'elle entraîne, les universités ont mis en place de nombreux dispositifs d'aide s'adressant à des cohortes assez importantes d'étudiants. Le problème de l'évaluation de ces dispositifs n'est pas traité en profondeur et devrait donner matière à des programmes de recherche importants » (Trouche, Cazes, Jarraud, Rauzy, et Mercat, 2011, p 46).

Sur le plan pédagogique, les initiatives sont plus difficiles à quantifier, mais certaines institutions n'hésitent plus à innover pour faire face à ce multiculturalisme grandissant au sein la salle de classe. Ainsi, cinquante-trois pour cent (53%) des universités canadiennes interrogées dans l'enquête de l'AUCC déclarent prendre en compte les connaissances des étudiants étrangers pour enrichir le parcours d'apprentissage, alors que quarante-quatre pour cent (44%) d'entre elles offrent du perfectionnement professionnel aux professeurs pour améliorer leur capacité à inclure une dimension internationale ou interculturelle à l'enseignement (AUCC, 2014).

Certaines universités se sont dotées de politique pour encadrer les relations interethniques et mettre l'accent sur l'aspect pédagogique. C'est notamment le cas de l'Université de Montréal qui, à travers sa politique sur l'adaptation à la diversité culturelle adoptée en 2002, rappelle que :

« 1) l'Université a la responsabilité de promouvoir dans ses programmes où cela est requis une éducation interculturelle auprès de ses étudiants, qu'ils ont à leur tour la tâche de poursuivre dans les lieux d'exercice de leur profession. 2) L'Université a la responsabilité de soutenir et de développer les échanges interculturels dans les programmes où cela est approprié et dans ses activités para-académiques » (Université de Montréal, 2002).

Ces différents dispositifs d'accueil sont parfois soumis à une évaluation. Ainsi, soixante pour cent (60%) des universités interrogées par l'AUCC mentionnent évaluer le soutien qu'elles offrent aux étudiants étrangers (AUCC, 2014). Toutefois, nous avons trouvé peu d'études scientifiques qui confirment réellement la pertinence et la validité de ces dispositifs académiques spécifiques aux étudiants étrangers. Par ailleurs, si on s'attarde aux recherches qui ont tenté d'évaluer les impacts des dispositifs pédagogiques sur une population étudiante plus large, les chercheurs semblent se garder un droit de réserve sur les effets de telles mesures (Cartier et Langevin, 2001).

En effet, les quelques rares recherches qui ont évalué des dispositifs de soutien académique vont toutes dans la même direction et semblent plutôt réservées sur leur portée réelle, notamment au niveau académique. Ainsi, Cartier et Langevin (2001), dans leurs études sur les dispositifs de soutien pour prévenir l'échec mis en place au Québec, soulignent que la prévention prend la forme surtout d'activités d'accueil et d'intégration, d'ateliers sur les stratégies d'études et de dispositifs de tutorat/mentorat. Les chercheurs soulignent également les limites de leur portée sur le plan académique en se basant sur le modèle de Weinstein, Husman et Dierking (Weinstein, Husman et Dierking, 2000).

Bégin et Ringuette (2005) constatent eux aussi certaines limites aux actions entreprises par les institutions québécoises. Selon eux, « les actions sont nombreuses et variées, mais elles présentent peu de coordination entre elles » (p. 231). Ils mentionnent aussi que trop d'acteurs différents y sont impliqués et que la plupart des actions sont menées sans grande réflexion en se basant souvent sur des perceptions plutôt que sur une compréhension globale de la situation.

Les universités canadiennes font de la présence des étudiants étrangers sur leur campus une de leur priorité. Toutefois, leur présence crée une certaine pression pour les institutions qui souhaitent maintenir une réputation internationale. Les actions prises pour encadrer et intégrer ces étudiants semblent répandues dans les universités au Canada selon l'enquête réalisée par l'AUCC (2014). Toutefois, même si 60 % des universités canadiennes affirment soumettre leurs dispositifs à évaluation (AUCC 2014), leur pertinence reste donc encore à être validée.

1.3 L'adaptation des étudiants étrangers arrivant à l'université

Si les enjeux politiques et économiques sont importants pour les pays et les institutions qui accueillent ces étudiants, les défis se posent surtout pour les étudiants eux-mêmes, notamment pour ceux qui jumellent cette aventure internationale avec une première expérience dans le milieu universitaire. L'objectif premier de ces étudiants est avant tout de réussir leur programme. Mais les obstacles à cette réussite peuvent être nombreux. Nous allons présenter dans ce paragraphe les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers puis les facteurs favorisant leur réussite.

1.3.1 L'adaptation académique à l'université

Tout étudiant qu'il soit étranger ou du pays d'origine, et, quel que soit le type d'institutions de laquelle il arrive, vivra une période de transition lors de ces premiers mois à l'université. Tinto (1975) a été un des premiers à défendre le point de vue que la première session était critique et ainsi l'importance de soutenir les étudiants dès le début de leur parcours universitaire en passant en revue plus de 20 ans de recherche sur la persévérance aux études postsecondaires. Il s'est intéressé aux facteurs qui ont une incidence sur le comportement des étudiants et sa décision de poursuivre ou non ses études postsecondaires. Il a étudié la question sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. Il a mis en avant que les caractéristiques de préadmission de l'étudiant, notamment son contexte familial, ses caractéristiques personnelles et ses expériences scolaires antérieures, sont déterminantes. C'est l'arrimage entre les buts de l'étudiant découlant de ces caractéristiques de préadmission, avec les objectifs de l'institution fréquentée, qui détermine si l'étudiant décide ou non de quitter son nouveau milieu ou de s'y engager à la fois sur le plan académique que social.

Plusieurs recherches dans le monde ont repris ces idées et ont évoqué le taux important d'abandon et d'échecs durant les premiers mois universitaires. Ainsi, Sauvé, Godelieve, Fournier, Fontaine et Wright (2006), en faisant état de la littérature pour chercher à analyser les facteurs de réussite et d'abandon au Québec, mentionnent ainsi plusieurs statistiques internationales concernant les abandons au cours de la première année à l'université. Ils

évoquent ainsi qu'un étudiant sur six ne termine pas sa première année d'études universitaires en Angleterre (Bennett, 2003, cité dans Sauvé et al., 2006), ou que 25 % des étudiants interrogés pensent laisser leurs études durant le premier semestre en Australie (Horstmanshof et Zimitat, 2004, cités dans Sauvé et al., 2006). On y fait également état de la situation sur le continent nord-américain où le taux d'abandon lors de la première année d'études universitaires varie entre 20 % et 25 % selon les établissements américains et canadiens (Grayson, 2003).

Les données québécoises ne sont guère plus positives avec des taux d'abandons pour six grandes universités québécoises allant de 10,1 % à 26, 6% après un an de fréquentation et le constat que la première année semble la plus critique (Sauvé et al., 2006). Sauvé, Martel, Wright, Hanca, Fournier et Castonguay (2007) ont également réalisé une étude pour identifier les difficultés susceptibles de provoquer un abandon, au cours de la première session, d'étudiants inscrits dans trois universités québécoises francophones. Cette étude a conduit à classer les facteurs d'abandon selon cinq catégories afin d'établir un cadre de référence pour des recherches futures en utilisant une méthode mixte de collecte de données (questionnaire, feuille de route, système de trace et entretiens semi-dirigés) : dimensions personnelles, préalables, intégration dans ses études, degré de maîtrise de la langue d'enseignement, stratégies d'apprentissage.

Les difficultés peuvent être reliées aux stratégies d'études ou « aux difficultés à gérer leur programme d'études ou aux carences liées à la formation de base et à la maîtrise déficiente des préalables » (Cartier et Langevin, 2011, p. 355). Le passage à un autre niveau d'enseignement s'accompagne en effet de la découverte et la maîtrise d'attentes implicites et de règles didactiques tacites et plusieurs recherches en pédagogie universitaire ont montré que la motivation ou la qualité des stratégies d'études ont aussi un impact sur la persévérance et la réussite des étudiants (Romainville, 1998).

1.3.2 Les particularités de l'adaptation académique des étudiants étrangers

1.3.2.1 Les défis rencontrés par les étudiants étrangers

Les écrits sont importants pour décrire les défis que rencontrent des étudiants arrivant dans un contexte académique différent. Ils révèlent que leur nature est multiple et complexe, notamment pour les étudiants étrangers. Ces derniers vivent en effet, plusieurs transitions simultanément, sur le plan académique et culturel. La majorité des recherches que nous allons présenter se sont penchées ainsi avant tout sur les difficultés rencontrées par ces étudiants en essayant de les classer selon différentes catégories pour essayer de démystifier l'expérience vécue par les étudiants étrangers.

La complexité de la situation vécue par les étudiants étrangers vient tout d'abord du fait qu'il est difficile d'isoler les difficultés purement académiques que vivent les étudiants étrangers en rentrant à l'université des autres problèmes qu'ils peuvent rencontrer puisque cette transition académique se fait dans un contexte culturel différent. Le système d'éducation que l'on côtoie reflète en effet la culture et les traditions de notre pays. Tout contact avec un environnement académique étranger provoquera donc un besoin de s'adapter et des défis supplémentaires.

Groux et Porcher (2000) ont fait état des problèmes académiques particuliers que rencontrent les étudiants étrangers. Ils mentionnent notamment les différences en matière d'enseignement, de cursus au sein des programmes, de mode d'évaluation, de relations avec les enseignants, de rythme de travail...

Or, toutes ces difficultés peuvent être rattachées à des aspects culturels. Hofstede (1980, 1986, 2001) s'est intéressé à l'impact de la culture dans la salle de classe. Il a défini certaines dimensions culturelles qui ont, selon lui, un impact sur nos valeurs et nos comportements. Ainsi, une dimension culturelle dont il fait état est, par exemple, notre relation à la hiérarchie. Selon lui, elle pourrait influencer la place de l'enseignant versus celle de l'étudiant dans la salle de classe : est-il convenable d'interrompre ou de remettre en question les propos de l'enseignant ? Notre relation au temps ou encore à l'incertitude peuvent aussi influencer la structure de l'enseignement proposé : il-y-a-t-il un échéancier pour remettre un devoir ? Les séances sont-elles définies selon un plan de cours précis ? Jin et Cortazzi (1998) ont évoqué

également cette idée en citant l'impact de la culture sur notre conception de ce qu'est un bon professeur ou un bon étudiant alors que Watkins (2000) s'est intéressé aux comportements des étudiants étrangers au sein des équipes de travail. Manikutty, Anuradha et Hansen (2007) ont aussi démontré que les styles d'apprentissage que nous développons sont aussi liés à la culture et aux dimensions développées par Hofstede (1980, 1986). Enfin, Yoo (2014) a repris la même idée pour démontrer comment la culture pouvait influencer les rapports entre enseignants et étudiants.

Il est donc difficile d'isoler la transition académique vécue par les étudiants étrangers de la transition qu'ils vivent sur le plan culturel. Les problèmes académiques vécus par les étudiants étrangers sont ainsi différents de ceux des étudiants locaux puisqu'ils sont intimement liés à leur transition culturelle. Andrade (2006), après avoir analysé 56 articles consacrés à des recherches empiriques sur l'adaptation académique des nouveaux étudiants étrangers dans les pays anglophones, concluait déjà que les problèmes académiques rencontrés étaient liés avant tout à la langue et la culture (Andrade, 2006).

La majorité des recherches qui se sont intéressées aux étudiants étrangers ont donc avant tout porté sur les problèmes et les difficultés spécifiques d'adaptation que rencontrent ces étudiants.

Dans sa thèse de doctorat, Giroux (2012), après avoir passé en revue la littérature sur le sujet, établit trois dimensions différentes que couvre la recherche sur les problèmes d'adaptation rencontrés par les étudiants étrangers : psychologique (adaptation à la vie courante et à la nouvelle société), sociale (discrimination, solitude et perte d'identité, groupe d'appartenance) et éducative (vécu des étudiants étrangers au sein d'un système éducatif étranger et à l'adaptation nécessaire pour y mener leurs études). Elle mentionne que dans les 20 dernières années « une grande part de cette recherche a traité des conséquences affectives, comportementales et cognitives de la transition interculturelle » (Giroux, 2012, p. 21) et qu'elles sont issues, pour la plupart des approches théoriques contemporaines du choc culturel.

Ainsi, Giroux fait état que la grande majorité de ces recherches est portée sur les conséquences du choc culturel pour un groupe ethnique en particulier. Le but de ces recherches était alors de mieux comprendre les problèmes d'adaptation vécus par les étudiants étrangers afin de leur

offrir un soutien adéquat. Ainsi, sur le plan psychologique, on relate surtout les émotions vives et contradictoires que toute personne en période de transition culturelle peut ressentir ainsi que les problèmes d'adaptation à la vie courante qu'un jeune adulte peut vivre lors de l'acquisition de son autonomie. Sur le plan social, on souligne les difficultés liées à la perte de réseau social et les problèmes de solitude et de perte d'identité qui peuvent en découler (Giroux, 2012).

Sur le plan éducatif, elle se réfère surtout aux travaux de Coulon et Paivandi (2003). Coulon *et al.* (2003) se sont intéressés en effet particulièrement à la transition académique vécue spécifiquement par les étudiants étrangers. Ils ont cherché à identifier les difficultés des étudiants étrangers, mais aussi les facteurs qui influencent ces difficultés. Coulon *et al.* (2003) résumant ainsi que les étudiants étrangers qui arrivent à l'université ont un double défi à relever sur le plan académique, soit une double affiliation. Pour eux, elle est en effet à la fois institutionnelle (l'apprentissage des règles formelles et informelles de l'établissement) et intellectuelle (apprentissage d'ordre cognitif: vocabulaire, conceptualisation, nouvelles habitudes de travail...). Pour en arriver à cette conclusion, Coulon *et al.* (2003) se sont intéressés à la situation particulière des étudiants étrangers qui passent du secondaire à l'université en France. À travers un recensement de différents écrits, ils classent les facteurs de difficultés en quatre catégories afin d'expliquer l'échec scolaire des étudiants étrangers.

Les facteurs dits « *scolaires* » (niveau académique insuffisant, des difficultés relatives à la langue française et les problèmes liés aux méthodes de travail); les facteurs liés à l'intérêt intellectuel pour la discipline (le manque d'intérêt et de motivation pour continuer des études universitaires); les facteurs « *institutionnels* » liés au manque d'information sur le fonctionnement du système éducatif (une mauvaise orientation, des problèmes d'adaptation à la demande des enseignants, de mauvaises conditions de travail et un manque de soutien) ; les facteurs « *externes* » : problèmes sociaux ou individuels (isolement, anxiété, troubles psychologiques), difficultés matérielles (logement, condition de vie), manque de temps, obligation de travailler pour financer ses études.

La réalité des nouveaux étudiants étrangers arrivant à l'université est ainsi complexe et la disparité des recherches sur le sujet démontre bien toute la difficulté de cerner une

caractéristique particulière tant les réalités institutionnelles, les caractéristiques culturelles ou même personnelles des étudiants peuvent influencer les résultats. Les étudiants étrangers vivent donc plusieurs transitions simultanément, sur le plan académique et culturel et la recherche scientifique des dernières années s'est attardée surtout aux difficultés rencontrées en cherchant avant tout à les catégoriser (Giroux, 2012).

1.3.2.2 Les facteurs qui favorisent leur réussite.

Les recherches antérieures se sont donc principalement intéressées aux raisons des échecs ou aux difficultés des étudiants étrangers. Les écrits sont moins nombreux sur les facteurs qui favorisent le succès académique chez ses étudiants en particulier.

En s'intéressant aux stratégies d'autorégulation utilisées par les étudiants universitaires qui réussissent versus celles utilisées par des étudiants obtenant des notes plus basses, Zimmerman et Pons (1986) ont essayé de déterminer si certaines stratégies étaient plus présentes au sein du premier groupe. Même si cette recherche ne porte pas spécifiquement sur les étudiants étrangers, il nous paraît intéressant d'évoquer ses résultats. Suite à des entrevues structurées effectuées auprès de 80 étudiants, ils ont pu observer un taux de succès académique plus important chez les étudiants du « *High School* » qui utilisaient des pairs pour les aider à apprendre :

« High achievers were distinguished particularly by their use of teachers and peers as sources of social supports. (...) Clearly, self-regulated students relied extensively on social sources of assistance to accomplish academic tasks. » (Zimmerman et Pons, 1986, p. 625)

Les mêmes résultats ont été constatés pour les étudiants étrangers : les prédicteurs de succès chez les étudiants étrangers, au niveau non cognitif, sont la confiance en soi et la présence d'un réseau de soutien fort et disponible, notamment familial. Les étudiants étrangers qui ont une forte implication au sein de la communauté développent un réseau de soutien plus important qui peut les aider dans le processus d'adaptation qu'ils vivent (Boyer et Sedlacek, 1988).

L'intégration sociale au sein de la communauté estudiantine est donc un gage d'une plus grande réussite du passage aux études postsecondaires (Coulon, 1997; Rienties *et al.*, 2013; Tinto, 1975 et 1993).

En analysant et comparant les résultats obtenus au cours des deux premières années et à différents moments de 135 étudiants britanniques et de 92 étudiants internationaux provenant de 35 pays différents et tous admis sur de très bons tests, Birch et Rienties (2004) souhaitent voir s'ils pouvaient prévenir la réussite des étudiants afin d'améliorer les critères d'admission dans une école d'ingénierie. Ils ont établi que le seul facteur déterminant était le fait d'avoir fait ou non des études préliminaires dans le système britannique. Ils expliquent cette différence en se référant à De Vita (2001) et à ce qu'il a appelé le « *cultural learning style* » (p. 167). De Vita a ainsi établi dans sa recherche basée sur l'analyse des styles d'apprentissage d'une classe multiculturelle, que notre manière d'apprendre était influencée par notre culture et pouvait ainsi expliquer pourquoi certaines méthodes d'enseignement ou activités d'apprentissage qui sont mises en avant dans certaines cultures pouvaient ainsi se révéler inefficaces dans d'autres.

Les recherches empiriques mentionnent donc que le succès académique des étudiants étrangers est lié à de nombreux facteurs, entre autres, leurs capacités linguistiques, leurs stratégies d'apprentissage et les dynamiques de classe tout en mettant l'accent sur le rôle important de facteurs non cognitifs tel que le support social et éducatif provenant des groupes d'études et du tutorat par les pairs (Abel, 2002).

Ces constats rejoignent aussi ceux observés dans des recherches effectuées auprès des étudiants québécois qui entrent à l'université. Ainsi une étude longitudinale concernant les déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans les étudiants au collégial, de Vezeau et Bouffard (2009), montrait que le soutien social apporté par le réseau familial et des amis avait une incidence réelle sur l'adaptation, mais également sur le rendement scolaire des cégépiens. Les liens entre l'intégration sociale et le succès académique sont donc importants et il semble que plus un étudiant est intégré dans son environnement, plus il aura le sentiment d'être utile et plus il aura tendance à persévérer (Leppel, 2002 ; Zimmerman, 2003) et à développer des habiletés cognitives (Tang, 1993).

Les initiatives favorisant cette création de liens et offrant du support afin de répondre à ce besoin de créer un nouveau réseau sont donc susceptibles d'avoir un impact positif. Les universités mettent ainsi des programmes d'accueil ou de parrainage en place et elles organisent des activités pour favoriser l'intégration des étudiants dans leur nouveau milieu. Les

recherches ont toutefois démontré que les rapports entre les étudiants étrangers et les étudiants locaux peuvent être limités et que les étudiants étrangers sont plus enclins à se développer un réseau au sein de leur propre communauté ou avec d'autres étudiants étrangers (Asmar, 2005 ; Poyrazli et Grahame, 2007).

Les étudiants étrangers vivent donc plusieurs défis reliés à une adaptation qui est complexe et doit se faire sur plusieurs plans. Plusieurs facteurs non cognitifs peuvent favoriser cette adaptation sur le plan académique notamment l'importance des pairs (Zimmerman et Pons, 1986) ou encore la confiance en soi, mais aussi le support donné par les proches (Boyer et Sedlacek, 1988). Toutefois, sur le plan cognitif, ce sont les stratégies d'études qui ont une plus grande incidence sur les réussites des étudiants étrangers. Il nous apparaît donc intéressant de nous pencher davantage sur ce point dans notre prochain paragraphe.

1.3.2.3 Ce que dit la recherche sur les stratégies d'apprentissage

Il semble que la question d'adaptation de stratégies d'apprentissage chez les étudiants étrangers ait été peu analysée et que très peu d'études ont été faites sur le choix des stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants étrangers et la manière dont s'effectuent le transfert et l'adaptation de ces stratégies (Giroux, 2012).

Stoynoff (1997) s'est intéressé aux impacts des stratégies d'apprentissage et d'études sur la réussite des étudiants étrangers. En comparant les stratégies d'apprentissage utilisées par des étudiants en situation de réussite versus celles utilisées par des étudiants en situation d'échec, il a montré que ceux qui réussissent le mieux utilisaient des stratégies particulières, notamment en termes de constance et de régularité dans le travail, de préparation à la vue des examens et de travail avec des pairs en cas de difficultés. Toutefois, cette étude ne nous permet pas de savoir si ces stratégies étaient déjà présentes chez les étudiants avant leur arrivée ou bien si elles se sont créées ou modifiées au cours de la session. On peut tout de même penser que même si certaines stratégies peuvent être transférées d'un contexte à l'autre, la confrontation avec un nouveau système d'éducation implique une certaine modification des comportements afin de se conformer aux nouvelles réalités et attentes du nouveau contexte académique et atteindre les objectifs.

Plusieurs études confirment par ailleurs que les étudiants qui participent activement au processus d'apprentissage sont des apprenants plus efficaces (Weinstein et Mayer, 1986 ; Zimmerman, 1986 ; Bandura, 1997). Ainsi, les étudiants, qui autorégulent leur apprentissage sur le plan cognitif, motivationnel et comportemental sont des apprenants plus efficaces. Ceux-ci participent activement au processus d'apprentissage et mobilisent les efforts nécessaires pour acquérir des connaissances et des habiletés par l'utilisation de stratégies précises (appelées stratégies d'apprentissage autorégulées) plutôt que de réagir, de façon passive, aux consignes de leurs professeurs (Purdie, Hattie et Douglas, 1996). Les mêmes conclusions empiriques ont été faites pour les étudiants étrangers dont la réussite semble aussi dépendre de la façon dont ils prennent en main de manière active leurs apprentissages en développant leurs propres stratégies et en les ajustant à leur nouvel environnement (Abel, 2002).

D'autres études ont aussi comparé le processus d'ajustement d'étudiants étrangers à ceux d'étudiants locaux (Biggs, 1996 ; Samuelowicz, 1987 ; Volet et Renshaw, 1996). Ramsay, Baker et Jones (1999) ont, par exemple, comparé le processus d'ajustement et d'apprentissage durant la première année d'un groupe d'étudiants étrangers et de locaux en utilisant le modèle d'adaptation d'Anderson (1994) et en adoptant une approche qualitative. Vingt étudiants ont été ainsi interrogés pour décrire en profondeur leur expérience et les émotions ressenties. Beaucoup de similitudes ont été notées au sein des deux groupes par rapport aux stratégies mises en place pour s'ajuster. Une différence notée est que les étudiants étrangers ont tendance à se diriger vers des groupes d'experts plutôt que vers des pairs pour trouver de l'aide. Ceci s'explique peut-être par le fait que leur réseau en début de programme est plus limité. Les différences notées sont surtout au niveau des émotions.

Les étudiants étrangers semblent en effet vivre un plus gros niveau de stress et d'anxiété quant à leur réussite et aux difficultés rencontrées, notamment avec le corps professoral (Ramsay et al., 1999). Les auteurs concluent leur article en mentionnant l'importance que les processus d'orientation mis en place dans les universités doivent inclure des informations sur le processus d'ajustement au niveau des apprentissages. Ces idées ont été reprises par différents chercheurs qui ont aussi plaidé pour encourager un enseignement favorisant l'implication des étudiants et la connaissance de soi et de ses propres stratégies, notamment en contexte de grande diversité culturelle (Beasley et Peterson, 2006 ; Biggs, 1997). Les quelques recherches qui portent sur

cet aspect ont toutefois été critiquées pour leur biais occidental et leur tendance à porter un jugement sur les bonnes stratégies et attitudes à développer (Volet, 1999 ; Watkins, 2000).

Giroux (2012) avance également le fait que la modification des stratégies d'apprentissage des étudiants étrangers est complexe et représente plus qu'un simple arrimage entre le bagage avec lequel l'étudiant arrive et la situation et les exigences du nouveau contexte. Des facteurs individuels comme la concordance entre le potentiel de l'individu et les défis offerts par l'environnement (Snow, 1994; Greeno, 1997), les attitudes (Resnick, 1987) la pleine conscience (Salomon et Globerson, 1987) ou encore la motivation (Chirkov, Vansteenkiste, Tao et Lynch, 2006) sont des composantes importantes à prendre en considération quand on cherche à comprendre et analyser les capacités d'un étudiant à modifier ses stratégies d'apprentissage dans un nouveau contexte (McKeachie, 1987). Les caractéristiques personnelles sont aussi des éléments qui entrent en jeu (Romainville, 2006) dans sa capacité à s'adapter à son nouveau milieu.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question des stratégies d'apprentissage et à leur évolution à l'entrée à l'université. C'est notamment le cas de Romainville (2006) qui s'est intéressé à la question. Même si son étude ne concerne pas spécifiquement les étudiants étrangers, les conclusions sont toutefois intéressantes. Il s'est demandé comment les étudiants anticipent leurs apprentissages à l'université. À l'aide d'un questionnaire, il a analysé les profils des nouveaux étudiants en fonction de l'approche mise en œuvre en début de session et les stratégies d'apprentissage anticipées et la métacognition alors exercée à l'aide d'un film présentant cinq étudiants différents. La recherche a validé que la réussite de ces étudiants n'était pas reliée de manière significative à un profil d'apprenant particulier ou à la mise en œuvre de méthodes particulières, mais plutôt à la qualité de l'analyse métacognitive que la personne est capable d'avoir. Plus l'étudiant est conscient de ses capacités cognitives et des facteurs qui les influencent, plus il serait en mesure de performer. Romainville ajoute de nombreuses limites à ces premiers résultats, mais note toutefois l'importance de renforcer les capacités métacognitives des étudiants et de les relier également aux conceptions initiales de l'apprentissage des étudiants.

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, Giroux (2012) a aussi tenté de faire avancer la recherche sur cette question dans sa thèse, en s'intéressant particulièrement au processus d'affiliation des étudiants étrangers et en observant les stratégies d'autorégulation et le sentiment de compétences éprouvées par les étudiants étrangers lors de leur arrivée dans un nouveau contexte. À travers une série de trois entretiens de dix étudiants étrangers fréquentant l'Université du Québec à Trois-Rivières, Giroux conclut que l'autorégulation des stratégies d'apprentissage est un élément significatif qui favorise l'affiliation de l'étudiant étranger à un nouveau système éducatif. Elle souligne l'importance du contact avec les étudiants locaux dans cette autorégulation, car les stratégies sont reproduites suite à l'observation ou la suggestion des pairs provenant du système québécois. La portée de cette étude reste toutefois limitée vu le nombre de participants.

Pour résumer brièvement ce qui vient d'être dit, tout comme pour les étudiants locaux, c'est donc l'adoption de stratégies d'apprentissage actives et autorégulées qui aurait le plus d'incidence sur la réussite des étudiants étrangers, notamment à l'entrée à l'université (Weinstein et Mayer, 1986; Zimmerman, 1986 ; Purdie, Hattie et Douglas, 1996 ; Bandura, 1997 ; Abel, 2002). Par ailleurs, comme nous l'avons vu, beaucoup de facteurs et de caractéristiques peuvent encore une fois influencer la capacité d'un étudiant à adopter ou réguler ces stratégies (McKeachie, 1987 ; Resnick, 1987 ; Salomon et al., 1987 ; Snow, 1994 ; Greeno, 1997 ; Chirkov et al., 2006 ; Romainville, 2006). Toutefois, Romainville (2006) mentionne qu'il ne semble pas exister une mise en place de méthodes particulières, mais que c'est la qualité de l'analyse métacognitive que l'étudiant est en mesure d'avoir qui serait déterminante. Cette dernière étude ne s'intéresse cependant pas spécifiquement aux étudiants étrangers, et elle ne nous permet pas de savoir à quel point ces stratégies étaient déjà présentes avant la confrontation avec le nouvel environnement. Une meilleure compréhension des dynamiques entourant le processus d'adaptation académique chez les étudiants étrangers s'avère essentielle notamment pour élaborer des programmes destinés à faciliter la réussite académique des étudiants étrangers à leur arrivée à l'université.

1.4 Une question générale de recherche

Notre problématique met donc en évidence le fait qu'il y a une pertinence sociale et scientifique de s'intéresser au processus d'adaptation vécue par les étudiants étrangers universitaires ainsi qu'aux mesures d'accompagnement pédagogique qui pourraient soutenir ce processus d'adaptation.

Face à ce constat, nous pouvons appuyer la pertinence de réaliser cette recherche et proposer une première question qui nous permettra de développer notre cadre conceptuel du projet :

Comment se déroule le processus d'adaptation vécu par les étudiants étrangers dans le cadre d'une démarche d'accompagnement pédagogique ?

2 : LE CADRE CONCEPTUEL

La problématique qui nous intéresse est l'évolution des conceptions et des stratégies d'apprentissage chez les nouveaux étudiants étrangers en contact avec un nouvel environnement pédagogique. Nous cherchons ainsi à mieux comprendre comment les étudiants étrangers qui sont déjà porteurs de stratégies d'apprentissage s'adaptent à leur nouvel environnement.

Dans ce chapitre, nous commencerons par définir trois concepts centraux dans le cadre de cette recherche. Nous débuterons par bien délimiter la notion de « étudiant étranger ». Ensuite, nous exposerons nos réflexions sur les conceptions d'apprentissage ainsi que sur les stratégies d'apprentissage afin de bien encadrer notre problématique. Nous définirons également brièvement la notion de dispositif pédagogique avant d'exposer les modèles théoriques sur l'adaptation que nous avons recensés. Nous en dégagerons une synthèse et ainsi expliciter pourquoi nous avons retenu le modèle, « *4 S System* », développé par Schlossberg, Waters et Goodman (1995 et 2006). Enfin, nous formulerons nos hypothèses de recherche à la lumière du cadre conceptuel retenu.

2.1 Le concept d'étudiant étranger

Pour les fins de notre recherche, nous utiliserons la définition du bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) qui désigne par étudiant étranger celui qui étudie au Canada :

« [...] en vertu d'un permis d'études ou d'un visa temporaire de résidence (visiteur) ou qui mènent des recherches en vertu d'un permis de travail » (BCEI, 2009).

Bien que cette définition soit fondée sur des considérations administratives, elle nous paraît suffisante pour les buts de cette recherche et correspond aux définitions proposées par de nombreuses organisations telles que l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2014), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2009) ou encore l'Association des universités et des collèges du Canada

(AUCC, 2014). En effet, pour ces organisations, le statut d'étudiant étranger renvoie aux personnes qui ne sont ni de nationalité canadienne, ni résidente permanente (c'est-à-dire des personnes qui ont obtenu un statut permanent pour résider au Canada sur une longue période et qui ont les mêmes droits que les citoyens canadiens sauf le droit de voter et d'obtenir un passeport canadien) et qui vivent au Québec dans le but principal d'étudier.

Cette définition nous permet donc d'exclure les étudiants qui auraient obtenu la nationalité canadienne par un de ses parents et pourraient alors avoir déjà fréquenté un établissement canadien avant leur arrivée à l'université. Elle nous permet également d'exclure de notre groupe les étudiants résidents permanents qui, bien que certains n'aient jamais étudié dans le système scolaire canadien, peuvent vivre au Québec depuis un certain temps et donc comprendre et connaître certains codes culturels, ce qui pourrait, encore une fois, influencer leur capacité d'adaptation et leur conception de l'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons étudier le phénomène d'adaptation vécu par les étudiants qui évoluent dans un système éducatif étranger. On fait l'hypothèse que le fait d'avoir déjà fréquenté le système d'éducation local même à un autre niveau scolaire peut avoir une influence sur la capacité à s'adapter. Le système d'éducation que l'on côtoie reflète en effet la culture et les traditions du pays. L'étudiant pourrait avoir une conception de l'apprentissage déjà teintée, ou bien avoir dû développer des stratégies d'apprentissage propres au système local, ici canadien.

2.2 Les conceptions de l'apprentissage

Étant donné que nous chercherons à voir comment évoluent les conceptions d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage des étudiants étrangers, il nous apparaît important de bien définir ces concepts.

Plusieurs études se sont intéressées à la notion de conceptions de l'apprentissage chez les étudiants. Les premières remontent aux années 1970 où les conceptions sur l'apprentissage ont été liées aux conceptions sur le savoir. Säljö (1979 cité dans Lindblom-Ylänne, 2010) a ainsi trouvé que les étudiants qui avaient peu de bagages académiques percevaient le savoir en

termes de mémorisation et de reproduction des savoirs, alors que les étudiants qui avaient côtoyé l'enseignement supérieur avaient une conception plus sophistiquée qui impliquait une recherche personnelle de sens. La conception du but du savoir, à quoi cela sert d'apprendre, serait donc intimement relié à la conception de l'apprentissage. Les étudiants avec une conception plus profonde du savoir démontrent également une plus grande conscience de leur processus cognitif (métacognition) et sont plus aptes à gérer leurs propres activités afin de faire face aux tâches académiques (méta-apprentissage).

Ramsden (2003) a donné une définition des conceptions de l'apprentissage en mentionnant que ces dernières font référence à la manière avec laquelle les étudiants interprètent et font face aux différentes activités d'apprentissage, mais aussi comment ces interprétations dirigent leurs efforts d'apprentissage. Elles découlent directement de la perception que l'étudiant se fait du contexte scolaire qu'il côtoie.

Les conceptions sont également le résultat des expériences passées de l'apprenant. Elles lui donnent un cadre de référence qui lui permet d'interpréter et de prévenir la réalité, une certaine structure de pensée qui va guider ce qu'il pense et la manière dont il va agir (Giordan, 2008).

Les conceptions de l'acte d'apprendre sont en lien avec les stratégies d'apprentissage des étudiants (Säljö, 1979 cité dans Lindblom-Ylänne, 2010 ; Entwistle, 1998 ; Romainville, 1993 ; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998). « Ces recherches ont révélé qu'il s'agissait en quelque sorte d'un noyau dur à partir duquel se structure le comportement scolaire de l'étudiant, y compris sa réflexion métacognitive » (Romainville, 1996, p. 64).

On distingue alors deux conceptions différentes de l'apprentissage : une conception de l'apprentissage en surface versus une conception de l'apprentissage en profondeur (Entwistle et Entwistle, 1992 ; Entwistle et Ramsden, 1983; Marton et Säljö, 1976; Marton, Hounsell, et Entwistle, 1997; Richardson, 1994).

Marton et Säljö (1976) ont été les premiers à décrire ces deux conceptions. L'avantage de leur approche est que les résultats émanent directement des descriptions faites par les étudiants de leur propre apprentissage après qu'ils aient lu un texte académique sur lequel ils devaient être interrogés. Les entrevues réalisées ont permis alors de faire ressortir les différences

d'intentions des étudiants. Ainsi, dans le cadre d'une approche en surface, l'étudiant cherche avant tout à répondre à la demande d'un enseignant et éviter l'échec. La tâche peut lui sembler imposée et il ne prévoit pas par lui-même les étapes à faire. Il mémorise sans chercher à comprendre et son but ultime est de reproduire les connaissances acquises pour réussir la tâche ou le cours. Avec une conception plus profonde de l'apprentissage, l'étudiant est dans une démarche de compréhension. Ses attitudes et ses stratégies seront donc plus proactives. Il va chercher à intégrer plus personnellement le contenu, et perçoit la tâche comme une occasion de se développer. Il cherche à faire des liens et critique la valeur de ces liens. Il étudie dans le but de saisir la signification des phénomènes.

Les étudiants ayant une conception de l'apprentissage en profondeur vont donc se distinguer par leurs préférences en termes de stratégies d'études et de styles d'apprentissage. Les étudiants qui adoptent une conception plus profonde de l'apprentissage prennent une plus grande part de responsabilité dans leur apprentissage (Vermunt (1998) et ont une plus grande capacité à gérer leurs études, mais aussi à organiser leurs efforts (Entwistle, McCune et Hounsell, 2003). Romainville (2006) mentionne pour sa part une capacité métacognitive plus importante, ce qui par ailleurs devrait favoriser la réussite. La présence de ces stratégies découlerait directement du rapport au savoir que les étudiants entretiennent : soit le but du savoir est de reproduire (conception de l'apprentissage en surface), soit le savoir est perçu comme une opportunité de transformation (conception de l'apprentissage en profondeur) (Entwistle et Peterson, 2004).

Plusieurs recherches ont par la suite confirmé cette distinction de conceptions (en surface versus en profondeur) dans la plupart des domaines d'études (Richardson, 2000 ; Long, 2003), mais le processus d'apprentissage utilisé pour rejoindre une compréhension profonde dépend des manières de penser et de la pratique de chaque domaine (Entwistle, 2009). Il a par ailleurs été aussi démontré qu'une approche de l'apprentissage en profondeur était davantage reliée à des résultats d'apprentissage plus élevés qu'une approche en surface. (Entwistle et Ramsden, 1983 ; Lindblom-Ylänne et Lonka, 1999 ; Nieminen, Lindblom-Ylänne et Lonka, 2004).

D'autres recherches ont aussi fait mention d'une conception stratégique de l'apprentissage en évoquant la manière avec laquelle les étudiants organisent leurs études afin de réussir (Biggs,

1985 ; Entwistle, McCune et Walker, 2001). Les étudiants avec une conception stratégique de l'apprentissage ont alors pour objectif d'atteindre la meilleure note possible par n'importe quel moyen, soit avec une approche en surface ou en profondeur. Toutefois, des recherches empiriques ont conclu que c'est la combinaison d'une conception stratégique de l'apprentissage et d'une approche de l'étude en profondeur qui reste la plus efficace. (Entwistle et Ramsden, 1983 ; Lindblom-Ylänne et Lonka, 1999).

La recherche s'est beaucoup aussi interrogée sur les liens entre les conceptions d'apprentissage et l'environnement d'apprentissage et d'enseignement.

