



Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada

Les cas du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine

**Benjamin Gallais, Nadège Bikie Bi Nguema,
Sarah Jane Parent, Alex Turcotte
et Alexandre Roy**

*Enjeux et défis de l'adaptation, de
l'intégration et de la réussite scolaire des
étudiants internationaux dans les cégeps
et les collèges francophones du Canada*

**Les cas du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard,
de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine**

**Benjamin Gallais, Nadège Bikie Bi Nguema,
Sarah Jane Parent, Alex Turcotte et Alexandre Roy**



La réalisation de ce rapport a été assurée par ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière

**SUPERVISION DE LA COLLECTE DU VOLET QUANTITATIF
AUPRÈS DES ÉTUDIANTS, ANALYSES ET RÉDACTION**

Benjamin Gallais

Chercheur, ÉCOBES, Cégep de Jonquière

MEMBRES DU COMITÉ DE SUIVI

Nadine Arbour

Coordonnatrice, ÉCOBES, Cégep de Jonquière

Isabelle Vilchenon

Coordonnatrice, Service des communications et des activités internationales, Cégep de la Gaspésie et des Îles

Donald DesRoches

Président, Collège de l'Île

Juan Manuel Toro Lara

Gestionnaire, Services aux étudiants internationaux et recrutement étudiant, Collège communautaire du Nouveau-Brunswick

Isabelle Aubertin

Agente de soutien à l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux, Collège communautaire du Nouveau-Brunswick

Jean-Daniel Glazer Allard

Chargé de recherche, CIRADD, Cégep de la Gaspésie et des Îles

TRAITEMENT DES DONNÉES QUANTITATIVES

Alexandre Roy

Technicien en recherche sociale, ÉCOBES, Cégep de Jonquière

**RÉALISATION DE LA COLLECTE DU VOLET
QUALITATIF AUPRÈS DES ÉTUDIANTS,
RETRANSCRIPTION, ANALYSE ET RÉDACTION**

Sarah Jane Parent

Chargée de recherche, CIRADD, Cégep de la Gaspésie et des Îles

Nadège Bikie Bi Nguema

Chercheure, ÉCOBES, Cégep de Jonquière

Alex Turcotte

Étudiante en anthropologie, Université Laval

MISE EN PAGE ET ÉDITIQUE

Valérie Émond

Adjointe administrative, ÉCOBES, Cégep de Jonquière

Référence suggérée : Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N., Parent, S. J., Turcotte, A. et Roy, A. (2020). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada. Les cas du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine*. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, 48 pages.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020.
Bibliothèque et Archives Canada, 2020.

ISBN 978-2-9246-12-11-8 (version imprimée)

ISBN 978-2-9246-12-10-1 (PDF)

© 2020 – ÉCOBES – Recherche et transfert – tous droits réservés

Pour obtenir des renseignements supplémentaires, veuillez vous adresser à :

ÉCOBES – Recherche et transfert

Pavillon Manicouagan, 6^e étage

Cégep de Jonquière

2505, rue Saint-Hubert

Jonquière (Québec) G7X 7W2

Téléphone : 418-547-2191, poste 6401

Courriel : ecobes@cegepjonquiere.ca

Projet financé par :



Réseau des cégeps et des collèges
francophones du Canada

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce rapport de recherche a été rendue possible grâce à la collaboration de nombreuses personnes. Nous tenons à remercier monsieur Donald DesRoches ainsi que mesdames Nadine Arbour et Isabelle Vilchenon pour leur participation au comité de suivi du présent projet. Il faut aussi souligner la collaboration de Linda Parent, responsable de la recherche en innovation sociale au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick.

Le succès du présent projet a reposé sur la mobilisation de plusieurs intervenants qui œuvrent auprès des étudiants internationaux, dont il faut souligner la grande collaboration. Le succès de la démarche recueillie tient à leur appui et à leur mobilisation. Merci à Juan Manuel Toro Lara, Isabelle Aubertin, Honorine Ngountchoup et Magaly Tremblay-Belleville.

Nos remerciements s'adressent également à tous les membres de l'équipe d'ÉCOBES et du CIRADD qui ont collaboré au processus tant dans ses aspects méthodologiques que dans la rédaction du rapport. Il faut notamment mentionner le travail minutieux de Valérie Émond et de Julie Tremblay à l'édition.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1 MISE EN CONTEXTE.....	3
1.1 Internationalisation de l'éducation dans les collèges et cégeps des régions éloignées et à faible densité ethnoculturelle.....	3
1.1.1 Étude exploratoire réalisée par ÉCOBES – Recherche et transfert dans les cégeps du SLSJ.....	3
1.1.2 Cas des établissements collégiaux participant au présent projet : Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Collège de l'Île	4
1.1.3 Mandat et objectif du présent projet	5
1.1.4 Pertinence du présent projet pour les établissements participants	6
1.1.5 Échéancier de travail.....	7
2 MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU VOLET QUALITATIF.....	9
2.1 L'approche qualitative pour mieux saisir le sens de l'expérience migratoire des étudiants internationaux.....	9
2.1.1 L'échantillon	9
2.1.1.1 Caractéristiques des étudiants ayant participé aux entrevues individuelles.....	9
2.1.1.2 Caractéristiques des étudiants ayant participé aux entrevues de groupe	11
2.1.2 La collecte de données	11
2.1.2.1 Techniques de collecte.....	11
2.1.2.2 Recrutement des participants et déroulement des entrevues	12
2.1.2.3 Traitement des données.....	12
2.2 Entrevues individuelles auprès des étudiants internationaux : faits saillants.....	13
2.2.1 Perceptions avant l'expérience migratoire.....	13
2.2.1.1 Raisons d'aller étudier à l'étranger et objectifs fixés	13
2.2.1.2 Choix de l'établissement collégial, obtention de l'information sur l'établissement scolaire et outils mis à la disposition de l'étudiant par l'établissement scolaire.....	14
2.2.1.3 Idées générales du pays, de la province et de la région	14
2.2.1.4 Sentiment des étudiants et de leurs parents avant le départ pour l'étranger	15
2.2.2 Point de vue sur l'établissement d'enseignement et la réussite	15
2.2.2.1 Accueil et sentiment lors de l'arrivée dans la province.....	16
2.2.2.2 Ce que les étudiants pensent de leur établissement d'enseignement	16
2.2.2.3 Regard sur les enseignants, la classe et les pairs locaux	17
2.2.2.4 Au sujet de l'intégration et de la réussite scolaire	18
2.2.3 Bilan de l'expérience migratoire	19
2.2.3.1 Ce que les étudiants comptent faire après leurs études	19
2.2.3.2 Intégration au sein de la ville d'études	20
2.3 Entrevues de groupe auprès des étudiants internationaux : faits saillants	21

2.4	Éléments à retenir et recommandations pour le volet qualitatif	22
2.4.1	Éléments à retenir	22
2.4.2	Recommandations	23
3	MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU VOLET QUANTITATIF	25
3.1	L'approche quantitative : une étude de la gestion du stress, de ses facteurs et des manifestations pouvant nuire aux apprentissages	25
3.1.1	Composition du questionnaire psychosocial	25
3.1.2	Déroulement du recrutement.....	26
3.1.3	Traitement des données : analyses statistiques.....	27
3.2	Résultats.....	27
3.2.1	Analyses descriptives : portrait sociodémographique des étudiants internationaux du présent projet	27
3.2.1.1	Données démographiques en lien avec le sexe, l'âge, l'établissement fréquenté, la scolarité et la session d'arrivée des étudiants internationaux	27
3.2.1.2	Présence des membres de l'entourage social des étudiants internationaux dans la région d'études.....	29
3.2.1.3	Préparation proposée par l'établissement avant l'arrivée de l'étudiant international.....	29
3.2.2	Résultats aux échelles et questionnaires psychologiques	30
3.2.3	Associations entre les facteurs internes et les troubles émotionnels	33
3.2.3.1	Facteurs associés à l'anxiété	33
3.2.3.2	Facteurs associés à la dépression	35
3.2.4	Associations entre les manifestations pouvant nuire à l'apprentissage et les troubles émotionnels	37
3.3	Interprétation des résultats du volet quantitatif	37
3.4	Éléments à retenir et recommandations pour le volet quantitatif	39
3.4.1	Éléments à retenir	39
3.4.2	Recommandations	40
	DISCUSSION DES RÉSULTATS DES VOLETS QUALITATIF ET QUANTITATIF AU REGARD DES SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES AVEC L'ÉTUDE RÉALISÉE PAR ÉCOBES AU SLSJ	41
	BIBLIOGRAPHIE	45

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Échéancier de travail	7
Tableau 2 : Moyenne, écart-type et étendue des scores observés aux variables psychologiques	30
Tableau 3 : Corrélations entre les variables psychologiques et l’anxiété et la dépression	34
Tableau 4 : Facteurs associés à l’anxiété.....	35
Tableau 5 : Facteurs associés à la dépression	36

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Genre des participants	9
Figure 2 : Âge des participants.....	9
Figure 3 : Effectif des étudiants ayant participé au projet par programme d'études.....	10
Figure 4 : Situation des étudiants avant l'expérience	10
Figure 5 : Éléments facilitateurs et obstacles au lien entre l'intégration et la réussite.....	19
Figure 6 : Les concepts liés à l'expérience migratoire des étudiants internationaux	21
Figure 7 : Distribution des participants en fonction de l'âge	28
Figure 8 : Distribution des participants par établissement et par campus	28
Figure 9 : Distribution des réponses observées sur la présence d'au moins un proche du pays d'origine qui accompagne l'étudiant durant toute la durée de son séjour	29
Figure 10 : Nombre de participants par importance accordée à la préparation avant l'arrivée au pays	30
Figure 11 : Distribution des scores d'anxiété (classification en quatre et deux catégories).....	31
Figure 12 : Distribution des scores de dépression (classification en cinq et deux catégories)	32

INTRODUCTION

La présente recherche s'intéresse à la mobilité des étudiants qu'on appelle « étudiants internationaux ». Ce sont des étudiants qui ne sont pas citoyens du pays où ils étudient (Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, 2016). Ils ont un permis temporaire d'études et sont des « résidents temporaires » (CAPRES, 2019). Leur statut particulier présente plusieurs limites : ils ne peuvent pas bénéficier, par exemple, de certaines bourses d'études canadiennes et québécoises, avoir accès à un médecin de famille et avoir accès aux services gratuits de placement pour la recherche d'emploi, des limites qui peuvent être des défis supplémentaires quant à leur intégration et leur réussite scolaire.

Parmi les pays de destination de la migration pour études, figure le Canada, qui, en 2015, comptait 353 570 étudiants internationaux, tous niveaux d'études confondus (Bureau canadien de l'éducation internationale [BCEI], 2016). Ce contingent représente une augmentation de 8 % comparativement à l'année précédente, et une augmentation de 92 % entre 2008 et 2015. Le Canada prévoit augmenter encore l'effectif des étudiants internationaux en se fixant l'objectif de franchir le seuil de 450 000 étudiants internationaux d'ici 2020 (BCEI, 2016). Or, dans son rapport de 2018, le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) soulignait la présence de 494 525 étudiants internationaux au Canada au 31 décembre 2017. On constate donc qu'en 2017, le nombre d'étudiants internationaux dépassait l'objectif fixé par le gouvernement du Canada. Pour ce qui est du Québec, à l'automne 2017, environ 42 000 étudiants internationaux étaient inscrits dans les universités québécoises, soit 14 % de plus qu'en 2016. C'est le double d'il y a dix ans (Roulot-Ganzmann, 2018). Selon le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI, 2018), près d'un étudiant sur sept fréquentant les universités québécoises n'est pas citoyen canadien ou résident permanent. « Les étudiants internationaux au Canada encouragent l'excellence et l'innovation du paysage culturel et d'éducation du Canada et sont un tremplin essentiel de l'internationalisation des établissements canadiens » (BCEI, 2016 p. 6).

Mais que savons-nous des étudiants internationaux présents dans les établissements d'enseignement supérieur au Canada? Quels sont leurs motivations, leurs besoins, leurs attentes? Comment s'adaptent-ils à leur nouvel environnement?

Ce rapport dresse un portrait de l'expérience migratoire des étudiants internationaux dans deux provinces des Maritimes (Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard) et de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Ce document se divise en quatre parties. La première partie met en contexte le phénomène de l'internationalisation de l'éducation dans les régions éloignées et présente plus particulièrement le mandat ainsi que les retombées du présent projet pour les établissements participants. Les deuxième et troisième parties exposent la méthodologie et les faits saillants des résultats issus des volets qualitatif et quantitatif du projet de recherche. Enfin, la quatrième partie s'attarde à faire un regard croisé des résultats des volets qualitatif et quantitatif. La conclusion fait une synthèse des grands constats et présente quelques pistes d'action susceptibles de favoriser l'adaptation, l'intégration et la réussite scolaire des étudiants internationaux dans des régions éloignées au Canada.

1 MISE EN CONTEXTE

1.1 Internationalisation de l'éducation dans les collèges et cégeps des régions éloignées et à faible densité ethnoculturelle

Les recherches sur les étudiants internationaux se sont penchées majoritairement sur la présence de ces derniers dans les universités canadiennes (Conseil régional des élus de Montréal [CRÉ], 2006; MAGE-UQAC, 2009; Mainich, 2015; Germain et Vultur, 2016; Deshayes, 2017; Côté, 2018). Pour ce qui est du réseau collégial, l'expérience migratoire des étudiants internationaux dans des régions éloignées et à faible densité ethnoculturelle est très peu documentée. Aux dires de Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), le défi est encore plus grand en régions éloignées où il y a une faible concentration d'immigrants et où la population n'est pas habituée à faire face à la diversité ethnoculturelle. On oppose très souvent les régions à forte densité ethnoculturelle et celles à faible densité ethnoculturelle (Amboulé-Abath et Bikie Bi Nguema, 2016). Selon Statistique Canada (2013), les trois principales régions métropolitaines de recensement du Canada, en l'occurrence Toronto, Vancouver et Montréal, représentaient 63,4 % de la population immigrante du pays et 62,5 % des immigrants récents. Ces régions sont considérées comme des zones à forte densité ethnoculturelle. Partant de ce constat, on peut définir une région à faible densité ethnoculturelle comme celle qui a un très faible pourcentage d'immigrants. À cette définition, on ajoutera, dans le cadre du présent projet de recherche, que c'est aussi une région qui est particulièrement éloignée de la grande métropole de Montréal qui concentre un nombre élevé d'immigrants au Québec. Selon le ministère de l'Immigration du Québec, c'est 72 % d'immigrants qui choisissent la région métropolitaine de Montréal (qui comprend Montréal, Laval et Longueuil) (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2020). Parmi les régions éloignées et à faible densité ethnoculturelle, il y a les régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ), de la Gaspésie, du Nouveau-Brunswick et de l'Île-du-Prince-Édouard.

1.1.1 Étude exploratoire réalisée par ÉCOBES – Recherche et transfert dans les cégeps du SLSJ

Le SLSJ est une région composée de cinq municipalités régionales de comté (MRC) : Saguenay, Fjord-du-Saguenay, Lac-Saint-Jean-Est, Domaine-du-Roy et Maria-Chapdelaine. En regroupant l'ensemble des populations des cinq MRC, le SLSJ totalise une population de 275 903 habitants (ministère des Affaires municipales et de l'Habitation du Québec, 2019). Les immigrants constituent 1,1 % de la population totale. Les résidents non permanents représentent 0,3 % de la population du SLSJ (Statistique Canada, 2017d). La région du SLSJ, qui regroupe les cégeps de Jonquière, de Chicoutimi, de Saint-Félicien et le Collège d'Alma, accueille les étudiants internationaux depuis plus d'une dizaine d'années. L'effectif total des étudiants internationaux dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean était, en 2018, de 741 personnes d'origines diverses. Le manque d'information sur les besoins des étudiants internationaux dans le réseau collégial, et plus particulièrement dans des régions éloignées, a amené ÉCOBES – Recherche et transfert (centre collégial de transfert de technologie dans le domaine des pratiques sociales novatrices) du Cégep de Jonquière à réaliser, pendant deux ans (2017-2019), une étude mixte (qualitative et quantitative) afin d'identifier les besoins des étudiants internationaux en matière d'intégration et de réussite au cégep ainsi que de décrire le vécu de l'expérience migratoire des étudiants internationaux selon un point de vue d'adaptation psychologique aux événements stressants. Vingt-et-un professionnels (directions des études, professionnels de l'accueil et du recrutement, enseignants et aides pédagogiques individuels) et vingt-et-un étudiants internationaux ont été rencontrés en entrevues individuelles, et

quarante-huit étudiants, en entrevues de groupe. Les étudiants qui ont participé aux entrevues individuelles ont répondu à des questionnaires sur le bien-être psychologique. Les résultats de cette étude montrent que la réussite scolaire se trouve au cœur du projet de migration et du projet de vie des étudiants, que ces étudiants rencontrent de nombreux défis liés à la barrière de la langue, au choc culturel, aux difficultés pédagogiques et à la formation des liens d'amitié. De plus, les résultats de cette étude ont mis en lumière le rôle considérable que jouent les enseignants et les étudiants québécois dans l'adaptation, le bien-être psychologique et l'intégration des étudiants internationaux, ainsi que dans leur réussite scolaire.

1.1.2 Cas des établissements collégiaux participant au présent projet : Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Collège de l'Île

Situé à l'est du Canada et faisant partie des provinces de l'Atlantique, le Nouveau-Brunswick comptait, en 2016, 747 101 habitants (comparé à 751 171 habitants en 2011), dont 4 360 résidents non permanents (Statistique Canada, 2017c). Le nombre de résidents permanents établis dans la province est passé de 2 847 à 4 607 individus de 2014 à 2018. Pour faire face au déclin et vieillissement de la population et à la diminution de la main-d'œuvre, la province souhaite augmenter le nombre d'immigrants en se fixant comme objectif d'atteindre 7 500 nouveaux arrivants chaque année jusqu'en 2024 (Boudreau, 2019). Pour ce faire, un plan d'action contenant 60 mesures a été mis en place (CIC News, 2019). Dans ce plan d'action, des mesures sont prévues en matière d'immigration pour les francophones, les étudiants étrangers (étudiants internationaux), les entrepreneurs internationaux, etc., par exemple : encourager les étudiants étrangers à rester et à s'établir au Nouveau-Brunswick après l'obtention de leur diplôme et créer une série d'outils et de ressources qui vont éduquer, informer et aider les employeurs du Nouveau-Brunswick à recourir à l'immigration pour répondre à leurs besoins en main-d'œuvre. Pour ce qui est des étudiants internationaux, entre 2015 et 2016, il y avait 206 inscriptions internationales au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB). En 2019-2020, il y avait 644 étudiants internationaux présents au CCNB et provenant majoritairement du continent africain.

En ce qui concerne les municipalités de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine au Québec, elles se composent de cinq MRC et d'une municipalité hors MRC, celle des Îles-de-la-Madeleine. D'après le recensement de 2016, la population était estimée à 90 311 habitants et les immigrants représentaient 1 % de la population (Statistique Canada, 2017a). Depuis plusieurs années, la région fait face à une baisse démographique et cela a des conséquences importantes sur la clientèle étudiante au niveau collégial. En effet, depuis une dizaine d'années, le Cégep de la Gaspésie et des Îles a perdu environ 10 % de son effectif étudiant (Fortier, 2020). Dans ce contexte, le recrutement à l'international se présente comme l'une des stratégies pour atténuer l'impact du déclin de l'effectif étudiant. Aussi, à l'automne 2006, il y avait 26 étudiants internationaux. Ce nombre s'élevait à 42 étudiants à l'automne 2008 et atteignait 45 à l'automne 2013 (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2013). En 2019, 110 étudiants internationaux étaient inscrits au Cégep de la Gaspésie et des Îles.

Pour ce qui est de l'Île-du-Prince-Édouard, c'est l'une des provinces maritimes de l'est du Canada. Elle est située au large du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse dans le golfe du Saint-Laurent. Selon Statistique Canada (2017b), il y avait 142 907 habitants en 2016 (comparativement à 140 204 en 2011) et le nombre d'immigrants s'élevait à 8 940, dont 1 340 résidents non permanents. Les immigrants constituent ainsi 6 % de la population totale. Selon le Conseil économique des provinces de l'Atlantique (APEC) (cité dans CIC News, 2020), la région a connu un taux de croissance démographique de 2 % d'une année à l'autre depuis 2016. Cela est dû à l'immigration internationale. Cependant, la région souhaite attirer davantage d'immigrants francophones, car, comme dans la plupart des régions

du Canada, l'Île-du-Prince-Édouard doit faire face au vieillissement de la population. Ce problème est plus frappant dans la communauté francophone. En effet, la population francophone représente 13 % de la population totale de l'Île et constitue la troisième plus forte concentration de francophones au Canada, après le Québec et le Nouveau-Brunswick. Les personnes âgées de plus de 55 ans représentent 53 % de la communauté francophone. Aussi, le recrutement à l'international des francophones contribuerait à renforcer cette communauté (cité dans CIC News, 2020). Le Collège de l'Île est une institution postsecondaire de langue française qui est tournée, depuis 2015, vers l'international et recrute dans les pays comme le Cameroun, le Mexique et le Sénégal.

1.1.3 Mandat et objectif du présent projet

Tout comme les cégeps du SLSJ, ceux des provinces maritimes et de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine doivent composer avec une diminution de la clientèle locale. Ils offrent des programmes d'études de qualité répondant aux besoins du marché du travail. Cette démographie décroissante incite les établissements d'enseignement à se tourner vers le recrutement d'étudiants francophones à l'international. Le recrutement, par les établissements d'enseignement, d'étudiants internationaux favorise le développement économique, social et culturel des communautés francophones canadiennes qui les accueillent. L'adaptation des services et des produits offerts à cette clientèle permet à l'ensemble d'une communauté de s'ouvrir à la diversité et de développer des pratiques innovantes et inclusives en matière d'intégration. En effet, les étudiants internationaux provenant des états et des gouvernements de la francophonie arrivent avec un bagage culturel leur permettant d'en apprendre davantage sur les communautés francophones du Canada. Les séjours d'études réalisés dans des contextes francophones permettent l'évolution du système éducatif et l'adaptation de la francophonie canadienne aux réalités des francophones ailleurs dans le monde. De plus, l'accueil d'étudiants internationaux pourrait permettre le maintien de l'offre de formation en français dans des régions aux prises avec une décroissance démographique ou une dévitalisation régionale.

Cependant, ces étudiants internationaux viennent également au collège avec des caractéristiques sociodémographiques et personnelles en portant leurs expériences scolaires antérieures, leurs expériences de travail, leurs trajectoires personnelles et familiales, leurs motivations ainsi qu'en y poursuivant des objectifs fixés avant la migration pour études. Ils y apportent également des représentations du monde, d'autrui, de l'enseignant, etc. Ces représentations peuvent être en contradiction avec les codes culturels du pays de migration pour études de l'étudiant international. Même s'il provient d'un pays francophone, l'étudiant international se rend compte, par exemple, qu'au Québec, les expressions et les mots n'ont pas toujours la même signification que ceux de son pays d'origine et que le rapport à l'autorité diffère d'un pays à l'autre (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010; Bikié Bi Nguema et coll., 2019). De plus, l'étudiant international doit faire face à de nombreux défis, cumulant les statuts d'immigrant et d'étudiant, autant de défis qui peuvent être interprétés comme des stressseurs selon le modèle transactionnel du stress développé par Lazarus et Folkman (1984). Dans ce modèle, le stress est généré par une situation interactionnelle entre l'individu et l'environnement, situation dans laquelle le sujet se sent débordé ou en danger (physique ou mental). Ainsi, pour qu'une intégration soit la plus optimale possible, cela passe par une adaptation psychosociale la plus favorable possible. Explorer l'état de santé mentale des étudiants internationaux et les facteurs qui y contribuent est une façon de comprendre une des facettes de l'adaptation et de l'intégration de ces individus dans leur nouvel environnement.

Enfin, si les étudiants internationaux se font une représentation de leur communauté d'accueil, l'inverse est aussi vrai. Les enseignants et les étudiants québécois se font aussi une certaine représentation des étudiants internationaux. Le recrutement à l'international représente ainsi un défi non seulement pour les étudiants internationaux, mais également

pour toutes ces personnes qui gravitent autour de l'étudiant international, entre autres les enseignants (Bikie Bi Nguema et coll., 2020). Aussi, pour répondre aux défis du recrutement, de l'encadrement et de l'insertion professionnelle des étudiants internationaux, il est nécessaire de mieux outiller le personnel des collèges en matière de relations interculturelles. Il s'avère donc essentiel de connaître la réalité de ces étudiants, leurs besoins et leurs attentes. L'objectif général du projet est de partager l'expertise développée par ÉCOBES en matière d'étude auprès des étudiants internationaux. Le projet vise à favoriser la réussite et la persévérance scolaire des étudiants internationaux qui fréquentent le Cégep de la Gaspésie et des Îles, le CCNB et le Collège de l'Île, en permettant à leurs acteurs de mieux comprendre : 1) l'impact de l'intégration sur la réussite scolaire des étudiants internationaux à travers la perception que ceux-ci se font de leur intégration et de leur réussite; 2) l'état émotionnel des étudiants internationaux et leur vécu de l'expérience migratoire selon un point de vue d'adaptation psychologique.

1.1.4 Pertinence du présent projet pour les établissements participants

Les cégeps du SLSJ, tout comme les établissements participant au présent projet, misent énormément sur l'internationalisation de l'éducation afin de faire face à plusieurs problématiques : la baisse démographique, le maintien de certains programmes qui ont de la difficulté à être comblés et la réponse aux besoins de main-d'œuvre. Les établissements participants se trouvent dans des régions à faible densité ethnoculturelle. Nous posons l'hypothèse que ces établissements doivent connaître les mêmes réalités en ce qui concerne l'intégration et la réussite scolaire des étudiants internationaux. Aussi, le présent projet permettra de savoir si les résultats obtenus dans les cégeps du SLSJ sont transférables ou non ailleurs. À travers la situation migratoire des étudiants internationaux dans chaque établissement participant au présent projet, il sera question de mettre en lumière la conception d'une intégration réussie, l'impact de l'intégration sur la réussite scolaire et les éléments facilitateurs et les obstacles à l'intégration et à la réussite scolaire des étudiants internationaux, ainsi que de faire état de leur état émotionnel et des facteurs pouvant y contribuer. Ces différents éléments ainsi documentés permettront de mieux comprendre la réalité des étudiants internationaux et contribueront à la mise en place ou à la bonification des politiques et des pratiques d'accueil et d'intégration. Ces bonifications des bonnes pratiques permettront d'augmenter encore davantage l'intérêt des étudiants pour les établissements participants et donc d'accroître leur nombre. En d'autres mots, ce projet d'échange et de partage permettra aux établissements participants de se nourrir de l'expérience des uns et des autres dans le but de pouvoir mettre en place les conditions favorables à une meilleure intégration et réussite scolaire. De plus, pour ce qui est du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick et du Collège de l'Île, l'augmentation des étudiants de la francophonie permettra de maintenir les services en français et de contribuer à l'avenir des communautés francophones. Les résultats du présent projet permettront aux étudiants internationaux de mieux s'épanouir dans leur nouvel environnement.

1.1.5 Échéancier de travail

Tableau 1 : Échéancier de travail

Mois	Activités
Mai, juin et septembre 2019	<p>Préparation de la demande d'évaluation des aspects éthiques pour chacun des collèges participants.</p> <p>ÉCOBES fournira son contenu déposé au CER Jonquière en 2017.</p> <p>ÉCOBES fournira les grilles d'entrevues individuelles et de groupe auprès des étudiants.</p> <p>Préparation des questionnaires sur le bien-être et la santé psychologique.</p>
Juin, août et septembre 2019	<p>Rencontre préparatoire de l'équipe du projet (en présence) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diffusion des résultats pour les cégeps de Jonquière, de Chicoutimi, d'Alma et de Saint-Félicien; • Discussion sur les instruments de collecte et la collecte des données; • Discussion sur la clientèle; <p>Invitation d'intervenants interculturels et sociaux.</p>
Septembre à novembre 2019	<p>Réalisation des entrevues et passation des questionnaires.</p> <p>Collecte des données auprès des étudiants des trois établissements.</p> <p>Le service de recherche et d'innovation sociale du CCNB et le CIRADD seront responsables de la collecte des données auprès de leurs établissements respectifs.</p> <p>L'équipe d'ÉCOBES formera une ressource du Collège de l'Île.</p>
Novembre, décembre et janvier 2020	<p>Saisie et analyse des données.</p> <p>ÉCOBES sera responsable de cette étape.</p>
Février 2020	<p>Interprétation des résultats.</p>
Mars 2020	<p>Rédaction du rapport final de recherche.</p> <p>Présentation des résultats aux établissements (en présence).</p> <p>Réflexion sur les pistes d'action.</p> <p>Préparation d'une demande 2020-2021 (étude auprès des membres du personnel, des étudiants traditionnels).</p>

2 MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU VOLET QUALITATIF

Une méthode mixte de recherche à la fois qualitative et quantitative sera privilégiée afin de comprendre et d'expliquer, de la façon la plus satisfaisante possible, la complexité et la richesse de la problématique à l'étude (Guével et Pommier, 2012; Corbière et Larivière, 2014).

2.1 L'approche qualitative pour mieux saisir le sens de l'expérience migratoire des étudiants internationaux

Cette recherche est de nature qualitative, car elle met en valeur le point de vue des personnes interrogées et aide à comprendre les choses telles qu'elles apparaissent à ces dernières (Fortin, 2010). Ce type de recherche permet de s'adapter au contexte particulier de chaque personne interrogée et de documenter des aspects inédits qui se révèlent importants.

2.1.1 L'échantillon

Ici sont présentées les principales caractéristiques des participants à l'étude ayant passé en entrevues, telles que le sexe, l'âge, le pays d'origine, le programme fréquenté, etc.

2.1.1.1 Caractéristiques des étudiants ayant participé aux entrevues individuelles



- ✦ La collecte de données a permis de recueillir des informations auprès de 16 étudiants internationaux provenant des 2 établissements collégiaux (étudiants du CCNB et du Cégep de Gaspésie et des Îles). Ils étaient majoritairement de sexe masculin (10) et minoritairement de sexe féminin (6).
- ✦ Une majorité d'entre eux se trouvait dans la tranche d'âge de 21 à 25 ans (9), plusieurs avaient 26 ans et plus (5) et peu étaient âgés de 18 à 20 ans (2). Ils provenaient de pays différents, dont le Cameroun (4), la France (4), l'île de la Réunion (2), le Maroc (2), le Congo (2), le Togo (1) et le Mexique (1).

Figure 1 : Genre des participants

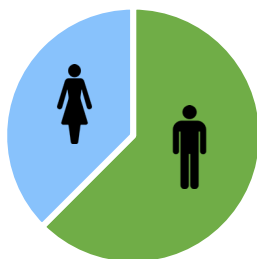
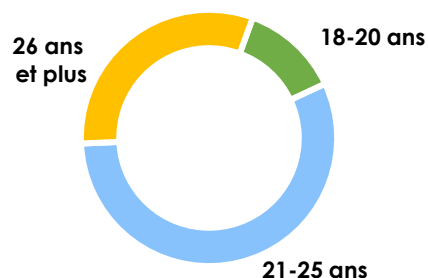
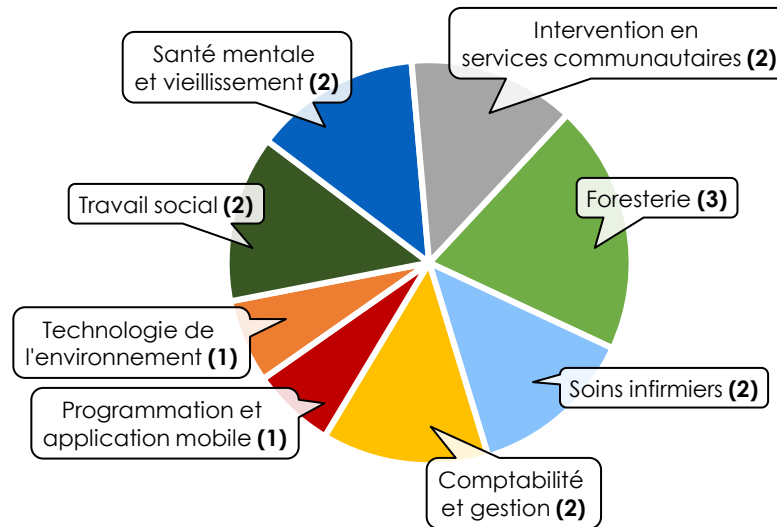


Figure 2 : Âge des participants



- ✦ Les étudiants étaient dans des programmes d'études assez variés. Ces programmes se déroulent majoritairement sur deux ans, bien qu'il y en ait qui durent un an ou encore trois ans. En ce qui concerne les répondants, ces derniers étaient majoritairement à leur première année d'études dans leur programme.

Figure 3 : Effectif des étudiants ayant participé au projet par programme d'études



- ✦ En ce qui concerne la famille des participants, les mères possèdent majoritairement des diplômes d'études supérieures au secondaire. Il en est de même pour les pères. Certains parents ne possèdent aucun diplôme ou n'ont qu'un diplôme d'études secondaires.
- ✦ De plus, les participants vivent majoritairement dans des familles de trois enfants et plus. Plusieurs d'entre eux ont également des frères et sœurs qui étudient à l'étranger. D'ailleurs, en ce qui concerne le paiement des études, la majorité des participants reçoit de l'aide de membres de leur famille tels que les parents ou les frères et sœurs, alors que les autres paient entièrement leurs études ou reçoivent des bourses du gouvernement de leur pays d'origine.
- ✦ Avant de venir étudier au Canada, plusieurs ont fait des études diverses ou avaient un emploi dans leur pays d'origine.

Figure 4 : Situation des étudiants avant l'expérience

Niveau d'études	Domaine d'études	Emploi
<ul style="list-style-type: none"> • Université • Lycée • Inconnu 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptabilité et gestion • Sciences sociales • Droit • Environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Domaine de la santé • Entretien • Communication • Couture • Magasinier

2.1.1.2 Caractéristiques des étudiants ayant participé aux entrevues de groupe



- ✦ Au total, il y avait 26 étudiants qui ont participé aux entrevues de groupe.
- ✦ La majorité des participants aux entrevues de groupe était de sexe masculin. Les femmes étaient minoritaires.
- ✦ La majorité des participants provenait du Cameroun. Plusieurs provenaient de la France et du Mexique. Les autres étaient originaires de différents pays d'Afrique et d'Amérique centrale.
- ✦ Une majorité de participants se situaient dans la tranche d'âge de 21 à 25 ans. Plusieurs avaient plus de 25 ans. Une minorité était âgée de 18 à 20 ans.
- ✦ Une majorité de répondants étudient dans un programme de comptabilité et de gestion. D'autres programmes fréquentés par les répondants sont le tourisme d'aventure et la programmation et l'application mobile. Dans une moindre mesure, les participants étudient en éducation spécialisée, en intervention communautaire, en intervention en santé mentale et vieillissement, en technique de maintenance industrielle, en intelligence informatique et dans quelques autres programmes.
- ✦ La majorité des participants étudie dans un programme d'une durée de deux ans. Plusieurs fréquentent également des programmes qui durent trois ans. Une minorité étudie dans un programme d'un an.
- ✦ La majorité des participants en est à sa première année d'études. Quelques-uns en sont à leur deuxième année. Peu de participants sont à leur troisième année d'études.
- ✦ Après les études, la grande majorité des participants souhaite trouver un emploi dans son domaine d'études. Quelques-uns ne savent pas encore ce qu'ils souhaitent faire. Un désire étudier dans un autre domaine.
- ✦ Une grande majorité des répondants souhaitent demeurer dans la ville d'accueil après les études. Ceux qui partent désirent le faire pour retourner dans leur pays d'origine, pour voyager, pour trouver un emploi ou encore, dans une moindre mesure, parce qu'ils trouvent que la ville est très éloignée des grandes métropoles comme Montréal.

2.1.2 La collecte de données

2.1.2.1 Techniques de collecte

Nous avons utilisé deux outils principaux de collecte de données à savoir l'entretien individuel semi-dirigé et l'entrevue de groupe. L'entretien individuel semi-dirigé permet aux participants de dire ce qu'ils pensent d'un phénomène, d'exprimer leur expérience, leurs convictions, leurs points de vue et leur définition des situations vécues (Demazière et Dubar, 2004). Nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé, car cet outil de collecte de données a permis non seulement d'orienter les discussions vers les thèmes élaborés par l'équipe de recherche, mais également de laisser la latitude nécessaire aux participants pour apporter des nuances et des explications à leurs dires si le besoin se faisait ressentir. Le schéma d'entrevue suivait trois axes : perceptions avant l'expérience migratoire; point de vue sur l'expérience migratoire; bilan de l'expérience migratoire ou horizons divers. Pour ce qui est de l'entrevue de groupe, son choix vise à mieux comprendre la diversité des comportements, les opinions, les sentiments et les motivations des participants sur un sujet précis (Thibeault, 2010). Selon Deslauriers (1991), « le groupe peut recréer une sorte de microcosme

social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants » (p. 38). Les étudiants, accompagnés d'un chercheur, devaient réaliser une carte conceptuelle de leur parcours migratoire dans un établissement d'enseignement collégial situé dans une région éloignée et à faible densité ethnoculturelle. Ils faisaient ressortir tous les mots, adjectifs ou images qu'ils associaient au concept d'intégration. Le but de cette activité, d'une part, est de faire ressortir les représentations sociales que se font les étudiants internationaux de la notion d'intégration. D'autre part, cet exercice permet de voir les représentations communes ou divergentes des étudiants de chaque établissement collégial participant. Notons que le présent projet a reçu une certification éthique pour une recherche avec des êtres humains auprès du Comité d'éthique de la recherche dans les établissements participant au présent projet.