Les conceptions en surface et stratégiques de l'apprentissage ne sont pas naturelles et résultent davantage du virage institutionnel visant à maximiser les récompenses et minimiser les sanctions d'avoir ou non accompli une tâche (Biggs, 1993). Les conceptions des apprenants sont dynamiques et découlent de l'environnement pédagogique côtoyé. Les étudiants peuvent varier leurs conceptions d'un cours à l'autre et même d'un sujet à l'autre. La décision d'adopter une approche en profondeur dépendra notamment de l'intérêt porté au sujet et le fait d'avoir les connaissances préalables suffisantes pour être en mesure de comprendre le sens des nouvelles connaissances (Entwistle et McCune, 2004).

Par ailleurs, une perception positive de l'étudiant vis-à-vis de l'enseignement qui lui est offert encouragerait également l'adoption par les étudiants d'une approche en profondeur (Lizzio, Wilson et Simons, 2002) alors que, inversement, il est possible que l'environnement pédagogique force l'étudiant à étudier d'une manière qui ne correspond pas à leurs approches préférées et tende ainsi à modifier sa conception (Lindblom-Ylänne, 2010).

Les conceptions d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage qui en découlent sont donc ainsi en constantes relations avec l'environnement pédagogique. Toutefois, ce n'est pas tant l'environnement lui-même qui affecte le plus les approches adoptées par les étudiants, mais davantage les perceptions que les étudiants ont de cet environnement (Entwistle, 2010).

Les conceptions d'apprentissage sont donc dynamiques, reliées à un contexte spécifique et pourraient varier d'une activité ou d'une situation d'apprentissage à l'autre (Marton et Säljö, 1976, 1997). Ainsi, selon sa conception initiale du savoir, l'environnement dans lequel il

évolue, la tâche proposée et les buts poursuivis, l'étudiant en viendra à adopter certaines attitudes et stratégies.

En résumé, les conceptions sur l'apprentissage des étudiants sont donc fortement reliées au contexte d'apprentissage dans lequel l'étudiant évolue. L'enseignant, ses conceptions et les méthodes pédagogiques qu'il utilisera auront notamment tendance à influencer les perceptions des étudiants et ainsi leurs conceptions. On peut donc penser que la conception qu'un étudiant a de l'acte d'apprendre est liée également à la perception qu'il a de son rôle versus celui de l'enseignant. Par ailleurs, les conceptions sont fortement reliées aux stratégies d'apprentissage. En effet, les stratégies d'apprentissage adoptées par un étudiant sont influencées par les représentations qu'il se construit de l'acte d'apprendre et de son contexte d'apprentissage. On a notamment constaté que les stratégies d'apprentissage relevant de la mémorisation et de la reproduction étaient davantage associées à une approche en surface alors que les étudiants ayant une conception plus profonde de l'apprentissage faisaient appel à des stratégies d'autorégulation, d'organisation et de métacognition. Le tableau I résume ainsi les deux conceptions de l'apprentissage ainsi que les stratégies et rôles rattachés à ces dernières selon la recension que nous venons d'établir.

Tableau I.
Les conceptions d'apprentissage

	Conception simple de l'apprentissage	Conception plus complexe de l'apprentissage
Stratégies d'études associées	En surface : mémorisation, répétition	En profondeur : organisation, élaboration, généralisation, autorégulation.
Perception du rôle de l'étudiant	Attitude passive : en attente d'instructions. Éviter l'échec.	Attitude proactive : développer des liens, sens critique. Métacognition plus importante
Buts de l'apprentissage – conception du savoir	Retenir et reproduire les connaissances.	Comprendre le sens, occasion de développement

2.3 Le concept de stratégie

Comme nous venons de le voir, les conceptions de l'apprentissage sont fortement liées aux stratégies d'apprentissage. En effet, pour Romainville (1993) les stratégies d'apprentissage font référence aux comportements d'étude qui concrétisent, en définitive, la conception et l'approche de l'étudiant. Il est donc intéressant pour nous de nous attarder plus longuement à la notion de stratégie d'apprentissage.

Weinstein et Mayer (1986) ont défini les stratégies d'apprentissage comme des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne.

Cette dernière définition a fortement marqué les écrits, mais le terme a été souvent utilisé pour définir toutes sortes de comportements et de conduites liés à l'apprentissage, ce qui a eu tendance à porter à confusion et à créer non seulement un manque de constance dans son

utilisation, mais aussi entraîné plusieurs difficultés sur la manière de désigner et classer les stratégies d'apprentissage (Bégin, 2008).

Bégin (2008) rappelle que la notion de stratégie en apprentissage provient de travaux issus de l'approche cognitive en psychologie et que celle-ci regroupe deux aspects : la cognition et la métacognition. La cognition réfère aux activités mentales liées au traitement de l'information (Martineau, 1998 cité par Bégin, 2008 ; Matlin, 2001) et s'intéresse ainsi plus particulièrement au fonctionnement de la mémoire, notamment à ce qui a trait aux différentes étapes pour traiter, utiliser et produire des connaissances. La métacognition s'intéresse à la connaissance ou à la conscience que possède la personne de son propre fonctionnement cognitif (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 cité par Bégin, 2008 ; Peters et Viola, 2003) afin de pouvoir l'ajuster aux situations.

Bégin (2008) souligne ainsi que les processus mentaux sur lesquels se penche la psychologie cognitive agissent comme des automatismes et de manière inconsciente. Alors que les stratégies sont des moyens conscients par lesquels ces processus sont activés et organisés (Matlin, 2001) pour atteindre un objectif ou une finalité particulière (Lasnier, 2000 ; Martineau, 1998 cité par Bégin, 2008).

Plusieurs nomenclatures ont été produites pour essayer de classer les différentes stratégies d'apprentissage. Elles ont été habituellement établies à la suite de l'analyse de comportements rapportés ou observés chez des apprenants devant une tâche, ou encore d'une analyse de sources documentaires, ce qui peut expliquer qu'on obtienne une grande variété de stratégies et de classifications qui s'éloignent de l'approche de la psychologie cognitive (Bégin, 2008).

Weinstein et Mayer (1986) ont ainsi proposé une classification en fonction des processus d'emmagasinage et de traitement de l'information et autour de niveaux d'apprentissage selon les tâches visées (simples à complexes). Ils offrent ainsi un portrait intéressant des différentes stratégies cognitives, mais le portrait est moins précis en ce qui a trait aux stratégies métacognitives et affectives.

Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) classent tout d'abord les stratégies selon différents domaines : cognitifs, métacognitifs, affectifs et gestion des ressources ; puis subdivisent

chaque catégorie en fonction du rôle des stratégies et des objectifs par leur utilisation. Elle a été établie suite à l'analyse de différentes sources documentaires. La limite de cette taxonomie est que certaines stratégies se retrouvent parfois dans deux catégories différentes. Ainsi comme l'indique Bégin (2008) :

« Les stratégies se fixer des objectifs, établir des horaires de travail, établir des plans de travail, sont classés dans les stratégies de gestion des ressources alors qu'elles représentent des similitudes évidentes avec des stratégies se fixer des buts, estimer le temps nécessaire et sa répartition, prévoir des étapes à suivre qui sont classées dans les stratégies métacognitives. Cette répartition de stratégies comparables dans des catégories différentes ajoute à la difficulté de différencier les stratégies entre elles. » (p. 51)

Bégin (2008) a, pour sa part, voulu revenir à un cadre simplifié pour une meilleure adéquation entre le concept en psychologie cognitive et son utilisation en éducation. Il a ainsi redéfini le concept de stratégie d'apprentissage comme :

« Une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (p. 53).

Il a ensuite analysé différentes taxonomies pour identifier les actions ou techniques déjà proposées et qui répondaient à la nouvelle définition, et il a enrichi le tout avec l'apport des domaines d'étude propres à la psychologie cognitive. La taxonomie proposée regroupe deux catégories : les stratégies métacognitives et les stratégies cognitives qui sont elles-mêmes divisées en sous-catégories. Les stratégies métacognitives regroupent les stratégies d'anticipation et d'autorégulation alors que les stratégies cognitives sont divisées en stratégies cognitives de traitement (sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser) et les stratégies cognitives d'exécution (évaluer, vérifier, produire, traduire).

Bien que son format simplifie son utilisation, cette nouvelle taxonomie fait abstraction de deux catégories de stratégies souvent utilisées dans d'autres taxonomies (comme celles de Boulet et al., 1996) : les stratégies affectives et les stratégies de gestion des ressources. La définition de Bégin nous apparaît ainsi trop restrictive pour nos besoins.

En effet, notre revue de littérature a notamment mis en avant que les étudiants étrangers vivent un fort stress devant le processus d'adaptation (Ramsay et al., 1999) et que plusieurs facteurs non cognitifs peuvent influencer ce dernier (Zimmerman et Pons, 1986 ; Boyer et Sedlacek, 1988). Il nous apparaît donc essentiel de pouvoir utiliser une taxonomie qui comprend ses dimensions affectives et sociales. Par ailleurs, il nous semble également important de prendre aussi en considération les stratégies de gestion de ressources même si certains chercheurs considèrent que ces dernières font déjà partie des connaissances métacognitives de l'apprenant (Wolfs, 1998). En effet, l'étudiant étranger étant en processus d'adaptation face à un nouvel environnement, il nous apparaît important de pouvoir observer si ce dernier fait appel aux ressources dont il pourrait avoir besoin pour s'adapter.

Aussi nous avons décidé de retenir la grille utilisée par Larue et Cossette (2005) qui reprend les 4 catégories de stratégies de Boulet *et al.* (1996) mais en y apportant une définition propre suite à une recension des écrits des experts dans le domaine.

Larue et Cossette (2005) dans le cadre d'un article de recherche réalisée pour le CÉGEP du Vieux-Montréal pour décrire l'évolution des stratégies utilisées par des étudiantes en soins infirmiers au collégial, répertorient ainsi les différents types de stratégies pouvant être mobilisées par les étudiantes d'une manière qui nous semble plus complète et adaptée aux besoins de cette recherche. Nous reprenons ici, dans le tableau II, les différentes catégories définies par ces chercheurs que nous utiliserons pour cette recherche.

Tableau II.
Les types de stratégies d'apprentissage selon Larue et Cosette (2005).

Types de stratégies d'apprentissage	Définitions proposées par Larue et Cosette, 2005
Stratégies cognitives	Font appel à la mémorisation ou à la répétition (traitement superficiel et rétention parfois temporaire de l'information) et des stratégies d'élaboration, d'organisation ou de généralisation (pour comprendre le sens des apprentissages : traitement actif des informations qui favorise un apprentissage plus durable)
Les stratégies métacognitives	Font référence aux jugements et aux actes indiquant que l'élève évalue ses manières d'apprendre ainsi que les apprentissages réalisés (autoévaluation), planifie les actions à faire pour accomplir une tâche ou pour modifier des stratégies (autorégulation) et évalue l'effet des changements opérés (autocontrôle).
Les stratégies affectives	Ont trait aux actions déployées pour créer un climat affectif propice à l'apprentissage. Elles ont pour but de maintenir ou de soutenir la motivation et la concentration ou de maîtriser les émotions négatives.
Les stratégies de gestion des ressources	Regroupent les actions visant à maximiser l'utilisation des ressources temporelles, matérielles, humaines et environnementales de façon à créer les conditions favorables à leur apprentissage.

Par ailleurs, la littérature spécialisée qui s'intéresse aux étudiants étrangers et à leur transition culturelle nous semble proche de notre problématique.

En effet, au-delà du stress scolaire qui est dû à l'appréhension de l'apprentissage, des interactions entre pairs, des relations avec les adultes, l'étudiant étranger vivra également un stress d'acculturation (Bouteyre, 2004).

Kanouté (2008) définit le processus d'acculturation comme « un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle d'un individu, au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation » (p. 269).

Le stress d'acculturation survient quand l'individu cherche à trouver une certaine cohérence entre son cadre de référence identitaire et les nouveaux codes culturels auxquels il est confronté en essayant d'avoir le moindre coût psychologique possible (Kanouté, 2008).

La personne peut alors adopter différentes stratégies d'acculturation (Berry et Sam, 1997) ou bien identitaires (Camilleri, 1990). Les stratégies d'acculturation font référence aux stratégies que la personne met en œuvre pour s'adapter à sa nouvelle société (Berry et Sam, 1997). Ces stratégies s'observent à partir de deux dimensions. La première consiste à observer la façon dont l'individu négocie son identité au sein de la culture d'accueil, c'est-à-dire par le maintien ou non de son identité et de ses spécificités culturelles, et la seconde dimension observe la volonté d'entretenir ou non des relations avec la société d'accueil. Les différentes combinaisons possibles de ces deux dimensions aboutissent, selon Berry (1997), à quatre stratégies différentes d'acculturation définies comme le changement culturel qui résulte du contact de deux groupes : « l'intégration », « l'assimilation », la « séparation/ségrégation » et la « marginalisation ».

Les stratégies identitaires font référence aux stratégies que la personne utilisera pour rétablir son estime de soi et également recréer du sens (Camilleri, 1990). Camilleri (1998) propose une typologie des stratégies identitaires qui peuvent aller d'un extrême à l'autre : soit du repli identitaire sur la culture d'origine et le rejet en bloc de tout ce qui constitue la culture d'accueil, jusqu'au rejet de la culture d'origine pour totalement s'assimiler dans la culture d'accueil.

Les stratégies d'acculturation de Berry (1997) et les stratégies identitaires de Camilleri (1998) sont donc complémentaires (Kanouté, 2002).

Les stratégies identitaires sont par ailleurs étroitement liées au concept de résilience (Fougeyrollas, 2010). En effet, pour Cummings et ses collaborateurs (2005) ainsi que pour Dumont (2007), la résilience, naît de l'interaction des éléments majeurs de la construction de l'identité. Ces éléments sont les caractéristiques intrinsèques de l'individu, l'environnement (physique, social, culturel, incluant certaines personnes significatives ainsi que les événements) et l'occupation (pris dans un sens large, comme étant l'ensemble des activités et habitudes de vie). L'interaction entre les caractéristiques intrinsèques de l'individu, son environnement et ses habitudes de vie vise à renforcer et à développer une identité cohérente et forte pour faire face à l'adversité (Cummings et al., 2005 et Dumont, 2007) ».

La résilience permet ainsi de faire face aux obstacles qui se présentent et à se définir une nouvelle identité. Ainsi les stratégies de résilience mobilisées par les étudiants peuvent également être importantes à observer dans ce processus d'adaptation académique.

2.4 La notion de dispositif pédagogique

Étant donné que notre projet de recherche se déroule dans le cadre d'un dispositif particulier, il nous semble important de revenir sur la définition de dispositif pédagogique. Le dispositif pédagogique dont il est question ici sera par ailleurs détaillé dans le troisième chapitre.

Pour Weisser, un dispositif pédagogique consiste à articuler plusieurs éléments plus ou moins hétérogènes, au niveau matériel et symbolique, afin de créer un ensemble qui aura alors un but explicite au moins dans l'esprit de son concepteur (2010). C'est grâce à ce dispositif que l'enseignant pourra essayer de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants en précisant les choix didactiques et pédagogiques qu'il a faits. À l'intérieur de ce dispositif, l'élève est invité à apprendre en prélevant certains éléments, mais il apporte avec lui un certain nombre d'éléments qui ne sont pas contrôlés par l'enseignant.

Ainsi pour Castante Flores (2015), le dispositif pédagogique est une proposition de formation qui doit être vue comme un processus historique et personnel dans la mesure où les individus qui y participent y apportent leurs propres parcours et leurs réflexions ainsi que les observations qu'ils réalisent au fur et à mesure des activités auxquelles ils participent. Les participants au dispositif augmentent ainsi leur marge de manœuvre en se créant des notions de transformation pertinentes à leurs propres contextes situationnels.

2.5 Les différents modèles théoriques sur la transition universitaire.

Étant donné que nous cherchons à mieux comprendre comment les étudiants étrangers s'adaptent à leur nouvel environnement, il est intéressant d'explorer les différents cadres théoriques qui se réfèrent à la thématique de la transition vécue par les étudiants à leur entrée à l'université. Nous exposerons tout d'abord les principaux cadres de référence en ce qui a trait à la transition que représente l'entrée à l'université, pour nous pencher ensuite sur un modèle plus spécifique à la transition vécue par les étudiants étrangers. Nous expliquerons ensuite pourquoi nous avons choisi de retenir le modèle du « 4 S System » de Schlossberg *et al.* (2006) dans le cadre de cette recherche.

2.5.1 Le modèle de Tinto : « *Student Integration Model.* »

Le modèle présenté par Tinto (1975, 1993) est certainement un des plus connus et a été souvent repris par de nombreux chercheurs. Il décrit le parcours d'un étudiant qui passe d'un système d'éducatif à un autre, notamment ici entre le « *high school* » et le « *college* ». Son cadre théorique, le « *Student integration model* » a largement été utilisé dans le cadre de la recherche sur la persévérance scolaire. Il postule notamment que l'arrivée dans le nouvel environnement représente une période cruciale et que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant et sur ses décisions de poursuivre ou non ses études.

Il observe le phénomène de l'abandon des études sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. Ce sont les expériences vécues au contact de la nouvelle institution qui détermineront s'il y a une cohérence du projet de l'étudiant avec son environnement, et auront une influence sur la persistance dans les études (Tinto, 1975, 1993).

Il met ainsi en évidence l'importance de la motivation et de l'engagement de l'étudiant comme facteur de réussite et que cette dernière dépend notamment des caractéristiques de l'étudiant avant son arrivée à l'université. Ces caractéristiques de préadmission (contexte familial comme le type de famille et le revenu familial ; les caractéristiques personnelles comme la

personnalité, les compétences professionnelles ; la scolarité antérieure comme la formation, le diplôme, les compétences académiques...) sont surtout reliées aux buts initiaux de l'étudiant. De l'autre côté, l'institution dans laquelle l'étudiant s'inscrit a ses propres objectifs. L'étudiant y vit différentes expériences institutionnelles notamment à travers les interactions avec les pairs et les professeurs. C'est la perception que l'étudiant a de son expérience, ainsi que l'arrimage entre ses buts et ceux de l'institution qui détermineront si l'étudiant décide s'il s'intégrera ou non à son milieu académique et social, s'il décide ou non d'accepter les règles et les conventions du milieu académique, de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale de son nouveau milieu.

Le modèle de Tinto a fait l'objet de nombreuses révisions et des recherches subséquentes ont permis de clarifier certaines composantes du modèle initial et de définir certaines variables (Pascarella et Terenzini, 1980 ; Cabrera, Casteneda, Nora et Hengsler, 1992 et Nora, Cabrera, Hagedorn et Pascarella; 1996). Selon Liu (2002 cité dans Sauvé et al.), ces chercheurs ont notamment permis de bien définir les différents facteurs du modèle et de permettre une meilleure opérationnalisation de ce dernier.

En 1993, Tinto a par ailleurs redéfini son modèle en ajoutant les intentions de l'étudiant concernant son engagement personnel ainsi que l'engagement envers l'institution (DeRemer, 2002). Son nouveau modèle considère l'importance des facteurs externes à l'institution dans la décision d'abandonner ou de persévérer et apporte des nuances sur le plan des interactions que vit l'étudiant au sein de l'institution et au sein de son groupe social en distinguant les interactions formelles, des interactions informelles.

L'étudiant vit une période de transition plus ou moins longue qui se déroule en 4 temps. La durée de la période d'ajustement varie en fonction des différences entre l'ancien et le nouveau milieu fréquenté par l'étudiant. La première étape est une période d'ajustement au niveau social et intellectuel où l'étudiant s'approprie les normes et les façons de faire de son nouveau milieu. Elle comprend elle-même trois phases : une de « séparation » qui oblige l'étudiant à se séparer d'un environnement scolaire connu et à renoncer aux comportements scolaires et sociaux qui y sont associés ; une phase de « transition » qui couvre la période de passage entre l'ancien et le nouveau.

L'étudiant peut vivre beaucoup de stress et un important sentiment d'isolement au cours de ces deux premières phases. Il mentionne que c'est vrai pour la plupart des étudiants et qu'ils sont donc nombreux à éprouver de la difficulté à vivre cet ajustement. Ainsi, sans aide de la part de l'université, plusieurs abandonnent d'ailleurs très tôt leurs études. La troisième phase, celle d'« incorporation », se manifeste par l'intégration de l'étudiant dans son université.

Le modèle de Tinto (1975, 2003) représente plusieurs intérêts. Tout d'abord, les facteurs de persévérance sont évalués à partir des perceptions de l'étudiant. Par exemple, le facteur d'intégration académique repose à la fois sur la performance académique, mais aussi sur la perception que l'étudiant vit une expérience positive sur le plan intellectuel. Le facteur d'engagement dans l'institution se traduit par exemple par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement (Liu, 2002, cité dans Sauvé et al ; 2006).

Ensuite, l'intégration est à la fois académique et sociale. Sur le plan social, il peut être difficile pour un étudiant de se couper de ses anciennes façons de faire, de son groupe d'amis ou encore de vivre l'éloignement familial. Sur le plan intellectuel, plusieurs étudiants ont de la difficulté à faire face aux nouvelles exigences scolaires faute d'habiletés ou d'habitudes d'études. Aussi, bien qu'on ne sache pas avec précision la pondération entre l'intégration académique et l'intégration sociale quant à la rétention ou à l'attrition des étudiants, la littérature empirique a validé l'importance de ces deux types d'intégration (Kraemer, 1997). Par ailleurs, le modèle a déjà été exploité pour étudier entre autres l'intégration académique et sociale des minorités ethniques (Flowers, 2006).

Enfin le modèle de Tinto (1993), met l'accent sur la motivation et l'engagement de l'étudiant. Cette motivation et cet engagement découlent directement de ses expériences et du contact qu'il aura avec son nouvel établissement et surtout de la perception qu'il a que ses expériences répondent à ses besoins et intérêts. Toutefois le modèle représente certaines limites pour les besoins de notre recherche. Tout d'abord, il nous apparait que les caractéristiques préadmission ont beaucoup de poids dans la capacité de l'étudiant à s'intégrer à son nouvel environnement. En ce sens le modèle renforce la présence d'un certain déterminisme social. Par ailleurs, la responsabilité de l'intégration semble reposer uniquement sur les épaules de l'étudiant, sa motivation et son engagement. Or, même s'il incombe aux étudiants de s'adapter, les

institutions par leurs actions peuvent faciliter cette intégration notamment à travers la mise en place de certains dispositifs pédagogiques. Enfin, nous avons mentionné dans notre recension des écrits toute l'influence de l'entourage, notamment celui de la famille. Il nous semble que, dans ce modèle, l'influence familiale est apparente uniquement dans les aspirations initiales de l'étudiant, mais ne semble pas déterminante dans la suite du processus et dans la persévérance que l'étudiant pourrait avoir.

2.5.2 Le modèle de Coulon : la double affiliation

Tout comme Tinto (1975, 1993), le sociologue français Coulon (1997) s'est intéressé à la transition que représente l'arrivée à l'université pour les étudiants. Dans le cadre d'une vaste recherche effectuée en France dans le but d'évaluer les innovations qui ont été introduites par la réforme des premiers cycles universitaires de 1984, il s'est intéressé à l'apprentissage du « métier d'étudiant ». Cette recherche ethnographique a été réalisée à l'Université de Paris VII auprès des étudiants français, à l'aide d'une centaine d'entretiens individuels appartenant à la faculté d'Éducation, Communication, Animation (ECA) à la fin de leur premier semestre d'études. La recherche n'a donc pas été conduite auprès d'étudiants étrangers.

Il mentionne l'importance de l'adéquation entre l'étudiant et son établissement pour qu'il y ait affiliation, affiliation qui est pour lui synonyme de réussite, mais il explique toutefois cette adéquation de manière différente que dans le modèle de Tinto (1975). Il faut que les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, soient en adéquation avec les habitudes des étudiants.

Les difficultés rencontrées par les étudiants sont expliquées par le fait que le passage à l'enseignement supérieur est marqué par plusieurs ruptures : un rapport au temps qui est modifié (durée des cours, volume horaire hebdomadaire, structure de l'année scolaire, rythme de travail...), un rapport à l'espace perturbé (environnement physiquement inconnu, plus imposant), mais surtout une rupture au niveau du rapport aux règles et aux savoirs (des règles plus nombreuses et plus complexes ; un contenu intellectuel plus important qui nécessite des qualités de synthèse supérieure).

On utilise la métaphore du « *passage* » pour expliciter la transition que vivent les étudiants à l'entrée à l'université en France. Ce passage, pour être réussi, suppose de l'étudiant la maîtrise d'un certain nombre de mécanismes et exige d'avoir accompli avec succès certains rites d'affiliation.

Coulon (1997) définit l'affiliation comme « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (p. 2). Ce processus d'acquisition d'un nouveau statut passe par la maîtrise de nouveaux savoir-faire, l'apprentissage du métier étudiant afin de répondre aux exigences du nouveau système. Il se vit selon lui en trois temps.

Tout d'abord il y a le temps de « l'étrangeté » qui est symbolisée par la rupture et la perte de repères. L'étudiant fait face à un environnement inconnu dont les institutions rompent avec le monde familier qu'il vient de quitter. Cette entrée constitue une série de ruptures brutales que l'étudiant vit plus ou moins bien.

Ensuite vient le temps de « l'apprentissage » où l'on peut observer une adaptation progressive, mais aussi des doutes importants. L'étudiant se conforme progressivement. C'est une période douloureuse où l'étudiant n'a plus de passé, mais pas encore de futur. Cette étape marque la déstructuration nécessaire qui doit laisser la place à la restructuration.

Enfin la dernière étape se caractérise par « l'affiliation » avec une maîtrise relative du nouveau contexte et le développement d'une certaine autonomie. L'étudiant est alors capable d'interpréter, voire de transgresser des règles. Cette affiliation passe également par une acceptation d'une certaine transformation.

Pour Coulon (1997), sur le plan académique, cette affiliation est de deux ordres. Elle est à la fois institutionnelle et intellectuelle. Sur le plan institutionnel, il s'agit pour l'étudiant d'apprendre les règles formelles et informelles de l'établissement. Il doit apprendre à décoder des règles et les faire siennes.

D'un point de vue intellectuel, elle consiste surtout pour l'étudiant dans la capacité à pouvoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir.

« Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la praticabilité du travail demandé, et savoir le transformer en savoir pratique » (Coulon, 1997, p. 198).

L'étudiant ressentira tout d'abord les problèmes liés à l'affiliation institutionnelle même si les problèmes intellectuels sont présents dès le début. À l'issue de ce processus d'affiliation, l'étudiant est alors doublement affilié.

« D'une part, sur le plan institutionnel, il sait désormais comprendre et interpréter les multiples dispositifs institutionnels qui régissent la vie quotidienne d'un étudiant ; d'autre part, il commence à savoir également ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse la preuve de sa compétence d'étudiant » (Coulon, 1997, p. 145).

Tout comme pour Tinto (1975, 1993) on retrouve dans ce modèle le fait que c'est l'étudiant qui semble responsable de cette adaptation. C'est son action et l'acquisition de son autonomie notamment intellectuelles qui lui permettront de réussir sa double affiliation.

Noël et Parmentier (1997) vont dans le même sens dans leur réflexion sur les nouvelles compétences et stratégies d'étude que les étudiants devraient développer lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur :

« Dans ce contexte de ruptures, passer du statut d'élève à celui d'étudiant, c'est changer de rôle social, mais c'est aussi, nécessairement changer ses manières d'apprendre. L'étudiant-apprenant ne peut se satisfaire des routines et stratégies qu'il a mises en place tout au long de ses études secondaires. Pour répondre pleinement aux exigences d'une formation universitaire, notre hypothèse est que l'étudiant-apprenant doit au minimum considérer l'exécution de toute tâche d'apprentissage comme un acte intentionnel et personnel, s'inscrivant dans la réalisation d'un projet à plus long terme. En outre, pour être efficace, cet étudiant-apprenant doit adopter une approche stratégique de l'apprentissage, c'est-à-dire adopter des comportements adaptés aux exigences, souvent changeantes et implicites, du contexte académique auquel il est confronté. La perception que l'étudiant a de lui-même et du contexte est une dimension-clé du processus. » (Noël et Parmentier, 1997, p. 12)

Le modèle de Coulon (1997) nous apparaît intéressant dans le sens où il met l'étudiant au cœur du processus et le rend le premier responsable de la transition vécue. Cela rejoint en cela le modèle de Tinto (1975, 1993) qui met l'accent sur la motivation et l'engagement de l'étudiant. Les deux modèles ont aussi comme point commun que c'est le contact avec l'institution qui engendre des conséquences pour l'étudiant puisqu'il doit faire face à

différentes problématiques. Toutefois, la limite de ce modèle est qu'il a été bâti à partir d'une recherche qui a été menée auprès d'étudiants nationaux et non internationaux. Par ailleurs, ce modèle nous apparaît très linéaire, ce qui nous semble peu réaliste dans le contexte des universités d'aujourd'hui où les étudiants peuvent vivre des évolutions variées en fonction notamment des rencontres significatives ou encore d'incidents de vie malheureux.

2.5.2 Le modèle de Anderson : « *Model of cross-cultural adjustment.* »

Tout comme les deux modèles précédents (Tinto, 1975, 1993 et Coulon 1997), le modèle d'Anderson (1994) présente un processus en plusieurs étapes. Son modèle est un processus d'adaptation, contrairement à celui de Tinto (1975, 1993) qui en est un d'intégration ou de celui de Coulon (1997) qui évoque une affiliation. Toutefois les 3 modèles se rejoignent sur le fait que c'est l'interaction entre la personne et son environnement qui implique le changement et l'intégration.

En effet, pour Andersen (1994), le terme « adaptation » a été défini dans la plupart des recherches comme un processus interactif qui s'installe entre la personne et son environnement et qui vise l'adéquation entre les deux. Elle présente ici un modèle d'adaptation interculturelle où l'adaptation fait référence à un résultat à long terme, issu de petits ajustements à court terme et qui vise à ce que la personne immigrante apprenne à vivre avec le changement et la différence.

Avec cette approche, Anderson (1994) remet en question le concept traditionnel de « choc culturel » qui a été souvent utilisé dans les approches contemporaines s'intéressant au processus vécu par les personnes d'origine étrangère et qui s'attarde surtout aux symptômes physiologiques qui suivent l'arrivée dans une nouvelle culture. Son modèle s'inscrit ainsi dans la durée et représente un processus en plusieurs étapes.

Anderson (1994) fait le lien entre le processus d'adaptation académique et le processus d'apprentissage. Par ailleurs, son « *model of cross-cultural adjustment* » permet de prendre en considération la réalité des étudiants étrangers que nous cherchons à observer. L'adaptation académique est définie comme l'arrimage entre la personne et son nouvel environnement alors que le processus d'apprentissage réfère ici aux manières dont les individus acquièrent les

connaissances et les compétences, essentiellement en augmentant des ressources personnelles afin de s'arrimer au contexte académique.

La notion d'obstacles est importante dans ce modèle et ils sont vécus à différents moments du séjour. Par ailleurs, il est possible que certains ne soient jamais surmontés par les personnes qui doivent les affronter (Anderson, 1994), ce qui se traduit par un échec de l'adaptation interculturelle. Selon ce modèle, les obstacles vécus sont de natures différentes. Tout d'abord, il relève de la différence de valeurs, d'attitudes et de croyances entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Ensuite, la personne est confrontée à la perte d'éléments familiers de sa culture d'origine. Et enfin, le dernier obstacle relève du sentiment d'incompétence à répondre adéquatement aux attentes et exigences de son nouvel environnement. Ainsi, dans ce modèle, une large place est faite aux réactions émotives.

Le « *model of cross-cultural adjustment* » est décrit comme un long processus qui entraîne de nombreux ajustements sur le plan cognitif, comportemental, et affectif.

L'adaptation et l'apprentissage y sont interreliés et cycliques : la personne vit une réaction émotive, qui l'amène à réfléchir et à modifier son comportement pour répondre à la situation. Éventuellement, un apprentissage se produit et la personne ajuste son comportement et s'adapte. C'est l'individu qui choisit comment répondre et crée son propre processus d'ajustement (Anderson, 1994).

Le processus se déroule en 4 étapes. Anderson (1994) parle tout d'abord d'un premier contact qui se caractérise par une rencontre culturelle. Dans la deuxième étape, la personne vit plusieurs obstacles provenant de l'environnement et/ou de la personne elle-même. La troisième étape constitue la réponse de la personne à ces obstacles et, enfin, la dernière étape est l'adaptation qui est caractérisée par le fait d'avoir surmonté ses obstacles.

L'intérêt de ce modèle est son aspect évolutif, mais surtout cyclique. En ce sens, il nous apparaît moins linéaire que les deux modèles précédents. Le second aspect intéressant est qu'il prend en considération les émotions vécues par les étudiants durant la transition et reconnaît ainsi que les apprentissages se font sur les trois dimensions, soit sur les plans cognitif, comportemental, et affectif. Toutefois, il nous présente peu de détails sur les stratégies qui sont

mobilisées ainsi que sur les différents facteurs externes qui peuvent influencer ce processus. Tout ici semble reposer sur la capacité personnelle de l'individu à surmonter les obstacles qui se présenteront.

En conclusion, l'ensemble de ces modèles font référence à une certaine évolution qui se déroule en plusieurs étapes et qui a pour objectif l'adéquation de la personne avec son nouvel environnement. L'adaptation est ainsi le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement. Anderson (1994) caractérise toutefois cette évolution de manière plus cyclique que les deux premiers modèles. Les caractéristiques personnelles sont des facteurs importants pour Tinto (1973 et 1993), mais également Anderson (1994) même si, dans son modèle, ces dernières ne sont pas clairement définies.

Les trois modèles mettent ainsi également l'individu comme le principal acteur de ce changement. Il revient à l'individu d'agir et de s'adapter même si certains facteurs externes peuvent intervenir. Toutefois, l'influence de ces facteurs externes semble parfois mise de côté, notamment dans le modèle de Coulon (1997) et celui de Anderson (1994).

Ils font tous référence à la transition académique, parfois également culturelle que vit l'étudiant. Toutefois, il nous semble que la transformation vécue par l'étudiant étranger lors d'un tel processus va au-delà. Le processus d'adaptation implique en cela des ajustements sur le plan cognitif, et comportemental, mais aussi affectif.

Dans sa thèse, Giroux (2012) reprend ainsi le modèle de Coulon (1997) et va plus loin en concluant que « *le processus d'affiliation des étudiants étrangers est un processus de transformation de la personne* » (Giroux, 2012, p. 285) et le décrit ainsi :

« Initié par l'étudiant lui-même en début de session, ce processus est marqué par de nombreuses pertes de repères qu'il devra surmonter, d'abord par un renoncement aux façons de faire du système d'origine, ensuite par l'autorégulation de ses stratégies d'apprentissage. Le processus d'affiliation se réalise aussi par une ouverture à l'altérité et par la volonté et le travail personnel. De plus, il est jalonné de facteurs qui favorisent ou freinent l'affiliation de l'étudiant. Il présente également un caractère dynamique où entre en jeu l'environnement social et physique de l'étudiant. Ce processus de développement personnel mènera à l'acquisition de l'autonomie de l'étudiant. Parallèlement à l'acquisition de l'autonomie, le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant ira en s'accroissant jusqu'à la fin de la session » (Giroux, 2012, p. 286).

Nous cherchons donc un modèle qui accorde une grande place à la personne et ses caractéristiques à la fois personnelles, mais aussi psychologiques, qui prenne en compte l'environnement dans laquelle se situe la personne, mais aussi un modèle qui accorde plus de place aux facteurs externes qui peuvent influencer sur le processus. Enfin, il est important d'avoir également un modèle qui nous permet de nous intéresser de façon plus précise aux stratégies mises en place par les individus face à la transition vécue.

2.5.4 La théorie du développement de l'adulte

La théorie du développement de l'adulte de Schlossberg, Waters et Goodman (2006) propose également un cadre théorique pour expliquer les transitions que vivent les adultes tout au long de leur vie. Ils identifient quatre catégories de théories du développement de l'adulte adoptant chacune une perspective différente : la perspective contextuelle, la perspective développementale, celle axée sur toute la vie et enfin, la perspective de transition. La première s'attarde sur l'impact des facteurs sociaux et environnementaux sur le développement de la personne. La seconde souligne la nature séquentielle du développement de l'adulte en prenant en compte l'âge, le développement identitaire ou une séquence qui peut être de nature cognitive, morale, spirituelle, éthique ou psychologique. La troisième perspective affirme que l'expérience adulte dépend des caractéristiques individuelles (sexe, âge, niveau socio-économique, état de santé). Enfin, la perspective transitionnelle a comme postulat que c'est essentiellement les événements de la vie qui provoquent les changements chez l'individu. Cette dernière perspective nous apparaît la plus intéressante, car elle intègre les autres perspectives et nous permet ainsi d'avoir une vision plus large de la transition vécue. En effet, nous avons souligné dans notre problématique que les défis rencontrés par les étudiants étrangers au cours de leur intégration sont de nature multiple, et que cette transition scolaire n'est pas isolée de plusieurs autres types de transitions, notamment sur le plan culturel. Par ailleurs, la transition que nous observons ici est provoquée par un événement particulier de la vie, le début de la vie universitaire.

Selon Schlossberg (1981), une transition est un événement prévu ou imprévu ou un non-événement qui a pour effet de changer les relations interpersonnelles, les routines, les croyances et les rôles d'un individu. Alors qu'un événement prévu donne du temps à l'individu pour évaluer la transition et considérer les options disponibles (Schlossberg *et al.* 2006), un événement imprévu laisse peu de temps à l'individu d'appréhender le changement, et par conséquent, d'y réfléchir et de s'y préparer (Schlossberg, 1981). Finalement, un événement qui n'a pas lieu est un événement attendu, espéré qui ne s'est pas réalisé et qui change le cours de notre vie (Schlossberg *et al.*, 2006). Dans cette recherche, le départ pour l'étranger peut être considéré comme un événement prévu (le choix d'une université) ou encore un non-événement selon si la destination représente un choix secondaire face à un refus dans une autre université par exemple.

Schlossberg met en lumière le caractère évolutif de la transition en évoquant trois phases. La première, qu'elle a nommée « *moving in* », est marquée par le fait que l'individu quitte un environnement familier et vit, par ce fait, un certain déséquilibre et un sentiment de perte (Schlossberg *et al.*, 2006). Cela rejoint en cela les théories de Tinto (1975) et Coulon (1997) qui parlent chacun de renoncement ou encore d'étrangeté. La deuxième phase, « *moving through* », est une période d'exploration marquée par la confusion qui résulte en l'apprentissage des règles de ce nouvel environnement. Là aussi le modèle rejoint les théories précédentes qui mentionnent que l'apprentissage s'accompagne de période de doutes (Coulon, 1997) et de stress (Tinto, 1975). Enfin, la troisième phase, « *moving out* », implique que l'individu se familiarise avec les règles, les normes et les attentes de son nouvel environnement (Schlossberg *et al.*, 2006).