2.1.2.2 *Recrutement des participants et déroulement des entrevues*

Les participants ont été choisis sur une base volontaire en tenant compte des critères suivants : 1) être étudiant international; 2) être inscrit dans un cégep ou établissement participant au présent projet. Nous avons pris contact auprès des personnes-ressources en lien avec les étudiants internationaux dans chacun des établissements participants. Après avoir expliqué les objectifs de la recherche, les outils de collecte de données utilisés et le formulaire de consentement, la personne-ressource (professionnel de l'accueil) sollicitait les étudiants internationaux en leur envoyant un courriel d'invitation qui a été validé par l'équipe de recherche et par les personnes-ressources de chaque établissement participant. Ceux qui étaient intéressés nous envoyaient un courriel pour convenir d'une date et d'une heure pour les entrevues individuelles et les entrevues de groupe. Avant le début des entrevues, un formulaire d'information contenant les renseignements de la personne à joindre dans chaque établissement en cas de soutien psychologique, était remis à chaque étudiant. Les entrevues individuelles étaient d'une durée maximale de 30 minutes et celles de groupe d'une durée de 45 minutes à 1 heure. Ces entrevues ont été réalisées face à face à l'automne 2019. Elles ont été enregistrées à l'aide d'une enregistreuse audio, puis transcrites. Rappelons que ces entrevues se sont déroulées auprès des étudiants du CCNB et du Cégep de Gaspésie et des Îles.

2.1.2.3 *Traitement des données*

Pour analyser les verbatims recueillis, nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2012). L'analyse des données suit une double posture : restitutive et analytique (Demazière et Dubar, 2004). Les données collectées ont été soumises à une analyse de contenu à l'aide de NVivo (version 11), un logiciel d'analyse qualitative de données. Une catégorisation des propos recueillis a été élaborée pour chacun des thèmes et sous-thèmes abordés. Le contenu de chacun des rapports a été ensuite codifié en utilisant ces catégories. Ces deux opérations, la catégorisation et la codification, s'inscrivent dans une démarche itérative, privilégiant des allers-retours constants entre l'analyse et les données. Cette opération a permis de dégager les éléments significatifs soulevés par les étudiants internationaux et d'alimenter un travail de synthèse de l'information effectué pour chacun des aspects et sous-aspects abordés en entrevue. L'interprétation a consisté en une analyse comparative de chaque entretien au sujet de chaque thème et sous-thème afin de faire ressortir les éléments d'identification et de différenciation, des correspondances, des oppositions, des nuances, etc.

Notons que les données codifiées sur NVivo ont été validées par une assistante de recherche qui a été préalablement formée à l'utilisation du logiciel NVivo. Les résultats sont regroupés pour les deux établissements (CCNB et Cégep de la Gaspésie et des Îles) étant donné le nombre d'entrevues réalisées et le fait que l'objectif de l'étude n'était pas de faire une distinction entre les étudiants internationaux (pays d'origine, sexe, âge, programme d'études, ville d'études, établissement de fréquentation, etc.). Les résultats du volet qualitatif sont présentés en suivant les deux outils de

collecte de données utilisés pour recueillir le point de vue des étudiants internationaux à savoir : les entrevues individuelles et les entrevues de groupe.

2.2 Entrevues individuelles auprès des étudiants internationaux : faits saillants

Rappelons que les entrevues individuelles se sont déroulées auprès de 16 étudiants internationaux. Le schéma d'entrevue abordait trois axes : perceptions avant l'expérience migratoire; point de vue sur l'établissement scolaire et la réussite; bilan de l'expérience migratoire.

2.2.1 Perceptions avant l'expérience migratoire

Cette section aborde les raisons d'aller étudier à l'étranger et les objectifs fixés par les étudiants avant la migration pour études, les raisons du choix de l'établissement scolaire, l'obtention de l'information sur l'établissement scolaire et l'évaluation des outils mis à disposition de l'étudiant par l'établissement scolaire. Ensuite, sont également présentées les idées générales que l'étudiant se faisait du pays, de la province et de la région d'accueil. La section se termine par une présentation du sentiment des étudiants et de leurs parents avant le départ pour l'étranger.

2.2.1.1 Raisons d'aller étudier à l'étranger et objectifs fixés

- ✦ Pour plusieurs étudiants rencontrés, venir étudier à l'étranger représentait une opportunité à saisir pour trouver un emploi, pour améliorer la formation professionnelle commencée dans le pays d'origine ou pour changer tout simplement de pays. On note également qu'étudier à l'étranger était une occasion de découvrir une nouvelle culture, de voir du monde et d'apprendre sur d'autres cultures.

« Découvrir d'autres choses... j'avais déjà terminé des études et puis je voulais toucher à autre chose, dans un autre contexte, dans un autre environnement pour voir qu'est-ce que ça donnerait. Donc je me suis lancé de nouveaux défis et puis me voici. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ D'autres étudiants affirment qu'étudier à l'étranger était une décision de la famille, soit pour le rapprochement familial, soit pour redorer l'image d'un parent pour qui l'ascension sociale passe par les études ou en raison d'un désir d'un membre de la famille.
- ✦ Une minorité d'étudiants souligne que la décision de venir à l'étranger était pour obtenir un diplôme international ou pour apprendre la langue (améliorer son français).
- ✦ Pour ce qui est des objectifs que les étudiants se sont fixés avant leur départ à l'étranger, on note que, pour la plupart, la réussite est au cœur de leur expérience migratoire : réussir leur vie, réussir à obtenir leur diplôme, réussir leur programme, réussir à trouver un emploi, réussir à construire une nouvelle vie au Canada, etc.
- ✦ Cependant, pour quelques étudiants, l'objectif était d'avoir tout simplement une bonne formation, d'approfondir les connaissances déjà acquises dans leur domaine d'études dans leur pays d'origine et d'améliorer leur français ou

leur anglais, car, aux dires de ces étudiants, la moitié de la population mondiale parle anglais et l'anglais peut faciliter leur intégration au marché de l'emploi.

2.2.1.2 *Choix de l'établissement collégial, obtention de l'information sur l'établissement scolaire et outils mis à la disposition de l'étudiant par l'établissement scolaire*

- ✦ Pour ce qui est du choix de l'établissement collégial, certains étudiants l'ont choisi en raison des programmes offerts. Pour d'autres, c'était soit en raison d'un partenariat entre leur établissement du pays d'origine et leur établissement d'accueil, soit à cause de l'emplacement de l'établissement d'études, ou encore pour la reconnaissance du diplôme ou par hasard en pointant sur une carte.
- ✦ Il a été également demandé aux étudiants comment ils ont obtenu l'information au sujet de leur établissement d'enseignement. Il en ressort que la majorité des étudiants interrogés a obtenu l'information au sujet de l'établissement par une personne de leur entourage social (un membre de la famille, un ami, un voisin, etc.). Pour certains étudiants, l'information a été obtenue lors d'une présentation dans leur classe par un représentant de l'établissement collégial d'accueil.
- ✦ Au sujet des outils mis à la disposition de l'étudiant par l'établissement collégial, les étudiants citent : les courriels envoyés par l'établissement à l'étudiant (envoi des documents d'information), les appels de la part de l'établissement pour voir si tout se passe bien du côté de l'étudiant et la mise en contact avec une personne-ressource qui connaissait les démarches liées à l'immigration, à l'inscription. Cependant, peu d'étudiants ont déclaré avoir utilisé ces outils mis à leur disposition.
- ✦ À la question de savoir ce que l'établissement collégial d'accueil aurait pu faire de plus pour amener un grand nombre d'étudiants à utiliser les outils mis à leur disposition, beaucoup d'étudiants trouvent que leur établissement en fait déjà beaucoup en étant disposé à répondre à leurs différentes questions. En effet, les étudiants qui ont envoyé des courriels à l'établissement d'accueil ont trouvé que les réponses à leurs courriels étaient rapides.
- ✦ Cependant, un étudiant mentionne que si une amélioration doit être apportée sur les plans fédéral et provincial, c'est celle de faciliter les procédures d'immigration qui sont très longues. Un autre étudiant propose une meilleure organisation dans l'obtention de l'information en l'absence de la personne-ressource responsable des étudiants internationaux. Il faut noter que les difficultés rencontrées par la majorité des étudiants sont administratives et concernent les demandes pour le visa.

« C'est difficile, c'est long. Déjà, je devais être là l'année dernière, mais je n'ai pas obtenu mon visa. On demande beaucoup de papiers et même quand tu réponds aux exigences, tu n'es pas éligible. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

2.2.1.3 *Idées générales du pays, de la province et de la région*

- ✦ L'ensemble des étudiants avaient une belle image du pays avant d'y venir. Ils le voyaient comme étant un beau grand pays avec beaucoup de nature.

« Sincèrement, le Canada, c'est un pays que j'ai reconnu à travers des documentaires, à travers une chaîne qui s'appelle National Geographic. Donc, je regardais un peu des documentaires qui parlaient de la nature, qui parlaient de l'eau. Je suis quelqu'un qui est inspiré par la nature et je pensais que je n'allais pas trouver un endroit dans le monde aussi parfait et aussi beau que le Canada pour venir et pour y vivre. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ La plupart des étudiants voyaient la province d'accueil comme un endroit froid avec de la neige. Plusieurs la voyaient également comme un endroit de mixité culturelle, de respect de la personne et même des personnes venant d'ailleurs. Cependant, une minorité d'étudiants se demandaient si la province était assez préparée à accueillir des personnes noires. Ils avaient une certaine crainte au niveau de l'acceptabilité des personnes de cultures différentes. Certains imaginaient la province comme dans les films : tous les gens sont gentils, il n'y a pas de délinquants, les écoles sont bien équipées technologiquement, il y a de la neige, l'ambiance de Noël est comme dans les films, les grandes métropoles, etc.
- ✦ Pour ce qui est de la région d'études, beaucoup d'étudiants n'avaient pas d'idée générale de la région avant leur arrivée. Parmi la minorité qui s'était fait une idée, plusieurs imaginaient une petite ville avec beaucoup de nature. Certains pensaient que la ville serait plus grande.

2.2.1.4 Sentiment des étudiants et de leurs parents avant le départ pour l'étranger

- ✦ La majorité des étudiants étaient contents ou excités avant leur départ. Quelques étudiants ont ressenti des émotions plus négatives, telles que de la peur, de la tristesse ou encore de l'appréhension.

« J'étais excitée et j'avais un peu peur à la fois. Parce qu'un changement soudain comme ça, je ne savais pas trop à quoi m'attendre. Je me posais beaucoup de questions : est-ce que je vais m'en sortir, est-ce que... Donc, il y avait beaucoup de choses qui se passaient dans ma tête. J'étais à la fois contente et j'avais un peu peur. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ Si quelques parents des participants hésitaient à laisser partir leurs enfants à l'étranger à cause de l'éloignement du Canada, la grande majorité des participants a tout de même été encouragée par ses parents à venir poursuivre ses études au Canada. En effet, quelques étudiants déclarent que, pour leurs parents, c'était un bon choix que leurs enfants se donnent de nouveaux défis, car ils connaissaient la réalité du pays d'origine (sous-emploi, manque d'emploi, etc.).

« Ma mère, ça l'arrangeait que j'aie essayé de trouver une vie ailleurs, ou alors mon bonheur, si je peux dire. Elle n'avait aucun problème pour cela. Elle m'a plutôt encouragé à y aller. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

2.2.2 Point de vue sur l'établissement d'enseignement et la réussite

Cette section présente d'abord le point de vue des étudiants internationaux sur l'accueil qu'ils ont reçu et leur sentiment à leur arrivée ainsi que l'image qu'ils se font de leur établissement d'enseignement. Ensuite, elle jette un regard sur la classe en touchant la relation avec les enseignants, les pairs canadiens et l'ambiance de classe.

2.2.2.1 Accueil et sentiment lors de l'arrivée dans la province

- ✦ La majorité des étudiants déclarent avoir été accueillis par un membre de leur entourage social soit à Montréal ou à Québec (membre de la famille, ami). Plusieurs ont aussi été accueillis par des représentants de leur établissement scolaire, alors que d'autres ont été accueillis par leur locateur, le représentant des étudiants internationaux ou par un service d'accueil.
- ✦ Cependant, deux étudiants affirment qu'ils n'ont pas été accueillis par leur établissement d'enseignement. L'un de ces deux étudiants déplore le fait d'avoir effectué trois jours de vol et le fait qu'il n'y ait eu personne pour l'accueillir à son arrivée. « Je n'ai pas de famille ici au Canada. Je suis comme seule au monde » (extrait d'entrevue individuelle). Cette étudiante note qu'elle savait qu'il y avait un programme d'accueil pour les étudiants internationaux, mais mentionne ne pas avoir reçu assez d'informations. Elle avait seulement l'adresse de l'endroit où elle devait résider.
- ✦ Certains étudiants mentionnent que l'accueil reçu a aidé à leur intégration et que l'établissement collégial n'aurait pas pu faire plus. Quelques-uns soulignent que certaines conditions auraient pu faciliter leur intégration comme le fait, par exemple, qu'il aurait été intéressant de venir les accueillir à leur arrivée et de leur présenter le collège ou de suivre des cours d'anglais puisque cela pourrait faciliter leur intégration dans les milieux de stage.
- ✦ Au sujet de leur sentiment à leur arrivée, la plupart des étudiants déclarent qu'ils se sentaient bien et confiants. Ils étaient impressionnés qu'il y ait aussi peu de monde : pas de métro, pas de transport en commun, pas beaucoup de bruit, etc. Pour eux, c'était un plaisir d'être au Canada, ils trouvaient que c'était un bel endroit chaleureux et fantastique. Certains étudiants mentionnent tout de même qu'ils se sentaient dépaysés, qu'ils avaient de la difficulté à comprendre l'accent, qu'il faisait froid et qu'ils ne sortaient presque pas de chez eux.

« Ça m'a coupé de mes habitudes. C'était pas mon confort de chez moi. Ça m'a fait vraiment un choc. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ Pour la majorité des étudiants, les deux premiers mois se sont bien passés. Ils ont mieux compris la langue, ont trouvé plus facile de se déplacer dans la ville et ont voyagé aux alentours de leur ville d'accueil. Cependant, d'autres ont eu le mal du pays, se sentaient isolés et trouvaient difficile de ne pas voir leurs amis et leur famille. En effet, c'est de comprendre le choc culturel qui a été le plus difficile pour les participants.

2.2.2.2 Ce que les étudiants pensent de leur établissement d'enseignement

- ✦ Unanimement, les étudiants ont une image positive de leur établissement d'enseignement. Ils trouvent que le collège est propre, qu'il y a de nombreuses activités organisées et que les informations sont facilement disponibles. Ils aiment la manière dont les matières sont enseignées, comment les horaires de cours sont divisés et comment les programmes sont réfléchis et basés sur la psychologie. Certains étudiants notent que les frais de scolarité sont moins chers.
- ✦ De plus, la majorité apprécie également les différents locaux sportifs et la bibliothèque ainsi que les activités offertes par l'établissement et la disponibilité des personnes-ressources dédiées aux étudiants internationaux.

« Depuis mon arrivée ici au collège, il y a toujours quelqu'un qui se soucie de toi, quelqu'un qui est derrière toi, quelqu'un qui veut que tu sois à l'aise dans ta peau. Donc, c'est ce que j'aime et ce qui me touche énormément. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ En outre, quand les étudiants parlent de leur établissement, ils soulignent les différences qui existent entre le système éducatif de leur pays d'origine et celui de leur établissement d'accueil. Parmi celles-ci, il y a moins de cours magistraux au Canada, il y a plus de devoirs à faire et l'horaire est trop chargé.
- ✦ Certains étudiants mentionnent aimer moins la manière dont les travaux sont notés et le fait de devoir avoir 60 % dans chaque matière.
- ✦ Malgré cela, la majorité des étudiants affirment recommander leur établissement collégial à leur entourage social.

2.2.2.3 Regard sur les enseignants, la classe et les pairs locaux

- ✦ La majorité des étudiants trouve que la relation avec les enseignants est bonne – ils sont gentils, à l'écoute, aidants et disponibles – et que la communication est facile avec ces derniers.

« Lorsqu'on n'a pas compris un cours, on peut aller dans leur bureau et ils nous reçoivent aisément et tout. Ils nous aident à mieux comprendre les cours... toujours disponibles pour leurs étudiants. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

« Les professeurs sont là pour nous. Même souvent quand les heures sont un peu passées, quand on leur écrit, ils sont toujours disponibles. Et même à la maison, on peut leur écrire un courriel et ils répondent. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ Certains étudiants déclarent avoir ressenti un sentiment d'isolement dû au fait que les enseignants s'occupent davantage des étudiants locaux que des étudiants internationaux ainsi qu'une impression de ne pas être aimé par les enseignants.
- ✦ Par ailleurs, pour ce qui est du rôle de l'enseignant dans l'intégration des étudiants internationaux, certains étudiants notent que l'enseignant peut aider à l'intégration des étudiants internationaux de différentes manières, comme en les accueillant bien dans leur cours ou en mélangeant les étudiants locaux et internationaux pour les devoirs et les travaux d'équipe. Un étudiant mentionne que ce n'est pas le rôle de l'enseignant d'intégrer les étudiants internationaux, mais qu'il doit jouer le rôle de conseiller auprès de ses étudiants pour les aider à s'intégrer.
- ✦ Au sujet du climat de classe et des pairs canadiens, la plupart des étudiants trouvent qu'il y a une belle ambiance dans la classe et une belle entente avec leurs camarades de classe et que ces derniers sont gentils et aidants. Par contre, certains étudiants notent des tensions et une ambiance morose à cause du caractère parfois très compétitif de certains étudiants locaux.
- ✦ La grande majorité des étudiants trouve qu'il y a des avantages à avoir des amis locaux, puisque ces derniers peuvent aider à l'intégration, à la compréhension de la culture et à la découverte de la région. Cependant, certains étudiants déclarent ne pas avoir d'amis locaux pour diverses raisons, que ce soit en raison du manque de temps,

du contact difficile et superficiel ou encore en raison du fait que le participant est plus renfermé sur lui-même. D'autres, par contre, trouvent qu'il est facile de se faire des amis locaux.

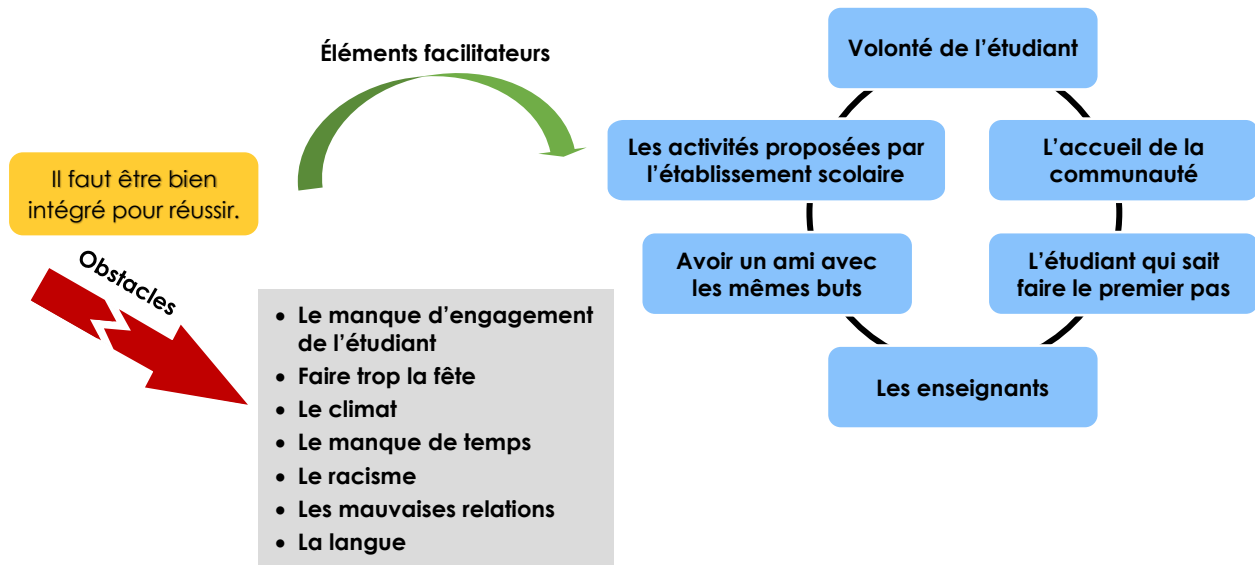
2.2.2.4 Au sujet de l'intégration et de la réussite scolaire

- ✦ Plusieurs étudiants trouvent que leurs cours vont bien et ils ont envie d'y aller. Ils sont satisfaits de leurs notes. Cependant, d'autres ont hâte que la session se termine, car ils ont une grosse charge de travail.
- ✦ Beaucoup d'étudiants sont satisfaits de la manière dont est monté le programme, des stages et des nouvelles connaissances acquises. Certains étudiants disent avoir eu des attentes différentes envers leur programme concernant les apprentissages ou le programme en général. Parmi les difficultés que ces étudiants rencontrent dans leur programme, il y a : le programme chargé, la pression liée aux devoirs et aux examens et le programme qui diffère d'un pays à l'autre.
- ✦ Pour plusieurs, la réussite scolaire signifie de comprendre la matière et d'avoir acquis des connaissances, du savoir-faire et du savoir-être. Elle ne se mesure pas nécessairement en fonction des notes. Pour d'autres, il s'agit plutôt de passer ses cours, d'atteindre les objectifs ou encore d'avoir son diplôme. Pour d'autres, encore, la réussite scolaire, c'est de finir dans les délais et de décrocher un emploi ou encore de se sentir dans le bon programme et d'être épanouis.
- ✦ Pour ce qui est de leur perception d'une intégration réussie, beaucoup d'étudiants soutiennent qu'une intégration réussie, c'est se sentir bien, être bien dans son programme, être à l'aise et s'adapter. Pour d'autres, il s'agit d'obtenir la résidence permanente, d'atteindre ses objectifs et de finaliser ses études. Une intégration réussie demande une certaine ouverture d'esprit à la culture de l'autre.

« Une intégration réussie, c'est le fait de venir dans un endroit où tu ne connais personne et tu t'adaptes à cet endroit-là et tu vis comme les gens qui vivent dans cet endroit-là sans aucun complexe, sans aucun problème. Tu essaies de comprendre leur culture, tu essaies de faire la même chose aussi, en gardant tes principes, tes valeurs bien sûr. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ La majorité des participants croit qu'il faut être bien intégré pour réussir, que cela contribue à rendre la réussite plus facile et que l'intégration est également une forme de réussite. Plusieurs étudiants trouvent que la volonté personnelle de l'étudiant est un élément facilitateur à la réussite scolaire. Ils ont aussi mentionné plusieurs autres éléments facilitants, dont l'accueil de la communauté, les enseignants, les activités proposées par l'établissement scolaire, etc.
- ✦ Pour ce qui est des obstacles au lien entre l'intégration et la réussite, certains étudiants notent que c'est l'étudiant lui-même qui fait obstacle dans la mesure où l'étudiant n'a pas assez de volonté, ne s'engage pas ou n'utilise pas les outils à sa disposition. Quelques-uns voient le racisme, les mauvaises relations avec les camarades et les enseignants, le climat et les fêtes comme des obstacles. Dans une moindre mesure, un étudiant mentionne qu'il ne voit pas comment quelqu'un pourrait ne pas réussir, vu toutes les ressources à la disposition des étudiants.

Figure 5 : Éléments facilitateurs et obstacles au lien entre l'intégration et la réussite



2.2.3 Bilan de l'expérience migratoire

Cette section présente l'évaluation que les étudiants rencontrés se font de leur expérience migratoire dans une région éloignée et leurs projets d'avenir, c'est-à-dire ce qu'ils souhaitent faire après leurs études et leur intention de demeurer ou non dans la ville où ils ont étudié.

2.2.3.1 Ce que les étudiants comptent faire après leurs études

- ✦ La grande majorité des étudiants souhaite trouver un emploi. Quelques-uns désirent continuer leurs études et demander la résidence permanente. Une minorité pense prendre des vacances ou retourner dans son pays d'origine.

« Je pense que j'aimerais bien rentrer un peu chez moi, retrouver mes repères, me ressourcer auprès des miens et revenir par la suite. Je pense que j'ai besoin d'une bonne pause pour mieux sauter pour la suite. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ La majorité des participants ne pense pas rester dans la ville d'accueil, mais pense rester dans la région, dans la province ou encore au Canada. Quelques-uns souhaitent rester, puisqu'ils apprécient le fait que ce soit une petite ville, mais à la condition de trouver un emploi. Un étudiant mentionne tout de même qu'il ne se voit pas vivre ailleurs que dans la province qui l'a si bien accueilli à son arrivée.

« C'est la province qui m'a accueilli. Je ne vois pas l'importance pourquoi j'irais travailler dans une province qui ne m'a pas accueilli. Non. Moi, tu me reçois et je travaille pour toi. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ Cependant, pour favoriser une installation à long terme dans la ville, quelques étudiants souhaiteraient avoir accès à plus d'activités, alors que d'autres voudraient un emploi ou encore un climat moins froid.

- ✦ Pour ce qui est de leur expérience migratoire dans une région éloignée, la majorité des participants dit avoir changé sur le plan personnel, en devenant plus mature, plus autonome, plus responsable, plus ordonnée et plus ouverte. Un participant, par exemple, n'avait pas l'habitude de travailler tout en allant à l'école. Il a dû s'habituer : il a trouvé cela difficile au début, mais il a réussi à s'adapter.
- ✦ Plusieurs ont également changé leur manière de penser, leur manière de voir les autres et les différentes cultures. Un participant a également mentionné ressembler de plus en plus à un Canadien. Un seul participant a noté que son expérience ne l'avait pas changé.
- ✦ Par ailleurs, quand certains étudiants font le bilan de leur expérience migratoire, ils parlent de ce qui a été le plus difficile pour eux comme la difficulté à comprendre l'accent, la difficulté à comprendre les taxes, la difficulté avec les locaux qui « fouillent beaucoup dans la vie privée des autres », la difficulté avec l'alimentation, la difficulté à s'adapter à l'hiver et surtout l'éloignement familial.

2.2.3.2 Intégration au sein de la ville d'études

- ✦ Ce que les participants préfèrent de la ville d'accueil, c'est la proximité avec les gens, la tranquillité et les grands espaces. Certains mentionnent tout aimer de la ville d'accueil. Un étudiant a témoigné de la bonne relation qu'il a avec son locateur :

« Ma propriétaire est très sympa. C'est une personne très agréable et très gentille. Jusqu'à ce jour-là, si j'ai besoin de quoi que ce soit... ce n'est pas juste le fait de louer ma chambre et de payer à la fin du mois mon loyer. Je sais qu'elle est là pour m'aider, elle me questionne toujours si je vais bien, sur ma famille au pays. C'est vraiment une personne magnifique que je n'oublierai jamais. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

- ✦ Ce que les participants aiment le moins, ce sont le manque d'activités, le nombre restreint de commerces et les distances requises pour accéder aux différents services. D'autres ont souligné qu'ils aiment moins l'offre culinaire locale, la température et le manque de contacts avec leurs voisins.
- ✦ Notons que la majorité des participants affirme ne pas avoir vécu de racisme. Cependant, certains se questionnent à savoir si certains commentaires « mal placés » qu'ils ont reçus sont dus au racisme, à la naïveté ou au manque d'éducation. Autrement dit, il est parfois difficile, dans les propos des étudiants, de distinguer ce qui relève du racisme ou d'une simple curiosité des natifs de la région à leur égard. Pour lutter contre le racisme ou le manque d'éducation sur « celui-là qui vient d'ailleurs », certains étudiants proposent des solutions, comme organiser des rencontres pour sensibiliser à la discrimination et au racisme et souligner les modèles de réussite et l'implication des immigrants dans la communauté.
- ✦ Malgré cela, certains étudiants disent qu'ils se sentent à leur place dans la ville d'accueil, alors que pour d'autres, ils se sentent toujours comme des étrangers, car ils sont conscients qu'ils ont une culture différente de celle de la ville ou de la province d'accueil.

« Notre culture est vraiment différente. Donc, l'alimentation, la langue, la façon de vivre, tout est vraiment différent, mais je ne me sens pas mal. Pour moi, c'est correct et je l'aime. » (Extrait d'entrevue individuelle.)

2.3 Entrevues de groupe auprès des étudiants internationaux : faits saillants

Rappelons que, pour les entrevues de groupe, les étudiants devaient élaborer une carte conceptuelle en choisissant les concepts qui expliquaient le mieux leur expérience migratoire. Parmi les concepts choisis par les étudiants, il y a : la découverte, l'accueil, la persévérance, l'intégration culturelle, les informations, la réussite scolaire, le sentiment d'appartenance, l'adaptation, la relation avec les enseignants, le fait de rester soi-même et l'amitié avec les Québécois. La figure ci-dessous présente les différents concepts des étudiants.

Figure 6 : Les concepts liés à l'expérience migratoire des étudiants internationaux



- ✦ Pour ce qui est du concept de découverte/nouveauté, les étudiants trouvent qu'il y a des choses à découvrir dans chaque pays, telles une nouvelle culture ou une nouvelle façon de vivre, et qu'il faut s'y ouvrir. Ils voient des choses auxquelles ils n'étaient pas habitués dans leur pays d'origine, autant sur le plan de l'architecture que du système d'éducation et des enseignants.
- ✦ Au sujet de l'intégration culturelle, les étudiants mentionnent qu'il leur a fallu apprendre une nouvelle culture et s'y intégrer. Ils trouvent importante l'intégration à la culture du pays d'accueil pour ensuite réussir à s'intégrer à la communauté. Cette rencontre culturelle permet autant aux étudiants et habitants locaux de s'ouvrir vers le monde qu'aux étudiants internationaux. Cela favorise un sentiment d'appartenance.
- ✦ Dans le discours des étudiants, on se rend compte que l'intégration culturelle dans un nouvel environnement, avec des codes culturels qui sont différents des leurs, passe par une certaine adaptation de la part des étudiants. Ils se voient forcés de changer certains comportements et de devenir plus matures, puisqu'ils sont entièrement responsables d'eux-mêmes, leurs parents et leurs amis étant restés au pays d'origine.
- ✦ En ce qui concerne le concept d'adaptation, les étudiants notent différents éléments auxquels ils ont dû s'adapter. La langue et l'accent en font partie, tout comme la vie d'adulte et le fait d'être dans un nouveau pays et également dans un nouveau programme d'études. Pour certains, le fait de devoir travailler tout en étudiant leur a demandé une adaptation, puisqu'ils n'y étaient pas habitués.
- ✦ Cependant, dans cette adaptation au nouvel environnement, certains étudiants soulignent l'importance de rester fidèles à eux-mêmes pour réussir leurs études dans ce nouveau pays et pour ne pas devenir comme tout le monde, pour garder leur individualité. En d'autres mots, ils doivent s'adapter tout en gardant leur identité (les valeurs et les principes qu'ils ont acquis depuis leur enfance).

« Il faut absolument garder ses valeurs, ses principes et les choses qu'on nous a données lorsqu'on était enfant pour réussir par la suite et pour ne pas perdre son temps à faire comme ce que font les gens. Il faut rester soi-même, rester avec ses valeurs et ses principes. Essayer de s'adapter, ce n'est pas mauvais, mais toujours garder, comme je l'ai dit, ce qu'on a eu quand on était jeune, quand on était enfant. » (Extrait d'entrevue de groupe.)

- ✦ Tout comme dans les entrevues individuelles, les étudiants rencontrés en entrevue de groupe affirment que la réussite scolaire est indispensable dans leur expérience migratoire. La réussite est la principale raison pour laquelle ils ont migré au Canada pour faire leurs études. Certains étudiants mentionnent que toutes les ressources sont mises à leur disposition par leur établissement scolaire pour qu'ils puissent réussir leur projet d'études.
- ✦ Les étudiants soulignent le rôle important que joue un bon accueil dans leur parcours migratoire. En effet, les étudiants ont trouvé l'accueil très chaleureux et s'y sont sentis bien intégrés. Certains affirment que les membres de leur établissement scolaire font tout leur possible pour qu'ils se sentent chez eux et qu'ils se sentent bien dans leur nouvel environnement. Le bon accueil consiste également dans les informations reçues. À ce sujet, on constate que, d'un côté, certains étudiants déclarent que les informations étaient difficiles à trouver et, d'un autre côté, d'autres étudiants notent que c'est plutôt l'inverse.
- ✦ Le concept d'amitié avec les étudiants locaux ou natifs de la province a été choisi par plusieurs en raison du fait qu'ils ont rencontré plusieurs personnes avec qui ils se sont liés d'amitié; des personnes qui sont devenues importantes pour eux et qui les ont aidés à mieux s'intégrer dans une nouvelle culture. Comme les étudiants le soulignent dans les entrevues individuelles, l'amitié avec les étudiants locaux est l'un des moyens pour accéder à la culture et être mieux intégré dans le nouvel environnement.
- ✦ Enfin, le concept de relation enseignant-étudiant fait également partie des éléments qui sont appréciés. Les étudiants trouvent les enseignants disponibles, compréhensifs, faciles d'approche et bienveillants envers les étudiants internationaux. Cela rejoint les propos des étudiants ayant participé aux entrevues individuelles.

« Je vais dire aussi "relation enseignant-étudiant", parce que, dans mon pays d'origine, ce n'est pas facile. Il y a un énorme clivage entre les étudiants et les professeurs. Ce qui provoque souvent des tensions, même parmi les élèves plus studieux. Ici, ce n'est pas le cas. Ici, les professeurs le disent dès le début que si vous avez un problème, venez dans mon bureau. Les professeurs sont vraiment disponibles pour nous. » (Extrait d'entrevue de groupe.)

2.4 Éléments à retenir et recommandations pour le volet qualitatif

2.4.1 Éléments à retenir

- ✦ Les étudiants internationaux sont beaucoup encouragés par leurs parents à venir faire leurs études au Canada.
- ✦ Les établissements d'enseignement sont majoritairement choisis en raison du programme que souhaite suivre l'étudiant.

- ✦ L'accueil est un élément qui est beaucoup apprécié par les étudiants internationaux.
- ✦ L'amitié avec les étudiants locaux est un aspect important pour les étudiants internationaux. Cela leur permet de mieux connaître leur région d'accueil.
- ✦ La relation avec les enseignants est un atout important du système d'éducation. Pratiquement tous les étudiants ont mentionné qu'ils appréciaient davantage les relations étudiant-enseignant ici que dans leur pays d'origine.
- ✦ Les amitiés avec les étudiants locaux, bien qu'elles soient importantes pour les étudiants internationaux, sont difficiles à développer et plusieurs n'ont pas beaucoup d'amis locaux.
- ✦ Ce qui pourrait inciter les étudiants internationaux à rester dans leur région d'accueil, ce serait d'augmenter le nombre d'activités et d'assurer l'accès à un emploi.
- ✦ Tous les étudiants qui ont répondu à la question ont dit qu'ils conseilleraient à un parent ou à un proche de venir étudier dans leur établissement d'accueil.
- ✦ Les étudiants ont obtenu l'information au sujet de leur établissement d'enseignement, majoritairement de leur entourage social. Cela laisse à penser que les étudiants sont les futurs ambassadeurs de leur établissement scolaire afin d'encourager les membres de leur famille ou leurs amis à venir étudier dans leur établissement scolaire.
- ✦ Il ressort également des entrevues individuelles qu'il y a une méconnaissance des étudiants internationaux de la part de la communauté locale.
- ✦ La difficulté majeure que rencontrent les étudiants internationaux dans leur démarche de migration au Canada se trouve au niveau de l'obtention du visa : la procédure est longue et parfois les étudiants ne comprennent pas les raisons du refus, même s'ils pensent avoir rempli toutes les conditions pour l'obtention du visa.
- ✦ Malgré les outils mis à la disposition des étudiants par leur établissement scolaire afin de mieux les préparer dans leur projet de migration, peu d'étudiants utilisent ces ressources.

2.4.2 *Recommandations*

Ainsi, à la lumière des propos des participants, quelques pistes d'action peuvent être apportées :

- ✦ S'intéresser à l'engagement scolaire de l'étudiant dans son vécu scolaire. Il ressort des entrevues individuelles et de groupe que la réussite scolaire est un élément important pour les étudiants internationaux. Cependant, s'ils identifient les éléments internes et externes comme participant ou constituant un obstacle à leur réussite scolaire, il est important, pour les études futures, de s'intéresser à l'engagement scolaire et à l'implication de l'étudiant dans son vécu scolaire et d'analyser les façons dont il utilise les différents outils mis à sa disposition par l'établissement scolaire pour sa réussite scolaire, mais aussi son intégration au sein de la classe.
- ✦ Mieux préparer les étudiants internationaux en amont au choc culturel (la langue du pays d'accueil, le système de notation, l'évaluation, etc.) à travers la présentation des webinaires ou des capsules vidéo qui mettent de l'avant

des étudiants internationaux. Ces présentations peuvent être diffusées dans les différentes langues connues des étudiants et, si possible, dans leur langue maternelle. Ici, les recherches futures peuvent analyser l'impact des outils mis en place par l'établissement scolaire sur l'accueil, l'adaptation et l'intégration des étudiants internationaux.