Pour l'étudiant adulte, la première phase représente l'arrivée dans le nouvel environnement universitaire et le fait pour les étudiants étrangers de quitter ses proches, ses repères et son environnement culturel. La deuxième phase commence lorsqu'il appréhende les normes institutionnelles. Il cherche alors à coordonner ses activités académiques avec ses autres activités et éprouve, à cette phase, différents besoins : le besoin d'être reconnu comme un individu par l'institution ainsi que par les intervenants du programme, le besoin d'apprendre à faire face aux obligations familiales et professionnelles et le désir de développer de nouvelles

compétences personnelles, professionnelles ou académiques. Quant à la troisième phase, elle oblige l'étudiant adulte à compléter ses différents processus de transition, mais elle le projette également dans l'avenir avec de nouvelles incertitudes qui peuvent impliquer des pertes tout comme de nouvelles possibilités.

Par ailleurs, la théorie de Schlossberg *et al.* (2006) laisse une grande place aux perceptions. Ils reprennent les idées de Lazarus et Folkman (1984), qui mettent en avant l'importance de la perception que l'individu a du changement. Le même événement peut en effet avoir des significations différentes selon les individus. L'évaluation que l'individu fait de la situation est essentielle pour comprendre comment l'individu va se sentir et va s'adapter au changement. Pour ces auteurs, l'évaluation se fait sur deux plans. Le premier est l'évaluation que l'individu fait de la situation elle-même, c'est-à-dire comment l'individu perçoit la transition en elle-même. Est-ce qu'elle est perçue de manière positive, négative ou neutre ? Puis l'individu fait également l'évaluation des ressources à sa disposition pour vivre la transition. De quelles ressources dispose-t-il pour faire face à la transition vécue ? Cette deuxième analyse va influencer la sélection des stratégies que la personne va utiliser pour faire face à la situation. C'est à partir de ce constat que Schlossberg *et al.* (2006) ont défini quatre facteurs qui influencent ce processus d'évaluation et donc la transition vécue.

2.6 Le cadre d'analyse retenu

Comme nous nous intéressons au processus de transition, mais également aux stratégies que les étudiants étrangers utilisent pour s'adapter aux situations qu'ils rencontrent en début de parcours, il est important de choisir un cadre théorique qui nous permet d'étudier ces deux volets. Le modèle de Schlossberg (1981, 1984, révisé par Schlossberg *et al.*, 2006) nous permet cette double analyse, car il explicite les facteurs influençant le processus d'adaptation au cours de la période de transition (incluant les stratégies d'adaptation et les facteurs de soutien). Notre choix est également confirmé par le fait que plusieurs études ont démontré que cette théorie de

transition est utilisable dans plusieurs environnements différents, dont celui des jeunes adultes et des groupes minoritaires (Schlossberg, Lynch et Chickering, 1989).

Le modèle de Schlossberg *et al.* (2006) se nomme le « *4 S System* ». Il respecte le fait que les individus réagissent différemment au même événement et qu'un même individu peut y réagir différemment à des moments variés. On identifie ainsi quatre regroupements de facteurs pouvant influencer les capacités d'adaptation des individus au processus de transition : la situation, le soi, le soutien reçu et les stratégies utilisées pour faire face à la situation. Le « *4 S System* » décrit les facteurs qui font une différence sur la manière dont un individu va s'adapter au changement. Les individus ont une approche coûts/bénéfices face à la transition vécue : les individus examinent les ressources et leurs limites personnelles pour faire face au changement. Cette analyse explique pourquoi les gens réagissent différemment à la même situation et pourquoi le même individu peut réagir aussi différemment à différents moments de sa vie face à la même situation, car selon le moment de notre vie nos ressources peuvent par exemple être perçues comme plus limitées pour faire face à la même situation.

2.6.1 Les quatre facteurs pouvant influencer les capacités d'adaptation des individus

Schlossberg *et al.* (2006) ont déterminé quatre facteurs qui peuvent influencer les capacités d'adaptation des individus au processus de transition : la situation, le soi, le soutien reçu et les stratégies d'adaptation utilisées pour faire face à la situation.

2.6.1.1 La situation

Pour mieux comprendre le contexte dans lequel est vécue la transition, les auteurs proposent d'examiner plusieurs éléments que nous allons décrire un par un. Ces éléments sont : le déclencheur de la transition, le « *timing* », c'est-à-dire le moment où est vécu la transition, la perception de contrôle de la situation, le changement de rôle, la permanence ou non du

changement vécu, l'expérience de transition similaire, les stress concourants et encore l'évaluation de la situation.

- Le déclencheur de la transition. On se demande ici si la transition peut être anticipée ou non, s'il s'agit d'un événement ou d'un non-événement. Le déclencheur peut être interne et donc anticipé par la personne ou encore externe tout en ayant des conséquences internes. Il peut en effet être lié également à quelque chose qui arrive dans la vie de quelqu'un d'autre. Par exemple, dans le cas qui nous intéresse ici, les étudiants arrivent à une fin de cycle d'études. Ils ne peuvent poursuivre leurs études dans la même institution. Ils doivent choisir un autre lieu pour poursuivre leurs études. Toutefois, quitter son pays pour étudier à l'étranger peut être un acte plus ou moins planifié. La décision peut également faire suite à un refus d'admission dans une autre université. On peut aussi se demander si l'étudiant avait des perspectives d'études similaires dans son pays ou s'il était contraint de le quitter.
- Le moment où est vécue la transition, *le « timing »* : est-ce que la transition arrive à un bon ou mauvais moment dans la vie de l'étudiant ? Cette manière de percevoir si le « *timing* » est bon ou mauvais peut avoir des conséquences sur la manière dont la transition sera vécue. Ici on s'intéresse à comment ce « *timing* » est perçu par l'étudiant. Est-ce qu'il se sent prêt, mature ? On peut aussi penser à différents facteurs familiaux (parent malade) ou encore financiers qui peuvent influencer cette perception.
- La perception de contrôle de la transition. On parle ici du contrôle que la personne a sur la décision. Est-ce que la décision est prise de manière délibérée ou a-t-elle été imposée par une tierce personne ? Pour un étudiant étranger, on peut supposer qu'à cet âge la décision est prise minimalement en consultant les parents qui financent les études. Toutefois, on peut se demander quelle perception l'étudiant a de son contrôle sur cette décision : perçoit-il que c'est lui qui a pris la décision que celle-ci a été consultée ou imposée, ou qu'elle résulte de circonstances extérieures ?
- Le changement de rôle : beaucoup de transitions impliquent un changement de rôle. Ce changement de rôle peut être perçu comme un gain (un mariage, avoir une promotion) ou une perte (la retraite, le veuvage). La naissance d'un enfant peut entraîner par exemple un rôle positif (devenir père), mais également des aspects négatifs (perte de liberté). Les

perceptions de l'individu face à un changement ou des changements de rôle possibles sont des éléments qui peuvent influencer comment la situation est vécue. Ici on peut penser que le départ peut représenter un gain de liberté pour certains mais aussi parfois une modification du rôle au sein de la famille (perte de la place de l'aîné, du grand frère protecteur) ou bien encore un changement de statut social dans la société d'accueil par rapport à la société d'origine.

- La permanence ou non du changement : la durée attendue de la transition peut rendre cette dernière plus facile ou plus difficile à envisager. Le caractère permanent d'un changement peut en effet entraîner un plus grand enjeu pour l'individu et être perçu comme une situation sans retour possible en arrière. Ici, on pourra évaluer si l'étudiant envisage ce départ pour l'étranger avec la possibilité d'un retour possible dans le pays d'origine ou si l'étudiant perçoit une opportunité de rester au Québec après ses études par exemple. Dans le cas d'un départ définitif, la situation sera perçue plus négativement que si l'étudiant se garde une possibilité de retour et qu'il a la liberté de choisir entre rester ou rentrer.
- L'expérience : Les expériences de transition similaire peuvent modifier la perception que la personne a de la nouvelle transition, notamment selon si l'expérience a été vécue de manière positive ou négative. Par exemple, pour notre recherche, on peut regarder si l'étudiant a déjà connu une expérience d'expatriation réussie, ce qui pourrait lui donner habituellement l'indication qu'une nouvelle transition similaire peut être vécue avec succès.
- Les stress concourants au contexte de transition et l'évaluation que l'individu fait de la transition peuvent également influencer comment la transition sera vécue. Est-ce que la décision d'étudier à l'étranger entraîne par exemple un stress financier important pour la famille ?
- L'évaluation de la situation : enfin pour évaluer l'influence de tous ces aspects, les auteurs recommandent de regarder comment l'individu perçoit globalement le changement : est-il perçu dans son ensemble positivement ou négativement ? Dans quel état d'esprit l'individu se place-t-il par rapport à ce changement dans son ensemble ? Cette évaluation peut en effet varier selon les individus et dans le temps.

Le premier facteur à considérer est donc celui de la situation. Toutefois, de nombreux éléments sont donc à prendre en considération pour nuancer la perception qu'un individu se fait de la situation qui se présente. La perception de la situation est propre à chaque individu et peut également varier dans le temps. La seconde dimension à observer concerne donc les caractéristiques de l'individu lui-même, ce que les auteurs nomment le soi.

2.6.1.2 Le soi

Cette dimension du modèle concerne les caractéristiques personnelles qui peuvent affecter l'expérience de la personne tout autant que les ressources psychologiques. Ces caractéristiques individuelles ont déjà été mises en avant comme étant déterminantes dans un processus de transition (Tinto, 1975). Schlossberg *et al.* (2006) en se basant sur plusieurs études antérieures identifient des caractéristiques qui diffèrent légèrement du modèle de Tinto (1975). Ils reprennent les caractéristiques personnelles et démographiques mais ajoutent également des caractéristiques psychologiques qui peuvent influencer la manière dont les transitions peuvent être vécues.

- Les caractéristiques personnelles et démographiques, soit le statut socio-économique, le genre, l'âge et l'état de santé, le groupe ethnique et culturel. Schlossberg *et al.* (2006) montrent que tous ces aspects peuvent avoir un impact sur les perceptions, mais aussi la manière dont les individus vivent leur transition. Toutefois, ils soulignent que ces différentes variables méritent d'être davantage étudiées et les difficultés de les isoler pour mesurer leur réel impact.
- Les ressources psychologiques. Schlossberg *et al.* (2006) reprennent la définition de Pearlin et Schooler (1978, cités dans Schlossberg *et al.*, 2006). Les ressources psychologiques sont associées aux traits de personnalité qu'une personne déploie pour résister aux menaces. Ces traits sont définis ainsi : le développement de l'égo (la maturité), l'optimisme et l'auto-efficacité, l'engagement, les valeurs, la spiritualité et la résilience. Le développement de l'égo est décrit comme la maturité avec laquelle un individu développe son autonomie et son esprit critique pour être en mesure de tolérer l'ambiguïté. Les auteurs considèrent également l'optimisme, c'est-à-dire si la personne a tendance à voir le verre à moitié plein

ou à moitié vide pour évaluer la perception qu'elle a du contrôle sur son existence et les événements et sa manière de réagir. L'auto-efficience est ici définie également selon la perception qu'une personne aura d'elle-même à être en mesure de faire face à un événement en mobilisant ses ressources et en les organisant pour prendre les actions nécessaires et gérer la situation. Les engagements déjà présents dans la vie d'une personne, ses valeurs et croyances sont ici, selon les chercheurs, des éléments importants. Ils mettent l'accent notamment sur les valeurs spirituelles et le sens qu'une personne donne à la vie. Enfin, ils mettent également l'emphase sur la résilience en regardant si les personnes possèdent des caractéristiques que l'on peut relier à cette notion comme le fait d'être positif, focalisé, organisé, proactif ou encore flexible.

Le second facteur est donc le soi, c'est-à-dire les caractéristiques propres à la personne, notamment ses ressources psychologiques. Outre les ressources propres à la personne, le troisième facteur s'intéresse davantage au réseau de soutien de l'individu, qui, selon ces chercheurs, est nécessaire pour que la mobilisation des ressources psychologiques se produise.

2.3.1.3 Le soutien reçu

Ce facteur est considéré comme essentiel pour faire face au changement, car le soutien reçu aide l'individu à mobiliser ses ressources psychologiques et à maîtriser ses émotions. Selon Kath et Antonucci (1980, cités dans Schlossberg *et al.*, 2006), le soutien offert permet de donner de l'affection à l'individu en transition, de confirmer l'individu dans ce qu'il est ou ce qu'il fait et de l'aider de différentes façons. Différentes recherches (Boyer et Sedlacek, 1988 ; Leppel, 2002 ; Tang, 1996 ; Vezeau et Bouffard, 2009) ont par ailleurs mentionné l'impact que le soutien peut avoir en termes de persévérance et de réussite dans le cas des étudiants en transition académique. Les auteurs observent ce facteur sur trois dimensions : le type de support, les fonctions de ce soutien et enfin sa mesure c'est-à-dire son étendue et sa disponibilité.

- Le type de support. On classe les types de support en fonction de leurs sources : proches intimes, famille, réseaux et amis, et les institutions ou communautés. En situation de stress, les proches plus intimes deviennent très importants (Lowenthal et Weiss, 1976, cités dans Schlossberg *et al.*, 2006). Les amis et le réseau peuvent également être un soutien, notamment en cas de situation familiale complexe ou conflictuelle. Enfin, en ce qui concerne le support plus institutionnel, les auteurs soulignent leur nombre croissant et le fait qu'il peut prendre différentes formes et être plus ou moins formel (Schlossberg *et al.*, 2006).
- Les fonctions du soutien. Les auteurs distinguent 4 types de fonctions principales. Ils reprennent les fonctions définies par Kahn et Antonucci (1980, cités dans Schlossberg, *et al.*, 2006) soient : une fonction affective (démonstration d'affection, admiration, respect et amour), une fonction d'affirmation (démonstration d'accord ou de connaissance d'actes ou de stratégies appropriées et justes), une fonction d'aide (incluant les échanges d'objets, d'argent, d'information, de temps, de prestations) et ajoutent une fonction de « *honest feedback* » (p. 76) qui permet aux individus de recevoir des commentaires justes et honnêtes de leurs actions.
- La mesure du soutien social. Les auteurs reprennent ici le concept de « *convoy* » développé par Kahn (1975, cité dans Schlossberg *et al.*, 2006) et suggèrent d'utiliser cette notion pour mesurer le support disponible pour la personne en transition. Il s'agit d'évaluer l'étendue et la disponibilité, mais aussi la diversité de supports disponibles. Les auteurs mentionnent également l'importance d'examiner si la transition vécue brise la présence de cet ensemble de ressources sociales et de regarder comment la personne perçoit ce système de ressources en l'aidant à évaluer chaque ressource et en précisant quel type de soutien elle peut offrir. (Schlossberg *et al.*, 2006)

Le soutien disponible est un élément important à considérer pour que l'individu puisse mobiliser ses propres ressources psychologiques. Le dernier facteur considéré par le modèle est les stratégies d'adaptation.

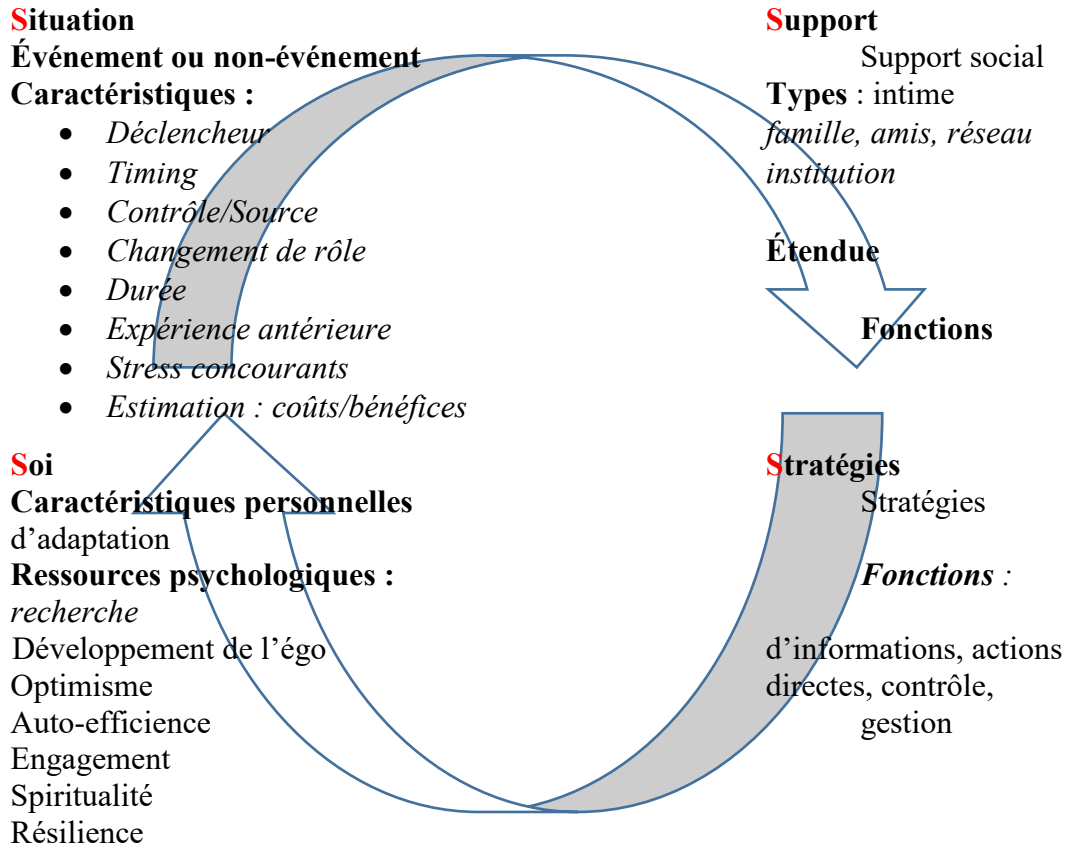
2.6.1.4 Les stratégies d'adaptation

Schlossberg *et al.* retiennent ici le modèle de Pearlin et Schooler (1978, cités dans Schlossberg *et al.*, 2006). Pour ces auteurs, s'adapter nécessite des efforts concrets et les stratégies sont les actions que les individus font par eux même pour faire face aux contraintes de la vie qu'ils rencontrent. Il existe ainsi une grande variété de réponses possibles. La réponse que chaque individu choisira dépend en effet de la confiance et la maîtrise de soi qu'il aura développée. Par ailleurs, s'adapter signifie surtout être capable de se montrer flexible et choisir adéquatement les stratégies à déployer en fonction de la situation. Ils ajoutent que les stratégies d'adaptation choisies vont dépendre si la situation peut ou non être modifiée. Il définit ainsi deux types d'orientation. Si la situation peut être modifiée, les stratégies instrumentales, orientées sur la résolution de problèmes, seront déployées afin d'éliminer ou modifier les conditions qui ont fait naître le problème. Si la situation ne peut être modifiée, des stratégies palliatives seront adoptées. Il peut alors s'agir de stratégies de contrôle qui visent alors à contrôler la signification du problème de manière à faire disparaître le caractère problématique du problème, ou des stratégies de gestion de stress pour bien gérer les conséquences émotives.

En résumé, le « *4 S System* » définit la transition comme un événement qui peut être prévu, imprévu ou un non-événement. Cette transition aura pour effet de changer les relations interpersonnelles, les routines, les croyances et les rôles d'un individu. Le modèle met en lumière le caractère évolutif de la transition. Les individus passent ainsi par trois phases distinctes avant de pouvoir se familiariser avec les règles, les normes et les attentes de son nouvel environnement et ainsi modifier son comportement pour s'adapter à son nouveau milieu de vie. Ce modèle accorde également beaucoup d'importance aux perceptions en définissant quatre facteurs clés qui font une différence sur la manière dont un individu va s'adapter au changement. Tout d'abord il accorde une grande importance aux perceptions que l'individu a de la situation, ensuite il mentionne que les caractéristiques personnelles de l'étudiant, notamment ses ressources psychologiques et affectives, auront un impact important et sont intimement liées au réseau de soutien disponible, qu'il soit d'ordre personnel ou institutionnel,

et enfin qu'elles auront également un impact sur les stratégies d'adaptation mises en place par l'individu.

Figure 1.
Les facteurs d'adaptation du « 4 S System »



Source : Schlossberg et al. (2006, p. 56)

2.7 Un résumé du cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel conçoit donc la transition académique comme un phénomène évolutif qui passe par plusieurs phases qui va amener la personne non seulement à modifier ses habitudes et ses comportements, mais aussi sa propre manière de penser et sa propre identité. Il

fait une large place aux perceptions qui ont une grande influence sur la manière dont sera vécue la transition. Il prend en considération à la fois la perception de la situation, mais aussi les caractéristiques personnelles notamment les ressources psychologiques, le soutien disponible et les stratégies qui peuvent être mobilisées. Ce cadre nous amène ainsi à mieux saisir la complexité dans laquelle les étudiants étrangers sont plongés afin de s'adapter à leur nouvelle réalité pédagogique. Par ailleurs les écrits ont confirmé que les démarches d'accompagnement peuvent faciliter à long terme la compréhension de la dynamique pédagogique et culturelle dans laquelle ils sont plongés et ainsi favoriser une bonne transition (Nunan, 2006 ; Cascante Flores, 2015).

Une de nos hypothèses de travail était que l'étudiant qui arrive dans un nouvel environnement pédagogique est déjà porteur de certaines conceptions sur l'apprentissage et qu'il possède déjà certaines stratégies pour s'adapter. Dans notre revue de littérature mentionnée dans le cadre théorique, nous avons vu que les chercheurs distinguent principalement deux manières d'apprendre : l'étude en surface versus l'étude en profondeur (Marton et al., 1976).

La recherche démontre également qu'au contact d'un nouvel environnement, l'étudiant s'approprie de nouvelles manières de faire et doit parfois même renoncer à ses anciens comportements scolaires et sociaux (Tinto, 1975, 1993). Coulon (1997) parle ainsi de rupture. Noël et Parmentier (1997) mentionnent également que l'étudiant qui arrive à l'université doit modifier ses manières d'apprendre et qu'il est amené à peaufiner ses stratégies, à les diversifier pour s'adapter et ainsi développer une conception plus complexe de l'apprentissage. Ils parlent d'une approche plus stratégique de l'apprentissage, alors que Giroux (2002) mentionne une autorégulation des stratégies de l'apprentissage. Il en résultera une transformation de la personne (Giroux, 2002).

Toujours basée sur notre cadre conceptuel, notre seconde hypothèse de travail est que l'étudiant cherche à s'adapter à son nouvel environnement et par là même peut être amené à modifier ses stratégies, mais que cette transition académique ne peut être dissociée des autres transitions vécues simultanément par l'étudiant étranger et qu'ainsi plusieurs facteurs peuvent favoriser ou freiner cette transition.

Les modèles évoquant la transition des étudiants étrangers à l'université (Tinto, 1995 ; Coulon, 1997 ; Anderson, 1994) parlent d'étapes plus ou moins longues. Cette transition est découpée par les principaux chercheurs en étapes distinctives. Le modèle de Schlossberg *et al.* (2006) distingue également 3 étapes : « *le moving in, le moving through et le moving out* ».

Selon les recherches, l'objectif de cette transition est l'adéquation de la personne avec son nouvel environnement, mais nous pensons également que cette transition va au-delà d'un ajustement cognitif et comportemental. Tout comme Anderson (1994), nous pensons que les réactions émotives jouent une part importante dans le processus et viennent transformer la personne elle-même (Giroux, 2002). Ainsi de nombreux facteurs sont à prendre en considération au-delà de l'arrimage des stratégies et des comportements pour bien comprendre cette évolution.

Or, le modèle de Schlossberg *et al.* (1995) nous permet d'ajouter ces dimensions pour comprendre le phénomène de transition vécu par les étudiants. Il mentionne l'importance de prendre en considération les perceptions que l'individu a sur la situation vécue ici son changement de système d'éducation, mais aussi les caractéristiques personnelles que l'étudiant possède notamment ces ressources psychologiques et affectives. Ce modèle, nous permet également de prendre en compte le soutien reçu qu'il soit d'ordre personnel ou institutionnel, ainsi que les stratégies d'adaptation mises en place par la personne notamment ses stratégies de gestion de stress qui nous semblent fondamentales dans cette période de transition.

Ainsi, les conceptions initiales sur l'apprentissage des étudiants étrangers nouvellement arrivés évoluent au contact de leur nouvel environnement. On peut supposer que l'étudiant étranger arrive à l'université avec des conceptions plus simples qui tendent à se complexifier au contact du nouvel environnement pour aller vers une approche plus en profondeur de l'apprentissage afin de pouvoir s'adapter aux nouvelles réalités pédagogiques qui l'entourent. On peut donc chercher à observer les conceptions des étudiants à la lumière des deux approches de l'apprentissage proposé par Marton *et al.* (1976) et se demander comment ces dernières évoluent dans le temps.

Dans ce sens, la perception que l'étudiant a de sa propre transition est donc essentielle pour comprendre comment est vécue cette transition et comment elle est facilitée. Ainsi, en se basant sur le modèle des « *4 S System* », les quatre facteurs qui influencent les transitions dans la vie d'un individu, on peut se demander s'ils existent des liens entre les facteurs définis dans le modèle retenu et l'évolution vers une conception plus profonde de l'apprentissage qui, selon nous, favoriserait une meilleure réussite de l'étudiant.

En nous basant sur le modèle de transition de Schlossberg *et al.* (2006), comment les quatre facteurs présents dans ce modèle, c'est-à-dire la perception de la situation, la perception de soi, le soutien disponible et les stratégies d'adaptation utilisées, influencent l'évolution des conceptions d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage des étudiants étrangers nouvellement arrivés à l'université ?

2.8 Les objectifs de la recherche

Notre projet de recherche vise à mieux comprendre le processus d'adaptation académique vécu par les étudiants étrangers et notamment les facteurs qui peuvent l'influencer afin de mettre en place des dispositifs pédagogiques appropriés pour favoriser la réussite. Un souci particulier sera déployé pour mieux cerner les quatre facteurs présents dans le modèle de Schlossberg *et al.* (2006), c'est-à-dire la perception de la situation, de soi, du soutien disponible et les stratégies d'adaptation utilisée.

Voici donc notre question générale de recherche reformulée à la lumière de notre cadre conceptuel.

Comment se développent les conceptions et les stratégies d'apprentissage mobilisées par des étudiants étrangers engagés dans un processus d'adaptation dans le cadre d'une démarche d'accompagnement pédagogique ?

Deux objectifs spécifiques découlent de cette question :

1. Décrire et analyser les conceptions sur l'apprentissage des étudiants étrangers encadrés par une démarche d'accompagnement pédagogique.
2. Décrire et analyser les facteurs perçus par les étudiants qui influencent sur la transition vécue au cours du dispositif pédagogique proposé.

Le prochain chapitre fera le lien entre problématisation de l'objet de recherche, sa conceptualisation et son opérationnalisation en vue de répondre à notre question de recherche. Nous y expliquerons comment, concrètement, nous procéderons pour atteindre nos objectifs en nous appuyant sur le cadre théorique que nous venons de présenter.

3 : LA MÉTHODOLOGIE

Dans le but d'opérationnaliser notre objectif de recherche visant à mieux comprendre comment se développent les conceptions et les stratégies d'apprentissage mobilisées par des étudiants étrangers engagés dans un processus d'adaptation dans le cadre d'une démarche d'accompagnement pédagogique, nous présentons notre méthodologie.

Le chapitre débute par une brève description du terrain de notre recherche pour exposer ensuite le processus de recrutement des participants et celui de la chercheuse, ainsi que le dispositif d'accompagnement pédagogique dans lequel s'est déroulée la collecte de données.

Par la suite, nous présenterons le type de recherche, les instruments ainsi que les étapes qui ont été développés pour accompagner la démarche méthodologique permettant d'étudier notre objet de recherche.

Nous terminons en présentant la méthode de traitement des données choisie pour assurer la scientificité des résultats du projet de recherche.

3.1 Le terrain de notre recherche : HEC Montréal

Dans le paragraphe suivant, nous présenterons l'institution au sein de laquelle s'est déroulée notre recherche. Nous souhaitons évoquer brièvement sa stratégie d'internationalisation ainsi que les différents dispositifs mis en place pour favoriser l'accueil et la rétention des étudiants étrangers.

HEC Montréal est une institution francophone fondée en 1907 sous le nom de « École des Hautes Études Commerciales de Montréal » et fut alors le premier établissement universitaire de gestion au Canada et l'un des premiers en Amérique du Nord. Sa mission première était de former des dirigeants d'entreprise francophones qui étaient alors surtout issus du milieu anglophone (Harvey, 1994). Une contribution qui sera reconnue en 2010 par la commission des

lieux et des monuments historiques du Canada (HEC Montréal, 2010). Aujourd'hui, l'école propose plus de 50 programmes en gestion à plus de 13 000 étudiants (HEC Montréal, 2015 a).

Cet ancrage historique n'a pas empêché l'école de prendre un virage résolument tourné vers l'international suivant l'évolution du monde des affaires. La direction des activités internationales est créée dès les années 1960 pour coordonner les différentes initiatives internationales qui voient alors le jour : les premiers cours à dimension internationale sont intégrés au cursus, les premiers échanges d'enseignants ont lieu et des missions sont organisées pour développer un projet de MBA en Algérie qui ouvrira ses portes dès 1972 (Lapierre, 2007). En 1979, HEC Montréal crée son programme d'échanges « Passeport pour le monde » qui est devenu l'un des plus importants programmes d'échanges au Canada avec 118 établissements dans 39 pays (Lapierre, 2007). En 1994, l'école crée un conseil consultatif international pour guider sa stratégie d'internationalisation qui la conduira dès 1996 à se faire admettre au sein de la Conférence des grandes écoles de France et à ouvrir un bureau permanent de recrutement à Paris en 2002 (Lapierre, 2007). Cette stratégie fait qu'elle devient en 2003, la première école de gestion en Amérique du Nord à obtenir les trois accréditations internationales en recevant l'agrément AACSB international qui s'ajoute aux agréments EQUIS (obtenu en 1999) et AMBA (obtenu en 2002) (Lapierre, 2007).

Son programme de baccalauréat en administration des affaires attire aujourd'hui 3895 étudiants (HEC Montréal, 2015 a). Il est offert en version française, bilingue (français et anglais) et trilingue (français, anglais et espagnol) et permet aux étudiants de se spécialiser dans une quinzaine de domaines (HEC Montréal, 2015 b). Ces accréditations internationales, fortement recherchées dans le milieu des affaires, et l'ouverture du bureau de Paris, lui permettent d'asseoir ses stratégies de recrutement et le nombre d'étudiants étrangers alors accueillis s'envole. En 2006-2007, plus de « 3000 étudiants étrangers provenant de 100 pays différents sont inscrits à HEC Montréal » (Lapierre, 2007, p. 175).

Au programme de baccalauréat en administration des affaires (B.A.A.), la proportion des étudiants étrangers (incluant les résidents permanents) passe alors de 18,5 % en 2002 à 27,2 % en 2006 (HEC Montréal, 2006). Au premier cycle, afin de faciliter le recrutement et la

transition des étudiants arrivant de l'étranger, une année préparatoire est alors créée dès 2004 (HEC Montréal, 2006).

Les étudiants étrangers étaient avant cela invités à faire les cours nécessaires, soit dans leur pays d'origine ou à l'Université de Montréal dans le programme de l'année préparatoire (Université de Montréal, 2015). Ce programme de 30 crédits a ainsi été créé spécifiquement pour favoriser le recrutement des étudiants d'origine étrangère qui ont effectué leur scolarité à l'extérieur du Québec et à qui il manque une année d'études. Les étudiants y suivent avant tout une formation en mathématiques et en langues. Des cours d'informatique, d'histoire du Québec et d'introduction à l'économie et au monde des affaires y sont également offerts. Le programme ne dispose pas alors d'objectifs pédagogiques spécifiques (HEC Montréal, 2015 c). En 2006, 174 étudiants y sont inscrits (HEC Montréal, 2006, p. 10). Ils sont 288 au sein de la cohorte 2014-2015 et 345 à la session de l'automne 2015.

Les étudiants étrangers qui arrivent peuvent bénéficier de nombreux services d'accueil : des journées d'orientation sont organisées avec de nombreux ateliers, un programme de parrainage est proposé et plusieurs activités sociales sont organisées par les associations étudiantes (HEC Montréal, 2015d). Les services aux étudiants ont aussi pour mandat d'offrir du support dans les différentes démarches administratives des étudiants que ce soit au niveau de l'immigration, des assurances ou encore du logement. En ce qui concerne plus spécifiquement les étudiants de l'année préparatoire, ils sont encadrés également par le coordonnateur de l'année préparatoire qui a pour mission de faciliter l'intégration de ces étudiants autant sur le plan social qu'académique en offrant des ateliers et des conseils individuels et en coordonnant les liens avec le corps enseignant et les différents services administratifs.

En termes de réussite au niveau du B.A.A, le taux est sensiblement égal aux citoyens canadiens. Ainsi selon les chiffres fournis par le bureau de la recherche institutionnelle de HEC Montréal,

« Pour les cohortes d'automne 2005 à automne 2008, le taux de diplomation variait entre 75 % et 81 %, ce qui représenterait un taux égal ou faiblement supérieur aux citoyens canadiens. De façon singulière, la cohorte 2002-2004 se serait démarquée de la moyenne en affichant des résultats inférieurs aux citoyens canadiens de l'ordre de 10 % à 20 %, mais cette situation semblerait se corriger avec les cohortes plus récentes. Les étudiants d'origine

française ont aussi des taux de diplomation de 83 % à 89 % qui sont systématiquement supérieurs à la moyenne ». (Chatel-Derepentigny et al. 2011 p. 11).

Malgré ces résultats satisfaisants, rappelons-le, en fin de parcours, en 2014, des ateliers à la réussite ont été implantés afin de faciliter la transition académique de ces étudiants qui font leurs premiers pas dans le système universitaire. Ces ateliers ont pris la forme de deux cours obligatoires offerts à partir de l'automne 2015 et de l'hiver 2016. C'est à travers ce nouveau dispositif que nous avons recruté les participants à notre recherche. Il sera décrit plus longuement dans les prochains chapitres.

3.2 Les participants visés

Les années de CÉGEP, constitue une particularité du système éducatif québécois qui n'existe pas dans les autres provinces canadiennes, ni à l'étranger. Aussi, les étudiants arrivant d'un système éducatif étranger n'ont généralement suivi que 12 ans de scolarité au lieu de 13 au moment de se présenter aux portes des universités québécoises. Pour combler cette différence et afin de rentrer au sein d'un programme québécois, ces étudiants font leurs premiers pas sur le campus en suivant généralement des programmes de transition ou une année dite préparatoire.

Les participants de cette étude suivent un programme spécifique de transition à HEC Montréal. Ce programme s'appelle année préparatoire du baccalauréat en administration des affaires. Pour entrer au programme les étudiants sont sélectionnés sur l'excellence de leurs résultats académiques au cours de leurs années secondaires et lors de l'examen qui marque la fin de leur scolarité de secondaire. Dans le cadre de ce programme, les étudiants nouvellement arrivés d'un système éducatif étranger ont l'obligation de suivre une série de cours leur permettant d'atteindre les prérequis nécessaires à leur programme de baccalauréat. Le programme d'une durée de un an comprend notamment des cours de mathématiques, de langues, d'initiation au monde des affaires, d'histoire du Québec, etc. (HEC Montréal, 2015 c)

Les participants représentent un échantillon de la promotion 2015-2016 qui suit ce programme durant leur première session. Parmi les 6 classes qui composent la promotion, 3 ont été invitées à participer à l'étude, soit environ 180 étudiants.

Par ailleurs, étant donné la définition donnée à la notion de « *étudiant étranger* », dans la présente recherche, nous devons sélectionner les participants sur les critères suivants :

- Étudiants de nationalité étrangère, autre que canadienne, afin d'exclure tout étudiant qui pourrait avoir acquis la nationalité canadienne à travers un précédent séjour ou encore les étudiants qui ont au moins un parent canadien.
- Étudiants qui ont effectué leur scolarité à l'étranger. Seront exclus tout étudiant qui vient d'un système éducatif canadien (autre province), étudiant qui arrive d'un autre établissement canadien ou les étudiants qui proviennent d'un établissement français de type collège situé à Montréal.

Cette sélectivité repose sur le fait d'éliminer tout facteur d'influence culturelle. En effet, on peut supposer qu'un étudiant qui aurait la nationalité canadienne par un parent ou qui a déjà fréquenté le système académique canadien a donc été en contact avec la culture canadienne et il serait complexe d'isoler l'effet de sa connaissance de la culture.

À noter que nous ne ressentons pas l'obligation de sélectionner les étudiants en fonction de critères linguistiques puisque l'admission au sein du programme choisi requiert un niveau avancé en langue française. Par ailleurs, nous n'appliquerons aucun critère quant au pays d'origine, le sexe ou l'âge de l'étudiant. L'objet de notre recherche n'est pas de cibler une population particulière ou de comparer différents groupes ce qui a déjà été fait au cours de nombreuses recherches antérieures. Nous cherchons ici à mieux comprendre le vécu de ces étudiants lors de leur processus d'adaptation.

La recherche a, dans un premier temps, était présentée oralement en classe lors de la deuxième semaine de cours. Les étudiants ont ensuite été invités à participer sur une base volontaire à la recherche au cours du mois de janvier en donnant leur accord sur l'utilisation des données

recueillies grâce aux deux questionnaires et de leur travail de fin de session réalisé dans le cadre de leur cours d'ateliers d'initiation à la gestion. À cette fin, les étudiants ont été invités à signer un formulaire de consentement (annexe IV). Le premier questionnaire a été rempli par les étudiants en classe durant la 3^e séance de cours, et le second lors de la 12^e et dernière séance de cours. Leur travail de fin de session était à remettre deux semaines après le dernier cours. Toutes les informations étaient disponibles en format électronique. 66 étudiants ont donné leur consentement pour que leurs écrits puissent être utilisés dans le cadre de cette recherche. Les étudiants n'ayant pas tous complétés les deux questionnaires soumis (celui de début de session, et celui de fin de session), le corpus est composé des données suivantes : 54 questionnaires de début de session, 56 questionnaires de fin de session et 66 devoirs. Nous avons pris la décision de retenir l'ensemble de ces éléments dans l'analyse.

3.3 Le dispositif pédagogique : le cours d'ateliers d'initiation à la gestion 1

Nous allons ici décrire plus en détail le dispositif pédagogique qui nous a permis de récupérer les conceptions, les stratégies d'adaptation et les facteurs pouvant influencer leur transition, tels qu'exprimés par les étudiants qui ont pu en bénéficier.

Dans le cadre du programme de l'année préparatoire évoqué ci-dessus, HEC Montréal a développé un cours spécifique afin de soutenir la réussite des étudiants étrangers arrivant à l'université. Ce cours a pour but de faciliter la transition académique de ces étudiants en encourageant le développement de leur autonomie et de leur maturité (HEC Montréal, 2015e).

Le cours vise trois objectifs pédagogiques :

« 1) savoir composer avec son nouvel environnement d'études, 2) développer les habiletés individuelles nécessaires à la réussite de son programme de B.A.A. 3) se bâtir un projet cohérent et motivant pour son intégration au sein du B.A.A et ses études en gestion » (HEC Montréal, 2015e).

Le cours a ainsi la vocation de faire découvrir aux étudiants leur nouvel environnement pédagogique en favorisant la compréhension des interventions et outils pédagogiques utilisés, mais aussi les encourageant à adapter leurs compétences et leurs méthodes de travail pour répondre à la nouvelle réalité qui les entoure. Le cours a été créé pour répondre à la nécessité « d'offrir un encadrement plus soutenu tout au long de l'année afin de s'assurer d'une meilleure rétention et d'une plus grande implication au sein de l'école de la part de ces étudiants » (HEC Montréal, 2015e).

Le cours agit donc également de manière à prévenir d'éventuels échecs et il se présente ainsi comme « une formule juste-à-temps pour répondre aux préoccupations et aux besoins de ces étudiants au moment opportun au cours de la session. Les thèmes y sont donc abordés de manière transversale et en prenant soin de faire le lien avec les autres cours du programme » (HEC Montréal, 2015e).

Le cours est ainsi développé en trois axes.

Le premier concerne la connaissance de soi et de son nouveau milieu. Les particularités pédagogiques du programme ainsi que les attentes d'une école de gestion nord-américaine y sont exposées. Les approches pédagogiques (l'approche par problèmes, les simulations, l'approche expérientielle), l'importance des études de cas, l'omniprésence des travaux d'équipe, la notion de réseautage, les formats d'examens particuliers et plusieurs autres sujets sont ainsi exposés et discutés. Les étudiants sont alors invités à évaluer les défis qu'ils pensent rencontrer, mais aussi les qualités qu'ils possèdent en comparant cette nouvelle réalité avec leur ancien système éducatif. Ils sont ainsi amenés à réfléchir à leurs rapports au savoir dans ce contexte francophone et nord-américain. Ils établissent individuellement un bilan des stratégies d'études qu'ils ont en leur possession et à celles qu'ils pensent devoir développer pour atteindre leurs objectifs académiques. Le tout est réalisé avec l'appui de tests d'autoévaluation et des exercices de réflexion en grand groupe, mais aussi individuels.

Le deuxième volet met l'accent sur les habiletés d'organisation nécessaires à la réussite d'études universitaires. Les étudiants sont invités à réfléchir à leur propre relation au temps et aux bonnes conditions nécessaires à leur réussite. La thématique de la gestion du stress et de la

motivation y sont abordées tout comme le développement des capacités cognitives, de la mémoire ou encore de la concentration. Plusieurs outils et tests sont présentés aux étudiants pour les accompagner dans leur réflexion. Ils sont invités à échanger avec leurs pairs et l'enseignant pour établir leurs propres stratégies en fonction de leurs personnalités et leurs besoins.

Le dernier volet du cours porte sur la thématique de l'obtention et la transmission de l'information. L'étudiant est initié au processus de recherche dans un contexte universitaire à travers des exercices de recherche portant sur son nouveau contexte de vie et d'études. La thématique de l'éthique est omniprésente, et donne l'opportunité de discuter à nouveau du rapport au savoir. L'étudiant est aussi encouragé à évaluer ses compétences en termes de prise de notes, de lecture rapide ou encore d'habiletés de rédaction. Plusieurs situations sont mises en avant en lien avec les différents cours suivis dans leur programme, pour que les étudiants puissent expérimenter leur acquisition dans différentes applications qu'ils retrouveront tout au long de leurs études, mais aussi sur le marché du travail.

Comme mentionné, la séquence des thématiques a été soigneusement choisie afin de répondre aux questionnements et aux besoins des étudiants. Ainsi la thématique de la motivation est abordée au cours du mois de novembre de manière plus soutenue, après le retour de la semaine relâche au moment où les étudiants reçoivent leurs premiers résultats d'examens et où l'éloignement avec la famille semble se faire plus pesant. Le cours semble ainsi respecter les étapes de transition présentée dans différents modèles évoqués dans notre cadre conceptuel (Coulon, 1997 ; Schlossberg et al., 2006 ; Tinto, 1975-1993).

Le plan de cours met en avant les méthodes pédagogiques qui seront utilisées pour atteindre ses objectifs. : apprentissage expérientiel, discussion et résolutions de problèmes. Le cours est ainsi organisé sous le format de la pédagogie inversée. Les étudiants sont invités à faire leurs lectures préparatoires et visualiser les vidéos avant le cours pour laisser place à la discussion et aux exercices pratiques en classe. L'autonomie est ainsi encouragée dès les premières séances. L'enseignant y est présenté comme une personne qui « agit comme un guide dans l'exploration des concepts et en apportant les illustrations qui se rattachent au programme de B.A.A. et au marché du travail. Des intervenants externes peuvent être invités afin de partager leurs

expertises et expériences.» Le cours en ce sens plonge l'étudiant dans la réalité de la pédagogie nord-américaine.

Les modalités d'évaluation viennent appuyer les objectifs pédagogiques. Les étudiants sont invités à suivre un parcours réflexif tout au long de la session à travers la remise de trois journaux dans lesquelles ils devront faire part de leur évolution concernant leur rapport avec leur nouvel environnement pédagogique, mais aussi leurs stratégies d'apprentissage. Ils doivent également réaliser trois devoirs où ils doivent s'approprier différents outils de gestion du temps ou encore l'utilisation d'une carte conceptuelle pour synthétiser leur cours.

Enfin, l'objectif du cours étant également de soutenir la motivation en aidant l'étudiant à « se bâtir un projet cohérent et motivant pour son intégration au sein du B.A.A et ses études en gestion », (HEC Montréal, 2015e) il cherche en cela à favoriser l'affiliation (Coulon, 1997) et l'engagement (Tinto, 1975, 1993) des étudiants étrangers au sein de leur institution, qui favoriseraient selon ces deux chercheurs la réussite scolaire.

Nous avons donc retenu ce dispositif pédagogique puisque dans le cadre de ce dernier, les étudiants ont été invités à réfléchir plusieurs fois sur leurs relations avec l'apprentissage, ont observé leur évolution et ont aussi été encouragés par ailleurs à développer des stratégies d'apprentissage actives pour s'adapter à leur nouvel environnement. Cette approche pédagogique encourage ainsi l'implication des étudiants, la connaissance de soi et la prise en charge de leurs propres stratégies comme le préconisent certains auteurs tels que Beasley *et al.* (2006) et Biggs (1997). Le cours encourage ainsi le développement des capacités métacognitives des étudiants en cherchant à les relier aux conceptions initiales de l'apprentissage des étudiants. Le dispositif pédagogique cherche également à créer un certain sentiment d'appartenance et la création d'une nouvelle identité à travers le contact répété, mais encadré avec leur nouvel environnement.

3.4 Type de recherche et enjeux

Puisque le sujet de notre recherche porte sur les conceptions des étudiants et que la finalité de celle-ci est de comprendre les facteurs pouvant influencer les capacités d'adaptation des étudiants, notre recherche adoptera une approche qualitative. En effet, les instruments de collecte utilisés regroupent des données qualitatives et le sens se construira à travers les données recueillies.

Le choix de cette approche repose également sur la volonté d'explorer en profondeur, d'observer et de comprendre ainsi que de décrire certains aspects vécus par les étudiants d'origine étrangère à leur arrivée à l'université. L'enjeu de notre recherche est en ce sens pragmatique (Van der Maren, 1995).

Dans une démarche qualitative, l'ensemble « du processus est mené de manière naturelle (...) selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 9).

Il s'agit pour nous de recueillir les conceptions et les perceptions des participants alors qu'ils suivent un dispositif pédagogique qui a pour objectif de favoriser leur intégration et leur réussite au sein de leur nouvel établissement. Il est donc certain que les données recueillies sont subjectives et teintées par les croyances et les valeurs des participants. Toutefois il est essentiel que l'étudiant soit au cœur de la recherche puisque c'est lui qui vit cette période de transition et qui explore un nouveau milieu de vie et d'apprentissage. Par ailleurs, on peut supposer que ces derniers participent au processus en étant animés du désir de comprendre leur nouveau milieu et d'améliorer leur expérience de transition. Cette volonté d'avoir du sens pour eux-mêmes par rapport au processus de transition vécu ne peut, selon nous, que contribuer favorablement à la compréhension du phénomène que nous cherchons à éclaircir.

Il s'agit donc d'interpréter des données qualitatives récoltées durant un dispositif pédagogique suivi par des étudiants étrangers. En ce sens, notre démarche est une recherche qualitative interprétative telle que définie par Savoie-Zajc (2000) :

« (...) forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (p. 128). »

La métaphore de la photo et du film est souvent utilisée pour illustrer la différence entre les différents types de recherche : une enquête en coupe ou transversale enregistre une photo ponctuelle d'une situation sociale alors qu'un dispositif longitudinal de collecte de données permet de « filmer » sur un laps de temps plus ou moins long le devenir des individus (Dembelé, 2016). Malgré le fait que notre recherche comporte une dimension temporelle, nous sommes dans une démarche d'analyse transversale des données puisque nous examinons les conceptions des étudiants à deux moments précis soient en début et en fin de session. Nous avons réalisé « deux photographies » à deux temps précis et non pas « filmer » toute une période de temps. Dans une analyse transversale, chaque cas apporte une contribution à la compréhension des différents aspects du phénomène que nous observons, à travers ses traits pris de manière isolée (Dembelé, 2016). Nous pouvons ainsi établir si des éléments probants se dégagent. Tous les étudiants ont été exposés au même dispositif pédagogique et nous cherchons à décrire un phénomène qui résulte de cette exposition.

Par ailleurs, dans une perspective interprétative, le chercheur pourrait être également teinté par ses propres conceptions, mais son désir d'objectivité lui confère l'obligation de choisir un procédé technique ou intellectuel d'analyse de données adéquat pour faire surgir le sens, mais aussi de se questionner sur la validité des résultats obtenus.

Cette recherche d'équilibre est ce que Paillé et Mucchielli appellent « l'équation intellectuelle du chercheur ». Ces auteurs mentionnent ainsi que :

« L'importance de la prise en considération de notre modèle théorique et de différentes lectures, de nos connaissances antérieures tout en gardant une posture d'ouverture et de découverte sur le terrain » (2008, p. 17).

Dans une approche qualitative, il nous semble primordial de conserver une certaine subjectivité et prendre en considération le bagage du chercheur. Nous pensons ici que l'expérience du chercheur en tant qu'enseignant, mais aussi conseiller depuis de nombreuses années auprès de

cette population étudiante lui confère un regard authentique sur la réalité étudiée. Cette lunette particulière nous apparaît comme un atout pour donner du sens aux données recueillies et comprendre la complexité de la réalité étudiée. Il faut cependant savoir la « contrôler » sans la neutraliser pour adopter une position « réaliste » (Laperrière, 1997, p. 368). Faire abstraction de ce biais particulier et cette subjectivité reviendrait à la laisser incontrôlée. Le choix d'une approche qualitative interprétative nous paraît donc le plus approprié pour le but de cette recherche.

3.5 Les instruments de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, nous nous proposons de décrire et d'interpréter l'évolution des conceptions d'apprentissage et la perception des facteurs favorisant le processus de transition chez des étudiants qui ont suivi un dispositif pédagogique.

Pour collecter les données sur les conceptions et les perceptions des facteurs influençant la transition des étudiants étrangers nouvellement arrivés, nous avons créé deux questionnaires qui ont été utilisés et distribués dans le cadre du dispositif pédagogique. Le premier a été distribué en début de session et le second en fin de session. Les deux questionnaires sont présentés respectivement en annexe I et en annexe II.

Cette méthode nous semble authentique, car les données sont produites alors que le participant est présent dans son environnement naturel c'est-à-dire le cours qu'il suit à l'université et que la démarche s'inscrit comme une activité ordinaire dans son quotidien.

En effet, comme mentionné, dans le cours en question, l'étudiant est invité à réfléchir sur sa relation avec l'apprentissage, à découvrir son nouvel environnement, mais aussi à apprendre à se connaître et développer des stratégies pour favoriser son intégration et son succès académique. Notre objectif ainsi n'est pas ici de mesurer l'efficacité du processus pédagogique, mais bien d'observer les changements de conceptions qui peuvent s'opérer et les facteurs déterminants lors de cette évolution par l'entremise notamment des réflexions des étudiants eux-mêmes.

Les données utilisées émanent donc de ces deux questionnaires auxquels nous avons joint par la suite, un devoir de fin de session qui a été effectué par les étudiants dans le cadre de ce cours et qui consiste en une réflexion de deux pages portant sur l'évolution des conceptions d'apprentissage au cours de la session. Les consignes détaillées du devoir sont présentées en annexe III. Ce devoir ayant été réalisé à un moment distinct des questionnaires, il nous a permis de trianguler les données recueillies par ce que Fortin (1996, citant Denzin, 1989) nomme la triangulation des méthodes. Le corpus se compose donc de ces deux questionnaires et du travail de session réalisé par les étudiants dans le cadre du dispositif pédagogique décrit. Les notes personnelles effectuées tout au long de la recherche ont été également mobilisées et incluses dans le corpus pour trianguler les informations. Consigner les éléments atypiques ou particuliers permet d'éviter de les ignorer et d'ouvrir d'autres pistes au moment de l'analyse (Baribeau, 2005).

3.6 Les étapes de la collecte de données.

Les participants ont donc été invités à s'exprimer sur le sujet qui nous intéresse, à deux moments distincts de la session à travers une série de questions relativement ouvertes, et par la suite, l'enseignante a invité ces étudiants à comparer les réponses à ces deux questionnaires dans le cadre de leur travail de session pour les aider à observer l'évolution de leurs stratégies et de leur relation avec l'apprentissage.

Les questionnaires ont été développés afin de pouvoir prendre en considération les thématiques qui nous intéressent soient les conceptions des étudiants ainsi que les facteurs d'adaptation. Nous nous sommes basés notamment sur le modèle de Schlossberg *et al.* (2006), le « 4 S System » pour élaborer les questions. Les premières questions abordent également la thématique de la conception de l'apprentissage puisque l'étudiant est invité à réfléchir sur ce que signifie apprendre pour lui, sur son rôle et celui de l'enseignant dans ce processus d'apprentissage. Les questions sont formulées de manière à favoriser la libre expression des étudiants et ne pas influencer leurs réponses. Les étudiants étaient invités à écrire la première

idée qui leur venait en tête. Aucune limite de mot ou de temps n'était indiquée pour favoriser la libre expression.

Pour sa part, le devoir final effectué par les étudiants constitue une courte réflexion personnelle sur l'évolution de leurs relations à l'apprentissage et leurs stratégies durant les trois derniers mois à travers les enseignements du cours. Les étudiants ont été invités à s'appuyer sur les réponses émises dans leurs deux questionnaires pour répondre à la question. Cette réflexion a été produite à la maison avec l'aide de tout le matériel pédagogique du cours à leur disposition. Les étudiants ont remis à leur enseignant cette courte réflexion dix jours après la fin du cours sous format électronique. L'énoncé exact de la question du devoir est présenté en annexe III.

Ce corpus nous apparaît être une base concluante pour évaluer les modifications de conceptions et des facteurs qui peuvent influencer les capacités d'adaptation des étudiants étrangers face au processus de transition vécu. En effet, nous souhaitons récolter un témoignage sur leurs perceptions. Par ailleurs, il ne s'agit pas pour nous de valider le modèle proposé par Schlossberg *et al.* (2006) mais de nous donner un cadre pour récolter et analyser des informations pertinentes à notre recherche.

Le premier questionnaire a été distribué lors de la deuxième semaine de cours des étudiants soit quelques semaines après leur arrivée dans leur nouvel environnement. Le questionnaire 2 a lui été distribué lors de la dernière séance du cours, soit 10 semaines plus tard. Il reprend les mêmes questions que le premier questionnaire. L'étudiant a été invité à répondre à ce second questionnaire sans consulter les premières réponses données quelques mois plus tôt. Dans un deuxième temps, le participant est amené à comparer les deux réponses et à établir si, selon lui, sa conception a évolué sur chaque question. Enfin, le travail de fin de session des étudiants nous permettra d'observer les perceptions des étudiants sur leur propre évolution puisque les étudiants ont été invités à dresser un bilan de l'évolution de leur rapport avec l'apprentissage notamment en comparant les deux questionnaires cités.

Le tableau III, ci-dessous, résume comment le questionnaire qui a été construit nous permet de répondre à nos objectifs de recherche en nous appuyant sur le modèle de Schlossberg *et al.* (2006) qui se nomme « le 4 S System ».

Tableau III. Les liens entre les questions, les conceptions d'apprentissage et les « 4 S »

Dimensions	Numéros et questions des questionnaires soumis
CONCEPTIONS	
Le but de l'apprentissage	Q1. Apprendre c'est... Q4. Je sais que j'ai appris quand...
Le rôle de l'étudiant	Q5. Le rôle de l'apprenant est... Q6. La responsabilité des apprenants à l'égard de leur performance est...
Le rôle de l'enseignant	Q7. Le rôle de l'enseignant est... Q8. La responsabilité de l'enseignant à l'égard des performances de l'apprenant est...
Les stratégies d'apprentissage utilisées	Q2. Ce qui favorise un bon apprentissage c'est... Q3. Quand je veux apprendre quelque chose je... Q15. Quand j'organise mon travail pour la session ou la semaine à venir, je... Q16. Afin de favoriser ma concentration je... Q17. Pour mémoriser quelque chose, je... Q18. Quand je dois effectuer une recherche sur un sujet, je... Q21. Quand je ressens du stress, cela se caractérise par... Q23. Quand je dois me motiver, je... Q19. Quand, je fais face à une situation difficile ou un obstacle, je... Q22. Pour apaiser mon stress, je...
Les FACTEURS d'adaptation	
La situation *	
Le déclencheur	Q9. J'ai décidé de venir étudier dans cet établissement, car...
Le contrôle	Q10. La personne qui a pris la décision est...
Le timing	Q11. Cette décision arrive dans ma vie alors que...
L'évaluation coûts/bénéfices	Q12. Cette décision aura pour conséquence dans ma vie de...
Les stress concourants	Q13. Mes préoccupations quant à la réussite de ce projet sont... Q11. Cette décision arrive dans ma vie alors que...

Expérience	Q24. Avez-vous déjà connu des expériences d'expatriation ? Q25. Si oui, comment pouvez-vous les qualifier sur l'échelle suivante ?
Permanence	Q26. Quelles sont les chances que vous restiez au Québec après vos études ?
Le soi	Q14. Pour réussir ce projet, je pense posséder les caractéristiques/les forces suivantes :
Le soutien	Q20. Si j'ai besoin d'aide, je pourrai m'appuyer sur...
Les stratégies d'adaptation	
Contrôle (instrumentales)	Q23. Quand je dois me motiver, je... Q19. Quand, je fais face à une situation difficile ou un obstacle, je... Q16. Afin de favoriser ma concentration je... Q15. Quand j'organise mon travail pour la session ou la semaine à venir, je...
Palliatives (stress)	Q22. Pour apaiser mon stress, je...

**Pour le second questionnaire, dans cette section sur la situation, seule la question 26 a été conservée.*

3.7 Le traitement et l'analyse des données

« Résumée à sa plus simple expression, l'analyse représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés. » (Deslauriers, 1991, p. 79).

Pour procéder à l'analyse des données qualitatives récoltées, nous avons opté pour l'analyse thématique que Paillé (2008) définit ainsi :

« La thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (...) (p. 162) ».

À travers les écrits, nous tentons donc de créer du sens en utilisant des annotations dans le but de classer, résumer, interpréter et théoriser les données récoltées. En synthétisant ce qui est découvert dans les écrits, nous cherchons à cerner les propos ou les phénomènes en les reportant dans des énoncés, des thèmes ou des catégories. À cette fin, nous avons procédé par les étapes décrites ci-dessous. Par ailleurs, face à la densité du corpus, nous avons appuyé notre démarche sur l'utilisation du logiciel de traitement de données QDA Miner en conservant notre objectif de comprendre et synthétiser le phénomène observé.

Ainsi nous avons tout d'abord procédé à une première lecture approfondie de l'ensemble du corpus. Nous avons ensuite retranscrit les données dans leur intégralité dans le logiciel QDA Miner. Trois fichiers distincts ont été créés pour respecter les trois sources de données soient le questionnaire 1, le questionnaire 2 et le devoir. Les notes personnelles du chercheur n'ont pas été intégrées dans le logiciel. La première lecture du corpus nous ayant aiguillée, nous avons débuté notre codage en nous attardant tout d'abord aux données recueillies grâce au devoir. En effet, le verbatim nous apparaissait plus dense et plus complet au sein du devoir que dans les deux questionnaires.

Nous avons opté pour un codage mixte pour répondre aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire (Van der Maren, 1995). Une première liste de thèmes provisoires a été établie à l'aide du cadre d'analyse retenu. Ainsi un premier « arbre thématique » est né en se basant sur le modèle des « 4 S System » Schlossberg et al. (2006) et le questionnaire établi dans le cadre du cours. Des catégories et des codes ont été ainsi générés et ajoutés pour prendre en considération les conceptions sur l'apprentissage des étudiants. Notre intérêt portait notamment sur les conceptions des étudiants sur le rôle de l'enseignant, sur leur propre rôle comme étudiant, le but de l'apprentissage et sur leurs stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, afin de prendre en considération la dimension temporelle, les codes ont été doublés pour prendre soin de bien marquer les deux temps présents dans le discours, soit le passé (*avant je pensais que...*) et le présent (*aujourd'hui je crois que...*). Le signe « plus » ou le signe « moins » ont parfois été ajoutés pour signaler l'absence (le moins) ou la présence (le plus) de certains aspects. Par exemple, si l'étudiant mentionne ne pas avoir eu de bonnes stratégies de gestion de stress dans le passé, mais qu'aujourd'hui il trouve que ces stratégies sont présentes, la grille devait nous

permettre de faire la distinction entre cette absence de stratégie et sa présence, mais aussi devait nous permettre de distinguer les deux moments : avant et aujourd'hui.

Après une première opération de codage de ce corpus, de nouveaux thèmes comme « motivation » et « développement des compétences » ont été créés pour rester le plus fidèles au corpus et montrer l'importance de ces derniers, étant donné les propos spécifiques, récurrents et nombreux sur ces thématiques. Ces codes émergents ont donc été ajoutés à notre première grille de codage pour rester le plus fidèles aux écrits. Toutefois, il est à noter que ce ne sont pas tous les thèmes créés qui ont été utilisés dans la présentation des résultats. Certains ont été mis de côté, car ils s'éloignaient de nos objectifs de recherche. Un codage mixte a donc été utilisé par souci d'authenticité. L'analyse systématique du corpus fourni par le devoir a ainsi été effectuée afin de repérer les similitudes, les différences et les nouveautés.

Concernant notre méthode de codage, nous avons codifié dans la majorité des cas, des extraits dont la longueur en moyenne est de trois à quatre phrases. Il pouvait en effet être complexe de codifier par unité de sens étant donné que l'étudiant pouvait prendre plusieurs phrases pour bien expliciter son propos. Par ailleurs, il n'était pas rare que le même extrait nous informe sur plusieurs dimensions à la fois. Nous n'hésitions pas à le classer sur plusieurs codes pour rester le plus fidèles aux propos. Enfin pour prendre en considération l'importance d'une idée par rapport à une autre (par exemple, combien d'étudiants ont tendance à dire que le rôle de l'enseignant est dominant versus ceux qui pensent le contraire) nous considérons le nombre de sujets qui s'était prononcé en ce sens et non le nombre d'extraits.

L'étape suivante a été de nous consacrer aux éléments de réponse apportés par les questionnaires. Après une lecture plus approfondie de ces derniers, plusieurs observations ont été faites et des décisions ont été prises. Tout d'abord, les données recueillies par ces instruments se sont révélées décevantes comme déjà mentionné. Le format du questionnaire nous donnait en effet peu d'éléments intéressants à analyser de manière qualitative. Les étudiants se sont montrés très peu volubiles. Les réponses étaient, notamment dans le premier questionnaire, très courtes et sujettes à de nombreuses interprétations. Par exemple, à la question « apprendre c'est... » les étudiants ont souvent simplement écrit un mot : « important » ou « comprendre » ou encore « découvrir de nouvelles choses ». Les phrases

étaient donc souvent très courtes et la formulation parfois peu claire. Par ailleurs, en analysant les réponses du second questionnaire, les informations recueillies manquaient également de clarté. Les étudiants étant également invités à s'appuyer sur cet outil pour écrire leur devoir final, les propos nous semblaient parfois aussi redondants avec ceux émis dans leur travail final. Nous avons donc pris comme décision d'utiliser les informations pour avant tout trianguler les informations récoltées via le devoir et de ne codifier que quelques questions pour chaque questionnaire. Ainsi, à la question 20 « si j'ai besoin d'aide je pourrai m'appuyer sur » a été codifié pour corroborer les propos recueillis à ce sujet dans les devoirs.

Ainsi, dans le questionnaire 1, nous avons surtout extrait des informations plus factuelles obtenues grâce à des questions fermées et se rapportant directement à notre cadre d'analyse. Nous avons décidé de prendre ces informations et de les considérer comme des variables. Les questions 10, 11, 24, 25 et 26 ont ainsi été transformées en variables telles qu'expliquées dans le tableau IV.

Tableau IV.
Variables créées à partir des questions du questionnaire 1.

Numéro de question du Questionnaire 1	Énoncé	Variables	Valeurs
10	La personne qui a pris la décision est...	Décision	Seul versus consultée
11	Cette décision arrive alors que	Timing	Positif ou négatif
24	Avez-vous déjà connu des expériences d'expatriation ?	Expérience	Oui versus non
25	Si oui, comment pouvez-vous les qualifier sur l'échelle suivante ?	Qualité de l'expérience	Très bonne - bonne - moyenne - pauvre - très pauvre
26	Quelles sont les chances que vous restiez au Québec après vos études ?	Chances d'expatriation	Très bonne - bonne - moyenne - faible - très faible

Enfin, en ce qui concerne le questionnaire 2, comme mentionné, les éléments codifiés ont été ceux pouvant nous apporter un éclairage complémentaire par rapport aux données déjà récoltées. Le tableau V présente les deux questions que nous avons conservées pour l'ensemble des répondants afin de pouvoir constater une éventuelle évolution au cours des quatre mois. La question 20 a donc été à nouveau codifiée en prenant en considération le fait que les informations ont été récoltées cette fois en fin de session afin de pouvoir les comparer avec les informations recueillies en début de session. Les réponses à la question 26 ont été aussi transformées en variable pour valider s'il y avait eu une progression au cours de la session sur cette question.

Les éléments du questionnaire 2 ont toutefois été pris en considération pour valider notre compréhension et le codage réalisé du devoir 2. En effet, après avoir obtenu nos premiers résultats, nous avons souhaité valider ces derniers en relisant les questionnaires 1 et 2 et ainsi d'une certaine manière trianguler nos données.

Tableau V.
Questions codifiées du questionnaire 2

Questions retenues pour le questionnaire 2	Énoncé de la question
20	Si j'ai besoin d'aide, je pourrai m'appuyer sur...
26	Quelles sont les chances que vous restiez au Québec après vos études ?

Nous tenterons donc de répondre à notre problème de recherche en analysant les propres écrits de nouveaux étudiants étrangers nouvellement arrivés dans un contexte universitaire. À partir de la description de l'évolution de leurs conceptions et des stratégies d'apprentissage qu'ils ont mises en place, mais aussi de leurs perceptions des facteurs qui ont favorisé leur réussite, nous chercherons à explorer comment se déroule leur transition académique et comment interagissent les différents facteurs du modèle retenu.

Nous tenons à rappeler que l'objectif ici n'est pas de mesurer la validité du dispositif par laquelle ces étudiants évoluent, ni même de déterminer quelles sont les bonnes stratégies que l'étudiant doit mettre en place pour réussir, mais bien d'observer les modifications opérées lors de la première session s'il y a lieu et d'essayer de voir comment se caractérisent ces changements et de comprendre les facteurs qui les influencent. C'est donc une optique interprétative qui est proposée avec l'hypothèse que l'étudiant modifie sa conception de l'apprentissage et ses stratégies afin de répondre aux attentes de son nouvel environnement qui lui seront clairement exposées à travers ce dispositif pédagogique. L'idée est de mieux comprendre le processus d'adaptation académique vécu par les étudiants étrangers et les facteurs qui peuvent les influencer afin de mettre en place des dispositifs pédagogiques appropriés.

3.8 Les considérations éthiques

Lors de notre collecte de données, nous nous assurerons de suivre les règles éthiques que doit respecter tout chercheur.

Tout d'abord, nous avons obtenu le consentement libre et éclairé des participants quant à l'utilisation des exercices qu'ils complètent en classe. Nous avons expliqué l'objectif de cette recherche oralement dans chaque groupe, lors de notre passage en classe à deux reprises, soient au cours de la troisième semaine de la session d'automne, puis durant le début de la session d'hiver. Il a été précisé aux étudiants la possibilité pour eux de se désister en tout temps du processus de recherche. Enfin, soucieux de préserver l'anonymat des participants, nous avons attribué un numéro à chacun d'entre eux avant le traitement des données.

Par ailleurs, en recherche interprétative, comme déjà mentionné, le chercheur tout comme les participants à la recherche ne sont pas neutres et le sens et le savoir émanent de leurs interactions. Dans la présente recherche, la chercheuse est également la personne responsable du dispositif pédagogique mis en place. À ce titre, elle enseigne le cours durant lequel se produit la récolte de données. Les participants pourraient alors se sentir contraints de participer.

Des précautions ont été prises à cet effet et le caractère libre de la participation a été bien explicité et mis en avant lors de la rencontre. Les étudiants ont été invités à remplir les questionnaires pour faciliter leur réflexion lors du travail final réalisé dans le cadre du cours, ce qui peut sembler être une obligation. Toutefois, l'étudiant peut refuser que ces informations soient utilisées dans le cadre de la présente recherche. Les discussions émanant de ces rencontres ont aussi montré que plusieurs étudiants souhaitaient participer à l'évolution de la recherche afin d'améliorer l'expérience de vie et d'études des futurs étudiants étrangers. Aussi la collaboration a été importante et perçue très positivement. Les données étant composées d'un travail de session évalué de manière sommative dans le cadre d'un cours, les étudiants cherchent par ailleurs à obtenir la meilleure note et nous convenons que le facteur de désirabilité sociale est bien présent ici. La question de l'examen final étant relativement ouverte, tout comme la grille de correction qui était appliquée, les étudiants avaient la liberté d'évoquer leur propre point de vue sur la question.

Par ailleurs, la chercheuse exerce également un rôle de service-conseil et d'accompagnement auprès de ces étudiants par la nature de ses occupations professionnelles. Elle est amenée à recevoir des confidences sur la perception de ces étudiants quant à leur réussite académique lors de rencontre individuelle qui se déroule tout au long de la session. Enfin la chercheuse étant elle-même d'origine étrangère, certains biais culturels peuvent être présents dans la lecture et l'interprétation des données. Cette expérience reste toutefois pertinente dans l'analyse des données qui seront recueillies afin de dégager du sens dans les propos. Ceci ne nous apparaît pas problématique dans le cadre d'une recherche interprétative puisque comme déjà mentionné, le sens est construit à la fois par les participants et par le chercheur. La chercheuse est par ailleurs consciente des biais d'interprétation possibles et prendra soin d'adopter une position objective.

Ce dernier chapitre a évoqué l'approche, les méthodes et les stratégies d'analyse que nous avons déployées pour tenter de répondre à notre question de recherche. Pour résumer, nous avons décidé d'aborder notre problématique en optant pour une approche interprétative et nous avons donc suivi une démarche qualitative pour collecter nos données. Le corpus est composé des réponses de deux questionnaires qui ont été bâtis en fonction du cadre conceptuel retenu et qui furent distribués à deux moments distincts de la première session universitaire d'un groupe

d'étudiants étrangers suivant un cours obligatoire. S'est ajouté au corpus, au cours du processus de collectes de données, un devoir de fin de session réalisé par les étudiants dans le cadre du cours en question. Le but de ce devoir consistait à effectuer une réflexion personnelle sur l'évolution de son rapport à l'apprentissage. Nous avons ensuite également présenté HEC Montréal, l'institution auprès de laquelle nous avons effectué notre collecte ainsi que les objectifs pédagogiques du cours que les étudiants ont suivi et dans lequel nous avons sollicité la participation des étudiants. Par ailleurs, nous avons présenté un peu plus en détail, la population de référence, et explicité comment notre échantillon a été construit. Enfin, nous avons terminé ce chapitre en évoquant les précautions que nous avons prises ainsi que l'apport particulier que l'expérience professionnelle du chercheur pouvait apporter dans le cadre de cette démarche d'analyse de données qualitatives. Nous allons maintenant pouvoir présenter les résultats obtenus par cette démarche.

4 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous présenterons et interpréterons les résultats de notre recherche en faisant le récit des résultats entourant les participants d'un programme spécifique de transition à HEC Montréal.

Dans la première partie, à travers une analyse thématique (Paillé, 2008), les données des questionnaires et du devoir sont présentées avec la visée d'explorer les indices en lien avec les objectifs de notre recherche. Ainsi, nous nous attarderons d'abord sur la description des conceptions en début et en fin de session puis ensuite sur la description des facteurs qui peuvent influencer cette évolution telle que perçue par les étudiants eux-mêmes.

En deuxième partie de ce chapitre, nous tenterons de donner des explications aux résultats exposés afin d'essayer de mieux comprendre le phénomène d'adaptation académique vécu par les étudiants étrangers en apportant un éclairage nouveau sur l'évolution des conceptions. Plus spécifiquement, nous nous proposons ici de présenter des interprétations à propos des liens qui peuvent unir les différents facteurs observés et l'évolution des conceptions telle que vécue par les étudiants.

4.1 Présentation des résultats

Dans cette première partie, nous présentons les résultats de notre recherche en débutant par la description de l'évolution des conceptions puis ensuite celle des facteurs qui peuvent influencer cette évolution telle que perçue par les étudiants eux-mêmes.

Nous commencerons chacune de nos sections par une présentation des observations les plus générales, pour ensuite aller, le cas échéant, vers la description des situations particulières. Nous avons par ailleurs décidé de présenter les résultats dans leur ensemble, sans égards des outils de collecte utilisés. En effet, les informations obtenues par les deux questionnaires étant

assez limitées, nous avons préféré les intégrer à la présentation des données recueillies grâce au devoir final des étudiants.

Notre échantillon est composé de 36 hommes et 30 femmes. Toutefois, comme déjà mentionnés, nous n'avons pas souhaité analyser ces éléments démographiques ni récoltés d'autres données sur le profil des répondants. Il est en effet difficile d'isoler les impacts réels de ces facteurs. À l'aide des questions fermées des deux questionnaires complétés par les étudiants, nous avons pu toutefois rassembler quelques informations pour dégager un certain profil de nos répondants, notamment sur leur niveau d'expérience internationale et leurs attentes vis-à-vis de leur séjour. Nous avons toutefois décidé de présenter ces données en les intégrant aux autres résultats que nous présenterons en reprenant le cadre offert par le modèle des « *4 S System* » de Schlossberg *et al.* (2006).

4.4.1 Description des conceptions sur l'apprentissage des étudiants étrangers

Afin de répondre à notre premier objectif qui était de décrire l'évolution des conceptions sur l'apprentissage des étudiants étrangers à leur arrivée puis quelques mois plus tard, nous allons décrire l'évolution des conceptions sur les dimensions suivantes : le rôle de l'enseignant, le rôle de l'étudiant, le but de l'apprentissage, le processus d'apprentissage lui-même, c'est-à-dire les stratégies utilisées pour apprendre.

Pour observer l'évolution des conceptions chez les étudiants, nous pensions au départ comparer les réponses des deux questionnaires complétés par les étudiants aux deux moments distincts. Toutefois, les informations recueillies se sont révélées peu concluantes, les étudiants ayant donné peu de détails notamment lors du premier questionnaire. En effet, on observe qu'à ce moment-là de l'année les étudiants ont peu de mots et font des phrases très courtes. En moyenne, pour l'ensemble des réponses, les questionnaires comprennent 525 mots. Plusieurs suppositions peuvent être faites sur cette observation. Est-ce un manque d'intérêt de la part des étudiants pour l'exercice ? Celui-ci, rappelons-le, étant avant tout formatif, les étudiants n'ont peut-être pas été enclins à le faire sérieusement en tout début d'année ne comprenant pas alors encore les objectifs du cours ou son apport particulier pour répondre à leur devoir de fin de session. On peut aussi supposer que les étudiants, en début d'année, aient développé peu de

réflexions sur les questions qui sont alors posées. La chercheuse mentionne dans ses notes personnelles qu'à la présentation du cours et du questionnaire, les étudiants semblaient perplexes face à une telle approche. Plusieurs étudiants se montraient inquiets face à ce qui leur semblait pour certains comme quelque chose de complètement nouveau et se sont dits maladroitement pour évoquer leurs opinions personnelles ou parler d'eux.

Il est toutefois intéressant de noter que les réponses fournies par les étudiants lors du deuxième questionnaire sont plus détaillées. Les étudiants emploient plus de mots et sont plus enclins à se livrer sur ces questions. Les questionnaires comportent en effet en moyenne plus de 700 mots. Il faut mentionner que dans le cadre du cours, les étudiants ont été invités à plusieurs reprises à s'exprimer sur des sujets semblables. Ils ont dû prendre confiance en eux sur cet aspect et semblent être plus à l'aise à parler de leurs vécus et leurs ressentis.

Par conséquent, nous avons décidé d'observer surtout les codes fournis par les réponses données lors du travail final afin d'établir dans le discours les conceptions initiales, mais aussi leur évolution à la fin de la session. Les questionnaires ainsi que les notes personnelles de la chercheuse ont été incluses dans le corpus pour trianguler les données.

4.4.1.1 Une évolution jugée positive et souvent inconsciente

Le premier fait intéressant à souligner est que la majorité des étudiants mentionne percevoir un changement quant à leurs relations avec l'apprentissage et que ce dernier est alors décrit de manière positive. Le code « ***Conce_App_changée positivement*** » est en effet apparu chez 90 % des étudiants et à 127 reprises, certains étudiants ayant souligné plusieurs fois cet aspect. On peut noter une certaine surprise quant à cette évolution :

Je me suis alors rendu compte lorsque j'ai comparé les deux qu'en seulement 4 mois au sein de l'année préparatoire j'ai pu évoluer dans ma conception de l'apprentissage.