- ✦ Assurer un rapprochement entre les étudiants internationaux et la communauté d'accueil en mettant en place des programmes de jumelage entre les étudiants internationaux et la communauté d'accueil (la communauté civile et les étudiants canadiens), en mettant de l'avant des modèles de réussite des étudiants internationaux auprès de la communauté afin de souligner les succès des étudiants internationaux (par exemple l'étudiant du mois ou de la semaine). Les prochains projets peuvent porter sur la cohabitation et le vivre-ensemble entre les étudiants internationaux et la communauté locale (communauté civile et étudiants locaux) et voir l'impact de cette cohabitation sur le vivre-ensemble, l'adaptation et l'intégration des étudiants internationaux.
- ✦ Impliquer davantage la région (les municipalités) dans l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux afin d'accompagner l'étudiant dans la réalisation de son projet d'études, mais aussi dans son projet de vie. Les municipalités peuvent, par exemple, organiser une journée d'accueil ou des soirées culturelles afin de favoriser les échanges entre la communauté locale et les étudiants internationaux. Elles peuvent également soutenir financièrement les étudiants en leur offrant des bourses d'études ou en assurant un rapprochement avec les organismes communautaires (par exemple les banques alimentaires).
- ✦ À ce sujet, les futures études peuvent s'intéresser à la collaboration, par exemple entre les municipalités, les établissements scolaires et les organismes communautaires ou au rôle de ces derniers dans l'adaptation, l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux.
- ✦ Mieux comprendre le point de vue des employeurs au sujet des étudiants internationaux. Les étudiants internationaux sont à la recherche de meilleures conditions de vie et l'accès à un emploi est un élément qui permettra aux étudiants d'améliorer leur vie et de demeurer dans la région qui les a accueillis. La région peut miser sur cet aspect pour retenir ces étudiants qui ont été formés au Canada. Des études futures peuvent s'intéresser à l'intégration professionnelle des étudiants internationaux, diplômés des établissements scolaires ayant participé au présent projet, mais aussi aux représentations sociales que les employeurs se font des étudiants internationaux, de leurs besoins et des défis qu'ils rencontrent au quotidien avec les étudiants internationaux au sein de leur entreprise.
- ✦ Étudier davantage le désir d'enracinement des étudiants internationaux, en cherchant à comprendre ce qui, dans le parcours migratoire de l'étudiant, l'amène à quitter la région ou à y demeurer après ses études. En effet, dans le cadre de ce présent projet, certains étudiants désirent rester après leurs études dans la région d'accueil, d'autres par contre souhaitent la quitter après leurs études. Une étude sur le désir d'enracinement des étudiants internationaux permettra d'identifier les éléments qui contribuent à leur sentiment d'appartenance dans la région ou la ville d'accueil ainsi que les forces et les faiblesses de la région d'accueil en matière d'accueil, d'intégration et de rétention des étudiants internationaux.

3 MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU VOLET QUANTITATIF

3.1 L'approche quantitative : une étude de la gestion du stress, de ses facteurs et des manifestations pouvant nuire aux apprentissages

Pour réaliser l'objectif 2 (décrire l'état émotionnel des étudiants internationaux et leur vécu de l'expérience migratoire selon un point de vue d'adaptation psychologique), tous les étudiants internationaux des établissements collégiaux à l'étude ont été invités à remplir des échelles psychosociales réunies sous la forme d'un questionnaire déposé sur LimeSurvey et pouvant être rempli directement par ordinateur.

3.1.1 Composition du questionnaire psychosocial

Le questionnaire psychosocial comprend des questions portant sur les aspects sociodémographiques des participants, des échelles psychologiques validées portant sur le stress, la gestion du stress et ses conséquences sur le plan émotionnel, ainsi que plusieurs questions portant sur des manifestations comportementales classiquement associées aux troubles émotionnels et pouvant nuire à l'apprentissage.

1) Questionnaire sociodémographique

Des questions ont été posées sur l'âge, le sexe, l'année d'études, la durée du programme, le nombre de mois depuis l'arrivée au Canada, la présence et le type de liens avec des personnes du pays d'origine (p. ex. un ami ou un membre de la famille qui est déjà présent ou qui arrive avec le participant) présentes autour de l'étudiant dans la région d'accueil et la préparation en amont offerte par l'établissement canadien.

2) Échelles psychologiques

L'utilisation d'instruments de mesure validés auprès d'un nombre important de répondants permet de situer les participants de l'étude par rapport à des normes et donc de documenter l'étendue de la symptomatologie anxieuse et dépressive, ainsi qu'un certain nombre de facteurs pouvant expliquer l'émergence de ces symptomatologies selon un cadre théorique précis (*Modèle transactionnel du stress*, Lazarus et Folkman, 1984).

- ✦ **Generalized Anxiety Disorder – 7 items (GAD-7)** (Spitzer et coll., 2006). Questionnaire autorapporté très fréquemment utilisé en recherche comme dans le domaine clinique de la santé mentale.
- ✦ **Patient Health Questionnaire – 9 items (PHQ-9)** (Kroenke et Spitzer, 2002). Le PHQ-9 fait partie des outils recommandés par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) afin de repérer en première ligne la présence des symptômes dépressifs chez des personnes à risque et d'en apprécier l'intensité (Fournier et coll., 2012).

- ✦ **Échelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle (EESEP)** (Sherer et coll., 1982). Elle évalue les perceptions d'efficacité personnelle chez un individu. La notion de perception d'efficacité personnelle réfère au jugement d'une personne en regard de sa propre capacité à affronter une situation donnée. L'EESEP comporte 23 énoncés (21 dans sa version française) qui s'organisent autour de deux sous-échelles : l'une est associée aux perceptions d'efficacité personnelle en général (General Self-Efficacy) et l'autre, aux perceptions d'efficacité personnelle en contexte social (Social Self-Efficacy).
- ✦ **L'échelle de stress perçu** (Cohen et coll., 1983). Cette échelle adaptée de Cohen et Williamson est l'une des plus utilisées pour évaluer la perception du stress. Ses 10 items permettent de mesurer simplement et rapidement l'importance avec laquelle des situations de la vie sont perçues comme menaçantes, c'est à dire non prévisibles, incontrôlables et pénibles.
- ✦ **Échelle de réactivité perçue au stress** (Schlotz et coll., 1991). La réactivité au stress est définie comme étant une disposition à réagir plus ou moins fortement et longuement à des situations stressantes, c'est-à-dire des situations perçues comme pouvant déborder les ressources d'une personne pour y faire face ou pouvant menacer son bien-être.
- ✦ **Ways of Coping Checklist**, validation française, WCC-R (Cousson et coll., 1996). Le coping se définit comme l'ensemble des « efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, destinés à gérer les exigences internes et/ou externes spécifiques qui sont perçues comme menaçant ou débordant les ressources d'une personne » (Lazarus et Launier, 1978). Le WCC-R se compose de 27 items permettant d'évaluer trois principales stratégies d'adaptation utilisées par les sujets pour répondre aux événements stressants : coping centré sur le problème (efforts, plans d'action, se battre...), coping centré sur l'émotion (éviter, culpabilité, souhaiter changer, espérer un miracle, auto-accusation...) et recherche de soutien social (soutien informatif, matériel, émotionnel...).

3) Questions uniques au niveau des manifestations pouvant nuire à l'apprentissage

Nous avons questionné les participants sur des manifestations pouvant émerger en contexte de stress et qui peuvent avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage, soit les sentiments de fatigue et de somnolence et les problèmes de concentration et de mémoire antérograde, sous la forme de questions uniques à répondre sur une échelle de Likert à sept points (de « Je ne suis pas du tout d'accord » à « Je suis tout à fait d'accord »).

3.1.2 Déroulement du recrutement

Le lien pour remplir les questionnaires a été envoyé individuellement aux participants potentiels (tous les étudiants internationaux inscrits dans les établissements participants) par courriel ou par le portail de l'établissement, par un membre du service d'accueil ou d'accompagnement des étudiants internationaux. Le message contenait un bref texte d'information, un lien pour accéder au questionnaire et une pièce jointe comprenant une notice d'information détaillée expliquant à la fois les aspects pratiques et les aspects éthiques de la recherche. Lorsque le participant accédait par internet à la première page du questionnaire, il devait accepter ou refuser le consentement à la recherche selon les termes; une fois le consentement accepté seulement, il pouvait poursuivre et remplir le questionnaire. Aucune information personnelle ni adresse IP ne pouvait être connue par le groupe de recherche ÉCOBES (Cégep de Jonquière).

Dans la pratique du déroulement de l'étude, des relances auprès des étudiants internationaux ont été réalisées à plusieurs reprises entre octobre 2019 et janvier 2020 afin d'obtenir le plus grand nombre possible de participants.

3.1.3 Traitement des données : analyses statistiques

Des analyses descriptives ont été effectuées afin de déterminer des moyennes et des proportions de personnes présentant des caractéristiques (p. ex. proportion d'étudiants avec un niveau d'anxiété faible, modéré et élevé). Puis, des analyses de comparaison intergroupe ont été effectuées avec un test-t pour échantillons indépendants, pour documenter d'éventuelles différences dans les scores d'anxiété et de dépression selon des variables dichotomiques (p. ex. est-ce que les niveaux d'anxiété sont significativement différents entre le genre masculin et le genre féminin?). De plus, des analyses de corrélation ont été produites entre différentes variables et les scores d'anxiété et de dépression pour documenter les associations entre celles-ci. Le coefficient de corrélation de Spearman (rho) a été utilisé pour estimer la force et la direction des relations. Enfin, des analyses de régressions multiples séquentielles ont été réalisées pour documenter les facteurs prédictifs des variables « anxiété » et « dépression » (cf. quelles variables expliquent significativement une variance des scores d'anxiété et de dépression?).

Les analyses statistiques ont été conduites avec le progiciel SPSS. Les différences statistiquement significatives observées entre deux sous-groupes sont présentées selon la légende suivante : *p < 0,05; **p < 0,01.

3.2 Résultats

Les résultats du volet quantitatif sont présentés de manière globale en regroupant l'ensemble des cégeps et collèges participants afin de respecter l'anonymat des personnes participantes.

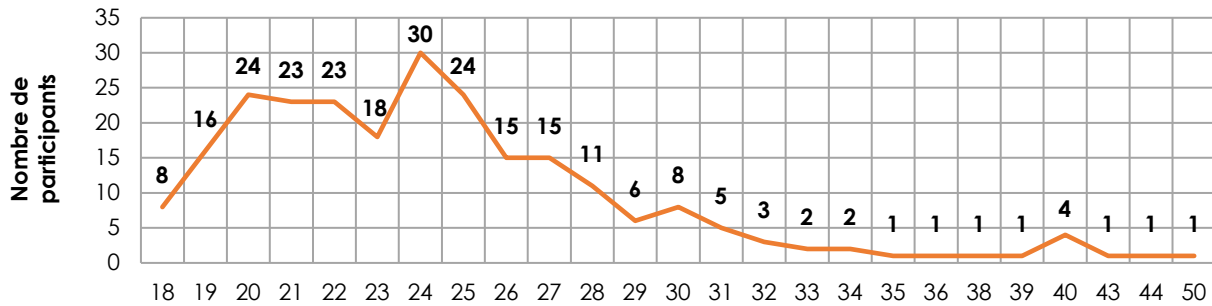
Tous les participants n'ont pas répondu à l'ensemble des échelles et questionnaires qui composent le questionnaire quantitatif. Cependant, puisqu'il s'agit d'une juxtaposition d'échelles validées sur le plan psychométrique, toutes les échelles qui ont été entièrement remplies ont été préservées. Ainsi, le N (nombre de sujets pour une variable) diffère d'une variable à une autre, mais celui-ci sera toujours présenté pour chaque variable traitée statistiquement. Les analyses de corrélation et de régression excluent, quant à elles, les données manquantes.

3.2.1 Analyses descriptives : portrait sociodémographique des étudiants internationaux du présent projet

3.2.1.1 Données démographiques en lien avec le sexe, l'âge, l'établissement fréquenté, la scolarité et la session d'arrivée des étudiants internationaux

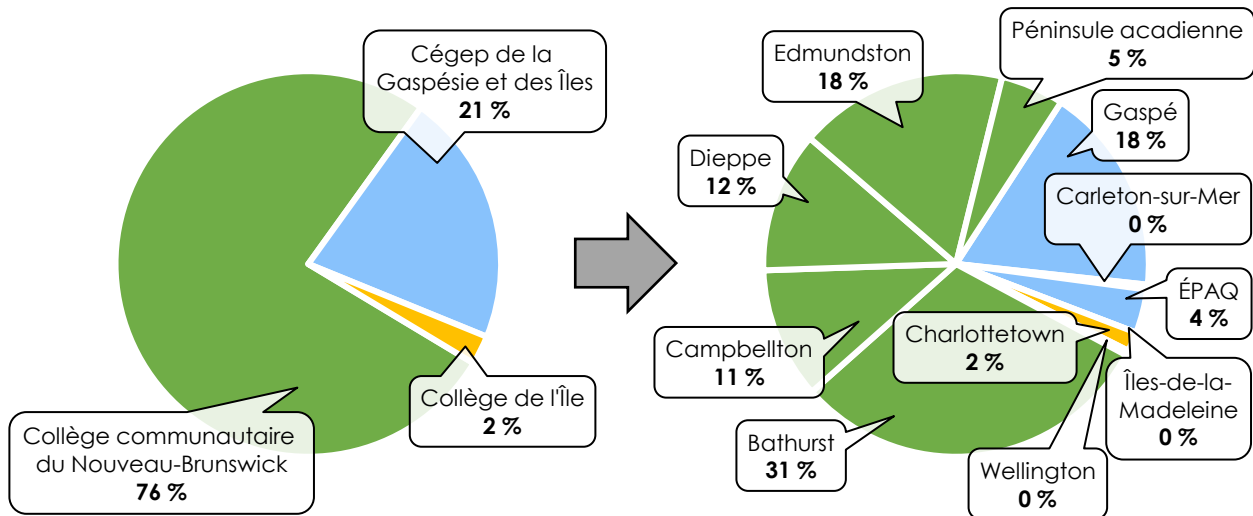
- ✦ Sur un total de 244 répondants à cette section du questionnaire, une majorité était de sexe masculin (n = 145). Il y avait également des répondants de sexe féminin (n = 97) et de diverses identités de genre (n = 2).
- ✦ Pour ce qui est de l'âge, les participants étaient en moyenne âgés de 24,6 ans et se situaient majoritairement entre 19 et 28 ans (n = 199). Le graphique ci-dessous propose une répartition de l'ensemble des participants selon leur âge (figure 7).

Figure 7 : Distribution des participants en fonction de l'âge



- ✦ La majorité des répondants fréquente le CCNB (n = 187). Les autres fréquentent le Cégep de la Gaspésie et des Îles (n = 52) ou le Collège de l'Île (n = 6). L'ensemble des répondants des trois collèges (n = 245) sont répartis sur différents campus : Gaspé (n = 43), Carleton-sur-Mer (n = 1), ÉPAQ (n = 9), Bathurst (n = 75), Campbellton (n = 27), Dieppe (n = 29), Edmundston (n = 43), Péninsule acadienne (n = 13), Wellington (n = 1) et Charlottetown (n = 4) (figure 8).

Figure 8 : Distribution des participants par établissement et par campus



- ✦ Pour ce qui a trait à la scolarité, la durée des programmes des répondants est variable entre un an (n = 63), deux ans (n = 152) et trois ans (n = 30). Les répondants, eux, sont majoritairement en première année (n = 177), bien que certains soient aussi en deuxième (n = 47) ou en troisième année (n = 21).
- ✦ Enfin, la grande majorité des participants est arrivée à la session d'automne (n = 222). Peu sont arrivés à la session d'hiver (n = 9) ou d'été (n = 13). En ce qui concerne le temps écoulé depuis leur arrivée au Canada, les répondants ont passé en moyenne 11 mois au pays. La majorité y est depuis 4 mois (n = 13), 5 mois (n = 36), 6 mois (n = 54), 7 mois (n = 21) ou 18 mois (n = 30).

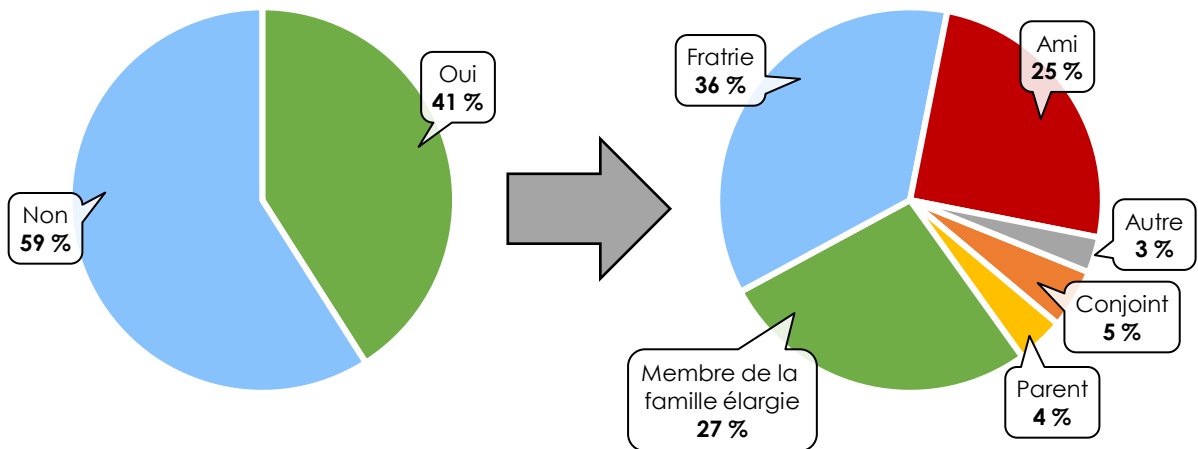
3.2.1.2 Présence des membres de l'entourage social des étudiants internationaux dans la région d'études

✦ Nous avons questionné les participants sur la présence de proches dans la ville ou région de scolarité, sous forme de deux questions distinctes :

- 1) Avez-vous au moins un proche de votre pays d'origine qui vous accompagne durant toute la durée de votre séjour? Si oui, quel lien avez-vous avec ces personnes (conjoint, parent, fratrie, enfant, membre de votre famille élargie, ami, autre)?
- 2) Avez-vous au moins un/des proche(s) demeurant dans votre ville d'études (personne(s) déjà installée(s) avant votre arrivée)? Si oui, quel lien avez-vous avec ces personnes (conjoint, parent, fratrie, enfant, membre de votre famille élargie, ami, autre)?