D'autres étudiants vont même plus loin en faisant part concrètement du scepticisme qu'ils pouvaient ressentir en tout début de la session sur la possibilité même d'un éventuel changement :

Au mois de septembre je n'aurais jamais pensé que ma conception de l'apprentissage puisse autant évoluer ou même changer en si peu de temps, je pensais qu'il y n'y avait pas différentes méthodes pour apprendre.

Ce scepticisme se reflète parfois encore même au moment de réaliser l'exercice en fin de session puisque plusieurs pensaient que la comparaison des deux questionnaires n'allait rien donner de concluant et pourtant, à leur grand étonnement, ils ont pu percevoir un changement. Ces propos témoignent que, pour plusieurs, cette évolution se produit à leur insu et de manière inconsciente :

Toutes ces évolutions dans ma façon d'aborder le travail se sont faites de manière progressive sans que je m'en rende vraiment compte.

L'exercice de réflexion proposé s'est donc révélé un outil intéressant pour cette prise de conscience :

C'est notamment grâce aux questionnaires remplis lors de la séance 2 puis 12 que j'ai pu prendre la pleine mesure de ce changement, que je ne pensais pas si importants.

Certains étudiants nuancent leurs propos en mentionnant que leurs conceptions n'ont pas beaucoup changé, mais qu'elles ont eu tendance à se peaufiner, à se préciser. D'autres mentionnent encore que leur conception n'a pas changé. Mais, il est intéressant de constater que leurs propos se contredisent parfois au fur et à mesure de l'écriture du texte dans lequel on peut observer une ouverture à de nouvelles manières de faire les choses ou un rapport différent avec les enseignants qui est souligné ou encore une implication plus grande dans leurs apprentissages. Ces propos contradictoires peuvent encore une fois souligner le fait que pour certains le changement qui est en train de se produire est encore relativement inconscient. On peut aussi y lire une certaine résistance au changement qui est en train de se réaliser, ce qui peut être certainement épeurant pour certains étudiants.

Toutefois, pour la majorité, il y a une réelle prise de conscience. Plusieurs soulignent notamment dans leurs conclusions que le processus sera encore long : La « *route n'est pas finie* ». Le changement est perçu de manière positive quant à leur préparation pour la suite de leur programme d'études. Les étudiants mentionnent se sentir « *mieux préparés* », « *plus informés* » sur les attentes des enseignants et de leur programme, et l'on sent une certaine confiance émaner des propos :

Cette évolution, bien qu'inachevée, va m'aider dans la poursuite de mon cursus au B.A.A à HEC Montréal. En effet, le système pédagogique, les exigences académiques étant différents de celles qu'une université de mon pays d'origine pourrait avoir à l'égard de ses étudiants ; je pense que les changements qui se sont opérés chez moi tendent à se rapprocher des standards sociaux et académiques requis.

Cette évolution me permet de partir avec les outils nécessaires pour réussir mon année préparatoire, ainsi que mon BAA. J'ai maintenant hâte d'entamer la prochaine session et d'en apprendre encore davantage.

Ainsi, ce qui émane des propos est donc un changement de conception bien présent, qui est avant tout perçu de manière positive, notamment pour ce qui est de la préparation à leur cheminement académique futur. Ce qui est frappant également, c'est avant tout la surprise que les étudiants semblent ressentir face à ce constat, ce qui révèle que pour beaucoup le changement se produit à leur insu, de manière inconsciente.

Nous allons maintenant décrire les changements perçus par les étudiants avec un peu plus de détails, en nous attardant sur les différentes dimensions qui nous intéressent ici, soit le rôle de l'étudiant et celui de l'enseignant, ainsi que l'évolution quant aux buts d'apprentissage poursuivis et leur manière d'apprendre.

4.4.1.2 Les conceptions sur le rôle de l'enseignant et celui de l'étudiant

La conception qu'un étudiant a de l'acte d'apprendre aura une influence sur la perception qu'il aura de son rôle versus celui de l'enseignant. Sa manière d'agir, de s'impliquer dans son apprentissage va être également teintée par la perception qu'il a de la place qu'il doit avoir dans son processus et celle de l'enseignant. L'étudiant va donc prendre part de manière plus ou moins active dans son processus d'apprentissage et va avoir des attentes différentes sur le rôle de l'enseignant dans ce processus.

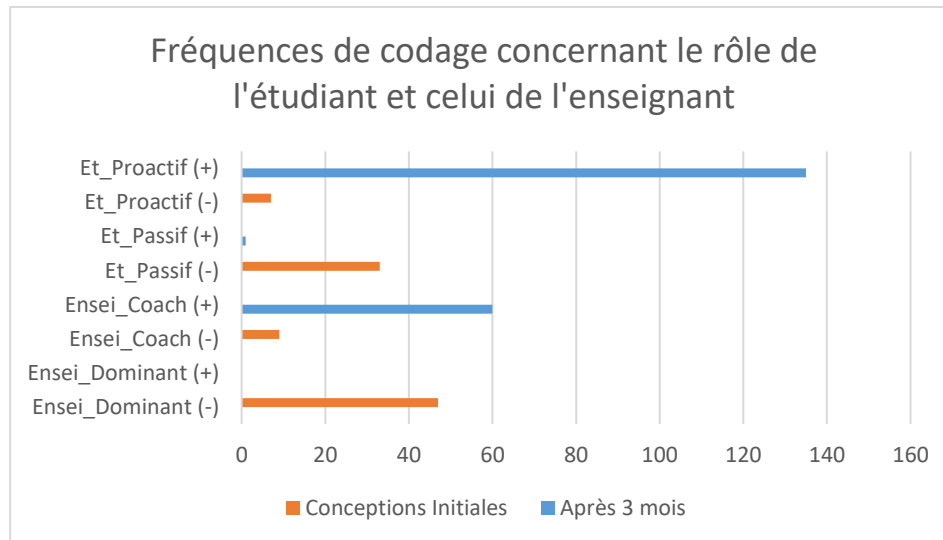
Tout d'abord, concernant les conceptions concernant le rôle de l'enseignant, on note deux types de conceptions dans les propos recueillis. Le premier type rejoint le fait que la majorité de la responsabilité de l'apprentissage revient à l'enseignant. Ce dernier a une place dominante dans le processus. Il choisit le contenu, il le transmet à ses étudiants, il ne peut être contesté. Nous avons rassemblé ces propos sous le code « *enseignant dominant* ». À l'inverse, la seconde conception s'apparente plus à un coach sportif. L'enseignant est présenté comme une

personne qui est avant tout présent pour guider l'étudiant dans son apprentissage, l'aider, le soutenir et le motiver. Nous avons rassemblé ces propos sous le code « *enseignant coach* ».

Les conceptions sur le rôle de l'étudiant sont à mettre en parallèle avec celles sur le rôle de l'enseignant. En effet, on peut supposer que si l'enseignant est perçu comme le personnage central dans l'apprentissage, responsable de ce dernier, cela laisse peu de place à l'étudiant. Au contraire, si l'enseignant est perçu avant tout comme un coach, un guide, l'étudiant a plus de responsabilités sur son apprentissage et aura un rôle plus actif à jouer. Aussi, pour faire échos aux deux premiers codes mentionnés pour l'enseignant, nous avons également regroupé sous deux codes distincts les propos qui étaient reliés à un rôle relativement passif de l'étudiant : « *à l'écoute* », « *prise de notes* », « *restitution des propos* », versus un rôle plus actif de l'étudiant ou ce dernier est présenté comme le principal acteur et agent de son apprentissage. Les codes « *étudiant passif* » et « *étudiant proactif* », ont ainsi été créés.

En comparant les deux moments de la session, soit au tout début du programme et trois mois plus tard, on note une évolution quant à la conception du rôle des deux protagonistes que l'on peut retrouver sur la figure 2. Tout d'abord en début d'année, le code qui revient le plus souvent dans les propos de l'étudiant est « *l'enseignant dominant* » et l'étudiant « *passif* » alors qu'en fin de session ce sont les deux autres codes qui reviennent les plus souvent : soit un enseignant qui s'apparente plus à un coach et une plus grande place qui est faite à l'étudiant.

Figure 2.
Fréquence de codage concernant le rôle de l'étudiant et celui de l'enseignant



On note dans les propos une évolution de la relation hiérarchique. Le rapport tend à changer pour être moins scolaire et l'enseignant est présenté comme un partenaire. Il est décrit comme une personne plus accessible, un soutien, un confident parfois. On le décrit comme une personne plus disponible, plus proche des étudiants.

Les résultats doivent toutefois être nuancés, notamment à la lecture des réponses fournies dans le questionnaire 2. En effet, à la question *le rôle de l'enseignant est...* plusieurs accordent comme principale responsabilité à l'enseignant celle de la « *transmission de connaissances* » parfois même celle de « *vérification de l'acquisition des savoirs.* » Toutefois, ce rôle est désormais associé à de nouvelles responsabilités qui n'apparaissaient pas dans les réponses fournies dans le questionnaire 1. Ils voient l'enseignant comme la personne qui doit assurer un bon climat de classes, et continuent de lui donner une grande place quant à leur motivation : l'enseignant doit les intéresser, les stimuler, les motiver comme le démontrent ces propos recueillis dans le questionnaire 2.

Le rôle de l'enseignant est de nous motiver, de nous donner envie de travailler, de donner un cours intéressant et qui s'adapte aux différents styles d'apprentissages de chacun.

Par ailleurs, concernant le fait que les étudiants prennent une plus grande place dans leur processus d'apprentissage, les étudiants l'associent beaucoup aux changements de méthodes pédagogiques vécues. Ils sont nombreux à parler du passage de cours magistraux où leur rôle était ainsi très limité et relativement passif, à des méthodes d'apprentissage basées sur l'apprentissage expérientiel et collaboratif. Ils soulignent ainsi que cela laisse beaucoup plus de place à la discussion avec l'enseignant, mais aussi avec les pairs, ce qui a pour conséquence de les responsabiliser. Ils font le même lien avec la pédagogie inversée qui les implique avant et pendant le cours de manière plus importante. Le code « *étudiant proactif* » apparaît ainsi dans 90 % des cas. Cet extrait exprime bien ce changement :

Mon rapport à l'apprentissage a donc beaucoup évolué dans un sens positif, c'est un ensemble de beaucoup d'apprentissages et d'efforts sur moi-même qui font que je conçois l'apprentissage de manière plus active. Je prends le contrôle de mon apprentissage.

Enfin, dernier fait intéressant à mentionner, la responsabilité de la performance de chacun des protagonistes tant aussi à évoluer. Tout comme en début de session, en fin de session, la majorité des étudiants reconnaît qu'elle est importante :

La responsabilité de l'enseignant à l'égard des performances de l'apprenant est primordiale, il doit s'adapter et prendre le temps d'aider l'élève.

Plusieurs tendent toutefois, dans le questionnaire 2, à minimiser le rôle de l'enseignant en mentionnant que la grande part revient à l'étudiant.

La responsabilité de l'enseignant à l'égard des performances de l'apprenant existe, mais ne doit pas être utilisée comme prétexte en cas d'échec personnel.

En conclusion, en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et de l'étudiant, on observe une évolution des conceptions vers un apprentissage qui responsabilise l'étudiant et tend à donner à l'enseignant un rôle qui s'apparente plus à un coach sportif. Fait important à noter, pour quelques étudiants cette conception était déjà présente en tout début de session même si en début d'année, pour la majorité des étudiants sondés, leur rôle était plus passif et la distance hiérarchique avec leur enseignant était très présente. Cette évolution se reflète aussi dans les conceptions sur les buts et les méthodes d'apprentissage.

4.4.1.3 Les conceptions sur le but et les stratégies d'apprentissage

En observant la fréquence de codage concernant ces dimensions dans le devoir, on note clairement que les perceptions des étudiants ont beaucoup évolué au cours de la session concernant les buts, mais aussi concernant les stratégies d'apprentissage. En reprenant les définitions de Marton *et al.* (1976) qui distinguent deux façons d'apprendre, on note que les étudiants sont majoritairement arrivés avec des objectifs avant tout basés sur la réussite du cours et l'obtention d'une bonne note et par conséquent avait la tendance à privilégier une étude en surface qui reposait avant tout sur la mémorisation et l'accumulation de savoirs afin de les reproduire à l'examen. En fin de session, les buts ont évolué vers la recherche de développement de compétences, de buts professionnels ou encore de développement personnel, qui sont davantage associés à des stratégies qui impliquent une étude en profondeur. Le code « *accomplissement personnel* » est ainsi présent dans 86 % des cas étudiés. Les étudiants mentionnent en effet qu'apprendre est désormais synonyme pour eux de s'ouvrir aux idées, d'élargir leur vision du monde. Ils associent davantage l'apprentissage à une quête d'autonomie et mentionnent l'importance que cela soit associé au plaisir. Ils sont plusieurs à faire référence au développement de leur maturité et de leur autonomie ou au fait de « grandir », de travailler pour leurs propres buts et intérêts personnels. Ils associent ce développement personnel également au développement de compétences qu'ils voient comme essentielles pour leur réussite sur le marché du travail. Cet étudiant résume bien cette évolution :

Ma façon d'évaluer mon parcours académique évolue aussi beaucoup, car j'ai pris conscience ces derniers temps que plus que pour apprendre des théories, j'étais dans cet établissement pour apprendre un métier. Viser seulement la moyenne devient dans ce cas très peu avisé. J'ai ainsi réalisé que j'étais là pour acquérir des compétences plus que pour apprendre par cœur.

L'étudiant cherche avant tout à comprendre et il aura tendance à être plus proactif. Cette volonté d'être plus actif dans son apprentissage est souvent associée au fait de participer davantage en classe, mais aussi par le fait que les étudiants identifient davantage l'apprentissage collaboratif (34 % des cas) comme une bonne stratégie d'apprentissage. Cette opinion est clairement mentionnée par cet étudiant qui a pris conscience de sa manière de travailler :

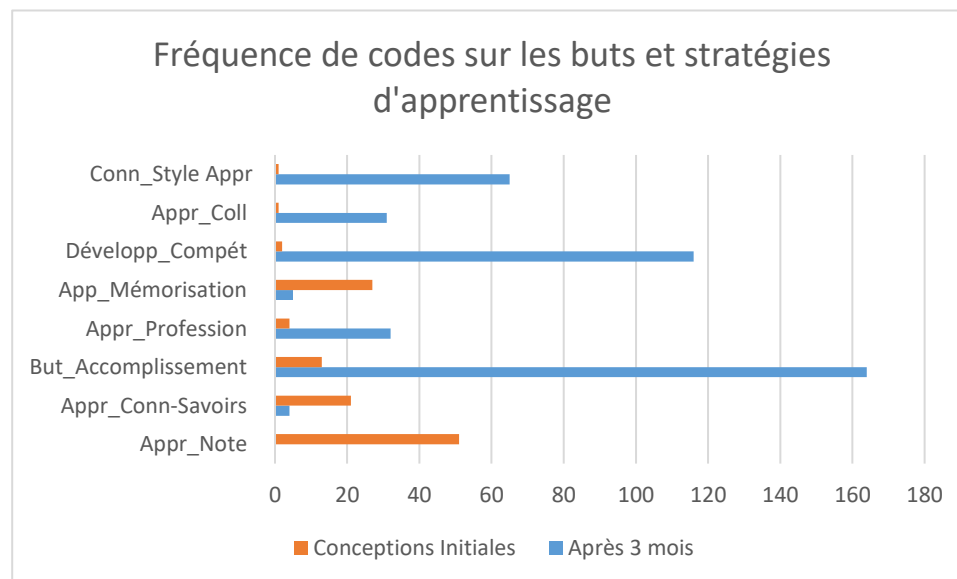
Je travaillais souvent seul et ne participais jamais. J'allais aussi rarement en cours, car je considérerais que je pouvais apprendre tout seul avec un livre. J'ai compris grâce aux travaux de groupe que l'apprentissage à plusieurs était possible et bénéfique. Il permet en effet d'élargir sa vision du problème et même de le dépasser. Cette évolution est très importante pour la réussite de mon BAA. Il est en effet impossible de devenir un bon gestionnaire si on ne sait pas travailler en groupe.

Ils sont également nombreux à évoquer qu'une bonne connaissance de leur style d'apprentissage (63 %) leur permet de s'adapter plus facilement aux demandes des enseignants. On note également une prise de conscience du fait qu'il existe plusieurs manières d'apprendre :

J'ai compris qu'il n'y a pas une seule manière d'apprendre (comme je le pensais auparavant), mais que le processus d'apprentissage est relatif à chacun, car nos aptitudes et capacités nous sont propres. Ainsi, les stratégies d'études varient d'une personne à une autre. Une stratégie peut augmenter la concentration d'un individu et diminuer celle d'un autre. Par exemple j'arrive à travailler en groupe alors que mon amie se distrait facilement lorsqu'on travaille à deux.

La figure 3 résume l'évolution des codes sur les buts et les stratégies d'apprentissage.

Figure 3.
Fréquence de codes sur les buts et stratégies d'apprentissage



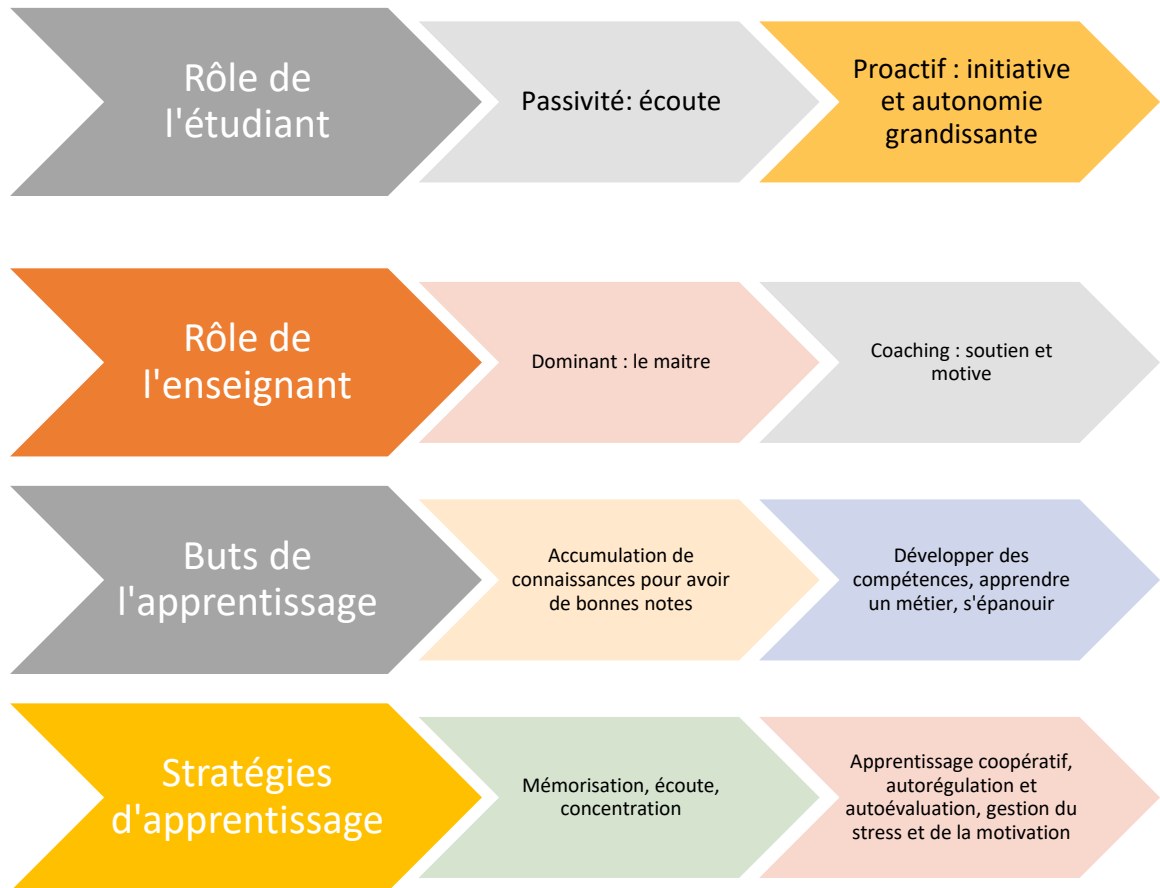
En conclusion, en ce qui concerne l'évolution des buts et des stratégies d'apprentissage, on note que la majorité des étudiants sont arrivés avec des objectifs avant tout basés sur la restitution des connaissances afin d'obtenir une bonne note et par conséquent avaient tendance

à privilégier des stratégies d'études basées essentiellement sur la mémorisation et donc une étude en surface. On sent dans les propos qu'en fin de session, les buts se sont diversifiés. Certains étudiants mentionnent encore l'importance d'accumuler des savoirs, mais ils associent désormais l'apprentissage à des buts plus personnels tels que l'acquisition de l'autonomie, de la maturité, et visent par conséquent le développement de compétences afin de se préparer également à leur future profession. Par conséquent, ils élargissent leur palette de stratégies en accordant davantage de valeur à l'apprentissage coopératif et en mettant l'accent sur l'importance de bien connaître leur propre style d'apprentissage.

4.4.1.4 Résumé de la description et de l'analyse des conceptions

L'évolution des conceptions relatives aux buts et stratégies d'apprentissage est cohérente avec les résultats observés précédemment concernant la place et le rôle des enseignants et celui des étudiants. Majoritairement, les étudiants sont passés d'une approche en surface de l'apprentissage basé sur un rôle assez passif de l'étudiant et d'une forte présence de l'enseignant à une approche plus en profondeur avec un rôle plus proactif de la part de l'étudiant qui va développer des stratégies d'études en conséquence et ainsi atteindre des objectifs d'apprentissage qui va au-delà de l'acquisition des connaissances. La figure 4 résume bien les résultats observés quant à l'évolution des conceptions chez les étudiants étrangers nouvellement arrivés.

Figure 4.
Évolution observée des conceptions d'apprentissage



4.1.2 Les facteurs d'influence perçus par les étudiants

Nous allons maintenant observer les facteurs qui influencent aux yeux des étudiants cette évolution en reprenant le modèle offert par le cadre que nous avons retenu, soit le modèle *des 4 S* de Schlossberg *et al.* (2006). Nous allons présenter tour à tour les résultats obtenus en explorant les 4 dimensions du cadre soit : la situation, le soi, le soutien et les stratégies.

4.1.2.1 La perception de la situation

Schlossberg *et al.* (2006) mentionnent qu'il est important de prendre en considération l'importance de la situation ou le contexte dans lequel se déroule la transition et propose d'observer plusieurs éléments que nous avons pu retrouver dans les données recueillies.

Nous allons tout d'abord présenter les traits communs à l'ensemble de l'échantillon avant de présenter les différences que nous avons pu noter et voir si ces différences ont un impact sur l'évolution des conceptions observées plus haut.

Tout d'abord, en ce qui concerne ce que Schlossberg *et al.* (2006) appellent « *le déclencheur de la situation* », le choix de venir étudier dans l'établissement est perçu comme une opportunité pour l'ensemble des répondants sauf pour un étudiant qui a fait ce choix par contrainte. En observant les propos de cet étudiant en particulier, on ne note toutefois pas de différences quant au changement de conceptions observées chez les autres étudiants. L'étudiant mentionne par ailleurs dans son devoir final, qu'aujourd'hui la décision est devenue la sienne et qu'elle s'est révélée être une bonne chose pour lui.

Au début, j'avais décidé de venir étudier dans cet établissement en partie à cause de mon père qui en a pris la décision. Il a toujours dit qu'il me fallait faire de longues études et vu que je n'avais point idée de ce que j'avais envie d'entreprendre, j'ai suivi son idée. Néanmoins maintenant, j'ai peu à peu développé une volonté de réussir (...) Je considère donc à présent que cette décision me concerne également. En effet, cette décision est survenue alors que je menais une vie paisible entourée de ma famille et mes amis. Cette décision a tout chamboulé dans ma tête, car le fait de vivre dans un pays étranger et sortir de mon cocon m'effrayait. Mais pour moi, cette décision a pour conséquences seulement des choses positives. J'ai appris beaucoup de moi et de la vie...

La majorité des étudiants ont également une « *perception de contrôle sur la situation* » puisque la très grande majorité des étudiants indiquent avoir pris seuls leur décision même si quelques-uns mentionnent explicitement avoir eu besoin de consulter leurs proches. Même si ses résultats sont certainement à nuancer en raison du jeune âge des répondants cette information démontre que l'ensemble des étudiants ont la perception d'être en contrôle sur cette décision et qu'elle ne semble pas avoir été imposée. Aucun propos n'a été recueilli dans notre échantillon sur une éventuelle « *perception d'un changement de rôle* ».

Enfin, en ce qui concerne *la permanence ou non du changement*, cet aspect a été observé grâce aux questionnaires dans lesquels les étudiants ont été invités à déterminer leur probabilité de rester au Canada après leurs études. La question était présente dans les deux questionnaires, soit celui du début de session et celui en fin de session. On note peu d'évolution entre les deux périodes. La majorité des étudiants n'ont pas changé d'idées sur la question. Les quelques étudiants pour qui le tout a évolué ont tendance à restreindre leurs perspectives d'avenir au Canada. On peut supposer pour ces quelques cas qu'en début de programme ils avaient une moins bonne connaissance de leur nouvel environnement et avaient tendance à se montrer plus naïfs et enthousiastes. Cependant, après quelques mois, ils sont en mesure de comprendre les défis qui se rattachent à une expatriation sur une plus longue période. Les théories sur l'adaptation culturelle et le choc culturel qui découlent du modèle de « courbe en U » de Lysgaard (1955) décrivent ces étapes de transition et cette période de lune de miel faite de naïveté que peuvent souvent vivre les personnes d'origine étrangère à leur arrivée dans un nouveau pays.

Globalement, on observe que, dans la majorité des cas (46 étudiants), les étudiants envisagent la possibilité de rester au Canada après leurs études. Ils sont très peu nombreux à accorder une probabilité nulle comme ils sont aussi peu nombreux à en avoir la certitude. On peut donc en déduire que, dans l'ensemble, les étudiants de notre échantillon ne se sentent pas une obligation de rester ici après leurs études et que toutes les possibilités sont ouvertes. Enfin, comme mentionné, on observe peu d'évolution entre le début et la fin de la session sur le sujet.

Les deux points sur lesquels se distinguent nos répondants sont du point de vue du « *timing* » et des *stress concurrents*. Même si ces deux éléments se rejoignent, ils nuancent la perception de la personne sur le changement à venir. On cherche par le premier à savoir si au moment où la décision est prise le timing est perçu positivement ou non. Est-ce un bon moment pour partir ? Le deuxième élément évalue, quant à lui, si le départ est perçu globalement comme une expérience positive ou si ce changement est avant toute source de stress pour l'avenir.

Au niveau du « *timing* » de la décision, pour 42 d'entre eux, il semble positif dans le sens où la décision arrive à un bon moment. Pour le reste des répondants, le timing semble moins bon et leurs propos sont plus nuancés. De la même manière, du point de vue des *stress concourants*,

49 étudiants perçoivent positivement ce changement à venir alors que 11 étudiants expriment des inquiétudes. En analysant plus particulièrement le discours des étudiants ayant mentionné un mauvais timing ou encore des stress concourants négatifs, on ne note pas de propos particulièrement différents des autres étudiants pour qui le départ pour l'étranger est perçu positivement et arrivant à un bon moment. Seuls quelques cas diffèrent et il est important de les souligner.

Ainsi, chez deux étudiants pour qui le timing n'était pas bon et qui percevaient le tout comme une expérience stressante, on note dans leurs discours de fin de session, un certain stress dans leurs propos ainsi qu'un sentiment parfois d'incompétence et des doutes sur leur capacité à réussir qu'on ne retrouve pas chez les autres répondants. En effet, le code « *Présence_senti_stress et d'incompét (+)* » a été ajouté dans notre grille de codage initiale pour souligner ces propos dans ces deux cas.

Aujourd'hui j'ai cependant des préoccupations quant à mon niveau académique du sans doute à la pression que l'on nous met à l'année préparatoire, mais également peut-être parce qu'un de mes colocataires a du partir à la mi-session, car il n'a pas les résultats suffisants pour rester. Ce genre de chose vous fait réfléchir sur vous-même et vos réelles capacités.

Enfin, en ce qui a trait encore une fois à la situation, le dernier élément observé au sein de notre échantillon, est le niveau *d'expérience internationale* des étudiants et la perception qu'ils ont éventuellement de cette expérience antérieure. Vingt étudiants se disent déjà expérimentés en mentionnant avoir déjà vécu une expérience d'expatriation. Presque la majorité de ces étudiants ont jugé cette expérience comme excellente ou bonne. Trente-cinq étudiants n'avaient vécu aucune expatriation et il s'agit de leur premier séjour à l'étranger. On ne note toutefois aucune différence entre les propos de ces deux groupes d'étudiants quant à l'évolution de leurs conceptions. Par ailleurs, les informations que nous avons récoltées ne nous donnent pas d'informations sur la nature, le type et la durée de ces expériences antérieures.

En conclusion, concernant la perception de la situation et des impacts de cette dernière sur les conceptions des étudiants, nous avons pu constater dans nos résultats que notre échantillon a des perceptions assez identiques sur plusieurs aspects. En effet, la situation est avant tout

perçue positivement au niveau du fait que ce changement représente une opportunité à saisir. Les étudiants ont également pris cette décision librement et elle n'est pas perçue comme définitive et sans retour possible. Enfin, nous avons vu que pour la majorité des cas, que le timing soit bon ou mauvais ou que les stress concurrents soient perçus positivement ou négativement, le tout ne modifie pas les propos des étudiants sur leurs conceptions d'apprentissage. Nous avons soulevé seulement la présence de deux cas plus atypiques qui percevaient que la situation vécue était encore stressante pour eux trois mois après l'arrivée.

4.1.2.2 La perception du soutien disponible

Le second facteur que les auteurs Schlossberg *et al.* (2006) soulignent, concerne le soutien. Les auteurs distinguent les différentes formes de soutien, leurs fonctions, et leur mesure, c'est-à-dire leur disponibilité et leur étendue. L'analyse du devoir final nous permet de distinguer une évolution sur le sujet, notamment sur les formes de soutien qui tendent à se diversifier au cours de la session et à ne plus se limiter aux proches.

Le tableau VI nous présente la fréquence de codage des différents types de soutien au sein des trois sources que nous avons récoltées. Tout d'abord, On note qu'en début de session, le soutien présent est souvent celui de la famille et des pairs et qu'il reste relativement stable en fin de session.

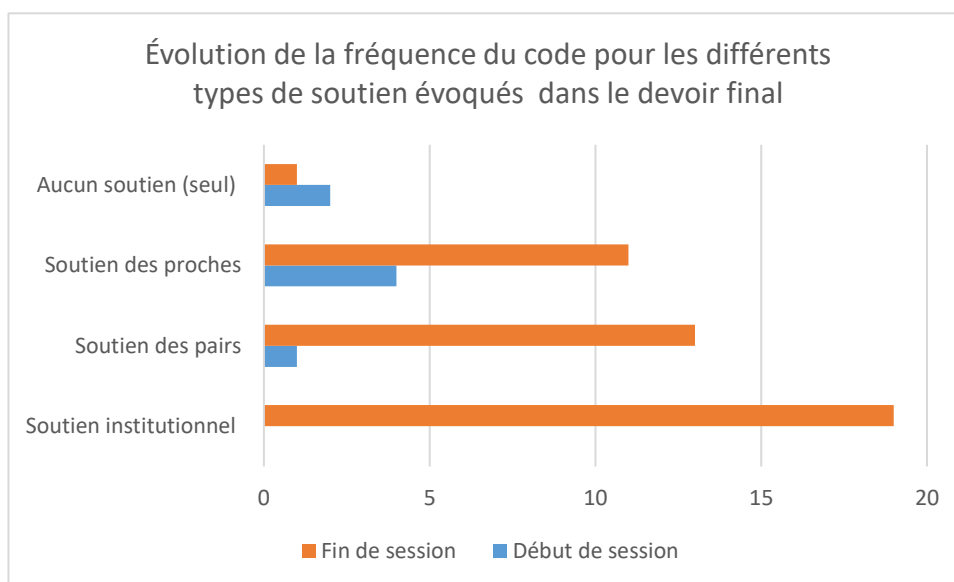
Tableau VI.
Fréquence du soutien dans les différents outils de collecte.

	Premier questionnaire	Second questionnaire	Devoir
Soutien des pairs	40	45	13
Soutien des proches	41	39	11
Soutien institutionnel	11	27	19
Aucun soutien : autonomie	2		1
Total	94	111	44

Par ailleurs, si l'on observe les informations recueillies lors du devoir seulement, la même tendance se dessine. Le soutien des proches et des pairs reste important, mais les étudiants incluent le soutien institutionnel dans leur discours de façon plus importante en fin de session. La figure 5 présente ainsi l'évolution des différents types de soutien.

Figure 5.

Évolution de la fréquence du code pour les différents types de soutien



Plusieurs éléments peuvent expliquer ce changement. Tout d'abord, on peut supposer qu'en début de session les étudiants ne connaissent pas les ressources à leurs dispositions sur le campus et donc, ils sont peu portés à percevoir le soutien institutionnel comme une source disponible de soutien. Leur présence sur le campus durant 3 mois ainsi que les informations données sur le sujet dans le cours, peuvent expliquer que les étudiants incluent de manière plus importante les ressources institutionnelles dans leur réseau de soutien. Il peut exister également des différences culturelles importantes sur le sujet. En effet, on peut supposer que dans plusieurs pays, plusieurs ressources existantes au Canada ne sont tout simplement pas disponibles et les étudiants n'ont pas développé le réflexe de les consulter. Cela peut être le cas pour des ressources institutionnelles, comme les services aux étudiants par exemple.

Par ailleurs, le fait que leur famille et leurs proches soient éloignés les encourage certainement à développer un nouveau réseau de soutien. En effet, même si ce type de soutien reste fortement présent, notamment avec la facilité qu'offrent aujourd'hui les technologies, il y a des situations qui peuvent induire le besoin d'avoir recours à une personne physiquement présente. La nature des besoins et donc du soutien nécessaire peut avoir évolué au cours de la session. Même si pour beaucoup les amis et la famille restent les confidentiels naturels pour des situations personnelles, le fait de vivre une expatriation et donc des sentiments parfois complexes peut encourager certains étudiants à vouloir se tourner vers des personnes qui ont vécu ou vivent la même expérience et sont perçues comme plus aptes à les épauler. La famille et les amis peuvent en effet se trouver démunis pour offrir de l'aide dans ce type de situation s'ils n'ont pas vécu eux-mêmes une expatriation ou simplement en raison de l'éloignement géographique. Ils ont parfois une mauvaise connaissance du système d'éducation fréquenté par leurs enfants et ne peuvent pas toujours répondre à leurs interrogations. Leur rôle devient davantage un soutien moral. Cette citation d'une étudiante résume bien le besoin d'élargir son réseau et le type de soutien que ces nouvelles personnes peuvent apporter :

Quand le vent est trop fort et que je ressens le stress monter, je sais que je peux dorénavant compter sur une structure forte et tenace ma nouvelle famille : mes deux colocataires. Cette couche se rajoute à une base déjà solide qui est celle de ma famille, mais qui ne suffisait plus à maintenir une structure qui ne cesse de monter et s'éloigner du sol ? Bien sûr, ma famille reste la base de mon élan vers les cieux ! Mes colocataires me poussent à challenger quotidiennement mon apprentissage. Lorsque je fais face à un obstacle, elles m'aident à remonter la pente. Elles connaissent mes facilités et savent quels mots utilisés pour me motiver.

Les pairs présents sont aussi perçus différemment puisque les conceptions concernant l'apprentissage collaboratif ont aussi progressé au cours de la session. Les pairs ne sont plus perçus uniquement comme une source de soutien moral, mais également comme des partenaires pouvant favoriser leur réussite.

Je fais des schémas de synthèse, afin de mémoriser plus facilement le cours, et de plus il m'arrive de rejoindre mes camarades pour parler avec eux des cours, et de ce qu'ils en pensent afin de structurer ma réflexion.

La conception du rôle de l'enseignant a tendance à changer au cours de la session, comme nous l'avons déjà remarqué. L'enseignant est avant tout limité à un rôle de transmetteur de connaissance en début de session. On a pu observer qu'en fin de session, ce dernier est davantage perçu comme un coach qui peut soutenir l'étudiant dans sa réussite. Ce soutien vient donc élargir les possibilités. Le premier réflexe en début de session peut avoir été d'essayer de se débrouiller seul, mais au fur et à mesure, les enseignants sont intégrés dans le réseau de soutien notamment pour les besoins de type académique. La citation suivante résume bien les différents propos recueillis sur le sujet à la fin de la session :

Si j'ai besoin d'aide, je peux m'appuyer sur moi-même. Cependant, je suis en train d'apprendre à aller chercher de l'aide auprès des professeurs et utiliser toutes les ressources qui sont à ma disposition.

En conclusion, on note qu'en début de session, le réseau de soutien est plus limité en termes d'étendue et de disponibilité puisqu'il est en partie composé de la famille et des proches restés dans le pays d'origine. La fonction de ce soutien est avant tout basée sur un soutien moral, d'écoute, d'encouragement. En fin de session, l'étudiant tente d'élargir son réseau en intégrant notamment dans son cercle les ressources institutionnelles afin de répondre aux nouveaux besoins qui se présentent.

4.1.2.3 La perception de soi :

Nous n'avons pas ici récolté d'informations sur le profil démographique des étudiants. Nous avons fait l'hypothèse que leur effet serait difficile à isoler dans le contexte étudié. Des études comparatives de population particulière pourraient permettre une meilleure étude de leurs impacts. En ce qui a trait aux ressources psychologiques, nous avons repris les traits définis par Pearlin et Schooler (1978, cité par Schlossberg et al., 2006) et essayé de déterminer si nous pouvions retrouver dans les écrits des étudiants ces éléments.

Tout d'abord, en ce qui concerne le développement de l'égo, nous avons retrouvé de nombreux propos sur le développement de la maturité qui était exprimé chez les étudiants par la perception du développement de leur indépendance et de leur autonomie. Nous avons

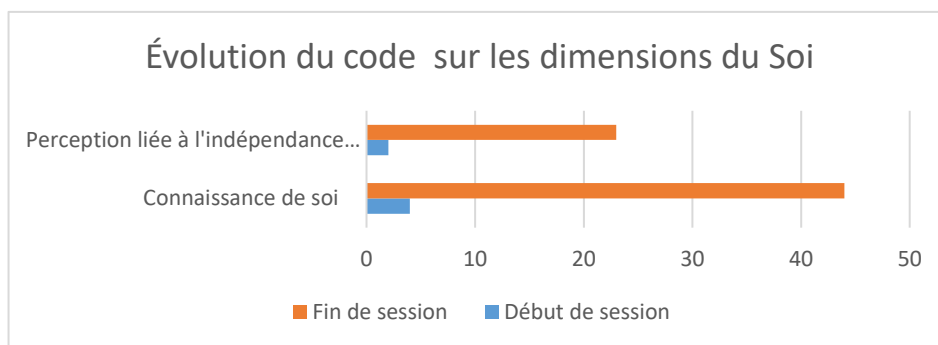
rassemblé ces propos sous le code « *perception liée à l'indépendance.* » Ce sentiment d'autonomie est aussi à mettre en lien avec le changement de conception observée plus haut sur le rôle de l'étudiant. En effet, à la fin de la session, les conceptions ont en effet évolué vers une implication plus grande dans leur apprentissage et sur le fait de devoir être plus proactif comme le soulignent ces propos :

Je me suis rendu compte que je comptais trop sur les autres et que je ne me laissais pas apprendre de mes erreurs. Pourtant, faire des erreurs est aussi un apprentissage qui va me servir aux HEC, mais aussi plus tard et dans ma vie personnelle.

Ensuite, nous avons retrouvé aussi de nombreux propos sur le développement de la connaissance de soi. Nous pouvons relier ces derniers à ce que Schlossberg *et al.* (2006) nomment le sentiment de compétence et d'auto-efficacité.

Concernant ces deux codes, on observe une évolution importante au cours de la session comme le démontre la figure 6.

Figure 6.
Évolution du code sur les dimensions du Soi



Les propos de cet étudiant expliquent bien ce que nous avons pu lire au sein du corpus :

Cependant avec du recul et un certain processus d'introspection je me rends compte que j'ai appris sur moi-même et que dans un certain sens je suis différent. J'ai appris à me connaître, gérer mon travail ainsi que mes émotions grâce aux nombreux exercices réalisés en classe, mais aussi grâce aux discussions de groupe.

Plusieurs étudiants ont associé cette plus grande connaissance de soi au fait de bien connaître son style d'apprentissage :

J'ai bien appris sur moi-même ici à commencer par mon style d'apprentissage... Cela m'a permis de comprendre pourquoi je préférais surtout apprendre en mêlant la théorie et la pratique. Comme j'ai déjà précisé plus tôt, cela m'a aussi permis de voir que je délaissais certaines formes d'apprentissage.

Il est intéressant de noter que cette évolution fait aussi échos à celle observée dans les buts de l'apprentissage qui, comme nous l'avons déjà mentionné, se sont tournés beaucoup vers des buts d'accomplissement et de connaissance de soi. De la même manière, les étudiants ont également mis l'emphase dans leur propos sur le développement de compétences que l'on pourrait qualifier de *sociales* : les compétences interculturelles, les compétences interpersonnelles, le développement personnel ou encore le développement de compétences éthiques. Le développement de telles compétences encourage le sentiment de compétence et l'optimisme des étudiants qui sont deux traits proposés dans la définition des ressources psychologiques du modèle de Schlossberg *et al.* (2006)

Le tableau VII résume la fréquence de codage et également le nombre de cas, c'est-à-dire le nombre d'étudiants qui ont évoqué le code mentionné, pour la dimension qui nous intéresse ici, les compétences sociales. Il nous apparaît important d'évoquer le nombre d'étudiants, et pas simplement la fréquence de codage, pour nuancer notre perception puisqu'il n'est pas rare qu'un étudiant puisse avoir évoqué plusieurs fois des propos se rattachant au même code dans sa copie.

**Tableau VII.
Fréquence de codage et nombre de cas pour
les compétences sociales.**

Code	Description	Fréquence du code	Nombre de cas	% Cas
Compé_Intercult_NON (-)	Absence de compétences interculturelles en début de session			
Compé_Intercult_OUI (-)	Présence de compétences interculturelles en début de session	3	3	1,70 %
Compé_Intercult_NON (+)	Absence de compétences interculturelles en fin de session	1	1	0,60 %
Compé_Intercult_OUI (+)	Présence de compétences interculturelles en fin de session	20	15	8,60 %
Compé_Inter_Personn_NON (-)	Absence de compétences interpersonnelles en début de session			
Compé_Inter_Personn_OUI (-)	Présence de compétences interpersonnelles en début de session	2	2	1,10 %
Compé_Inter_Personn_NON(+)	Absence de compétences interpersonnelles en fin de session	5	5	2,90 %
Compé_Inter_Personn_OUI(+)	Présence de compétences interpersonnelles en fin de session	24	18	10,30 %
Dével_Personnel_OUI (-)	Présence de développement personnel en début de session			
Dével_Personnel_NON (-)	Absence de développement personnel en début de session			
Dével_Personnel_NON (+)	Absence de développement personnel en fin de session			
Dével_Personnel_OUI (+)	Présence de développement personnel en fin de session	27	18	10,30 %
Comp_Soc_Éthique-NON (+)	Absence de compétences éthiques en fin de session			
Comp_Soc_Éthique-NON (-)	Absence de compétences éthiques en début de session			
Comp_Soc_Éthique-OUI (-)	Présence de compétences éthiques en début de session			
Comp_Soc_Éthique_OUI (+)	Présence de compétences éthiques en fin de session	11	10	5,70 %

Les étudiants mentionnent le développement de leurs compétences interrelationnelles et notamment interculturelles. La fréquence des travaux d'équipe et la nécessité de travailler avec des personnes venant de nombreux pays étranger ont renforcé leur sentiment de compétence à cet égard :

Grâce au cours d'initiation à la gestion, j'ai appris comment réagir face à la mixité culturelle qui était omniprésente au sein de notre établissement. Ceci sera essentiel pour mes travaux de groupe de l'an prochain et des années à venir, car les gens avec qui je collaborerais seront issus de diverses cultures.

Le développement de ces compétences sociales leur semble donc un atout important pour favoriser leur adaptation. On ressent dans les écrits une confiance accrue dans leur capacité à réussir non seulement leurs études, mais aussi leur avenir professionnel.

Ainsi, ces propos mettent en lumière non seulement un sentiment de compétences accru et une confiance en soi qui semble renforcée, mais aussi un sentiment de motivation plus important.

J'ai appris sur moi-même et cela m'a été utile et sera nécessaire pour la suite, car je suis capable de m'autoévaluer, trouver une solution, sortir le meilleur de moi-même et gérer mon quotidien.

La thématique de la motivation ressort en effet beaucoup des écrits des étudiants. Plusieurs codes ont été créés par la chercheuse pour mettre l'emphase sur cette notion qui revenait régulièrement dans les propos. Le tableau VIII fait état de ces codes. On y mentionne leur fréquence d'apparition, le pourcentage que représente cette fréquence par rapport à cette catégorie motivation, mais aussi le nombre d'étudiants concernés.

En nous basant sur le modèle de la motivation de Viau (2009), nous avons donc créé trois codes relatant les trois types de perceptions relatées soient la perception de valeur, le sentiment de compétence et le sentiment d'autonomie. Les étudiants ont également évoqué plus directement un renforcement de leur motivation (18 étudiants), mais aussi une meilleure connaissance des stratégies pour gérer leur motivation (44 étudiants)

Tableau VIII.
Évolution de la fréquence de codage et du nombre de cas pour la motivation

	Fréquence du code	% de fréquence par rapport à la catégorie motivation	Cas : nombre d'étudiants ayant évoqués de code
Perc Valeur-NON (-)	2	1,3 %	2
Perc Valeur_OUI (-)	4	2,5 %	3
Perc Valeur_NON (+)		0,0 %	
Perc Valeur_OUI (+)	39	24,8 %	27
Motiv Sent Compét_NON (-)	1	0,6 %	1
Motiv Sent Compét_OUI (-)	2	1,3 %	2
Motiv Sent Compét_NON (+)		0,0 %	
Motiv Sent Compét_OUI (+)	35	22,3 %	23
Motiv Sent Aut_OUI (-)		0,0 %	
Motiv Sent Aut_NON (-)		0,0 %	
Motiv Sent Aut_NON (+)		0,0 %	
Motiv Sent Aut_OUI (+)	5	3,2 %	3
Motivation MOINS élevée (-)	3	1,9 %	3
Motivation PLUS élevée (+)	21	13,4 %	18
Conn Straté Motiv (-)	4	2,5 %	3
Conn Straté_Motiv (+)	82	52,2 %	44
	157	100,0 %	

En conclusion, au niveau du facteur *le Soi*, nous nous sommes penchés sur les ressources psychologiques évoquées par les étudiants. Deux éléments ressortent de l'analyse : le développement de l'égo tel que défini dans notre cadre et qui est ici évoqué par le développement de l'autonomie, notamment académique. Le second trait qui ressort est l'auto-efficacité qui s'exprime ici par une plus grande connaissance de soi, le développement de compétences sociales, notamment interpersonnelles et interculturelles. Cette connaissance de soi et cette autonomie engendrent chez les étudiants un sentiment de confiance et une plus grande motivation. Les propos de cet étudiant résument bien le tout :

Je pense désormais que mon autonomie et ma connaissance de moi sont des caractéristiques essentielles pour apprendre efficacement.

4.1.2.4 Les stratégies d'adaptation

Le dernier élément sur lequel nous nous sommes attardés concerne les stratégies d'adaptation. Schlossberg *et al.* (2006) définissent les stratégies comme les actions que les individus font par eux-mêmes pour faire face aux contraintes qu'ils rencontrent. Nous avons sur ce volet voulu distinguer les stratégies initialement évoquées par les étudiants en début de session et celles évoquées en fin de session.

Les étudiants étaient amenés à réfléchir sur la question des stratégies qu'ils avaient ou non en leur possession et à leur évolution lors du devoir. Les stratégies évoquées par les étudiants pour faire face à leur adaptation académique étaient de plusieurs natures : les étudiants ont fait référence à leurs stratégies cognitives, leurs stratégies métacognitives, les stratégies affectives ainsi que les stratégies de gestion de ressources. Nous avons aussi souhaité mettre de l'avant que les étudiants ont surtout mentionné des stratégies concernant leur gestion du stress et leur gestion du temps. Nous avons voulu dans notre grille de codage souligner le fait que la personne mentionnait parfois ne pas avoir la stratégie évoquée (NON) versus le fait de la posséder (OUI), mais aussi marqué l'évolution dans le temps (moins étant tout au début de la session et le plus étant en fin de session).

Le tableau IX résume la fréquence de codage ainsi que le nombre de cas pour les stratégies recensées dans les écrits des étudiants dans le devoir final.

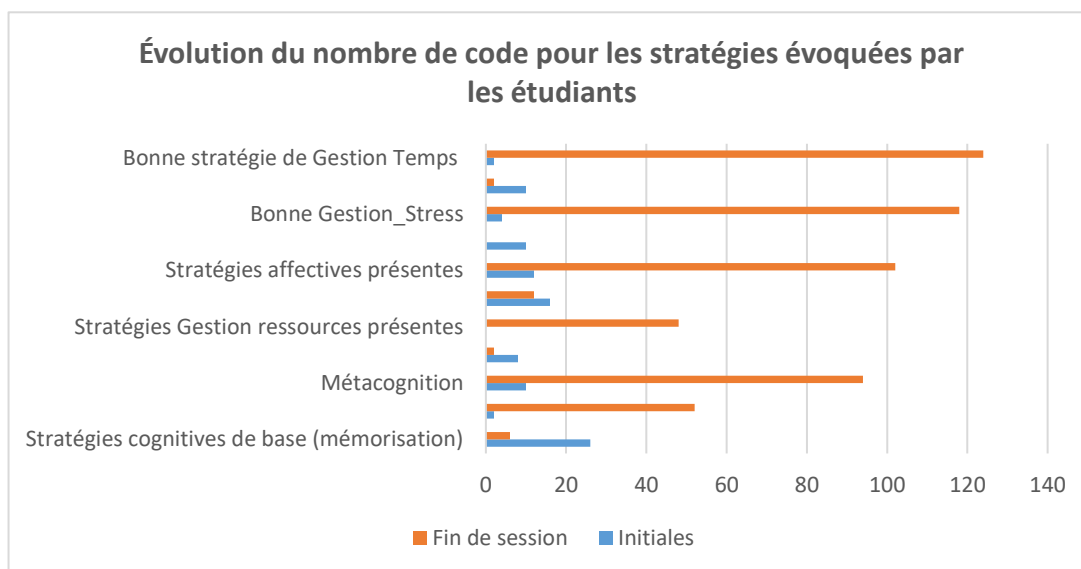
Tableau IX.
Fréquence de codage et nombre de cas pour les stratégies d'adaptation

Catégorie	Code	Fréquence	Cas – Nombre d'étudiants	% des étudiants concernés
COGNITION				
SRATEGIES\Méthodes cognitives	Strat_cognitif de base (-)	26	26	40,60 %
SRATEGIES\Méthodes cognitives	Strat_cognitif sup (-)	2	2	3,10 %
SRATEGIES\Méthodes cognitives	Strat_cognitif de base (+)	6	6	9,40 %
SRATEGIES\Méthodes cognitives	Strat_cognitif_sup OUI (+)	52	42	65,60 %
MÉTACOGNITION				
SRATEGIES\Métacognitives	Métacognition NON (-)	10	10	15,60 %
SRATEGIES\Métacognitives	Métacognition OUI (+)	94	52	81,30 %
GESTION DES RESSOURCES				
SRATEGIES\Gestion de ressources	Strat_Gest_ressources NON (-)	8	8	12,50 %
SRATEGIES\Gestion de ressources	Strat_Gest_ressources OUI (-)	0	0	0,00 %
SRATEGIES\Gestion de ressources	Strat_Gest_ressources NON (+)	2	2	3,10 %
SRATEGIES\Gestion de ressources	Strat_Gest_ressources OUI (+)	48	34	53,10 %
STRATÉGIES AFFECTIVES				

SRATEGIES Affectives	Strat_Affectif NON (-)	16	16	25,00 %
SRATEGIES\Affectives	Strat_Affectif_OUI (-)	12	12	18,80 %
SRATEGIES\Affectives	Strat_Affectif NON (+)	12	12	18,80 %
SRATEGIES\Affectives	Strat_Affectif OUI (+)	102	66	100,00 %
SRATEGIES\Gestion du Stress (±)	Strat_Bonne_Gest_Stres_NON (-)	10	10	15,60 %
SRATEGIES\Gestion du Stress (±)	Strat_Bonne_Gest_Stress (OUI) (-)	4	2	3,10 %
SRATEGIES\Gestion du Stress (±)	Strat_Bonne_Gest_Stress_NON (+)	0	0	0
SRATEGIES\Gestion du Stress (±)	Strat_Bonne_Gest_Stress_OUI (+)	118	66	100,00 %
SRATEGIES\Gestion Temps	Strat_Gestion Temps_NON (-)	10	10	15,60 %
SRATEGIES\Gestion Temps	Strat_Gestion Temps_OUI (-)	2	2	3,10 %
SRATEGIES\Gestion Temps	Strat_Gestion Temps_NON (+)	2	2	3,10 %
SRATEGIES\Gestion Temps	Strat_Gestion Temps_OUI (+)	124	66	100,00 %

On observe donc une forte évolution de l'ensemble des stratégies évoquées par les étudiants. Même si certains mentionnent qu'ils possédaient certaines stratégies en début de session, ils affirment qu'elles se sont développées et raffinées. Cette remarque est corroborée par les observations émanant des deux questionnaires. Les réponses faites aux questions concernant les stratégies (Q2, Q3, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q21, Q22, Q23.) sont, en général, nettement plus détaillées et précises dans le deuxième questionnaire que dans le premier. Les étudiants ont donc déjà des stratégies à leur disposition en début de session, mais leur gamme s'est élargie et précisée au fur et à mesure de la session. La figure 7 résume cette évolution au cours de la session.

Figure 7.
Évolution du nombre de code pour les stratégies évoquées par les étudiants



La gestion du temps et la gestion du stress sont revenues dans 100 % des cas, c'est pour cela que nous avons décidé de les présenter séparément. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, beaucoup de propos des étudiants concernaient la gestion de la motivation. Au niveau du stress, cette évolution s'observait également en comparant les questions 21 et 22 des deux questionnaires ainsi que la question 15. Les stratégies de gestion de stress évoquées par les étudiants lors du premier questionnaire étaient relativement simplifiées et démontrent pour la plupart une faible connaissance de soi. Ils sont aptes à identifier certains symptômes dès le début de la session, mais leur compréhension des sources du stress, et des stratégies pour l'apaiser reste souvent limitée.

J'ai pu constater que je n'apaise plus mon stress de la même manière. Au lieu de penser à d'autres choses, j'utilise maintenant des stratégies apprises en cours, comme écouter de la musique ou respirer profondément. Cette gestion du stress influence ma motivation.

On peut constater les mêmes observations pour la gestion du temps. Dans le premier questionnaire, les réponses tournent autour de l'importance de faire un emploi du temps. Alors que les stratégies évoquées lors du deuxième questionnaire ou dans le devoir de fin de session sont nettement plus détaillées et élaborées : les étudiants mentionnent l'importance de gérer leurs priorités, de s'occuper de leurs besoins fondamentaux ou encore d'identifier les moments de la journée où ils sont le plus efficaces.

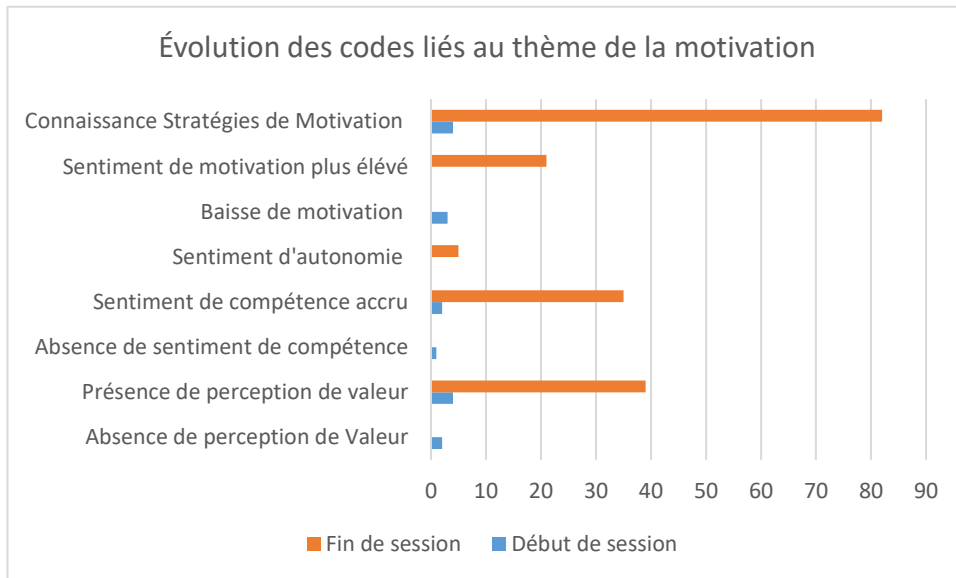
Je me suis rendu compte que travailler sans s'arrêter était inefficace et que le plus important pour bien apprendre était d'avoir un bon équilibre de vie. Ceci m'a aussi appris que j'avais des heures optimales de travail où je suis plus concentré alors qu'en début de session je n'avais pas de stratégie pour utiliser mes capacités cognitives au mieux.

Par ailleurs, 4 étudiants ont manifesté dans leurs propos que malgré les progrès réalisés, ils ressentent le besoin de mieux s'organiser. Sur le plan des stratégies affectives, certains étudiants expliquent aussi dans leurs propos de fin de session que même s'ils gèrent mieux cet aspect, ils estiment qu'ils peuvent faire mieux tant en ce qui concerne leur concentration que leurs stratégies de gestion de stress ou de motivation.

On note surtout que les étudiants sont en mesure de faire les liens entre leurs capacités cognitives et leur gestion personnelle. Ils perçoivent que pour favoriser leurs capacités cognitives il est important d'apprendre également à bien gérer son temps, son stress et sa motivation. Ils sont plusieurs également à revenir sur le fait qu'au-delà de la réussite et de la performance, mieux gérer ses aspects leur procure un sentiment de contrôle plus important et un plaisir accru face à l'apprentissage. Ces commentaires sont à mettre en lien la thématique de la motivation.

En effet, la figure 8, présentant l'évolution des codes liés au thème de la motivation, montre bien qu'en fin de session les étudiants ont une meilleure connaissance des stratégies de motivation. Ce code revient dans 44 cas, soit 66 % des étudiants. On voit également que cette motivation se traduit surtout par un sentiment de compétence plus important et une plus grande perception de la valeur de la tâche à accomplir.

Figure 8.
Évolution des codes liés au thème de la motivation



Enfin, il faut souligner que dans le cadre de ce cours, les étudiants sont invités par l'intermédiaire de différents exercices à une pratique réflexive continue. Aussi, une des stratégies que les étudiants semblent avoir développée, c'est la métacognition. Même si cette stratégie n'est pas évoquée toujours sous ces termes, les propos des étudiants en témoignent. Ils ont inconsciemment pris l'habitude de se poser des questions sur leur manière d'apprendre et démontrent un fort intérêt à mieux apprendre à se connaître. Une étudiante évoque ainsi l'importance de s'autoévaluer et de revenir sur les erreurs commises.

J'ai aussi appris à faire un "flashback". Je pense que c'est en retournant sur nos erreurs que l'on apprend d'elles. Par exemple je n'ai pas réussi mon examen intermédiaire de mathématique, et en me posant j'ai réfléchi aux méthodes que je devais mettre en place pour maximiser ma réussite, et je pense que c'est un des aspects que j'ai su développer qui va m'aider à réussir que ce soit au niveau scolaire ou professionnel.

Les étudiants ont donc appris à faire le point sur leurs propres connaissances et sur les manières par lesquelles ils peuvent augmenter leur métacognition. Ces propos sont à mettre en lien aussi avec le code « *connaissance du style d'apprentissage* », qui a été recensé 65 fois dans 42 cas différents en fin de session, et celui de « *connaissance de soi* » qui, comme nous

l'avions déjà mentionné, était un code très présent dans les écrits de fin de session. Ils valorisent en fin de session l'importance de ce processus :

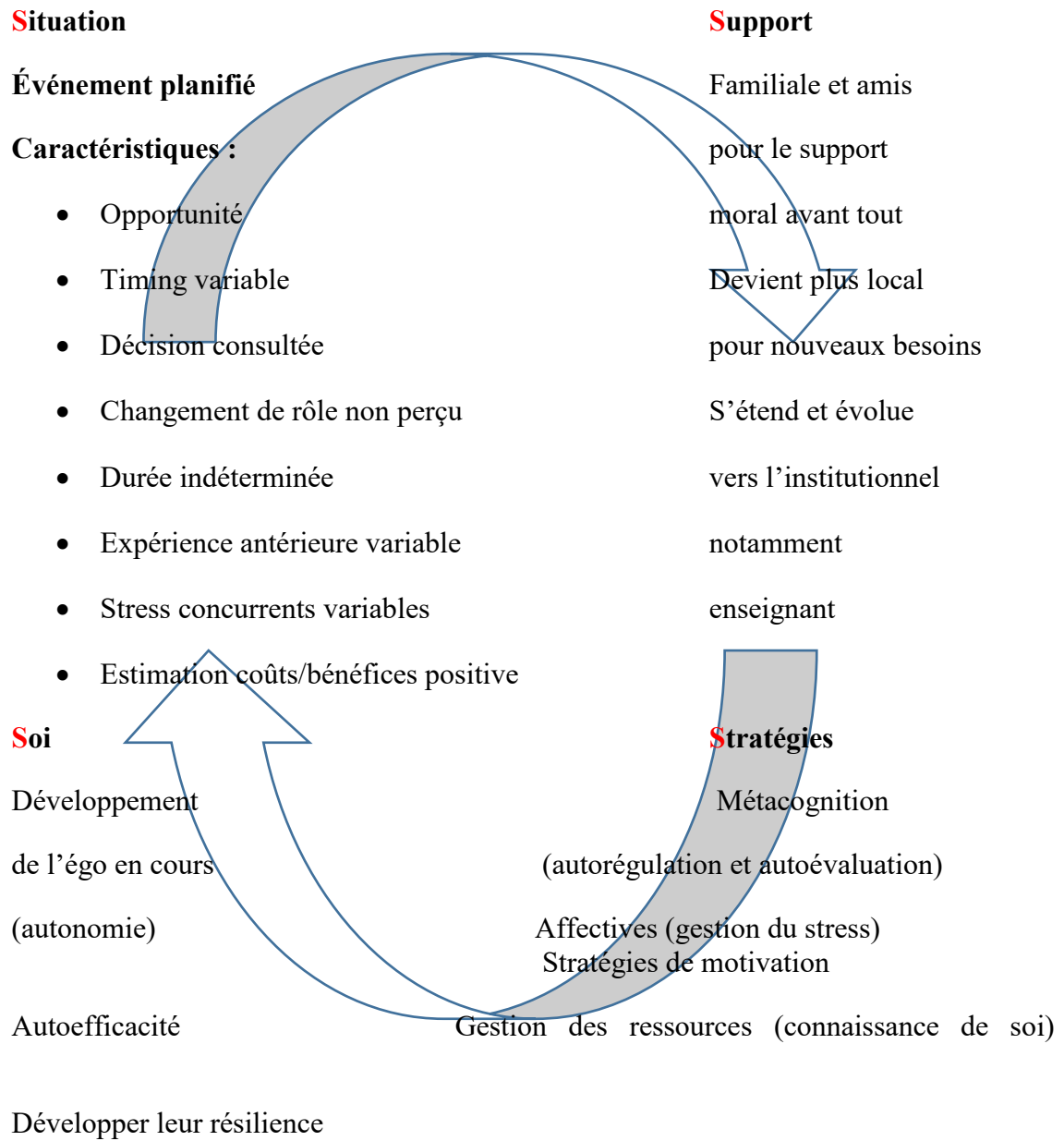
Je sais aussi qu'il est essentiel de se connaître pour apprendre. Il importe de prendre conscience également de nos perceptions émotives et affectives.

En conclusion, pour ce dernier facteur, les étudiants évoquent avant tout des stratégies d'apprentissage de nature affective : gestion du temps, du stress ou de motivation. Ils utilisent aussi davantage de ressources à leur disposition, notamment des ressources technologiques et humaines et ont appris à mieux connaître leur environnement. Leurs stratégies de gestion des ressources sont donc mises à contribution dans cette adaptation. Leurs stratégies cognitives se sont améliorées pour certains en incluant désormais davantage de stratégies d'élaboration, d'organisation ou encore de généralisation. Par ailleurs, il est important de noter une capacité métacognitive accrue, notamment en ce qui a trait à l'autorégulation : les étudiants planifient mieux leurs tâches et ont une meilleure connaissance de leurs stratégies et styles d'apprentissages. Certains étudiants accordent aussi de l'importance à l'autoévaluation qui démontre encore une fois une capacité métacognitive accrue.

4.1.2.5 Résumé sur les facteurs d'adaptation perçus par les étudiants

Pour résumer les résultats obtenus en ce qui concerne l'observation des facteurs qui peuvent favoriser l'adaptation académique des étudiants étrangers, nous pouvons reprendre le schéma présentant les « 4 S » de la théorie de Schlossberg *et al.* (2006) et adapter le tout en fonction des observations que nous avons effectuées. La figure 9 résume l'ensemble de nos observations faites sur le sujet.

Figure 9.
Bilan des facteurs d'adaptation tels que perçus par les étudiants



4.1.3 Résumé des résultats observés

Nous souhaitons, à travers ce dernier chapitre, résumer les résultats obtenus concernant les deux aspects sur lesquels nous souhaitons nous attarder lors de cette recherche : c'est-à-dire l'évolution des conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers au cours du dispositif pédagogique suivi et les perceptions des étudiants sur les facteurs qui pouvaient influencer cette évolution.

Nous pensons à travers la présentation des résultats avoir bien réussi à décrire l'évolution des conceptions de l'apprentissage chez ces nouveaux étudiants. Nous avons conclu que les étudiants perçoivent une évolution positive de leurs relations avec l'apprentissage. Ils ont généralement passé d'une conception basée sur une étude en surface à une conception basée sur une étude en profondeur (Marton et Säljö, 1979). Ils prennent une place plus proactive et perçoivent l'enseignant davantage comme un coach qui va les appuyer pour atteindre leurs objectifs. Ils associent l'apprentissage à des buts plus personnels tels que l'acquisition de l'autonomie, de la maturité, et visent par conséquent le développement de leurs compétences personnelles et professionnelles. La palette de stratégies d'apprentissage s'est ainsi élargie ou renforcée et les étudiants accordent une plus grande importance à l'apprentissage coopératif et à la connaissance de soi, notamment de leur style d'apprentissage pour atteindre leurs objectifs académiques. Les stratégies de métacognition et de gestion affective sont davantage mobilisées.

Nous avons ensuite présenté les résultats concernant les facteurs qui influencent cette transition en nous basant sur le modèle des « *4 S System* » de Schlossberg *et al.* (2006). Les résultats obtenus au sujet de la perception de la situation et du soutien nous semblent sans équivoques. Au sein de notre échantillon, la perception de la situation est globalement positive pour l'ensemble des étudiants. La transition vécue est perçue comme un choix et une opportunité aux retombées positives. En ce qui concerne le soutien disponible, il tend à s'élargir et à intégrer, notamment, des ressources institutionnelles afin de prendre en considération de nouvelles réalités et de nouveaux besoins qui ont émergé avec ce départ pour l'étranger. Le rôle de l'enseignant tend à se modifier également et celui-ci est de plus en plus perçu comme une nouvelle forme de soutien pour les étudiants. Les deux dernières dimensions du modèle,

soit *le soi* et *les stratégies*, sont plus complexes à synthétiser, car de nombreux éléments ont émergé des écrits des étudiants. Il semble par ailleurs avoir beaucoup de liens entre ces deux éléments.

On note tout d'abord que les étudiants soulignent beaucoup le développement de la connaissance de soi et de l'autonomie comme facteurs importants pour faire face à cette transition. Leur développement personnel leur permet de répondre aux exigences de leur nouvel environnement et leur permet de renforcer leur sentiment de confiance et favorise une plus grande motivation. Le thème de la motivation a été récurrent dans les propos des étudiants et peut être mis en lien avec le besoin de résilience que ces étudiants doivent développer pour faire face à la transition. Les stratégies d'adaptation évoquées vont d'ailleurs dans ce sens puisque les étudiants évoquent avant tout de meilleures stratégies de gestion personnelle notamment au niveau du stress, du temps et de la motivation. On note également des stratégies cognitives plus élaborées, une meilleure gestion des ressources pour élargir le soutien disponible, mais surtout une capacité métacognitive plus importante. L'importance de bien se connaître et d'être autonome est donc centrale et les étudiants développent des stratégies diversifiées pour répondre à ce besoin.

Les résultats présentés nous ont permis de répondre à certaines de nos questions et ont validé certaines de nos hypothèses, mais ils soulèvent aussi de nouvelles interrogations. Comment expliquer par exemple que le changement de conceptions sur l'apprentissage soit perçu positivement et se soit déroulé rapidement? Les ressources psychologiques telles que l'autonomie et la connaissance de soi évoquées si largement par les étudiants étaient-elles déjà présentes chez eux ou se développent-elles pour répondre au besoin de ce nouvel environnement pédagogique? Comment les différentes formes de soutien évoquées par les étudiants interviennent-elles dans ce processus d'adaptation et favorisent-elles cette transition? Quelle place prend l'enseignant notamment dans le renforcement des stratégies mobilisées par les étudiants et leur sentiment de contrôle et de compétence? Enfin, comment ces observations sont-elles la résultante du dispositif pédagogique suivi? La section qui suit présentera une discussion autour de ces questions ainsi que les interprétations qui découlent des principaux résultats.

4.2 L'interprétation de nos résultats

Cette seconde partie présente nos principales interprétations des résultats présentés précédemment. Nous tenterons tout d'abord d'explicitier les résultats obtenus sur cette évolution rapide et jugée globalement positive par les étudiants de leurs conceptions de l'apprentissage. Par la suite, nous mettrons en lumière pourquoi nous pensons que les ressources psychologiques de l'étudiant, notamment sa confiance en soi et son autonomie, restent les facteurs principaux qui favorisent cette transition et dépasse, selon nous, le cadre d'une adaptation académique. Ensuite, nous évoquerons l'influence des soutiens ambiants dans ce processus et notamment l'influence de l'enseignant sur le développement de la motivation et de la résilience nécessaire pour vivre adéquatement cette transition aux caractères multiples. Finalement, tout en prenant soin de reconnaître les principales limites de notre recherche, cette discussion nous mènera aux questions suivantes : quels sont les apports scientifiques de cette recherche pour comprendre le phénomène d'adaptation académique des étudiants étrangers ? Et quelles sont les actions qui peuvent être prises pour favoriser ce processus de transition par les institutions ? Des pistes de recherches ainsi que d'actions seront ainsi présentées dans la dernière section.

4.2.1 Un changement de conception rapide et perçu positivement

Notre hypothèse de départ était que la confrontation avec un nouveau système d'éducation implique une certaine modification au niveau des conceptions et des comportements afin de s'ajuster à la nouvelle réalité, mais aussi aux attentes du nouveau contexte académique. Aussi, nos résultats nous ont confirmé qu'une modification des conceptions a bien eu lieu au cours de la période observée. Les étudiants qui composaient notre échantillon sont arrivés avec une conception de l'apprentissage teintée par la perception qu'ils avaient de leur rôle, de celui de leurs enseignants, ainsi que des buts et des stratégies à mettre en place pour que cet apprentissage se réalise.

4.2.1.1 Le bagage culturel des étudiants de notre échantillon

Note échantillon est composé d'étudiants qui viennent de culture dont un des traits communs est une distance hiérarchique relativement plus importante entre étudiants et enseignants que celle que nous pouvons observer au Québec et au Canada. Après avoir étudié la situation de plus de 60 pays, Hofstede (1980, 1986, 2001) a identifié quatre dimensions culturelles, dont celle concernant la distance hiérarchique et a défini la position de chaque pays sur une échelle relative de 1 à 100 pour chacune de ces dimensions. Cette recherche a été plusieurs fois citée et reprise par la suite, et aujourd'hui 76 pays ont ainsi été évalués selon cette perspective (Hofstede Center, 2017). Ces données ne mentionnent pas que toute personne provenant de cette culture agira de la même manière face à une situation donnée, car des différences individuelles existent, mais elles permettent d'observer les préférences de la majorité en termes de valeurs. Par ailleurs, quand on observe comment les sociétés s'organisent, on peut observer leurs influences sur plusieurs aspects notamment dans la relation professeur-étudiant.

En France, mais aussi dans plusieurs pays asiatiques ou du continent africain, on retrouve ainsi une distance plus importante entre l'étudiant et son enseignant qu'au Québec. Selon l'échelle développée par Hofstede (1986), concernant la distance hiérarchique, le Canada obtient en effet le score de 39 comparativement à la France qui est évaluée à 68, le Sénégal 70 ou encore la Chine 80.

Selon Hofstede (1980, 1986, 2001), dans des sociétés marquées par une distance hiérarchique plus forte, la distance avec toute forme d'autorité ou toute personne plus âgée est importante. C'est notamment le cas pour les enseignants. On leur doit une certaine forme d'obéissance et de respect par leur situation d'autorité et en échange, ils doivent nous guider et nous protéger (Hofstede, 1986 et Yoo, 2014). La préférence de ces différences culturelles peut engendrer des différences d'interprétation et de communication (Yoo, 2014). Ainsi, dans une culture à forte distance hiérarchique, il peut être plus difficile de contredire ouvertement les propos de l'enseignant. Il est attendu de lui qu'il transmette avant tout son savoir et il est en grande partie responsable de l'apprentissage (Hofstede, 1986; Manikutty et *al.*, 2007; Yoo, 2014). L'étudiant aura ainsi tendance à adapter ces stratégies d'études et son comportement en fonction de la perception qu'il a de l'environnement qu'il côtoie (Entwistle, 2010). Il est aussi possible que

l'environnement pédagogique force l'étudiant à étudier d'une manière qui ne correspond pas à ses approches préférées (Lindblom-Ylänne, 2010).

Dans notre échantillon, certains étudiants avaient acquis une certaine expérience internationale : ils ont mentionné avoir vécu dans plusieurs pays. Toutefois, nous n'avons pas noté de différences dans leurs conceptions par rapport aux étudiants qui n'avaient pas vécu de telles expériences. Malheureusement, nous n'avons pas de détails sur le type d'expérience vécu ce qui aurait pu nous informer sur le pourquoi de ces résultats. De nombreux facteurs individuels peuvent en effet expliquer le tout.

L'entrée à l'université représente un moment de transition important dans la vie de chaque étudiant (Coulon, 1997) et encore plus particulièrement pour un étudiant étranger (Anderson, 1994). On peut supposer que les étudiants sont, pour la majorité, désireux de réussir leurs études, particulièrement quand les kilomètres qui les séparent de leur milieu culturel d'origine sont importants. Les étudiants vont, pour la plupart, naturellement mettre tout en œuvre pour essayer de répondre aux exigences de leur nouvel environnement et réussir leur projet d'études. On peut supposer que le nouvel environnement pédagogique proposé ici à notre échantillon diffère sur plusieurs aspects de celui dans lequel ils ont évolué jusqu'à maintenant. Les étudiants ont, par exemple, souligné l'utilisation de la pédagogie inversée, la mise en place de nombreux travaux d'équipe, la valorisation de l'apprentissage expérientiel et coopératif. Ils ont également fait mention que leurs enseignants mettaient davantage l'accent sur la nécessité de développer des compétences en lien avec leur futur emploi. Ils ont constaté que l'enseignant adoptait un rôle différent. Ce dernier en plus d'être celui qui transmet le savoir, prenait aussi un rôle de soutien et de motivateur. Les étudiants ont donc été placés, souvent pour la première fois, dans un environnement aux normes, aux habitudes et aux attentes différentes. Une alternative leur est présentée, un nouveau modèle de pédagogie auquel ils sont contraints de s'adapter pour réussir.

Leur rôle est modifié, tout comme celui de leur enseignant. Ils doivent également adapter leurs stratégies pour réagir à ces nouvelles exigences. Or, si comme l'affirme plusieurs chercheurs (Säljö, 1979 cité dans Lindblom-Ylänne, 2010 ; Entwistle, 1988 ; Romainville, 1993 ; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998) la conception de l'acte d'apprendre est intimement

reliée aux stratégies mobilisées par les étudiants, le fait d'être placé dans une situation où l'étudiant doit nécessairement modifier son rôle et ses stratégies implique un changement de conception sur l'apprentissage.