✦ Si une majorité des répondants ne sont pas accompagnés d'une personne de leur pays d'origine (n = 144), il est intéressant de voir qu'une grande proportion d'entre eux l'est tout de même (n = 100) (figure 9). Parmi ceux qui sont accompagnés, il s'agit d'un membre de la fratrie (n = 36), d'un membre de la famille élargie (n = 27), d'un ami (n = 25), d'un conjoint (n = 5), d'un parent (n = 4) ou d'une autre personne (n = 3) (figure 9).

Figure 9 : Distribution des réponses observées sur la présence d'au moins un proche du pays d'origine qui accompagne l'étudiant durant toute la durée de son séjour



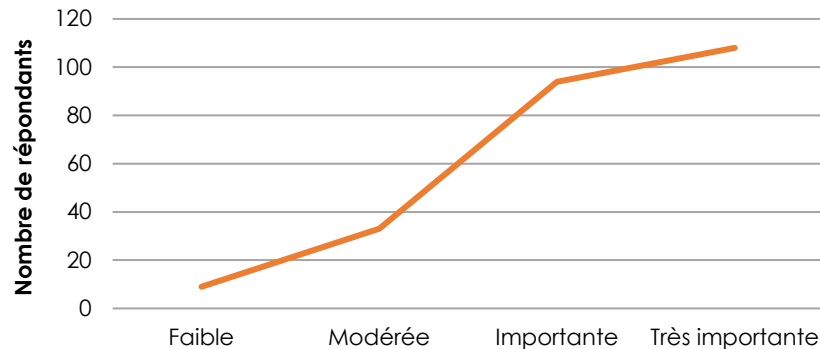
✦ Avant leur arrivée dans la ville, quelques étudiants (n = 47) avaient un proche qui y était déjà installé, que ce soit un membre de la fratrie (n = 19), un ami (n = 18), un membre de la famille élargie (n = 6) ou un conjoint (n = 1). En revanche, nombre d'entre eux (n = 197) ne connaissaient personne dans la ville avant d'arriver.

3.2.1.3 Préparation proposée par l'établissement avant l'arrivée de l'étudiant international

✦ En ce qui concerne la préparation proposée par l'établissement collégial avant l'arrivée au Canada, une faible majorité dit avoir été préparée par son établissement d'accueil (52,5 %). Sur les 128 participants qui disent avoir été préparés, une grande majorité affirme avoir utilisé la préparation proposée par l'établissement (n = 108). Ceux ayant utilisé la préparation l'ont majoritairement trouvée suffisante (70 %).

- ✦ Pour l'ensemble des répondants, le fait d'être préparé en amont de leur arrivée est : très important pour 108 (44,3 %), important pour 94 (38,5 %), modérément important pour 33 (13,5 %) et faiblement important pour 9 (3,7 %) d'entre eux (figure 10).

Figure 10 : Nombre de participants par importance accordée à la préparation avant l'arrivée au pays



3.2.2 Résultats aux échelles et questionnaires psychologiques

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives de toutes les variables psychologiques à l'étude.

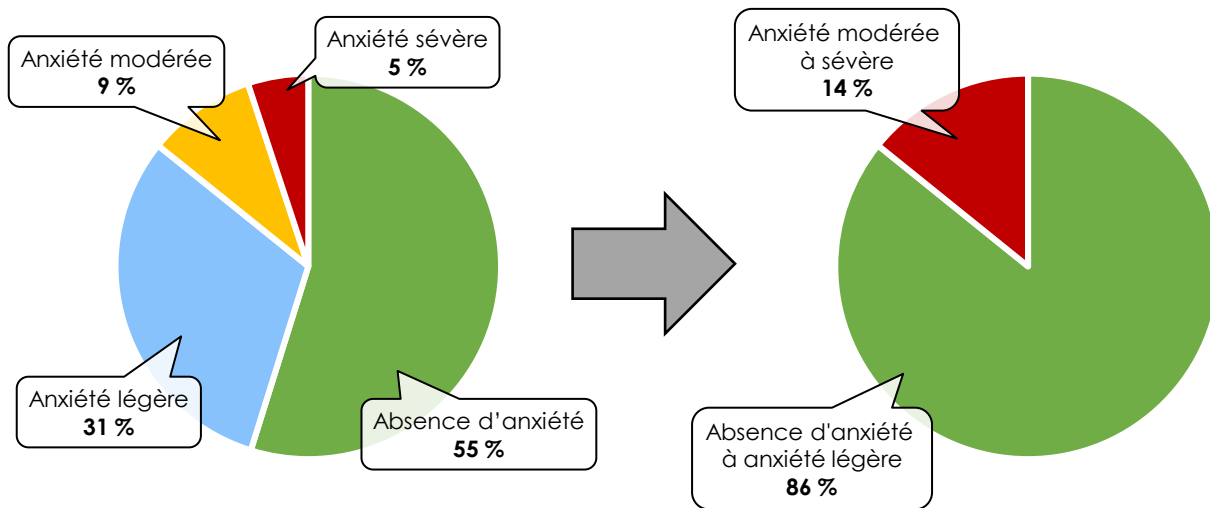
Tableau 2 : Moyenne, écart-type et étendue des scores observés aux variables psychologiques

	n	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Sentiment d'efficacité générale	199	56,6	8,3	33,0	70,0
Sentiment d'efficacité sociale	199	24,1	4,6	10,0	35,0
Anxiété-GAD7	197	5,0	4,8	0,0	21,0
Dépression-QSP9	188	6,6	5,4	0,0	27,0
Stress perçu	182	24,6	6,9	10,0	47,0
Réactivité prolongée	174	3,6	1,9	0,0	8,0
Réactivité à la surcharge de travail	174	2,9	2,1	0,0	10,0
Réactivité au conflit social	174	3,5	2,2	0,0	9,0
Réactivité à l'échec	174	4,3	1,5	0,0	8,0
Réactivité à l'évaluation sociale	174	3,2	2,1	0,0	9,0
Échelle de réactivité au stress : Score total	174	17,5	7,1	0,0	38,0
Coping centré sur le problème	163	31,2	6,2	10,0	40,0
Coping centré sur l'émotion	163	23,2	5,6	9,0	35,0
Coping centré sur la recherche de soutien social	163	21,9	5,1	8,0	32,0
Fatigue	162	3,8	2,1	1,0	7,0
Concentration	162	2,6	1,8	1,0	7,0
Troubles de mémoire	162	2,7	1,9	1,0	7,0
Somnolence	162	2,7	2,0	1,0	7,0

Anxiété

- ✦ Sur les 197 répondants à l'échelle d'anxiété, 14,2 % présentent une symptomatologie anxieuse modérée à sévère, ce qui signifie qu'ils présentent un risque d'anxiété généralisée, selon les seuils proposés par l'outil (figure 11).

Figure 11 : Distribution des scores d'anxiété (classification en quatre et deux catégories)

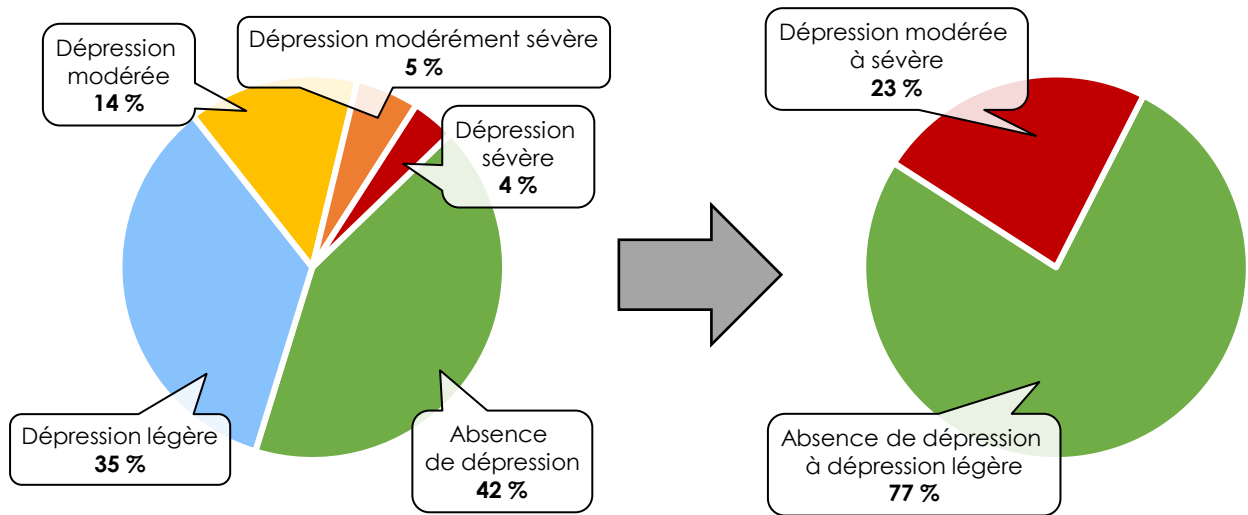


- ✦ Les femmes présentent une symptomatologie anxieuse significativement plus élevée que les hommes ($p < 0,001$).
- ✦ L'anxiété est plus élevée chez les étudiants de première année ($m = 5,34$) par rapport aux étudiants de deuxième ($m = 4,28$) et de troisième année ($m = 3,67$), bien que la différence n'atteigne pas le seuil de significativité.

Dépression

- ✦ Sur les 188 répondants à l'échelle de dépression, près de 1 étudiant sur 4 (23,4 %) présente une symptomatologie dépressive au-dessus du seuil de normalité, ce qui signifie qu'il présente un risque de symptôme dépressif (figure 12). Parmi ce pourcentage, 9 % sont susceptibles de faire une dépression sévère. De plus, 14 % (près d'un étudiant sur sept) de l'ensemble des répondants ont répondu à l'affirmative à la question sur le risque suicidaire actuel, c'est-à-dire à l'item : « Au cours des deux dernières semaines... vous avez pensé que vous seriez mieux mort(e) ou pensé à vous blesser d'une façon ou d'une autre ». La distribution exacte des réponses affirmatives est la suivante : « plusieurs jours » (7 %); « plus de la moitié du temps » (2,7 %); « presque tous les jours » (4,3 %).
- ✦ Les femmes présentent une symptomatologie dépressive significativement plus élevée que les hommes ($p < 0,01$).
- ✦ La dépression est plus élevée chez les étudiants en première année par rapport aux étudiants de deuxième ($p < 0,01$) et troisième année (n. s.).
- ✦ Les étudiants qui affirment avoir été préparés par leur établissement d'enseignement canadien avant leur arrivée présentent une symptomatologie dépressive significativement moins élevée que ceux qui affirment ne pas avoir été préparés ($p < 0,05$).

Figure 12 : Distribution des scores de dépression (classification en cinq et deux catégories)



Stress perçu (ou comment est-ce que je réagis face au stress?)

- ✦ L'échelle de mesure du stress perçu permet de souligner que 38,5 % des participants ont le sentiment de subir la plupart des situations stressantes et de ne pouvoir rien faire d'autre que les subir (perception de débordement élevé et d'efficacité personnelle perçue faible), ce qui est supérieur au nombre d'étudiants qui se perçoivent comme étant capables de gérer leur stress en toute situation (29,7 %).
- ✦ Le stress perçu est significativement plus élevé chez les femmes que chez les hommes ($p < 0,01$).
- ✦ Nous observons un effet positif de la préparation de l'établissement sur le stress perçu, avec une moyenne de stress perçu qui a tendance à être plus élevée chez les étudiants qui affirment ne pas avoir reçu de préparation ($p = 0,057$).

Réactivité au stress perçu (ou dans quel type de situation est-ce que je réagis émotionnellement?)

- ✦ Parmi les situations qui génèrent le plus de réactions émotionnelles chez les étudiants internationaux participants, on retrouve la réactivité à l'échec et la réactivité prolongée.¹
- ✦ Des scores élevés à la sous-échelle *Réactivité à l'échec* représentent une tendance chez l'individu à se sentir agacé, déçu et déprimé face à un échec. Cette dimension peut aussi s'interpréter comme une mesure d'attentes envers soi-même et d'objectifs fixés trop élevés (*attentes surréalistes*).
- ✦ La dimension *Réactivité prolongée* se définit quant à elle par une difficulté à se relaxer / se détendre après une charge de travail importante.

¹ Dans l'échelle de réactivité au stress perçu, les sous-échelles contiennent un nombre d'items différents, c'est pourquoi les moyennes obtenues (tableau 2) ont été transformées en moyenne des moyennes (non publié). C'est alors que l'on peut les comparer et s'apercevoir que les sous-échelles *Réactivité à l'échec* et *Réactivité prolongée* sont les échelles avec les scores les plus élevés.

Manifestations pouvant nuire aux capacités d'apprentissage des étudiants

- ✦ Plus d'un étudiant sur trois (37 %) éprouve des difficultés à cause de la fatigue dans le travail scolaire, le travail extrascolaire et la vie sociale ou familiale.
- ✦ Un étudiant sur cinq (20,4 %) est somnolent ou s'endort en classe.
- ✦ Bien que les pourcentages d'étudiants qui éprouvent des problèmes sérieux en ce qui concerne la concentration et la mémoire sont moins importants que pour la fatigue et la somnolence, ce sont tout de même respectivement 18,5 % et 17,3 % d'entre eux qui en souffrent.

3.2.3 Associations entre les facteurs internes et les troubles émotionnels

Pour comprendre quels facteurs sont associés à une fluctuation des scores d'anxiété et de dépression au sein de notre échantillon de recherche, des analyses de corrélation ont été effectuées entre les facteurs internes conceptuellement liés aux troubles émotionnels et les scores d'anxiété et de dépression, séparément.

3.2.3.1 Facteurs associés à l'anxiété

L'anxiété est corrélée avec tous les facteurs psychologiques internes, incluant toutes les sous-échelles de réactivité au stress perçu et les trois types de stratégies de coping à l'étude (tableau 3), soit :

- ✦ Plus les sentiments d'efficacité générale et d'efficacité sociale sont bas et moindre est l'utilisation de stratégies de coping centrées sur le problème et centrées sur le soutien social, plus le niveau d'anxiété est élevé.
- ✦ Plus les scores sont élevés quant au stress perçu, aux sous-dimensions de l'échelle de réactivité au stress perçu et à l'utilisation des stratégies de coping centrées sur l'émotion, plus le niveau d'anxiété est élevé.

Tableau 3 : Corrélations entre les variables psychologiques et l'anxiété et la dépression

	Anxiété ¹	Dépression ¹
	Rho de Spearman	Rho de Spearman
Sentiment d'efficacité générale	-0,260**	-0,230**
Sentiment d'efficacité sociale	-0,286**	-0,321**
Stress perçu	0,629**	0,648**
Échelle de réactivité au stress : Réactivité prolongée	0,454**	0,505**
Échelle de réactivité au stress : Réactivité à la surcharge de travail	0,357**	0,365**
Échelle de réactivité au stress : Réactivité au conflit social	0,409**	0,375**
Échelle de réactivité au stress : Réactivité à l'échec	0,195**	0,182*
Échelle de réactivité au stress : Réactivité à l'évaluation sociale	0,227**	0,263**
Échelle de réactivité au stress : Score total	0,463**	0,477**
Coping centré sur le problème	-0,170*	-0,148
Coping centré sur l'émotion	0,170*	0,292**
Coping centré sur la recherche de soutien social	-0,155*	-0,160*
Fatigue	0,272**	0,323**
Concentration	0,327**	0,416**
Troubles de mémoire	0,215**	0,180*
Somnolence	0,205**	0,272**

¹ Le rho de Spearman a été utilisé pour mesurer le niveau d'association.

* p < 0,05 ** p < 0,01

Une analyse de régression séquentielle a donc été réalisée avec l'ensemble de ces variables, après le contrôle du genre, de la durée depuis l'arrivée au Canada et de l'âge, avec le score d'anxiété comme variable dépendante (tableau 4). Le modèle final (étape 2) démontre que le genre ($\beta = -0,173$; $p = 0,008$), le niveau de stress perçu ($\beta = 0,433$; $p = 0,000$) et la sous-échelle Réactivité prolongée de l'échelle de réactivité au stress perçu ($\beta = 0,157$; $p = 0,044$) sont les facteurs prédominants pour expliquer la variance dans les scores d'anxiété. L'ensemble du modèle proposé explique 50 % de la variance de l'anxiété.

Tableau 4 : Facteurs associés à l'anxiété

		Étape 1	Étape 2
		β	β
Contrôles	Âge	-0,115	-0,085
	Genre	-0,312**	-0,173**
	Durée du séjour	0,059	0,060
Facteurs internes	Stress perçu	/	0,433**
	Sentiment d'efficacité générale	/	-0,102
	Sentiment d'efficacité sociale	/	-0,075
	Coping centré sur le problème	/	0,074
	Coping centré sur l'émotion	/	0,046
	Coping centré sur la recherche de soutien social	/	-0,123
	Réactivité prolongée	/	0,157*
	Réactivité à la surcharge de travail	/	0,030
	Réactivité au conflit social	/	0,117
	Réactivité à l'échec	/	-0,024
	Réactivité à l'évaluation sociale	/	-0,128
	F	6,743**	10,318**
R ²	0,114	0,497	
R ² ajusté	0,097	0,449	
R ² change	0,114**	0,383**	

* p < 0,05 ** p < 0,01

- ✦ Ainsi, l'augmentation de la symptomatologie anxieuse semble davantage déterminée par le genre féminin, par une perception de débordement et une efficacité personnelle perçue faible (stress perçu élevé) et par une difficulté à se relaxer/détendre après une charge de travail importante (réactivité prolongée).

3.2.3.2 Facteurs associés à la dépression

La dépression est corrélée avec tous les facteurs psychologiques internes, à l'exception de l'utilisation des stratégies de coping centrées sur l'émotion (tableau 3), soit :

- ✦ Plus les sentiments d'efficacité générale et d'efficacité sociale sont bas et moindre est l'utilisation de stratégies de coping centrées sur le soutien social, plus le niveau de dépression est élevé.
- ✦ Plus les scores sont élevés quant au stress perçu, aux sous-dimensions de l'échelle de réactivité au stress perçu et à l'utilisation des stratégies de coping centrées sur l'émotion, plus le niveau de dépression est élevé.