Toutefois, essayer de répondre à ces nouvelles exigences ne se fait pas toujours sans difficulté et plusieurs modèles théoriques ont avancé que l'étudiant passe par différentes phases avant de pouvoir y arriver. Tinto (1975, 1993), Coulon (1997) et Anderson (1994) s'entendent sur cette idée de transition en plusieurs étapes tout comme le montre le modèle de Schlossberg *et al.* (2006). Chacun de ces modèles évoque une première étape faite d'étrangeté (Coulon, 1997) où la personne vit une rupture et une perte de repères et porte de nombreux jugements sur son nouvel environnement. La seconde étape est caractérisée par une « séparation » (Tinto, 1975, 1993) ou une « destructuration » (Coulon, 1997) qui correspond au moment où on renonce aux comportements antérieurs et elle est marquée par des difficultés souvent douloureuses. La dernière étape est celle de l'incorporation (Tinto, 1975, 1993) ou encore de l'affiliation (Coulon, 1997) avec une maîtrise relative du nouveau contexte et le développement d'une certaine autonomie. L'étudiant est alors capable d'interpréter, voire de transgresser des règles. Cette affiliation passe également par une acceptation d'une certaine transformation. La personne s'est alors adaptée.

Nous n'avons pas dans les propos recueillis, observé la première étape : les étudiants font le constat du changement, mentionne le stress que procure cette transition, mais aucun jugement négatif ne semble porter sur le nouveau contexte. Il semble que notre observation s'est déroulée alors que les étudiants étaient certainement déjà dans la seconde, voire la dernière étape de cette transition. Dans leurs propos, on sent que la seconde étape, celle de l'apprentissage (le « *moving through* »), est parfois derrière eux. Une certaine autonomie a été acquise et une transformation personnelle a eu lieu. Les étudiants semblent familiers avec les règles, les normes et les attentes de leur nouvel environnement. Comme le mentionne Schlossberg *et al.* (2006), la transition n'est pas terminée, mais les étudiants se projettent déjà vers l'avenir qui peut engendrer de nouvelles inquiétudes ou, comme on le remarque ici dans les propos des étudiants sondés, de nouvelles possibilités.

Les étudiants évoquent peu l'étape de difficultés qu'ils ont pu éventuellement vivre. Ils réalisent le changement vécu et le perçoivent très positivement. Ils se montrent même parfois incrédules et semblent surpris par leur propre évolution, comme si tout le processus de transition vécu s'était fait de manière inconsciente. Le changement de conceptions semble également très rapide. Ces résultats nous ont semblé surprenants à la lumière de la littérature qui évoque les nombreux défis rencontrés par les étudiants étrangers lors de leur arrivée à l'université (Andrade, 2009 ; Giroux, 2012 ; Groux et al., 2000).

4.2.1.2 Un arrimage entre leur potentiel et l'expérience proposée

On aurait pu s'attendre à plus de résistance, plus de propos négatifs. Ils ont en effet fréquenté un cadre scolaire durant un certain nombre d'années et ont été sélectionnés pour l'excellence de leur dossier académique. On aurait donc pu prévoir une résistance plus importante à l'idée de renoncer à des pratiques bien établies et qui, jusqu'à maintenant, semblent avoir été relativement efficaces. Comme nous l'avons déjà évoqué, les différences culturelles ont un impact sur nos styles d'apprentissages (Manikutty *et al.* 2007), le rapport que l'on entretient avec les enseignants (Yoo, 2014) ou même notre conception de ce qu'est un bon étudiant et un bon professeur (Jim et Cortazzi, 1998). Or, notre culture est avant tout inconsciente et fortement ancrée en nous (Peterson, 2004). Il peut être difficile de renoncer à nos valeurs, nos croyances, nos habitudes et nos repères culturels, alors comment peut-on expliquer ces résultats ?

Certains facteurs peuvent peut-être expliquer ces résultats. Tout d'abord, il faut rappeler que pour l'ensemble de nos répondants (sauf une personne), la transition vécue est perçue positivement. Il s'agit d'un événement choisi, soigneusement planifié et préparé. Le site de l'université regorge d'informations factuelles sur le programme, mais aussi de témoignages d'étudiants qui évoquent la philosophie et la pédagogie mise en avant par l'établissement (HEC Montréal, 2016). De nombreux sites Internet, blogs et réseaux sociaux donnent aujourd'hui beaucoup d'informations pour que l'étudiant puisse avoir des opinions diverses et contrastées sur l'établissement choisi. L'université organise également des séances pré départs dans plusieurs pays étrangers une fois les étudiants admis, ou encore des webinaires où le système d'éducation est bien explicité et les défis que cela implique également. L'étudiant a donc de

nombreux éléments d'informations avant de prendre sa décision. Il peut établir les bénéfices et les coûts que représente le choix qu'il s'apprête à faire. Certains étudiants mentionnent clairement dans leurs propos d'avoir fait un choix délibéré de quitter un système scolaire qui ne correspond pas à leurs valeurs ou à leur personnalité. Or, cette dimension est importante pour la suite du processus. Schlossberg *et al.* (2006) mentionne en effet que l'évaluation que l'individu fait de sa situation est essentielle pour comprendre comment il va se sentir et s'adapter au changement. Deux niveaux seront évalués par l'individu : l'évaluation de la situation elle-même et l'évaluation des ressources mises à disposition. Notre échantillon perçoit cette transition comme une étape positive dans leur vie. Les étudiants ont eu accès à de nombreuses informations pour évaluer également le soutien et les ressources mises à sa disposition. Cette idée rejoint l'importance d'une concordance entre le potentiel de la personne et les défis proposés par la transition pour que l'expérience soit vécue positivement (Greeno, 1997; Snow, 1994). On peut aussi souligner dans les propos des étudiants le soutien perçu dès le début du processus de décision. En effet, plusieurs étudiants mentionnent le support important de leur famille et leurs proches dans leur décision. La transition est perçue comme une réelle opportunité soutenue par la famille, qui vient répondre à un besoin de changement. L'expérience proposée a été analysée avec soin et semble en concordance avec le potentiel de l'étudiant (analyse de ses ressources), ou peut être également avec le projet d'immigration, ce qui peut expliquer la vitesse et la perception positive du changement de conceptions.

On pourrait aussi expliquer cette rapidité de changement de conception par les exigences académiques du programme suivi. Les étudiants pourraient ressentir une certaine pression à devoir s'adapter rapidement à leur nouvelle réalité académique. On note en effet que tous les étudiants ont mentionné les stratégies de gestion de stress comme un élément essentiel de leur adaptation. Toutefois, il nous semble que les propos des étudiants auraient été plus négatifs vis-à-vis de leur nouveau programme. Ils le qualifient d'exigeant tout au plus. Par ailleurs, ils ont été plusieurs à mentionner que le changement a eu lieu à leur insu.

Enfin, on peut aussi faire la supposition que le cours suivi par ces étudiants, qui a pour objectif de les aider dans cette transition académique, a des répercussions sur l'adaptation et la modification de leurs conceptions d'apprentissage. Le cours encourage en effet les étudiants à une réflexion continue. Les étudiants développent ainsi leur métacognition et le tout est par

ailleurs encadré par un enseignant qui vient rassurer l'étudiant au cours de ce processus d'adaptation. L'ajustement peut alors se faire plus rapidement avec la présence d'un soutien important. Romainville (2006) avait par ailleurs souligné que le développement de la capacité métacognitive lui paraissait être un élément critique pour favoriser la réussite des étudiants au moment de leur entrée à l'université. Or, ici réussir académiquement est avant tout réussir à s'adapter aux nouvelles attentes.

Pour conclure cette première observation, nous constatons que les étudiants présents dans notre échantillon proviennent de milieux culturels à forte distance hiérarchique et sont ainsi arrivés à une conception de l'apprentissage marquée par une approche des études en surface. Un changement rapide de conception s'est toutefois opéré chez les étudiants au cours de l'exposition à un environnement pédagogique aux pratiques enseignantes opposées : les étudiants ont été contraints de modifier leur rôle et leurs stratégies pour répondre rapidement aux nouvelles exigences. Toutefois, on remarque également que les étudiants ont une perception très positive de la transition qu'ils vivent. Nous avons expliqué ce phénomène par deux facteurs : l'analyse coûts-bénéfices et des ressources disponibles pour vivre leur transition correspond à un arrimage entre les attentes des étudiants et ce que l'université a à leur offrir. Par ailleurs, on note que cette transition est accompagnée, avant même le départ de l'étudiant de son pays d'origine, par la mise à disposition de nombreuses informations, et ensuite à l'arrivée par la présence d'un dispositif pédagogique particulier qui encourage la métacognition des étudiants.

4.2.2 Les ressources psychologiques de l'étudiant au cœur du processus de changement

En plus de nous intéresser à l'évolution des conceptions de l'apprentissage chez ces étudiants, nous cherchions également à observer si des facteurs particuliers pouvaient influencer cette transition. Nous venons, dans le paragraphe précédent, d'évoquer l'importance du facteur « situation » du modèle de Schlossberg *et al.* (2006). Nous souhaitons maintenant établir les liens entre le changement de conception observé et l'étudiant lui-même (le « *Soi* »). Nous avons établi comme hypothèse que la transition vécue par l'étudiant va au-delà d'un simple

ajustement cognitif et comportemental. Or, les étudiants ont beaucoup souligné l'impact de cette transition sur la connaissance de soi et le développement de leur autonomie.

Il est vrai que, comme nous l'avons déjà souligné, le nouvel environnement pédagogique nécessite de la part de l'étudiant un changement dans son rôle et ses habitudes de travail : on a observé que l'étudiant passe ainsi d'un rôle plus passif à un rôle plus proactif. Ce dernier prend conscience que son style d'apprentissage et ses anciennes stratégies ne sont plus adaptés à la nouvelle réalité. L'étudiant est donc au cœur du processus du changement qui s'opère. C'est par la modification de son rôle et de ces choix stratégiques, que le changement de conception va avoir lieu. Ainsi, dans la présente étude, les participants ont participé activement à la résolution des problèmes générés par leur arrivée dans le contexte éducatif québécois.

La théorie sociocognitive de l'apprentissage souligne le rôle actif que l'apprenant doit prendre dans son processus d'apprentissage (Bandura, 1997). Comme dans toutes les recherches présentées précédemment (Romainville, 1998 ; Giroux, 2012), les étudiants ont mentionné l'importance de devenir plus autonome, d'apprendre à s'organiser et de développer de nouvelles stratégies. Les stratégies métacognitives ont été les plus citées par les étudiants de l'échantillon comme l'élément qui leur permet de vivre la transition : ils mentionnent les stratégies d'autorégulation (adaptation de leur rythme de travail, leur planification, leur gestion du temps) et les stratégies d'autoévaluation comme celles qui sont les plus importantes pour réussir leurs études. Il y a donc bien un changement d'habitudes et de comportements qui se produit.

Mais les étudiants ont surtout mis l'emphase sur le changement personnel qui était en train de se dérouler et sur le fait qu'ils ont appris à se connaître, ce qui renvoie à deux caractéristiques du modèle de Schlossberg *et al.* (2006) définis par Pearlin et Schooler (1978, cités dans Schlossberg *et al.*, 2006) : le « *développement de l'égo* », et « *autoefficacité* ». Les étudiants soulignent ce fait sur plusieurs dimensions. Tout d'abord, ils mentionnent la découverte de leurs propres styles d'apprentissage. La nouvelle autonomie qui leur est offerte leur permet d'explorer différentes stratégies et de trouver leur manière d'apprendre. La confrontation avec les pairs permet aussi de découvrir de nouvelles possibilités et d'affirmer ces choix. L'étudiant prend confiance en lui et explore de nouvelles avenues. Il aménage différemment son milieu

d'études pour mieux se concentrer, il change sa manière de répartir sa tâche pour mieux gérer son temps. La métacognition est importante et permet aux étudiants de réguler leurs stratégies d'apprentissage en fonction de leurs personnalités et des attentes de leur nouvel environnement. Plusieurs recherches ont indiqué l'importance de l'image de soi des étudiants et la reconnaissance de leur potentiel (Fredrickson et Joiner, 2002).

La connaissance de soi est ainsi aussi associée aux développements de nouvelles compétences et à une meilleure connaissance de ses besoins. Les étudiants ont évoqué ainsi l'importance du développement des compétences interpersonnelles et interculturelles. L'étudiant est invité à faire preuve de flexibilité et d'ouverture, et à être positif pour aller à l'encontre de l'autre et de la différence. Il doit encore faire preuve de maturité et se sentir en confiance pour développer ces nouvelles compétences. Sans ouverture et flexibilité, le changement de conception ne peut avoir lieu et cela passe par la rencontre avec l'autre.

Par ailleurs, les stratégies affectives mobilisées font référence avant tout à la gestion du stress. Comme mentionné, le stress vécu est important face à autant de nouveautés. Les étudiants découvrent parfois leurs limites personnelles et doivent avoir recours à de nouvelles ressources, de nouvelles formes de soutien, ce qui implique une plus grande connaissance de soi et de ses besoins. Cette meilleure connaissance de soi et cette autonomie grandissante peuvent être reliées au concept de motivation. La catégorie motivation a été ajoutée à notre grille de codage pour prendre en considération ce point très fréquemment mentionné par les étudiants. Le modèle de Schlossberg *et al.* (2006) ne met pas l'emphasis sur les stratégies de motivation, alors que les étudiants ont indiqué explicitement le fait d'avoir appris comment mieux gérer leur motivation. On note ainsi un sentiment de contrôle plus important sur les tâches avec la nouvelle autonomie qui leur est offerte. Ils accordent aussi une plus grande valeur aux tâches d'apprentissage qui leur sont soumises. Ils développent leur sentiment de compétence à travers ce nouveau processus. Ces trois dimensions sont celles présentées par Viau dans sa théorie sur la motivation (Viau, 2009), mais ne figurent pas implicitement dans le cadre conceptuel que nous avons retenu, même si elles sont latentes. On peut en effet relier la perception de la tâche, à ce que Schlossberg *et al.* (2006) appelle la perception de la situation ; ici nous avons déjà évoqué que les étudiants perçoivent un bon arrimage entre leurs besoins et le nouvel environnement offert. La perception de contrôle est évoquée dans les deux modèles même si

dans la théorie des *4 S*, elle se limite au contrôle décisionnel par rapport à la transition qui est vécue. L'autonomie offerte par le nouvel environnement pédagogique permet toutefois que le sentiment de motivation soit plus important. Par ailleurs, la perception de compétences peut être associée au *Soi* du modèle des *4 S* et notamment au trait de « autoefficacité » que nous venons d'évoquer. Les stratégies motivationnelles nous semblent ainsi essentielles dans la transition vécue par les étudiants, tout comme pour d'autres chercheurs (Chirkov *et al.* 2006 ; Romainville, 1998).

Enfin, même si nous n'avons pas recensé directement des stratégies se rattachant à un processus d'acculturation, plusieurs codes recensés peuvent être mis en lien avec des stratégies identitaires et de résilience puisque, comme nous l'avons souligné, la résilience résulte d'une construction identitaire forte (Fougeyrollas, 2010). L'accent mis sur leur besoin d'autonomie et d'indépendance et ainsi que sur une meilleure connaissance de soi par les étudiants, démontrent ainsi que des stratégies identitaires sont mobilisées par les étudiants pour faire face au stress non seulement scolaire, mais aussi d'acculturation. Par ailleurs, cette transition personnelle qui se vit parallèlement à la transition académique peut expliquer pourquoi les étudiants mentionnent le développement personnel comme un nouveau but d'apprentissage.

Pour résumer, la perception que l'étudiant a de lui-même est un élément essentiel pour favoriser la réussite (Noël et Parmentier, 1997). L'étudiant doit se sentir compétent pour faire face aux exigences de son nouvel environnement, ce qui va renforcer sa motivation. Pearlin et Schooler (1978, cités dans Schlossberg *et al.*, 2006) ont par ailleurs déclaré que les stratégies développées par les individus découlent directement de leur confiance et de la maîtrise d'eux-mêmes et qu'il existe ainsi une variété de réponses possibles. Ce sentiment de compétence est alimenté par une bonne connaissance de soi, un optimisme et un sentiment d'autoefficacité ainsi que la perception d'une certaine autonomie. Le changement est initié par l'étudiant pour répondre aux exigences de son nouvel environnement. Il s'ajuste en adoptant des stratégies métacognitives, mais aussi affectives. Cet ajustement provoque également une remise en question de son rôle, des buts de l'apprentissage et conduit à de nouvelles conceptions sur l'apprentissage. Le développement de l'autonomie nécessaire pour cet ajustement et les réflexions sur soi que la transition implique engendrent également plus qu'une modification des conceptions. Ces conceptions sont en effet rattachées à un environnement culturel

particulier. Tout comme Giroux, nous pensons que le processus vécu est donc aussi un processus de transformation de la personne (Giroux, 2012). L'étudiant a besoin de se construire une nouvelle identité forte pour faire face à ce nouveau contexte et renforcer sa résilience (Fougeyrollas, 2010). Le changement de conception s'inscrit donc dans une démarche plus large qu'une adaptation scolaire. La transition vécue est aussi identitaire et culturelle. L'étudiant ressent ainsi beaucoup de stress (Ramsay *et al.* 1999), d'où l'importance accordée dans les propos des étudiants aux stratégies affectives de gestion du stress et la nécessité de développer un réseau de soutien plus large pour vivre cette transition.

4.2.3 L'influence des formes de soutien dans l'évolution des conceptions

Comme nous l'avons déjà souligné, c'est le contact avec un nouveau système d'éducation complètement différent qui entraîne un changement de rôle, de stratégies et ainsi un changement de conception de l'apprentissage. L'étudiant est confronté à un nouveau paradigme et c'est cette confrontation qui conduit à une adaptation. Les théories reliées au concept d'adaptation ont montré qu'il s'agit d'un processus complexe, mais qu'il est surtout de nature interactive (Anderson, 1994). C'est l'interaction avec l'environnement et les personnes qui le composent qui va permettre l'adaptation.

Plusieurs chercheurs ont évoqué l'importance des liens entre l'intégration sociale et le succès académique en soulignant l'impact que le sentiment d'appartenance peut avoir sur le succès académique des étudiants, que ce soit pour des étudiants locaux (Vezeau *et al.*, 2009) ou internationaux (Rienties *et al.*, 2012, 2013). Un étudiant bien intégré aura le sentiment d'être utile : il aura tendance à persévérer (Leppel, 2002 ; Zimmerman, 1993) et à développer de meilleures stratégies cognitives.

Les étudiants ont évoqué l'importance de l'apprentissage coopératif comme une nouvelle manière pour eux d'envisager l'apprentissage. L'influence des pairs a déjà été mentionné comme un aspect important dans la transition vécue par les étudiants étrangers (Giroux, 2012 ; Zimmerman *et Pons*, 1986), notamment au niveau du développement des stratégies d'autorégulation (Stoynoff, 1997). Ce soutien par les pairs dépasse également le cadre de la

salle de classe puisque les étudiants ont souligné l'importance d'élargir leur réseau de soutien pour faire face à de nouvelles situations, leur réseau naturel étant à l'étranger. Ce nouveau réseau comble des besoins au niveau affectif et apporte du soutien face au stress vécu. Boyer et Sedlacek (1988) ont déjà évoqué que le support donné par les amis était un prédicteur de succès chez les étudiants étrangers. Encore une fois, pour que le réseau de soutien s'élargisse, l'étudiant doit se montrer ouvert, flexible et avoir une certaine confiance en soi. Les étudiants ont ainsi parlé des compétences de communication, notamment interculturelles, comme un élément essentiel de leur adaptation.

Par ailleurs, dans le contexte qui nous intéresse ici, le contact avec les étudiants locaux est limité par la configuration même du programme qui est réservé aux étudiants étrangers. Les étudiants ont donc eu tendance à s'appuyer sur des étudiants provenant de leur propre communauté culturelle ou d'autres étudiants étrangers avec qui ils partagent la salle de classe. Même si pour plusieurs chercheurs l'imitation des stratégies utilisées par les pairs locaux peut favoriser l'adaptation (Giroux, 2012), ici on note que cette absence n'a pas retardé le processus d'adaptation. En se référant à des étudiants qui vivent le même processus qu'eux, les étudiants étrangers peuvent normaliser les phénomènes vécus et diminuer leur stress. Par ailleurs, la faiblesse de leur réseau local les conduit peut-être davantage à se tourner plus rapidement vers des groupes d'experts tels que le corps professoral, comme le soulignait Andrade (2009) dans sa recherche sur les étudiants étrangers de première année.

Le corps enseignant devient une ressource essentielle et son rôle et sa contribution face à la transition vécue est importante. Les interactions répétées avec le corps enseignant conduisent les étudiants à comprendre le nouveau rôle que l'enseignant occupe dans ce nouveau contexte pédagogique. L'enseignant est désormais perçu comme un coach qui peut les soutenir dans leur apprentissage. Plusieurs propos des étudiants démontrent également que parfois ce soutien va au-delà de la salle de classe. L'enseignant par sa proximité devient une personne-ressource clé pour l'étudiant. Il lui permet de mieux naviguer parmi les nombreuses autres ressources offertes par l'établissement. Il apporte une perspective locale sur la situation, il aide à mieux élucider les attentes du programme et, en ce sens, il soutient la motivation de l'étudiant dans ce processus d'adaptation. Des recherches ont souligné qu'une perception positive de l'enseignant

et de son enseignement encourage l'étudiant à aller vers une approche en profondeur de l'apprentissage. (Lizzio, Wilson, et Simons, 2002).

Nous pensons aussi que l'enseignant a un rôle capital à jouer dans le développement de la connaissance du nouvel environnement, mais aussi dans le développement de l'autonomie et de la confiance en soi nécessaire à cette adaptation. Par son rôle, il peut induire le changement de conception observée chez les étudiants sur plusieurs aspects.

Tout d'abord, par ses propres conceptions sur l'apprentissage et la réussite, l'enseignant va influencer les conceptions de l'étudiant (Biggs, 2007, Prosser et Trigwell, 1999). Un enseignant va encourager l'adaptation de certaines stratégies d'apprentissage par les choix pédagogiques qu'il va faire en salle de classe ainsi que dans sa manière de gérer sa classe. En mettant les étudiants face à des tâches contextualisées, variées, riches et stimulantes, il renforce la motivation de l'étudiant qui accorde alors une perception plus positive à la tâche. En choisissant des modes d'évaluation favorisant l'autoévaluation, il encourage la métacognition... En faisant la promotion de l'effort et du dépassement de soi, et en acceptant que l'erreur fasse partie du processus d'apprentissage, il peut aider l'étudiant à atteindre ses objectifs et renforcer ainsi la confiance et la motivation des étudiants. Une telle approche encourage l'étudiant à voir son rôle et celui de son enseignant différemment. L'étudiant est encouragé à prendre des initiatives, à être plus proactif face à son apprentissage. Il modifie ses conceptions sur les buts de l'apprentissage et sur les stratégies à mettre en place pour y parvenir. Les étudiants de notre échantillon ont souligné le rôle de soutien et de motivateur de l'enseignant en le mettant en parallèle avec l'autonomie qui leur est donnée. Archambault et Chouinard (2009) ont ainsi évoqué l'impact de la gestion de classe sur la motivation et ont développé un modèle d'intervention pédagogique pour encourager les enseignants à adopter des pratiques éducatives favorisant le développement de l'autonomie et la motivation des étudiants. Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) ont également évoqué que les enseignants qui avaient une approche centrée sur l'étudiant encourageaient les étudiants à adopter une conception plus profonde de l'apprentissage.

Au-delà du nouveau rôle de soutien que les étudiants attribuent à leur enseignant, il semble que ce dernier peut également avoir joué un rôle important dans le changement de conceptions que

les étudiants ont vécu. En favorisant l'adoption de stratégies métacognitives par les choix pédagogiques qu'ils effectuent et en prenant soin de bien les relier aux conceptions initiales sur l'apprentissage des étudiants (Romainville, 1998), l'enseignant peut contribuer, selon nous, significativement à une modification des conceptions chez l'étudiant. Plusieurs chercheurs ont ainsi souligné qu'en favorisant l'implication des étudiants et la connaissance de soi et de ses propres stratégies, l'enseignant contribue à favoriser l'adoption d'une approche en profondeur de l'apprentissage chez les étudiants. (Biggs, 1985 ; Boulet et al., 1996 ; Entwistle, 1988 ; Frenay et al., 1998 ; Ramsden, 2003)

4.2.4. Synthèse des interprétations

Pour synthétiser nos interprétations, nous présentons la figure 10 qui résume l'influence des différents facteurs observés. Il nous semble qu'un point important se dégage : pour que le changement de conception ait lieu et soit vécu de manière positive, un élément essentiel revient, la confiance en soi.

Tout d'abord, nous avons évoqué l'importance de percevoir la situation de manière positive. Pour cela, l'étudiant avant de quitter son environnement, doit procéder à l'analyse des coûts et bénéfices qu'un tel changement peut lui apporter. Il doit se sentir confiant, et s'assurer que ses besoins seront en accord avec l'institution. Le sentiment de confiance, alimenté par le support de ses proches, peut ainsi naître de cette perspective positive et générer de la motivation.

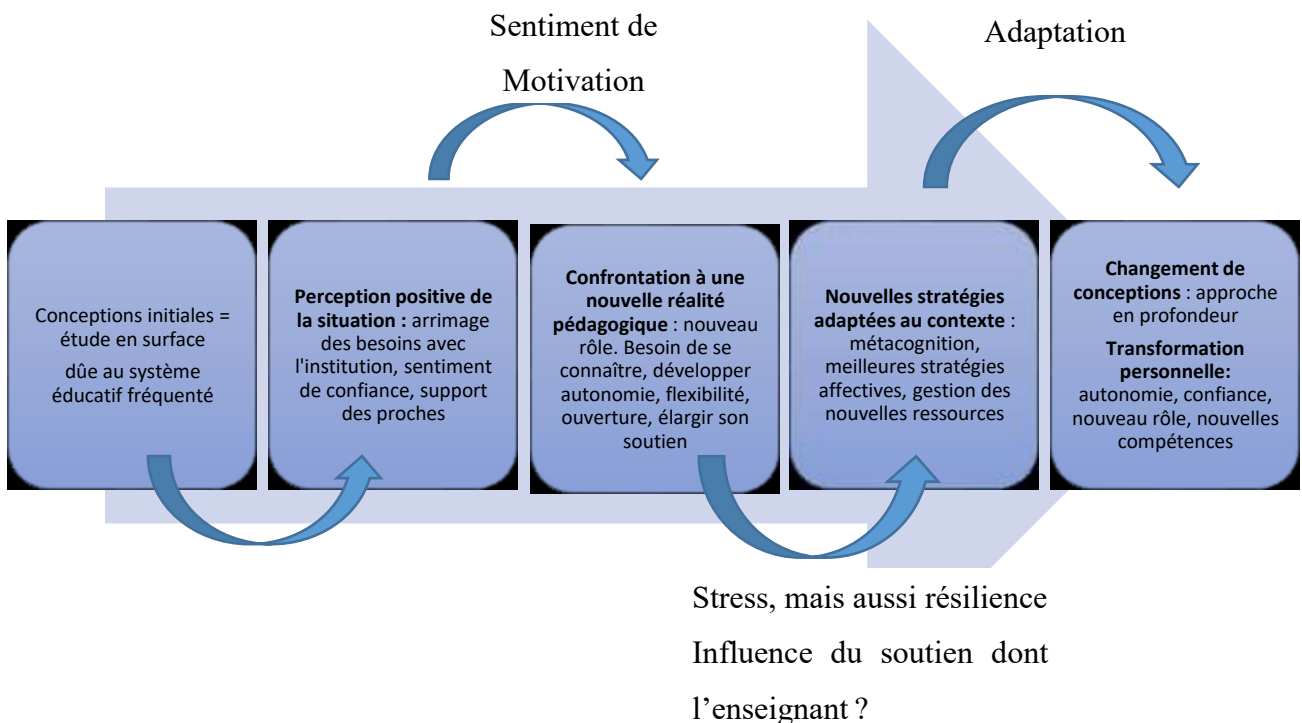
Pour confronter son nouvel environnement pédagogique, il lui faudra de nouveau faire preuve de confiance en soi. La confiance en soi est en effet essentielle pour montrer de l'ouverture et de la flexibilité, s'ouvrir et changer ses habitudes et ainsi aller chercher de nouvelles formes de soutien, que ce soit des amis, des pairs, le corps enseignant ou les services offerts par l'institution. Pour aller au-delà des barrières culturelles et des différences, l'étudiant doit se sentir confiant. Les stratégies développées notamment pour faire face au stress vécu, découlent directement de la confiance et la maîtrise de soi que les étudiants ont acquises. Il n'existe pas une stratégie unique qui favorisera cette adaptation. Les stratégies affectives ou de gestion des ressources résultent d'une bonne connaissance de soi et d'une maturité qui naît par un

processus de métacognition continu. L'étudiant peut alors se sentir plus en contrôle face au processus de transition et ce sentiment alimentera à son tour sa confiance et sa résilience.

Enfin, l'enseignant a certainement un rôle important à jouer dans le développement de ce sentiment de confiance en favorisant un climat affectif positif au sein de sa classe et en choisissant des méthodes pédagogiques qui met l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage. Plus qu'un soutien, il nous apparait ici un élément essentiel pour que le changement conceptuel s'effectue.

Le changement de conceptions est donc intimement lié à la transformation personnelle de l'étudiant et notamment le développement de sa confiance.

Figure 10.
L'influence des différents facteurs sur les changements de conceptions



4.2.5 Les limites de la recherche

Les résultats de cette recherche doivent être pris avec précaution étant donné le cadre particulier dans lequel elle s'est déroulée.

Tout d'abord les étudiants de notre échantillon sont relativement jeunes, de 17 à 21 ans, et pour la plupart ont fréquenté un système français en France ou à l'étranger, ou un système éducatif africain. Aussi, il serait intéressant de voir si différents résultats peuvent être obtenus avec des étudiants plus âgés, ou d'autres nationalités comme des étudiants américains qui, par exemple, proviennent d'une culture où le système d'éducation est plus proche de celui offert au Québec et où la distance hiérarchique est moins forte avec l'enseignant. La composition de notre échantillon correspond toutefois à la réalité des universités francophones au Québec où beaucoup d'étudiants étrangers viennent de France (MIDI, 2014) et surtout au premier cycle universitaire (Chatel-De-Repentigny et *al.*, 2011).⁵ Il serait intéressant de faire la même recherche dans une université anglophone où le bassin de population est plus diversifié avec des étudiants d'origine américaine ou encore asiatique ou avec des étudiants de second ou troisième cycle déjà plus familier avec le monde universitaire même si c'est dans un pays étranger ou bien enfin avec des étudiants provenant de d'autres domaines d'études que la gestion.

La particularité de notre échantillon était aussi que tous les étudiants interrogés ont déclaré avoir fait le choix délibéré de venir étudier dans cet établissement. Il est toutefois possible que certains étudiants étrangers fassent ce choix sous la contrainte (parentale, refus dans une autre université, contrainte de partir de leur pays) ou ne sont pas dans une bonne position financière, psychologique ou personnelle avant de débiter leurs études à l'étranger. Les résultats obtenus

⁵ 31,5 % des étudiants étrangers présents au Québec en 2013, ont déclaré la France comme pays de naissance (MIDI, 2014). 65,5% des étudiants étrangers présents dans les universités québécoises étudiaient au premier cycle en 2008 (Chatel-De-Repentigny et *al.*, 2011).

pourraient se révéler donc différents pour ces étudiants. Or cette situation ne semble pas avoir été présente au sein de notre échantillon. Une autre particularité est que les étudiants de cet échantillon suivent un programme destiné uniquement aux étudiants étrangers. Aussi leur contact avec les étudiants locaux est plus limité, ce qui influence aussi leur adaptation culturelle, puisqu'ils ont tendance à rester entre eux et sont un peu protégés durant cette première année. Ils bénéficient d'un grand encadrement. Le choc culturel aura lieu l'année suivante au contact au sein de la salle de classe avec les étudiants locaux.

La recherche s'étant déroulée parallèlement à un cours, une limite importante à prendre en considération est le facteur de désirabilité sociale, notamment dans le devoir final. On peut se demander en effet à quel point les étudiants ont exprimé ce qu'ils souhaitaient réellement ou ce qu'il fallait dire pour avoir une bonne note. Cela renvoie au fait qu'il est difficile alors d'évaluer si le changement de conception s'est réellement produit ou si l'étudiant aspire encore à ce changement. Nous pensons toutefois que le fait d'avoir situé cette recherche dans le milieu naturel de l'étudiant a été bénéfique et a permis aux étudiants d'avoir un vocabulaire riche sur ces questions. Nous croyons aussi que le dispositif pédagogique suivi par les étudiants est en général bien reçu et que les étudiants ont une réelle volonté de réfléchir à leur processus d'adaptation. Par ailleurs, une étude sur une plus grande période de temps aurait pu valider davantage ces résultats par exemple en examinant à nouveau les conceptions et les stratégies à la fin de l'année scolaire.

Une autre dimension que nous avons soulignée est l'influence du dispositif pédagogique lui-même sur les résultats obtenus, mais aussi l'influence de l'enseignant et de ses propres conceptions. Le dispositif suivi est présenté comme un cours pour aider les étudiants dans leur processus de transition. Il est difficile d'évaluer l'impact de ce dispositif dans le changement de conception des étudiants. Toutefois, il est évident que les étudiants ont été entraînés à développer leur pratique réflexive. Le nom de l'enseignant a été mentionné par plusieurs étudiants et on sent dans les propos qu'un lien fort a été créé. L'enseignant semble avoir exercé une forte influence chez certains étudiants et il est perçu comme un coach, un mentor. Ces propres conceptions ont pu ainsi teinter les conceptions des étudiants. Il pourrait être intéressant de faire une recherche avec des enseignants provenant de classes gérées par différents enseignants pour évaluer leurs impacts sur le processus de transition vécu. Les

recherches par ailleurs sur le sujet restent peu nombreuses et la question mériterait d'être plus explorée.

4.2.6 Les retombées scientifiques et pratiques

Sur le plan scientifique, nous tenons tout d'abord à rappeler que peu de recherches ont porté sur le processus d'adaptation lui-même, notamment en ce qui concerne la modification ou l'adaptation des stratégies d'apprentissage de ces étudiants (Giroux, 2002). Nous n'avons recensé aucune recherche par ailleurs, qui faisait état des conceptions initiales des étudiants étrangers. Les recherches portant sur les étudiants étrangers se sont beaucoup concentrées sur les défis et les stratégies que les étudiants devaient adopter pour favoriser leur réussite et non sur les facteurs qui pouvaient influencer ce processus. Elles ont eu pour but de comparer différents groupes ethniques ou encore de définir les bonnes stratégies à adopter.

Nous pensions ainsi apporter un éclairage nouveau en adoptant un cadre conceptuel plus large pour essayer de comprendre l'influence des différents facteurs qui entrent en considération dans le processus de transition vécu par ces étudiants. Nous souhaitons par ailleurs nous intéresser aux conceptions et non simplement aux stratégies d'apprentissage. Notre recherche est venue confirmer plusieurs résultats de recherches effectuées sur les étudiants étrangers et les stratégies mises en place. Toutefois, ces résultats apportent un regard nouveau sur les différents facteurs qui influencent le processus de modification de conception qui a lieu, mais aussi sur le fait que cette recherche essaye d'intégrer la transformation personnelle qui est vécue simultanément. Ces résultats ouvrent la voie à de nouvelles pistes de recherche, notamment en ce qui concerne l'influence des conceptions des enseignants sur celles de leurs étudiants. Il serait également intéressant de creuser davantage la manière dont se développent la confiance et la résilience de ces étudiants et l'influence des différents acteurs sur ce processus.

Nos résultats ont mis en évidence également le fait que la perception de la situation et l'arrimage entre le projet de l'étudiant, l'évaluation de ses ressources et ce que l'établissement a à offrir, sont des facteurs importants pour une évolution des conceptions vers un

apprentissage en profondeur. Il serait intéressant de sonder les étudiants sur les raisons qui les poussent à quitter leur système et la manière dont ils procèdent à cette évaluation de la transition.

Il est aussi inusité d'effectuer une telle recherche sur des étudiants provenant d'un programme réservé aux étudiants qui n'ont pas fréquenté le système québécois. Ces étudiants ne sont donc pas en contact avec des étudiants locaux au sein de la salle de classe. Or, plusieurs recherches ont mentionné l'influence des pairs locaux dans le processus d'adaptation des étudiants étrangers, notamment par l'imitation des stratégies adoptées par les étudiants locaux. Cette recherche vient apporter des limites à ces constats qui mériteraient d'être validés.

Sur le plan des pratiques, il existe plusieurs retombées intéressantes pour les différents intervenants qui œuvrent auprès des étudiants étrangers. Tout d'abord, au niveau des institutions nous avons vu l'importance que les étudiants puissent faire un choix éclairé et puisse évaluer si l'offre correspond à leurs besoins et leurs ressources. Les institutions ont intérêt à diffuser des informations sur les différences pédagogiques qui seront vécues ainsi que les ressources à disposition avant même le départ des étudiants à l'étranger. Par ailleurs, pour de si jeunes étudiants, il est possible que les parents représentent un soutien important pour les étudiants. Favoriser le maintien de ces liens et équiper davantage les parents et les proches face à cette transition nous semble important pour favoriser une meilleure coordination des différents types de soutien disponible pour les étudiants.

Les institutions mettent de nombreuses ressources à disposition des étudiants étrangers. Toutefois, il est important d'aller à la rencontre des étudiants pour briser les barrières culturelles et surtout de clarifier le *qui fait quoi* pour favoriser l'appropriation des ressources et l'élargissement du réseau de soutien de ces étudiants. Un lien privilégié, répété doit être bâti avant que l'étudiant intègre la possibilité de consulter les ressources disponibles. Comme le mentionnait un des étudiants de l'échantillon, «*j'apprends à demander de l'aide*».

Au sein de la classe elle-même, ce sont surtout les enseignants qui ont un rôle à jouer dans la transition académique de ces étudiants. Leurs conceptions de l'apprentissage encouragent directement l'adoption de stratégies d'études en profondeur des étudiants ou au contraire

viennent freiner leur développement. L'enseignant doit prendre en considération par ailleurs les conceptions initiales des étudiants afin de les aider et les soutenir dans ce processus d'adaptation. À ce titre, une formation des enseignants exerçant dans des programmes de transition nous apparaît essentielle. Il est important de renforcer les compétences pédagogiques et culturelles de ces enseignants pour que leur apport soit significatif et qu'ils puissent adopter des pratiques enseignantes novatrices prenant en considération le changement vécu par les étudiants.