Une analyse de régression séquentielle a donc été réalisée avec l'ensemble de ces variables, après le contrôle du genre, de la durée depuis l'arrivée au Canada et de l'âge, avec le score de dépression comme variable dépendante (tableau 5). L'analyse des variables de contrôle (étape 1) permet de constater que le genre apparaît comme un facteur

significatif ($\beta = -0,208$; $p = 0,008$) de la variance des symptômes dépressifs, ce qui indique que les femmes rapportent plus fréquemment souffrir d'une symptomatologie dépressive importante que les hommes. En entrant dans l'équation les facteurs internes (étape 2), on remarque tout d'abord que le genre devient non significatif, ce qui signifie que, au sein du modèle proposé, la variable genre n'a plus le même poids dans l'explication de la fluctuation des scores de dépression. En revanche, à cette étape, on observe que le niveau de stress perçu ($\beta = 0,419$; $p = 0,000$), la sous-échelle Réactivité prolongée de l'échelle de réactivité au stress perçu ($\beta = 0,231$; $p = 0,002$), le coping centré sur l'émotion ($\beta = 0,216$; $p = 0,002$), le sentiment d'efficacité sociale ($\beta = -0,167$; $p = 0,021$) et le coping centré sur la recherche de soutien social ($\beta = -0,142$; $p = 0,036$) sont les facteurs prédominants pour expliquer la variance dans les scores d'anxiété. L'ensemble du modèle proposé explique 53 % de la variance de l'anxiété (tableau 5).

Tableau 5 : Facteurs associés à la dépression

		Étape 1	Étape 2
		β	β
Contrôles	Âge	-0,047	-0,019
	Genre	-0,208**	-0,080
	Durée du séjour	-0,039	-0,036
Facteurs internes	Stress perçu	/	0,419**
	Sentiment d'efficacité générale	/	-0,006
	Sentiment d'efficacité sociale	/	-0,167*
	Coping centré sur l'émotion	/	0,216**
	Coping centré sur la recherche de soutien social	/	-0,142*
	Réactivité prolongée	/	0,231**
	Réactivité à la surcharge de travail	/	0,030
	Réactivité au conflit social	/	0,117
	Réactivité à l'échec	/	-0,024
	Réactivité à l'évaluation sociale	/	-0,128
F	2,560	14,998**	
R ²	0,047	0,528	
R ² ajusté	0,028	0,486	
R ² change	0,047	0,481**	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

- ✦ Ainsi, si le genre faisait partie des facteurs explicatifs principaux de l'anxiété, son rôle semble moins important dans l'explication de la symptomatologie dépressive, si l'on considère l'ensemble des variables proposées. En revanche, tout comme pour l'anxiété, la symptomatologie dépressive est déterminée par une perception de débordement et une efficacité personnelle perçue faible (stress perçu élevé) et par une difficulté à se relaxer/détendre après une charge de travail importante (réactivité prolongée). Cependant, à ces facteurs s'ajoute, dans le cadre de la dépression, une augmentation de l'utilisation de stratégies de coping centrées sur l'émotion (de type évitement, déni, pensée magique, consommation, distanciation...) qui sont utilisées dans le but de réduire

la charge émotionnelle imposée par une situation sans pour autant tenter de changer la situation elle-même. Absente du modèle explicatif de l'anxiété, la dimension sociale apparaît dans le modèle explicatif de la dépression, puisque deux variables ressortent comme des facteurs explicatifs : la perception d'une plus faible efficacité personnelle sur le plan des relations sociales et interpersonnelles (sentiment d'efficacité sociale) est associée à une augmentation de la symptomatologie dépressive. De même, moins les étudiants cherchent de l'information ou du soutien social (coping centré sur la recherche de soutien social) plus ils sont à même d'avoir une symptomatologie dépressive élevée.

3.2.4 Associations entre les manifestations pouvant nuire à l'apprentissage et les troubles émotionnels

Les résultats des analyses de corrélation démontrent que l'ensemble des manifestations mesurées sont significativement corrélées avec les symptomatologies anxieuses et dépressives (tableau 3). Ceci signifie que plus les étudiants internationaux sont anxieux ou déprimés, plus ils se sentent fatigués, plus ils ont tendance à être somnolents voire à s'endormir en classe, plus ils éprouvent des difficultés de concentration et des difficultés de mémorisation.

3.3 Interprétation des résultats du volet quantitatif

Parmi les résultats, l'un des plus étonnants est que 14 % des étudiants internationaux ayant participé à l'étude présentent une symptomatologie anxieuse modérée à sévère, ce qui signifie qu'ils présentent un risque d'anxiété généralisée. Même si ce chiffre est toujours trop élevé, il semble néanmoins plus faible que celui d'une étude précédente réalisée par notre groupe de recherche sur une population similaire qui étudiait au Saguenay-Lac-Saint-Jean (33 %), et plus faible que les données sur l'anxiété chez les étudiants collégiaux du Québec tout-venant où 35 % ont éprouvé souvent ou tout le temps de l'anxiété (Gosselin et Ducharme, 2017). Ce résultat pourrait être mis en relation avec un autre résultat surprenant qui est la présence en nombre assez important des membres de l'entourage social des étudiants internationaux déjà installés dans la ville d'accueil avant l'arrivée de l'étudiant (un étudiant sur cinq). À cela, s'ajoute le fait que 40 % des étudiants sont accompagnés d'un proche (un membre de la famille ou un ami) pour la durée de son séjour. La présence de proches déjà installés, qui ont donc l'expérience du processus d'immigration et d'adaptation à ce nouvel environnement, ou le fait d'être accompagné dans cette nouvelle expérience et de pouvoir ainsi partager son ressenti peuvent être interprétés comme des facteurs de protection pour le participant et ainsi expliquer le relativement faible pourcentage d'anxiété clinique observé dans cette cohorte. Néanmoins, sur le plan statistique, les résultats ne permettent pas de confirmer cette hypothèse, puisqu'il n'y a pas plus de sujets anxieux dans les groupes qui n'ont pas de proches vivant dans leur ville ou de proches qui les accompagnent durant la durée de leur séjour.

Un autre résultat étonnant est celui de la symptomatologie dépressive. En effet, près d'un étudiant sur quatre présente une symptomatologie dépressive au-dessus du seuil de normalité, ce qui signifie qu'il présente un risque de symptôme dépressif. Parmi ce nombre, 9 % risquent une dépression sévère. De plus, 14 % de l'ensemble des répondants ont répondu à l'affirmative à la question sur le risque suicidaire. Si une étude sur les étudiants québécois (Gosselin et Ducharme, 2017) soulignait la présence de détresse chez 17,4 % des répondants, notre étude précédente sur les étudiants internationaux ne retrouvait aucun participant avec une symptomatologie dépressive au-dessus du seuil de normalité (Gallais et coll., 2019). Pour interpréter un tel résultat, il est important de regarder parmi les facteurs explicatifs potentiels. On observe, tout d'abord, que les étudiants de première année sont significativement plus déprimés que les

étudiants de troisième année, ce qui peut signifier qu'une certaine adaptation se fait au fur et à mesure de l'expérience de scolarisation à l'étranger. En effet, en tant que processus, l'adaptation psychologique est un phénomène qui se traduit par étapes, diluées dans le temps. Les étudiants immigrants récents (moins de cinq ans au pays) dans les collèges connaissent des processus accélérés d'adaptation identitaire qui peuvent être une source de stress importante (Lapierre et Loslier, 2003). Ce phénomène est d'ailleurs bien documenté. Plusieurs travaux de recherche ont mis au jour la nature du processus migratoire qui est ponctué de quatre phases psychologiques et émotives (lune de miel, choc culturel, adoption de nouvelles stratégies identitaires et intégration) dont certaines sont très déstabilisantes du point de vue personnel (Gaudet, 2015). Nos résultats démontrent également que les étudiants qui ont été préparés par leur établissement avant leur arrivée sont significativement moins déprimés que ceux qui disent ne pas avoir été préparés. Il y a donc ici un élément fondamental à considérer, la préparation pouvant en effet faciliter l'adaptation à deux niveaux : 1) un niveau concret – les informations reçues vont concrètement aider l'étudiant dans ses démarches de préparation et d'adaptation; 2) un niveau plus « psychique » – un des éléments clés dans l'émergence d'un événement stressant important est la capacité chez l'individu à l'anticiper pour éviter que celui-ci ne déborde ses capacités de faire face². Autrement dit, il peut s'avérer important de se préparer mentalement avant l'arrivée d'un événement potentiellement stressant afin d'éviter d'être pris par surprise. En effet, en cas de surprise, les capacités d'adaptation peuvent être dépassées et alors, le risque que s'installent des troubles anxieux ou dépressifs est élevé. Dans le cas présent, la préparation des établissements a pu alors enclencher chez l'étudiant un processus de protection par anticipation. Il semble donc primordial de souligner l'importance de cette préparation et que les établissements poursuivent dans cette voie, voire qu'ils développent encore davantage les stratégies de préparation des étudiants avant l'arrivée. Dans l'étude précédente sur les étudiants internationaux du SLSJ, nous avons d'ailleurs observé que les étudiants jugeaient que les premières semaines suivant leur arrivée étaient surchargées, car toute l'information leur était fournie à ce moment. Nous avons alors établi l'hypothèse que la surcharge cognitive (multiplication des informations à mémoriser et surcharge émotionnelle due à l'arrivée dans un nouvel environnement) des premières semaines pourrait être soulagée par une transmission des informations diluée dans le temps à partir du moment où l'étudiant sait qu'il est inscrit dans son futur établissement (avant son arrivée au Canada); information qui pourrait être transmise selon des modes variés et diversifiés : information écrite, capsules vidéos, images et vidéos des installations et de la ville pour familiariser le futur étudiant, etc.

De plus, les analyses de régression montrent à quel point la variance de la symptomatologie dépressive tire son origine dans des facteurs internes, qui peuvent être soit intrinsèquement internes (stress perçu, capacité à se détendre, coping centré sur l'émotion plutôt que sur la résolution de problème) soit de nature plus sociale. La confiance que l'étudiant porte en ses compétences sociales et la tendance à aller chercher de l'information et du soutien sont donc à considérer quant à l'émergence de symptômes dépressifs ou non. Dans une telle expérience d'émigration pour études, une adaptation harmonieuse nécessite de favoriser les rencontres et de se sentir suffisamment en confiance pour partager, communiquer et demander de l'aide lorsque des défis se présentent. Les individus présentant une personnalité plus introvertie ou timide semblent donc être plus susceptibles de développer une symptomatologie dépressive plus importante. Ces résultats peuvent également être présentés de manière plus positive, c'est-à-dire que les étudiants qui perçoivent les situations stressantes comme un défi et qui se sentent compétents pour y faire face, qui mettent en place des stratégies efficaces pour se détendre, qui utilisent moins de stratégies centrées sur l'émotion, qui se perçoivent

² Nous faisons référence ici à un événement potentiellement fortement stressant et non aux *stresseurs* du quotidien pour lesquels, au contraire, l'anticipation pourrait être associée à une augmentation d'affects négatifs (à ce sujet, lire : Neubauer, A. B, Smyth, J. M. et Sliwinski, M. J. When you see it coming: Stressor anticipation modulates stress effects on negative affect. *Emotion*, 18(3), 342-354. <https://doi.org/10.1037/emo0000381>).

comme compétents socialement et qui mettent en place des stratégies concrètes de demande d'information et de soutien quand ils en ont besoin sont moins susceptibles de développer des symptômes dépressifs.

Les résultats sur l'anxiété et la dépression peuvent aussi être interprétés d'un point de vue socioculturel. En effet, une très grande majorité des étudiants internationaux des collèges et cégeps impliqués dans cette étude provient d'Afrique, et notamment d'Afrique subsaharienne. En évitant le piège des généralisations, certains participants ont évoqué le fait que dans leur pays les mots « stress » ou « anxiété » n'étaient pas communs et qu'ils se qualifieraient plutôt « tristes » pour évoquer des problèmes d'ordre émotionnel, quels qu'ils soient. Le mot « triste » renvoie particulièrement à la symptomatologie dépressive plutôt qu'anxieuse selon la classification psychiatrique occidentale. Ceci pourrait expliquer, au moins en partie, la répartition anxiété/dépression relativement inhabituelle observée dans la présente étude. Il serait intéressant, dans une prochaine étude, d'interroger les étudiants internationaux provenant de pays non occidentaux sur les symptômes qu'ils ressentent et la façon dont ils les nommeraient. Néanmoins, au-delà de la problématique terminologique, il demeure qu'un nombre important des répondants souffrait d'une symptomatologie émotionnelle, en partie associée à des difficultés concernant la demande d'information et de soutien. Ces difficultés sont-elles en lien avec des traits de personnalité uniquement ou avec des aspects culturels? Le journaliste et chercheur Lansana Gberie (2016) rappelle que « les experts soulignent également la tendance, en Afrique, à considérer les graves maladies mentales comme des souffrances surnaturelles qui ne sauraient être guéries que par des interventions spirituelles ou en ayant recours aux médecines traditionnelles ». Dans le même ordre d'idée, Kastler (2011) écrivait que : « Dans la quasi-totalité des pays du continent africain, le comportement de la population à l'égard de la maladie mentale est encore fortement empreint de croyances traditionnelles en des causes et des remèdes surnaturels. Les malades sont souvent considérés comme "possédés" par l'esprit des ancêtres ou agressés par la sorcellerie. » L'auteur évoque également qu'il n'est pas forcément souhaitable non plus « d'occidentaliser » la santé mentale en Afrique, qui a une perception et une approche différente de celle des pays occidentalisés. Le premier défi qui se pose au sujet de la prise en charge de la santé mentale des étudiants internationaux dans les établissements collégiaux est de pouvoir amener certains étudiants en souffrance à demander de l'aide en dépit de leurs modes de croyances ou des tabous qui peuvent entourer ce type de demande. L'aide sera néanmoins proposée sur un mode occidental. Si les établissements d'enseignement postsecondaire souhaitent le passage de l'adaptation des étudiants internationaux à leur intégration, se doter des moyens d'offrir un soutien psychosocial de type transculturel, à l'instar de la psychothérapie transculturelle, pourrait devenir le prochain défi.

3.4 Éléments à retenir et recommandations pour le volet quantitatif

3.4.1 Éléments à retenir

- ✦ Parmi les troubles émotionnels associés à la gestion du stress, la symptomatologie dépressive est la plus importante chez les étudiants internationaux à l'étude, pouvant toucher un étudiant sur quatre.
- ✦ Des facteurs internes, tels que la perception que l'étudiant a de sa capacité à s'adapter au stress et de sa capacité à nouer des relations sociales, une utilisation plus fréquente de stratégies d'adaptation centrées sur l'évitement ou le déni et une difficulté prolongée à se détendre après une période de surcharge de travail, sont les facteurs qui contribuent le plus à une symptomatologie dépressive.

- ✦ Les résultats démontrent un lien très fort entre les symptomatologies anxieuses et dépressives et les manifestations comportementales qui peuvent nuire à l'apprentissage, soit : la fatigue, la somnolence et les troubles de mémoire et de concentration.
- ✦ La préparation offerte par les établissements collégiaux avant l'arrivée des étudiants internationaux a un impact positif sur leur état émotionnel au moment de remplir le questionnaire.
- ✦ Les étudiants de première année sont plus à risque d'être déprimés et anxieux, ce qui fait montre d'un éventuel processus d'adaptation au fur et à mesure de l'expérience migratoire pour études.

3.4.2 **Recommandations**

- ✦ Aux vues des résultats, il apparaît primordial d'offrir, aux étudiants internationaux qui en démontrent le besoin, un soutien psychosocial qui serait centré, en partie, sur :
 - ✦ Le renforcement du sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle lors de l'évaluation des situations stressantes;
 - ✦ Les stratégies à employer pour s'adapter à des situations stressantes : soutenir le développement de stratégies plus opérantes – telles que la gestion de l'emploi du temps, la planification/organisation de son travail et de ses révisions, la meilleure compréhension du système scolaire québécois, et la recherche d'aide ou de soutien –, plutôt que sur des stratégies qui ne cherchent pas à résoudre le problème (qui peuvent diminuer les émotions négatives à court terme, mais qui semblent les amplifier à plus long terme);
 - ✦ Les outils offerts aux étudiants quant au plan comportemental (p. ex. relaxation, pleine conscience, etc.) pour réduire la charge émotionnelle et mieux gérer les conséquences comportementales négatives du stress.
- ✦ Bien qu'elle n'ait pas été traitée dans cette étude, les résultats soulignent le fait qu'une réflexion doit être menée sur les moyens de soutenir certains étudiants internationaux à demander de l'aide psychosociale, en dépit des différences culturelles qui peuvent exister entre le monde d'origine et le monde d'accueil.

DISCUSSION DES RÉSULTATS DES VOLETS QUALITATIF ET QUANTITATIF AU REGARD DES SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES AVEC L'ÉTUDE RÉALISÉE PAR ÉCOBES AU SLSJ

Dans le cadre de ce projet de recherche, 16 étudiants internationaux ont été interviewés individuellement sur leur expérience migratoire et 244 ont répondu à un questionnaire sur la gestion du stress et la santé mentale. En somme, il en est ressorti que l'expérience migratoire vécue en territoire canadien est généralement positive. En effet, l'accueil lors de l'arrivée est grandement apprécié; l'amitié avec les étudiants canadiens l'est également, bien que certains étudiants internationaux, pour des raisons associées à des facteurs internes notamment, aient plus de difficultés pour créer un tel lien. Évidemment, le choc culturel amène son lot de difficultés et de changements auxquels les étudiants doivent s'adapter, tels que la température froide, l'éloignement familial, le sentiment d'isolement, etc. Sur le plan psychologique, cette adaptation est plus ou moins réussie d'un individu à l'autre si l'on considère que la plupart des participants ne présentent pas ou peu de symptomatologie anxieuse et dépressive, mais que certains présentent un risque d'épisode dépressif ou de trouble anxieux généralisé. Malgré ces difficultés, une majorité d'étudiants, pour qui la réussite scolaire est primordiale, montre un désir de rester dans la ville d'accueil après les études à condition de trouver un emploi dans leur domaine d'études. Sinon, la plupart souhaitent rester dans la province ou encore au pays. D'ailleurs, l'expérience dans l'établissement scolaire d'accueil est appréciée au point que pratiquement tous les participants à l'étude conseilleraient à un ami ou à un membre de leur famille de venir étudier dans le même établissement. Certains étudiants ont affirmé avoir déjà recommandé leur établissement scolaire à un ami.

Menée dans différents établissements collégiaux dans les provinces maritimes et de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine, cette étude fait suite à celle qui a été réalisée au SLSJ en 2017-2019 auprès de 21 étudiants internationaux dans les quatre cégeps de la région. Plusieurs similitudes sont présentes entre les deux études. D'abord, il en ressort que la décision d'aller étudier à l'étranger est motivée par le fait que les étudiants internationaux sont à la recherche de meilleures conditions de vie. L'image de l'établissement d'études est généralement positive dans les deux terrains d'étude (SLSJ et les établissements du présent projet).