Les dispositifs pédagogiques proposés par les universités pour développer ce qui est communément nommé *le métier étudiant*, devrait au-delà des « *bonnes stratégies* », encourager une pratique réflexive constante des étudiants sur leurs propres conceptions et leurs propres stratégies afin de s'assurer une réelle approbation des nouvelles conceptions de l'apprentissage nécessaires à leur adaptation académique et une motivation intrinsèque basée sur l'apprentissage. La priorité devrait être mise sur l'importance de développer une bonne connaissance de soi et une autonomie pour que la transition soit vécue positivement et en respectant le bagage personnel, culturel et académique avec lequel l'étudiant arrive en salle de classe. L'étudiant doit bâtir sa confiance pour renforcer sa résilience et bâtir sa nouvelle identité étudiante, mais il ne peut le faire qu'en partant de ses acquis et de ses propres conceptions qui sont très teintées culturellement. Des cours offrant une prise en charge progressive par l'étudiant de son propre apprentissage nous apparaissent également plus appropriés pour offrir une période transitoire prenant en compte les nombreux changements que rencontrent ces étudiants et ainsi diminuer le stress vécu. Dans une telle approche, encore une fois l'enseignant a un rôle clé à jouer dans l'évolution des conceptions des étudiants en les soutenant pour qu'ils puissent bâtir la confiance en eux et l'autonomie nécessaire à leur réussite.

La transition repose donc sur de nombreux acteurs : l'étudiant lui-même qui est au cœur de ce processus et qui a un rôle fondamental à jouer, mais également l'institution et les enseignants qui peuvent par leurs actions et les dispositifs mis en place favoriser l'épanouissement et la réussite de ces étudiants.

CONCLUSION

Les établissements universitaires accueillent au sein de leur mur de plus en plus d'étudiants étrangers afin de réaliser leur plein potentiel d'internationalisation (Vincent-Langrin, 2008). Leur présence croissante répond aux enjeux politiques et économiques de nombreux gouvernements qui visent à développer et retenir une main-d'œuvre qualifiée dans leur pays respectif. Les universités canadiennes et québécoises ne font pas exception et connaissent également une évolution rapide de leurs effectifs étrangers qui leur apportent son lot de défis (AUCC, 2014). Les établissements ont mis en place de nombreux dispositifs pour accueillir et mieux encadrer ces étudiants. Toutefois, leur efficacité reste difficile à évaluer tant les enjeux vécus par les étudiants étrangers sont complexes et diversifiés (Cartier et al., 2001). La littérature scientifique évoque ainsi longuement les défis que vivent ces étudiants étrangers sur le plan culturel, psychologique ou académique. Les recherches portant sur le processus d'adaptation académique lui-même sont par ailleurs plus limitées (Giroux, 2012), notamment en ce qui a trait à l'évolution des conceptions des étudiants étrangers sur leur apprentissage.

Notre recherche visait à mieux comprendre le phénomène de transition académique vécu par les étudiants. Nos objectifs étaient dans un premier temps de décrire et analyser les conceptions d'apprentissage chez les étudiants étrangers durant les premiers mois de leur séjour à l'étranger, puis de décrire et analyser les facteurs pouvant influencer cette évolution.

Pour répondre à ces objectifs nous avons utilisé une approche qualitative en développant deux questionnaires aux questions semi-ouvertes distribués à deux moments distincts, soit en début et en fin de la première session universitaire. Nous avons également analysé les écrits des étudiants lors d'un devoir de fin de session portant sur leurs conceptions de l'apprentissage. Les questionnaires ont été élaborés à partir de la théorie sur les différentes approches de l'étude développées par Marton *et al.* (1976) ainsi que sur le modèle des « 4 S System » développé par Schlossberg *et al.* (2006). Les outils de collecte de données ont été distribués lors d'un dispositif pédagogique visant à soutenir les étudiants étrangers dans leur transition académique. Nous pensons que cette approche nous a permis d'obtenir des résultats authentiques qui ont répondu à nos interrogations.

Ainsi nous avons observé que les étudiants passent d'une conception de l'apprentissage basée sur une approche en surface à une conception plus profonde (Marton et al., 1976). La perception de leur rôle évolue vers une prise en charge plus proactive avec une volonté de devenir plus autonome et de mieux se connaître. Par conséquent, le rôle de l'enseignant se transforme pour devenir celui d'un «coach» qui vient guider l'étudiant dans ses apprentissages. Ce dernier devient progressivement une nouvelle source de soutien pour l'étudiant. Cette prise en charge par l'étudiant de son propre apprentissage modifie également les stratégies qu'ils mobilisent. On observe des capacités métacognitives accrues et une bonification des stratégies affectives, notamment en ce qui a trait à la gestion du stress et de la motivation. Nous avons noté que cette évolution s'effectue rapidement et est vécue positivement par les étudiants.

Plusieurs facteurs ont joué un rôle important dans ce phénomène selon nous. La transition académique était perçue par les étudiants comme une opportunité. Un arrimage entre leurs besoins, leurs capacités et l'institution semblait présent. Le réseau de soutien disponible pour les étudiants tendait à s'élargir, que ce soit par rapport aux pairs, qui deviennent une nouvelle ressource pour plusieurs, mais aussi du point de vue des ressources institutionnelles, notamment les enseignants qui en ayant changé de rôle aux yeux des étudiants représentent un nouveau soutien disponible pour combler des besoins en termes de soutien académique, mais aussi de source de motivation. Sur le plan des ressources psychologiques, les étudiants ont mis l'accent sur l'autonomie et le développement de la connaissance de soi. La confrontation avec une nouvelle pédagogie les oblige à réfléchir sur eux-mêmes et à développer de nouvelles compétences, notamment interpersonnelles. Cette transformation de leur rôle, mais aussi de leurs propres repères les incite à une pratique réflexive continue pour mieux gérer leur stress et leur motivation. La résilience est renforcée par ces stratégies métacognitives et affectives plus élaborées mises en place par les étudiants.

Notre recherche a confirmé l'importance de développer l'autonomie et la connaissance de soi des étudiants pour qu'ils puissent mieux vivre leur adaptation et construire leur résilience. Elle confirme ainsi l'importance des stratégies métacognitives (Romainville, 1998) tout en mettant en avant le fait de développer les stratégies affectives des étudiants, notamment du point de vue du stress et de la motivation. Elle a aussi mis en lumière la nécessité que l'étudiant s'engage

dans ce processus en ayant le maximum d'informations, et ceci, avant même son départ. L'étudiant doit comprendre les attentes du nouveau système ainsi que les ressources qui seront mises à sa disposition. Ces précisions lui permettront de bien évaluer la situation, et de faire en sorte qu'elle soit perçue positivement, de vérifier si le projet répond à ses besoins et ses capacités, mais aussi facilitera l'élargissement de son réseau de soutien. Ces constats sont importants pour les universités qui cherchent à mettre en place des dispositifs pour soutenir les étudiants étrangers dans leur adaptation.

Ces observations ouvrent également la porte à de nouvelles recherches sur les liens entre les conceptions des enseignants et celles de leurs étudiants. Au-delà de l'influence d'un dispositif pédagogique particulier qui est parfois difficile à évaluer, on peut se questionner sur l'influence du rôle de l'enseignant dans l'évolution des conceptions des étudiants étrangers vers une approche plus en profondeur de l'apprentissage. Par ses actions, ses choix pédagogiques, il peut influencer les conceptions des étudiants. Il peut devenir par ailleurs un élément important du renforcement de la connaissance de soi et du développement de l'autonomie en favorisant des approches pédagogiques qui encouragent l'étudiant à l'autoévaluation et à l'autorégulation de ses apprentissages. Il devient un soutien important pour l'étudiant en ce qui a trait à ses motivations en proposant des tâches significatives et en donnant une certaine latitude aux étudiants. En lui montrant que les erreurs font partie du processus d'apprentissage, il renforce le sentiment de compétence et encourage l'étudiant à développer de nouvelles conceptions sur les buts de l'apprentissage. Nous pensons ainsi que l'étudiant répond à l'environnement pédagogique qui lui est proposé en ajustant ses stratégies en fonction des activités académiques qui lui sont soumises. Une formation des enseignants à des pratiques innovantes qui prendraient en considération le bagage des étudiants étrangers à leur arrivée pour les encourager à modifier progressivement leurs conceptions pour un meilleur arrimage avec leur nouvel environnement nous paraît essentielle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, C.F. (2002). Academic success and the international student: Research and recommendations. *New Directions for Higher Education*, 117, 13-20. doi:10.1002/he.42
- Alboim, N. et Cohl, K. (2012). *Shaping the future: Canada's rapidly changing immigration policies*. Repéré à <http://maytree.com/wp-content/uploads/2012/10/shaping-the-future.pdf>
- Anderson, L.E. (1994). A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 293-328. doi: 10.1016/0147-1767(94)90035-3
- Andrade, M.S. (2006). International students in English-speaking universities. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154. doi:10.1177/1475240906065589
- Andrade, M.S (2009). The Value of a first-year seminar: International students' insights in retrospect. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(4), 483-506.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Asmar, C. (2005). Internationalizing students: Reassessing diasporic and local student difference. *Studies in Higher Education*, 30(3), 291-309. doi: 10.1080/03075070500095713
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2014). *Les universités canadiennes dans le monde. Enquête de l'AUCC sur l'internationalisation*. Repéré à <http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2014/12/enquete-internationalisation-2014.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série* (2), 98-114.
- Beasley, C. J. et Pearson, C. A. L. (2006). Facilitating the learning of transitional students: Strategies for success for all students. *Higher Education Research and Development*, 18(3), 303-321. doi: 10.1080/0729436990180303
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage, un cadre simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67. doi: 10.7202/018989ar

- Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenardet et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (223-240). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Berry, J. et Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. Dans J.W. Berry, M.H. Segall et C. Kagitçibasi (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology* (291-326). Boston, MA: Allyn et Bacon.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 185-212. doi: 10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students 'learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*. 63 (1), 3-19. doi: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x
- Biggs, J.B. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. Dans D. Watkins et J. Biggs (dir.), *The Chinese Learner: cultural, psychological, and cultural influences* (45-68). Hong-Kong/Melbourne, Australie : Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1997). Teaching across and within cultures: The issue of international students. Dans R. Murray-Harvey et H.C. Silins (dir.), *Learning and teaching in higher education: Advancing international perspectives* (1-22). Melbourne, Australie : HERDSA Conference, Édition spéciale.
- Biggs, J. et Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (3e éd). Mc Graw Hill, Angleterre : Society for Research into Higher Education et Open University Press.
- Birch, D.M. et Rienties, B. (2004). Effectiveness of UK and international A-level assessment in predicting performance in engineering. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 642-652. doi: 10.1080/14703297.2013.796722
- Böhm, A., Davis, D., Meares D. et Pearce, D. (2002). *Global student mobility 2025*. Sydney, Australie: IDP Education Australia. Repéré à http://aiec.idp.com/uploads/pdf/Bohm_2025Media_p.pdf
- Boyer, S., et Sedlacek, W. (1988). Noncognitive predictors of academic success for international students: A longitudinal study. *Journal of College Student Development*, 29(3), 218-223.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, France : Dunod.
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) (2009). *Le Canada au premier rang : L'enquête de 2009 sur les étudiants étrangers*.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M.B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. doi: 10.2307/1982157
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie Dans C. Camilleri, J. Kastertzterin, E. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (85-110). Paris, France : PUF
- Camilleri, C. (1995). Relations et apprentissages interculturels : réflexion d'ensemble. Dans M. Abdallah-Preteceille et T. Alexander T. (dir.), *Relations et apprentissages interculturels*. Paris, France : Armand Colin.
- Camilleri, C. (1998). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. Dans J-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (57-62). Auxerre. France : Presses universitaires de France.
- Cascante Flores, N. (2015). *El análisis de la actividad de enseñanza en el contexto real de trabajo: un dispositivo de formación pedagógica para docentes universitarios*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 353-381. doi: 10.72021009937ar
- Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C. et Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants étrangers au Québec : état des lieux, impacts économiques et politiques publiques*. Recherche réalisée pour le centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations. Repéré à <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2011s-71.pdf>
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R. et Lynch, M. (2006). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199-222. doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.03.002
- Conseil des ministres de l'Éducation (2015). *Imagine Education au/in Canada. Directives concernant l'utilisation de la marque*. Repéré à <http://imagine.cmec.ca/fr/>
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : 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)*. Paris, France : Université de Paris 8.
- Conférence régionale des élus (CRÉ) (2014). *L'urgence d'agir pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal*. Repéré à <http://credemontreal.qc.ca/>
- Cummings, G.S., Barnes, G., Perz, S., Schmink, M., Sieving, K.E., Southworth, J., ...Van Holt, T. (2005). *An exploratory framework for the empirical measurement of resilience, Ecosystems*, 8(8), 975-987. doi: 10.1007/s10021-005-0129-z
- De Vita G., (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165-174. doi: 10.1080/14703290110035437
- Dembelé, M. (2016). ETA6512 : notes de cours 4 [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement StudiUM : <http://studium.umontreal.ca>
- De Remer, M. A. (2002). *The adult student attrition decision process (ASADP) model*. (Thèse de doctorat, Université du Texas, Austin, TX). Repéré à <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/540/deremerma029.pdf>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative — Guide pratique*. Montréal, Québec : McGraw-Hill.
- Dumont, C. (2007). Ecological approaches to health: Interactions between humans and their environment. Dans C. Dumont et G. Kielhofner (dir.), *Positive approaches to health* (65-140). New York, NY : Nova Science Publishers.
- Edwards, J. et Tonkin, H. R. (1990). Internationalizing the community college: strategies for the classroom. *New Directions for Community Colleges*, 70, 17-26. doi: 10.1002/cc.36819907004
- Entwistle, N.J. (1998). Motivational factors in student's approaches to learning. Dans R.R. Schmeck (dir.), *Learning strategies and learning styles* (21-51). New York, NY: Plenum Press.
- Entwistle, N.J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke, Royaume-Uni. et New York, NY: Palgrave Macmillan
- Entwistle, N. (2010). Taking Stock: An overview of key research findings. Dans J.C. Hughes et J. Mighty (dir.), *Taking stock- research on teaching and learning in higher education*. Montréal, Québec et Kingston, Ontario : Queen's Policy Studies Series-McGill Queen's University Press.

- Entwistle, A. et Entwistle, N. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and Instruction*. 2 (1), 1-22. doi: 10.1016/0959-4752 (92) 90002-4
- Entwistle, N.J, et McCune, V. (2004) The Conceptual bases of study strategies Inventories in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345. doi: 10.1007/s10648-004-0003-0
- Entwistle, N.J, McCune, V. et Hounsell, J. (2003). Investigating for yourself at university: Learning processes, the will to learn, and sensitivity to context in studying. Dans L-F., Zhang et R.J. Sternberg, (dir.) *Perspectives on the Nature of Intellectual Styles*, (29-62). New York, NY: Springer.
- Entwistle, N.J, McCune, V. et Walker. P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: Analysis abstractions and everyday experience. Dans L-F. Zhang et R.J. Sternberg, (dir.) *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, (197-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Entwistle, N.J. et Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Education Research*, 41(6), 407-28. doi: 10.1016/j.ijer.2005.08.009
- Entwistle, N.J. et Ramsden, P (1983). *Understanding student leaning*. Londres, Angleterre: Croom Helm.
- Flowers, L. A. (2006). Effects of attending a 2-year institution on African American males' academic and social integration in the first year of college. *Teachers College Record*, 108(2), 267-286. Récupéré du site du Charles H. Houston Center for the Study of the Black Experience in Education: <http://www.clemson.edu/centers-institutes/houston>
- Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal, Québec : Décarie éditeur.
- Fougeyrollas, P. et Dumont, C. (2010). Construction identitaire et résilience en réadaptation. *Frontières*, 22 (1-2), 22-26. doi: 10.7202/045023ar
- Fredrickson, B.et Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upwards spirals toward emotional well-being. *Psychological science* 13(2), 172-175. Repéré à <http://m.ecu.edu/cs-cas/psyc/upload/Fredrickson-Joiner-2002.pdf>
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. et Romainville M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Paris, France : De Boeck et Larcier.

- Giordan, A. (2008). *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage... !* Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences de l'université de Genève. Repéré à www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm
- Giroux, L. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières, Québec) Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5473/1/D2451.pdf>
- Gouvernement du Canada (2012). Comité consultatif de la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale. *L'éducation internationale, un moteur clé de la prospérité future du Canada*. Repéré à http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report_rapport_sei-fra.pdf
- Gouvernement du Québec (2015). *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion*. Cahier de consultation public. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/dossiers/consultation-publique.html>
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Montréal, Québec. Repéré à <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/Effectifs-etudiants-dec03.pdf>
- Greeno, J.G. (1997) On claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26(1) 5–17.
- Groux, D. et Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris, France : L'Harmattan.
- Harvey, P. (1994). *Histoire de l'école des hautes études commerciales de Montréal, Tome1: 1887-1926*. Montréal, Québec, Canada : Presses HEC Montréal
- Harvey, P. (2002). *Histoire de l'école des hautes études commerciales de Montréal, Tome2: 1926-1970*. Montréal, Québec : Presses HEC Montréal
- HEC Montréal. (2006). Documenté présenté par HEC Montréal à la commission parlementaire de l'éducation. Repéré à http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=44842
- HEC Montréal. (2010). Nouvelles : Remise d'une plaque commémorant la fondation de l'École. HEC Montréal a marqué le développement économique du Canada — 4 octobre 2010. Repéré à : <http://www.hec.ca/nouvelles/2010/nouv201076.html>
- HEC Montréal. (2015a) Faits et chiffres. Repéré à http://www.hec.ca/decouvrez/faits_chiffres/index.html

- HEC Montréal. (2015 b) Baccalauréat en administration des affaires. Repéré à http://www.hec.ca/programmes_ formations/baa/index.html
- HEC Montréal. (2015 c) Description du programme de l'année préparatoire. Repéré à http://www.hec.ca/etudiant_actuel/mon_programme/baa/structure/annee_preparatoire/index.html
- HEC Montréal. (2015d) Journée d'orientation pour les étudiants de l'année préparatoire. Repéré à http://www.hec.ca/etudiant_actuel/rentree_scolaire/seances_accueil/baa_4_ans.html
- HEC Montréal. (2015e). Portail Zone Cours. Description du cours 10-421-15. Ateliers d'initiations aux études de gestion. Repéré à <https://zonecours2.hec.ca/portail/?FR#cours=10-421-15>
- HEC Montréal (2016). Votre B.A.A. HEC Montréal : plus qu'un programme, une expérience ! Repéré à <http://www.hec.ca/programmes/baccalaureats/baa/index.html>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related Values*. Beverly Hills, CA: Sage
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320. doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, Institutions and Organizations Across Nations* (2^e éd.). Thousand Oak, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2017). *Country comparaison*. Site de Geert Hofstede pour comparer les dimensions culturelles. Repéré à : <https://geert-hofstede.com/countries.html>
- Jim, L. et Cortazzi, M. (1998). Dimensions of dialogue, large classes in China. *International Journal of Educational Research*, 29(8), 739-761. doi: 10.1016/S08830355 (98) 00061-5
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 171-190. doi: 10.7202/007154ar
- Kanouté, F. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 265-289. doi: 10702/019681ar
- Kraemer, B. A. (1997). The academic and social integration of Hispanic students into college. *Review of Higher Education*, 20(2), 163-179. doi:101 353/rhe.1996.0011
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

- Laperrière, A., (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, JP. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R., Mayer, R. et A.P. Pires (dir.) *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (56-82). Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Lapierre, S. (2007). *100 ans d'innovation. L'école des Hautes études commerciales de Montréal*. Montréal, Québec : Presses HEC Montréal.
- Larue, C. et Cossette, R. (2005). *Les stratégies en profondeur et l'apprentissage par problèmes : un long processus de recherche*. Montréal, Québec : Collège du Vieux de Montréal. Repéré à <http://educ.info/xmlui/handle/11515/33127>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Publishing
- Leppel, K. (2002). Similarities and differences in the college persistence of men and women. *The Review of Higher Education*, 25(4), 433-450. doi: 10.1353/rhe.2002.0021
- Lindblom-Ylänne, S. (2010). Students' approaches to learning and their perceptions of the teaching-learning environment. Dans J.C. Hughes et J. Mighty (dir.) *Taking stock-research on teaching and learning in higher education*. Montréal, Québec et Kingston, Ontario : Queen's Policy Studies Series et McGill Queen's University Press.
- Lindblom-Ylänne, S. et Lonka, K. (1999). Individual ways of interacting with the learning environment – Are they related to study success? *Learning and Instruction* 9(1), 1-18. doi :10.1016/S0959-4752 (98) 00025-5
- Lizzio, A., Wilson, K. et Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*. 27 (1), 27-52. doi: 10.1080/03075070120099359
- Long, W.F. (2003). Dissonance detected by cluster analysis of responses to the approaches and study skills inventory for students. *Studies in Higher Education*. 28 (1), 21-36. doi:10.1080/0375070309303
- Lysgaard, S. (1955) Adjustment in a foreign society: Norwegian fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51
- Marton, F., Hounsell, D.J., and Entwistle, N.J. (1997). *The Experience of learning : Implications for teaching and learning in higher education* (2^e éd.). Edinburgh, Écosse : Scottish Academic Press.

- Marton, F. et Säljö, R. (1976). Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Marton, F. et Säljö, R. (1997). Approaches to learning Dans F. Marton, D.J. Hounsell et N.J. Entwistle (dir.), *The Experience of learning* (2^e éd., 39-58). Edinburgh, Écosse : Scottish Academic Press.
- McKeachie, W.J. (1987). Cognitive skills and their transfer: Discussion. *International Journal of Educational Research*, 11(6), 707-712. doi: 10.1016/0883-0355(87)90010-3
- Manikutty, S., Anuradha, N.S. et Hansen, K. (2007). Does culture influence learning styles in higher education? *International Journal Learning and Change*, 2(1), 70-87. doi: 10.1504/IJLC.2007.014896
- Matlin, M.W. (2001). *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Mazzarol, T., Soutar, G.N., et Yew Seng, M.S. (2003). The third wave: future trends in international education. *International Journal of Educational Management*. 17 (3), 90-99. doi : 10.1108/09513540310467778
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), (2014). Portraits statistiques. L'immigration temporaire au Québec 2008-2013. Repéré à : <http://www.midi.gouv.qc.ca>
- Musselin, C. (2008). L'enseignement supérieur face à l'internationalisation et à la privatisation. *Critique internationale 2* (39), 226. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-critique-internationale-2008-2.htm>
- Nieminen, J., Lindblom-Ylänne, S. et Lonka, K. (2004). The Development of Study Orientations and Study Success in Students of Pharmacy. *Instructional Science* 32(5), 387-417. doi :10.1023/B:TRUC.0000044642.35553.e5
- Noël, B. et Parmentier, P. (1997). Introduction. Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (7-14). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Nora, A., Cabrera, A., Hagedorn, L. et Pascarella, E. (1996). Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioral outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 37(4), 427-451. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40196218>
- Nunan, P. (2006). An exploration of the long effects of students exchange experience. Melbourne, Australie : Australian International Education Conference 2006. Repéré à www.idp.com/aiec

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), (2012). *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE.* Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/rse2012.htm>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), (2014). *Regards sur l'éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE.* Repéré à : <http://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l'education-2014.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), (2017). *Liste des pays de l'OCDE.* Repéré à : <http://www.oecd.org/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P.T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1981125>
- Peters, M. et Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir.* Montréal, Québec : Éditions Hurtubise.
- Peterson B. (2004) *Cultural Intelligence, a guide for working with people from other cultures.* Yarmouth, England: ME Intercultural Press.
- 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), 28-45.
- Prosser, M. et Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The Experience in higher education.* Buckingham, Angleterre : The Society for research into higher education et Open University Press.
- Purdie, N., Hattie, J. et Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: *A cross-cultural comparison.* *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2^e éd.). Londres, Angleterre : Routledge.
- Ramsay, S., Baker, M. et Jones, E. (1999). Academic adjustment and learning processes: A comparison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 129-144. doi: 10.1080/0729436990180110

- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
Repéré à <http://www.wou.edu/~girodm/643/Resnick.pdf>
- Richardson, J. T.E. (2000). *Researching student learning: Approaches to studying in campus based and distance education*. Buckingham, Angleterre : SRHE et Open University Press.
- Rienties, B., Beausaert, 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. The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 63(6), 685-700. doi: 10.1007/s10734-011-9468-1
- Rienties, B. et Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 188-201. doi : doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.004
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Romainville, M. (1996). Politiques de formation pédagogique des professeurs d'université. Dans J. Donnay et M. Romainville (dir.) *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend ?* (78-94). Bruxelles, Belgique : De Broeck.
- Romainville, M. (1998). Et si on arrêta de tirer sur le pianiste? Repéré à <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cvrc/documents/textecolloqueLIEGE.pdf>
- Romainville, M. (2006). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-366. doi: 10.1080/03075079412331381930
- Salomon, G. et Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11(6), 623-637. doi: 10.1016/0883-0355(87)90006-1
- Samuelowicz, K. (1987). Learning problems of overseas students. Two sides of a story. *Higher Education Research and Development*, 6(2), 121-133. Doi: doi.org/10.1080/0729436870060204
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc. *Introduction à la recherche en éducation* (171-198). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP
- Sauvé, L., Godelieve, D., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805. doi : 10.7202/016286ar

- Sauvé, L., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007) *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Fonds québécois de recherche sur la société et la culture en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/>
- Schlossberg, N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The counseling psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling adult in transition- Linking practice with Theory*. New York, NY: Springer publishing company.
- Schlossberg, N.K., Goodman, J., et Andersen, M.L. (2006). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory* (3e éd.). New York, NY: Springer.
- Schlossberg, N.K., Lynch, A.Q. et Chickering A.W. (1989). *Improving higher education environments for adults: responsive programs and service from entry to departure* (2e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Schlossberg, N.K., Waters, E.B., et Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory* (2e éd.). New York, NY: Springer.
- Snow, R (1994). Abilities in academic tasks. Dans R. Sternberg, R. Wagner (dir.), *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Stoyhoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56-68.
- Tang, K.C.C. (1996) Collaborative learning: the latent dimension in Chinese students 'learning. Dans D. Watkinset et J. Biggs (dir.), *The Chinese Learner: cultural, psychological, and cultural influences* (183-204). Melbourne, Australie : Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL et Londres, Angleterre : The University of Chicago Press.
- Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and student's approaches to learning. *Higher Education* 37(1), 57-70. doi : 10.1023/A:1003548313194

- Trouche, L. ; Cazes, C. ; Jarraud, P. ; Rauzy, A. et Mercat, (2011). Transition lycée-université, penser des dispositifs d'appui. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), 37-47. doi : 10.7202/1005782ar
- UNESCO, United Nations Educational Scientific & Cultural Organization, (2009). *Trends in Global Higher Education Tracking an Academic Revolution*. Rapport préparé pour la conférence mondiale sur l'éducation supérieure de 2009. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- Université de Montréal (2002). *Recueil officiel règlement, directives, politiques et procédures. Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle*. Repéré à <http://secretariatgeneral.umontreal.ca>
- Université de Montréal, UdeM Nouvelles (2012) Montréal 10e ville universitaire au monde ! 15 février 2012. Repéré à <http://www.nouvelles.umontreal.ca>
- Université de Montréal (2015). Description du programme de l'année préparatoire. Repéré à <https://admission.umontreal.ca/programmes/annee-preparatoire/>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vermunt, J.D. (1998). The Regulation of Constructive Learning Processes. *British Journal of Educational Psychology* 68(2), 149-171 doi : 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Joliette, Québec : Cégep régional de Lanaudière. Repéré à <https://cdc.qc.ca>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- Vincent-Lancrin, S. (2008). L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique? *Critique internationale*, n° 39, 67-86. Repéré à www.cairn.info/revue-critique-internationale-2008-2-page-67.htm
- Volet, S.E. et Renshaw, P.D. (1996). Chinese students at an Australian university: Adaptably and continuity Dans D. Watkins, et J. Biggs (dir.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*. (205-220). Melbourne, Australie: Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research
- Volet, S. (1999). Learning across culture. Appropriateness of knowledge transfer. *International Journal of Educational Research*. 31 (7), 625-643. doi: 10.1016/S0883-0355 (99) 00028-2

- Wolfs, J.L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck Université.
- Watkins, D. (2000). Learning and Teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 20(2), 161-173. doi: 10.1080/13632430050011407
- Weinstein, C.E., Husman, J. et Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with focus on learning strategies. Dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich, et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (727-747). New York, NY: Academic Press.
- Weinstein, C. E., and Mayer, R. E. (1986) The Teaching of learning strategies. Dans M.C., Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives*, 4 (13), 291-303. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/271>
- Yoo, A.L. (2014). The effect Hofstede's cultural dimensions have on student-teacher relationships in the Korean context. *Journal of International Education Research*. 10 (2), 171-178. doi: 10.19030/jier.v10i2.8519
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4) 307–313. doi: 10.1016/0361-476X(86)90027-5
- Zimmerman, B. J., et Pons, M. (1986) Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, D. J. (2003), Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment. *The Review of Economics and Statistics*, 85(1), 9-23. doi: 10.1162/003465303762687677)

ANNEXE 1 : Questionnaire 1

« Qu'est-ce qu'apprendre pour moi ? »

Le questionnaire comprend 23 débuts de phrases à compléter selon ce qui vous vient spontanément à l'esprit. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, car il s'agit de recueillir votre manière de concevoir l'apprentissage à ce stade de votre cursus universitaire. Par la suite, 3 autres questions ont été ajoutées afin de clarifier certains points.

- Écrivez la première idée qui vous vient en tête.
- Prenez le nombre de mots qui vous convient, il n'y a aucune règle à ce sujet.
- Si un début de phrase ne correspond pas à l'idée que vous avez, modifiez-le en écrivant à la suite la phrase qui vous semble refléter le mieux votre pensée.
- Si le début de phrase proposé ne suscite aucune idée, ignorez-le pour y revenir plus tard.

1. Apprendre c'est...
2. Ce qui favorise un bon apprentissage c'est...
3. Quand je veux apprendre quelque chose je...
4. Je sais que j'ai appris quand...
5. Le rôle de l'apprenant est...
6. La responsabilité des apprenants à l'égard de leur performance est...
7. Le rôle de l'enseignant est...
8. La responsabilité de l'enseignant à l'égard des performances de l'apprenant est...
9. J'ai décidé de venir étudier dans cet établissement, car...
10. La personne qui a pris la décision est...
11. Cette décision arrive dans ma vie alors que...
12. Cette décision aura pour conséquence dans ma vie de...
13. Mes préoccupations quant à la réussite de ce projet sont...
14. Pour réussir ce projet, je pense posséder les caractéristiques/les forces suivantes :

ANNEXE II : Questionnaire 2

« Qu'est-ce qu'apprendre pour moi ? »

Le questionnaire comprend 23 débuts de phrases à compléter selon ce qui vous vient spontanément à l'esprit. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, car il s'agit de recueillir votre manière de concevoir l'apprentissage à ce stade de votre cursus universitaire. Par la suite 3 autres questions ont été ajoutées afin de clarifier certains points.

- Écrivez la première idée qui vous vient en tête.
- Prenez le nombre de mots qui vous convient, il n'y a aucune règle à ce sujet.
- Si un début de phrase ne correspond pas à l'idée que vous avez, modifiez-le en écrivant à la suite la phrase qui vous semble refléter le mieux votre pensée.
- Si le début de phrase proposé ne suscite aucune idée, ignorez-le pour y revenir plus tard.

1. Apprendre c'est...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

2. Ce qui favorise un bon apprentissage c'est...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

3. Quand je veux apprendre quelque chose je...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

4. Je sais que j'ai appris quand...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

5. Le rôle de l'apprenant est...

Selon moi cette conception : A changé _____ n'a pas changé _____

6. La responsabilité des apprenants à l'égard de leur performance est...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

7. Le rôle de l'enseignant est...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

8. La responsabilité de l'enseignant à l'égard des performances de l'apprenant est...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

9. J'ai décidé de venir étudier dans cet établissement, car...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

10. La personne qui a pris la décision est...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

11. Cette décision est arrivée dans ma vie alors que...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

12. Cette décision aura pour conséquence dans ma vie de...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

13. Mes préoccupations quant à la réussite de ce projet sont...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

14. Pour réussir ce projet, je pense posséder les caractéristiques/les forces suivantes :

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

15. Quand j'organise mon travail pour la session ou la semaine à venir, je...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

16. Afin de favoriser ma concentration je...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

17. Pour mémoriser quelque chose, je...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

18. Quand je dois effectuer une recherche sur un sujet, je...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

19. Quand, je fais face à une situation difficile ou un obstacle, je...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

20. Si j'ai besoin d'aide, je peux m'appuyer sur...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

21. Quand je ressens du stress, cela se caractérise par...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

22. Pour apaiser mon stress, je...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

23. Quand je dois me motiver, je...

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

Voici quelques questions complémentaires pour des fins de recherche.

24. Avez-vous déjà connu des expériences d'expatriation ?

Oui

Non

25. Si oui, comment pouvez-vous les qualifier sur l'échelle suivante ?

5

4

3

2

1

Très bonne

Bonne

Moyenne

Pauvre

Très pauvre

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

26. Quelles sont les chances que vous restiez au Québec après vos études ?

5

4

3

2

1

Très bonne

Bonne

Moyenne

Faible

Nul

Selon moi cette conception : A changé _____ N'a pas changé _____

ANNEXE III : Consignes du devoir final

Ateliers d'initiation à la gestion 1 de l'automne 2015

Il s'agit pour vous de dresser un bilan personnel des apprentissages réalisés à travers le cours au niveau de la connaissance de votre nouveau milieu académique, de votre connaissance de soi et des compétences et habiletés de travail et de réfléchir aux impacts de ces derniers sur votre cheminement futur.

Modalités : Le journal 4 comprend 2 questions et compte pour 25 % de votre note finale

Date de remise : 10 jours après la séance 12

- P44 et P45 : 13 décembre 17 h
- P40, P41, P42 et P43 : 18 décembre 17 h

Mode : Via l'outil Remise de travaux dans Zone Cours

- 1) Le tout sera présenté dans un document Word - Police de taille 12 –Times New Roman — interligne de 1,5.
- 2) Les deux questions devront être produites dans **un seul et même document Word** avec une mise en page digne d'un étudiant universitaire (voir votre cours *outil de productivité pour les gestionnaires*).
- 3) Il est impératif de respecter la limite imposée pour chaque question. Tout dépassement du nombre de pages prescrit ne sera pas pris en compte dans la correction.
- 4) Dans «Remise des travaux» utiliser la **fonctionnalité joindre fichier** plutôt que de coller le contenu du journal directement dans la fenêtre.

Tout document qui sera envoyé par un autre moyen ou après l'heure limite se verra attribuer la note de 0.

RAPPEL : La réflexion produite doit être individuelle et personnalisée. Consultez le règlement de l'intégrité académique pour comprendre les impacts sur votre cursus d'un manquement sur ce point :

http://www.hec.ca/etudiant_actuel/mon_programme/baa/plagiat_fraude/plagiat.html

Grille d'évaluation : disponible dans Zone cours sous remise de travaux.

Résultats : les notes de ce dernier journal et la grille de correction vous seront remises via l’outil remise de travaux dans Zone Cours.

Ressources : Comment citer ses sources ?

<http://libguides.hec.ca/c.php?g=246654&p=1643491>

Question 2 (maximum 2 pages) 15 %

En vous appuyant sur les lectures et vidéos préparatoires, ainsi que sur les exercices et discussions faites en classe, mais surtout en **comparant les deux questionnaires, qu’est-ce qu’apprendre pour moi?** Illustrez l’évolution de votre conception et votre rapport à l’apprentissage. Expliquez pourquoi et comment cette évolution vous sera utile et nécessaire pour vous assurer une réussite de vos études au B.A.A à HEC Montréal. Prenez soin de respecter les normes de HEC pour citer vos sources (Auteur, date). Consultez la grille d’évaluation avant de débiter votre écriture.

Annexe IV : Formulaire de consentement

Titre de la recherche : Les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers nouvellement arrivés et les facteurs qui peuvent influencer leurs capacités d'adaptation face au processus de transition vécu.

Chercheuse : Karine Deshayes

Directeur de recherche : Docteur Francisco Loiola. Professeur agrégé au Département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

A) Renseignement aux participants

Objectifs de la recherche : identifier et évaluer les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers nouvellement arrivés et leurs conceptions des facteurs qui peuvent influencer leurs capacités d'adaptation face au processus de transition vécu en s'inspirant du modèle de Schlossberg *et al.* (1995) qui se nomme le « 4 S System » : la situation, le soi, le soutien reçu et les stratégies utilisées pour faire face à la situation.

1. La participation à la recherche : la participation à la recherche est volontaire. Elle consiste à donner votre autorisation pour que les réponses données à travers les deux questionnaires « Qu'est-ce qu'apprendre pour moi » ainsi que du devoir final (le journal 4) complétés dans le cadre du cours d'ateliers d'initiation à la gestion à l'automne 2015 puissent être utilisées dans le cadre de cette recherche.

2. Confidentialité : les renseignements que nous recevons à travers les questionnaires et votre devoir sont traités de façon discrète et confidentielle. Aucun renseignement qui divulgue votre identité ne sera communiqué ou publié sans votre consentement spécifique. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur à cet effet aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. 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.

3. Avantages et inconvénients : Participer à cette recherche est une opportunité pour réfléchir à ces conceptions et son mode d'apprentissage, et en même temps, cela contribue à améliorer les pratiques pédagogiques utilisées à l'université et contribuer à élargir la recherche dans ce domaine.

4. Participation volontaire et droit de retrait : Vu que la participation à ce processus de recherche est entièrement volontaire, vous pouvez refuser d'y prendre part ou vous pouvez décider d'arrêter à n'importe quel moment. 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.

5. Compensation : La participation à la recherche ne représente aucune compensation financière.

6. Diffusion des résultats : Lorsque la recherche aura été terminée, nous enverrons un rapport écrit avec les conclusions générales aux participants qui souhaitent les recevoir.

B) Le 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 à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence.

Fait à Montréal

le

Signature :

Prénom :

Nom :

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.

Fait à Montréal

Le 10 mars 2016

Signature du chercheur

Prénom : Karine

Nom : Deshayes

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Karine Deshayes, candidate à la maîtrise, au numéro de téléphone suivant : (514) 340-6000 poste 2043 ou à l'adresse courriel karine.deshayes@hec.ca

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**).