Cependant, alors qu'au SLSJ, il avait été soulevé que certains étudiants internationaux vivaient un malaise en raison du tutoiement de l'enseignant par l'étudiant et de l'utilisation du cellulaire en classe, ce point n'a pas été abordé dans le présent projet. D'autre part, au SLSJ, des étudiants mentionnent certains problèmes de racisme vécus avec les enseignants, tels que le fait d'avoir reçu « des commentaires désobligeants » ainsi que de s'être fait mettre « des bâtons dans les roues ». Il s'agit d'une problématique qui n'a pas été soulevée dans le présent projet, à une exception près : une étudiante mentionne avoir l'impression que certains enseignants tendent à répondre davantage aux questions de ses camarades locaux. Dans les propos des étudiants internationaux, qu'ils soient du SLSJ ou des établissements du présent projet, il est difficile de savoir si certains commentaires mentionnés par les étudiants relèvent davantage d'une méconnaissance du milieu d'accueil sur l'étudiant international que du racisme. L'étude réalisée au SLSJ a montré que les situations conflictuelles sont la situation principale qui génère le stress aux étudiants internationaux.

Pour en revenir aux similitudes entre les deux milieux à l'étude, les étudiants internationaux ont tous à cœur la réussite scolaire. En quittant leur pays d'études, les étudiants internationaux se sont fixé comme objectif de réussir : réussir son programme d'études, réussir à obtenir un diplôme, réussir à trouver un emploi après leurs études, etc. Donc la réussite

se trouve au cœur du projet de migration pour études et du projet de vie. En ce qui concerne le lien entre l'intégration et la réussite scolaire, dans les deux régions, les étudiants notent qu'une bonne intégration a un impact positif sur la réussite scolaire, tandis qu'une intégration moins réussie influencera négativement la réussite scolaire. À ce propos, la réactivité à l'échec, qu'il soit réel ou perçu, ainsi que la difficulté à se détendre après une période de surcharge de travail sont les deux facteurs parmi les plus importants pouvant générer du stress voire de l'anxiété dans les deux études réalisées. On comprend ici à quel point la pression exercée chez l'étudiant ou que l'étudiant se met lui-même en lien avec sa réussite scolaire est un élément clé de sa motivation à s'intégrer. Cependant, chez les étudiants les plus fragiles, notamment ceux qui ont un sentiment d'efficacité personnelle faible et un niveau de stress perçu élevé (sentiment d'être facilement débordé et de subir les situations), cette pression peut avoir des conséquences négatives sur sa santé mentale.

Il en ressort également que, parmi les éléments facilitateurs et les obstacles à ce lien, il y a des éléments qui appartiennent à l'étudiant international lui-même comme la volonté et la motivation. Il y a des éléments qui sont du ressort de l'établissement scolaire (des enseignants aidants, des professionnels qui sont là pour répondre à leurs questions, etc.) et ceux qui sont du ressort de la communauté civile. Il y a un autre élément qui est davantage ressorti chez les étudiants du présent projet comme participant à l'intégration et à la réussite au sein de la classe : le climat de classe, soit la bonne ambiance et l'entente entre les étudiants internationaux et les étudiants locaux. Si cet élément est ressorti comme un élément favorable dans la présente étude, aussi bien dans le discours des participants (volet qualitatif) que dans les résultats statistiques (volet quantitatif), il était décrit comme un élément négatif de l'adaptation psychologique et scolaire dans l'étude précédente. Dans cette étude en effet, la variable réactivité aux conflits sociaux était l'un des facteurs associés à une augmentation de la symptomatologie anxieuse chez l'ensemble des participants. Dans la présente étude, cette variable n'est pas ressortie comme significative pour l'ensemble du groupe (données descriptives). En revanche, encore une fois, ce sont plutôt les facteurs individuels internes liés à un sentiment d'inefficacité sociale et à la recherche des informations et du soutien qui sont ressortis comme facteurs significatifs d'une élévation des symptomatologies émotionnelles. Cela signifie que si entrer en contact avec les autres est une stratégie importante pour s'adapter et s'intégrer harmonieusement et que cela demeure un défi pour un certain nombre, la plupart des participants de la présente étude l'ont réussi.

Si certains y parviennent, d'autres éprouvent davantage de difficultés à créer de véritables liens d'amitié, ce qui ressort aussi d'une étude réalisée par Sanchez (2019) qui montre l'importance pour les étudiants internationaux de tisser des liens d'amitié avec leurs pairs locaux, car cela a un impact sur le bien-être des étudiants internationaux durant leurs études. « Sans amitié, les étudiants internationaux peuvent développer "des problèmes sociologiques, psychologiques, émotionnels, physiques ou culturels en menant une vie isolée". » (Sanchez, 2019.) L'auteure souligne que plusieurs éléments peuvent constituer un obstacle à la création des liens d'amitié entre les étudiants internationaux et les étudiants locaux : l'origine des étudiants internationaux, la langue, etc. Aux dires de cette auteure, ces éléments peuvent amener les étudiants internationaux à se regrouper entre eux. Cependant, si ce regroupement entre étudiants internationaux a l'avantage de réduire l'anxiété, il peut, par la même occasion, isoler les étudiants internationaux et conduire à une forme de marginalisation.

En somme, malgré les difficultés rencontrées, au SLSJ comme dans les régions participantes au présent projet, les étudiants internationaux déclarent que, même s'ils ont parfois le sentiment d'être toujours des étrangers, ils se sentent à leur place au sein de leur établissement scolaire et dans leur région d'accueil.

« Je trouve que ma place est ici. Je me sens vraiment bien ici. Je me sens à ma place. Dix ans plus tard, c'est ici que je me vois, pas dans mon pays d'origine. » (Extrait d'entrevue individuelle réalisée au SLSJ.)

De plus, ces étudiants notent que leur expérience dans un établissement scolaire situé dans une région éloignée et à faible densité ethnoculturelle leur a apporté des manières différentes de voir le monde. Ils trouvent qu'ils ont beaucoup changé en bien. Ils sont devenus plus adultes, plus matures et plus autonomes.

Enfin, si les étudiants internationaux dans les deux terrains d'étude déclarent s'adapter à leur nouvel environnement et avoir connu le choc culturel, on a le sentiment que, dans les propos des étudiants internationaux du présent projet, cette adaptation au nouvel environnement est « plus facile » ou « plus aisée ». Cela peut s'expliquer par le fait qu'une proportion importante d'étudiants ayant participé au présent projet a, à son arrivée, un membre de son entourage social (un membre de la famille ou un ami) qui réside déjà au Canada. Même si ce membre de l'entourage social ne se trouve pas dans la même ville ou province que l'étudiant, ce dernier est conscient que, s'il a un problème, il peut avoir facilement de l'aide de son entourage immédiat, contrairement aux étudiants internationaux du SLSJ qui ont plutôt tendance à arriver seuls dans une région, un pays ou une province où ils ne connaissent personne. Cette présence, même si son effet n'est pas significatif sur les niveaux d'anxiété ou de dépression dans la présente étude, peut être rassurante, voire importante, au moment de demander conseil sur un aspect de l'adaptation au nouvel environnement. Cependant, ces contacts ne doivent pas empêcher l'étudiant d'aller chercher de l'information auprès des professionnels des établissements collégiaux qui ont l'expérience et la formation requises. De plus, les étudiants au SLSJ soulignaient l'importance de la constance du soutien lors de la quête d'informations ou de la recherche d'une solution à un problème, tandis que certains pouvaient avoir vécu des expériences décevantes.

« On arrive, on se dit : "OK, on sait toujours qu'on a quelqu'un, c'est bon", mais au moment où on a le plus besoin, on dirait qu'on n'a plus personne. Ça nous refait tomber au stade où on se dit : "c'est triste". » (Extrait d'entrevue individuelle réalisée au SLSJ.)

Dans le même ordre d'idée, « la facilité » d'adaptation des étudiants internationaux dans le présent projet peut également s'expliquer par le fait, et c'est le cas par exemple au CCNB, que, tout comme les étudiants internationaux, les professionnels de l'accueil sont issus de l'immigration et ont vécu l'expérience migratoire. Cet aspect peut contribuer à réconforter et à sécuriser l'étudiant international. C'est ce qui ressort de l'étude menée au SLSJ où certains étudiants internationaux déclarent être surpris que les établissements d'enseignement recrutent des étudiants « étrangers » et qu'il n'y ait aucun « étranger » qui participe au processus de recrutement. Pour ces étudiants, il faudrait avoir une personne-ressource qui a déjà vécu l'expérience afin de pouvoir faire le pont entre « le milieu étranger » et le milieu accueillant dans le but d'atténuer le choc culturel que peuvent vivre les étudiants internationaux. Ils notent que ce qui peut être évident pour un Québécois ne l'est peut-être pas pour un étudiant qui vient d'ailleurs. Selon leurs propos, les Québécois ne savent pas ce que c'est de venir immigrer dans leur pays parce qu'eux, ils sont nés et ont grandi au Québec. Ils ignorent les sacrifices et les efforts que les étudiants internationaux ont dû faire pour venir au Québec et les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien.

« C'est difficile parce qu'on ne se rend pas compte qu'à côté de ça, nous, on a quitté notre famille. Moi, j'avais quand même un emploi qui payait bien, mon mari aussi. J'aurais très bien pu rester chez moi, me lancer dans la construction d'une maison, avoir un enfant, me marier... J'aurais pu faire plein de projets et j'ai arrêté tous ces projets-là pour reprendre mes études parce que j'avais envie de faire quelque chose que j'aime. » (Extrait d'entrevue individuelle réalisée au SLSJ.)

Enfin, soulignons qu'il est « normal » d'éprouver du stress en situation d'adaptation psychosociale. Tout comme il est normal pour tous les étudiants d'en ressentir. Cependant, il est moins « normal » ou « acceptable » d'éprouver des symptômes pouvant relever d'épisodes anxieux ou dépressifs. Il sera donc important de poursuivre l'effort d'information et de promotion des services d'aide psychosociaux disponibles dans les cégeps et les collèges auprès de cette clientèle. De plus, il s'avèrera certainement nécessaire d'approfondir la question de la gêne, des tabous, voire des défenses de certains étudiants internationaux envers ce type de services, afin qu'ils puissent y accéder et qu'ils puissent, grâce à un soutien adapté, vivre leur expérience de migration pour scolarité de la façon la plus positive possible.

BIBLIOGRAPHIE

- Amboulé-Abath, A. et Bikie Bi Nguema, N. (2016, 9-13 mai).** *Représentations identitaires et réussite scolaire d'élèves immigrants issus des minorités visibles dans une région du Québec à faible densité ethnoculturelle* [communication orale]. 84^e Congrès de l'ACFAS. Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures. (2016).** *Enjeux d'intégration des étudiants internationaux à l'Université Laval* [mémoire, Université Laval]. https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Memoire_Enjeux_dintegration_des_etudiants_2016.pdf
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Arbour, N. et Charbonneau, L. (2019, 5-7 juin).** *Défis de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Regards croisés sur les parcours migratoires* [communication orale]. Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale AQPC. Rimouski, Québec.
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M. Murray, N. et Arbour, N. (sous presse).** Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Boudreau, A. (2019, 27 août).** Le Nouveau-Brunswick vise 7 500 nouveaux immigrants par année. *Acadie Nouvelle* <https://www.acadienouvelle.com/actualites/2019/08/27/croissance-demographique-le-n-b-vise-7500-nouveaux-immigrants-par-annee/>
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2016).** *Un monde à apprendre. Résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2017/07/Un-monde-a-apprendre-HI-RES-2016.pdf>
- Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). (2018).** *Retenir les étudiants internationaux au Canada une fois leur diplôme obtenu : comprendre les motivations et les facteurs qui influencent la décision de rester*. http://www.ledevoir.com/documents/pdf/2019-11-08-BCEI_attirer_etudiants_etrangers.pdf
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). (2018).** *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2018*. <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/Inscriptions-automne-2018.pdf>
- CAPRES. (2019).** *Étudiants internationaux | Dossier CAPRES*. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux>
- CIC News. (2019, 28 août).** Le Nouveau-Brunswick prévoit une augmentation importante de l'immigration au cours des cinq prochaines années. <https://www.cicnews.com/2019/08/le-nouveau-brunswick-prevoit-une-augmentation-importante-de-limmigration-au-cours-des-cinq-prochaines-annees-0812714.html#gs.3ldse7>
- CIC News. (2020, 6 janvier).** *L'Île-du-Prince-Édouard espère attirer davantage d'immigrants francophones*. <https://www.cicnews.com/2020/01/lile-du-prince-edouard-espere-attirer-davantage-dimmigrants-francophones-0113511.html#gs.3lkkfd>
- Cohen, S., Kamarck, T. et Mermelstein, R. (1983).** A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>

- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2010).** *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion.* https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPE-2010-5-CREPUQ_Memoire_inclusion-2010.pdf
- Conseil régional des élus de Montréal (CRÉ). (2006).** *Intensifier les efforts pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal.*
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014).** *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé.* Presse de l'Université du Québec.
- Côté, S. (2018).** *Les perceptions et attitudes des étudiants hôtes de l'Université du Québec à Chicoutimi face à l'intégration des étudiants internationaux* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., et Nuissier, J. (1996).** Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping : validation française de la W.C.C. (Ways of Coping Checklist). *Psychologie Française*, 41(2), 155-164.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004).** *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion.* Les Presses de l'Université Laval.
- Deshayes, K. (2017).** *Les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers et les facteurs influençant leurs capacités d'adaptation face au processus de transition vécu* [thèse de maîtrise inédite]. Université de Montréal.
- Deslauriers, J.-P. (1991).** *Recherche qualitative : guide pratique.* McGraw-Hill.
- Fortier, M. (2020, 4 février).** Le Cégep de Gaspésie s'enracine en anglais à Montréal. *Le Devoir.* <https://www.ledevoir.com/societe/education/572168/le-cegep-de-la-gaspesie-bien-etabli-a-montreal>
- Fortin, M.-F. (2010).** *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives.* Chenelière Éducation.
- Fournier, L, Roberge, P et Brouillet, H. (2012).** *Faire face à la dépression au Québec. Protocole de soins à l'intention des intervenants de première ligne.* Centre de recherche du CHUM.
- Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N., Arbour, N. et Charbonneau, L. (2019, 30-31 octobre).** *Intégration, réussite scolaire et bien-être psychologique des étudiants internationaux en enseignement supérieur* [communication orale]. 12^e Congrès de la Fédération des cégeps – Oser la réussite. Saint-Hyacinthe, Québec.
- Gaudet, E. (2015).** *Relations interculturelles : comprendre pour mieux agir* (3^e éd.) Modulo.
- Gberie, L. (2016).** Le défi des maladies mentales. *Afrique Renouveau*, décembre 2016 – mars 2017.
- Germain, A. et Vultur, M. (2016).** *Entre mobilité et ancrage : les étudiants internationaux à l'INRS.* Institut national de la recherche scientifique.
- Gosselin, M. et Ducharme, R. (2017).** Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92–104. <https://doi.org/10.7202/1040048ar>
- Guével, M.-R. et Pommier, J. (2012).** Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : enjeux et illustration. *Santé publique*, 1(24), 23-38.

- Kastler, F. (2011).** La santé mentale en Afrique : un défi oublié ou une réponse institutionnelle inadaptée? Dans D. Kerouedan(dir.), *Santé internationale : Les enjeux de santé au Sud* (p. 169-177). Presses de Sciences Po.
- Kroenke, K., et Spitzer, R. L. (2002).** The PHQ-9: A new depression diagnostic and severity measure. *Psychiatric Annals*, 32(9), 1-7. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-20020901-06>
- Lapierre, L. et Loslier, S. (2003).** *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*. Cégep de Saint-Laurent.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984).** *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S. et Launier, R. (1978).** Stress-related transactions between person and environment. Dans L. A. Pervin et M. Lewis (dir.), *Perspectives in Interactional Psychology* (p. 287-327). Springer.
- MAGE-UQAC. (2009).** *Rapport de recherche sur l'évaluation des services de support offerts par l'UQAC aux étudiants internationaux en matière de recrutement, d'accueil et d'intégration*.
- Mainich, S. (2015).** *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal : comprendre leur persévérance aux études* [thèse de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13050/Mainich_Sarah_2015_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ministère des Affaires municipales et de l'Habitation du Québec. (2019).** *Région administrative 02 : Saguenay–Lac-Saint-Jean*. <https://www.mamh.gouv.qc.ca/fileadmin/cartes/region/02.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2013).** *Éudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau collégial québécois selon les principaux pays de citoyenneté. Trimestre d'automne*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_collegial/Etudiants_intenationaux_Collegial_2013.pdf.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2020).** *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012).** *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Roulot-Ganzmann, H. (2018, 27 janvier).** Le Québec attire de plus en plus d'étudiants internationaux. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/518369/le-quebec-attire-de-plus-en-plus-d-etudiants-internationaux>
- Sanchez, S. (2019, 24 février).** University of Venus. The importance of friendships: Making friendships your priority for international students. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/blogs/university-venus/importance-friendships>
- Schlotz, W., Yim, I. S., Zoccola, P. M., Jansen, L., Schulz, P. (2011).** The Perceived Stress Reactivity Scale: Measurement invariance, stability, and validity in three countries. *Psychological Assessment*, 23(1), 80-94. <https://doi.org/10.1037/a0021148>
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. et Rogers, R. (1982).** The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>

- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W. et Löwe, B. (2006).** A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
- Statistique Canada. (2013).** *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada : Enquête nationale auprès des ménages, 2011* (publication n° 99-010-X2011001). <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2017a).** *Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine [Région économique], Québec et Gaspé [Centre de population], Québec* (tableau). *Profil du recensement, Recensement de 2016* (produit n° 98-316-X2016001 au catalogue). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=ER&Code1=2410&Geo2=POPC&Code2=1064&Data=Count&SearchText=Gaspe&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All>
- Statistique Canada. (2017b).** *Île-du-Prince-Édouard [Province] et Canada [Pays]* (tableau). *Profil du recensement, Recensement de 2016*. (produit n° 98-316-X2016001 au catalogue) <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=11&Geo2=&Code2=&Data=Count&SearchText=%C3%8Ele-du-Prince-%C3%89douard&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=11>
- Statistique Canada. (2017c).** *Nouveau-Brunswick [Province] et Canada [Pays]* (tableau). *Profil du recensement, Recensement de 2016* (produit n° 98-316-X2016001 au catalogue). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=13&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=13&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=&TABID=3>
- Statistique Canada. (2017d).** *Saguenay–Lac-Saint-Jean [Région économique], Québec et Québec [Province]* (tableau). *Profil du recensement, Recensement de 2016* (produit n° 98-316-X2013001 au catalogue). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=ER&Code1=2475&Geo2=PR&Code2=24&SearchText=Saguenay--Lac-Saint-Jean&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=2475&TABID=1&type=0>
- Thibeault, E.-N. (2010, 14 mars).** À propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés. *Revue Adjectif*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58>
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008).** Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>