



**CONCILIATION ÉTUDES-TRAVAIL ET PERFORMANCE : UNE ÉTUDE
EXPLORATOIRE DES EFFETS DE LA DÉROGATION TEMPORAIRE DES
RESTRICTIONS D'HEURES DE TRAVAIL HORS CAMPUS POUR LES
ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX**

PAR

AMINATA OUEDRAOGO

**Mémoire présenté à l'université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maîtrise ès sciences (M. Sc.) en gestion des organisations**

Québec, Canada

© Aminata OUEDRAOGO, 2025

RÉSUMÉ

Entre novembre 2022 et avril 2024, le gouvernement canadien a temporairement suspendu la limite de 20 heures de travail par semaine pour les étudiants internationaux, leur permettant de travailler sans plafond horaire. L'objectif général de ce mémoire vise à identifier et décrire les pratiques de conciliation études-travail mobilisées par les étudiants internationaux durant cette période de flexibilité, ainsi qu'à évaluer l'influence de ces pratiques et du changement réglementaire sur leur vécu quotidien et leur résultat académique. La recherche adopte une démarche qualitative exploratoire réalisée auprès de 14 étudiants internationaux de l'UQAC, issus de cycles, de disciplines et d'origine variés. Les données ont fait l'objet d'une analyse thématique appuyée par des cadres théoriques croisés, mobilisant la théorie des besoins (Maslow), l'intégration culturelle (Berry, 1997, 2005), le conflit de rôles (Merton, 1997) et l'autorégulation (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997, etc.). Les résultats montrent que la levée de la limite a été une « bouffée d'air » financière pour plusieurs des participants, mais à double tranchant, car sans encadrement, plusieurs ont fortement augmenté leurs heures de travail pouvant atteindre des pics de 60 à 80 h/semaine. Ce qui a entraîné plusieurs effets notamment la fatigue, le stress, le glissement des priorités et parfois la baisse ponctuelle d'efficacité académique. Le retour au plafond horaire a été difficile pour plusieurs, pris dans des engagements contractés durant la période sans limite. Malgré cela, la plupart maintiennent des résultats stables grâce à des stratégies combinées entre planification, routines hebdomadaires, etc. Environ 57 % des étudiants ont ressenti que leur performance académique était fragilisée pendant certaines périodes de surcharge. Pourtant, 93 % n'ont pas échoué en cours. Cette réussite relative repose sur quatre grandes familles de pratiques de conciliation, parfois coûteuses sur le plan personnel. Cette recherche, bien qu'exploratoire, montre les mécanismes invisibles de cette conciliation fragile. Ainsi, les étudiants qui s'en sortent le mieux ne sont pas ceux qui travaillent le moins, mais ceux qui disposent de marges de manœuvre, d'outils de planification et d'un environnement favorable. Le problème n'est donc pas le travail en soi, mais l'absence de règles lisibles, de soutien institutionnel et d'espace pour respirer.

Mots clés : étudiant international, conciliation étude travail, performance académique, UQAC.

ABSTRACT

Between November 2022 and April 2024, the Canadian government temporarily suspended the 20-hour weekly work limit for international students, allowing them to work without any hourly restrictions. The overall objective of this study is to identify and describe the work-study balance practices adopted by international students during this period of flexibility, as well as to assess the influence of these practices and the regulatory change on their daily lives and academic performance. The research adopts a qualitative exploratory approach conducted with 14 international students at UQAC from various programs, disciplines, and origins. The data were subjected to thematic analysis supported by cross-referenced theoretical frameworks, drawing on Maslow's hierarchy of needs, Berry's cultural integration (1997, 2005), Merton's role conflict (1997), and Zimmerman's self-regulation (2002; Pintrich, 2000; Boekaerts, 1997, etc.). The results show that the lifting of the limit was a financial “breath of fresh air” for many of the participants, but it was a double-edged sword, because without supervision, many significantly increased their working hours, reaching peaks of 60 to 80 hours per week, leading to fatigue, stress, shifting priorities, and sometimes a temporary decline in academic performance. The return to the hour limit was difficult for many, who were caught up in commitments made during the period without limits. Despite this, most maintained stable results thanks to a combination of strategies including planning and weekly routines. Approximately 57% of students felt that their academic performance was weakened during certain periods of overload. However, 93% did not fail their courses. This relative success is based on four main types of work-life balance practices, which can sometimes be costly on a personal level. Although exploratory and limited in scope, this research reveals the invisible mechanisms of this fragile work-life balance. Thus, the students who fare best are not those who work the least, but those who have flexibility, planning tools, and a consistent environment. The problem is therefore not work itself, but the lack of clear rules, institutional support, and space to breathe.

Keywords: international student, balancing study and work, academic performance, UQAC.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	ii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	xi
DÉDICACE	xii
REMERCIEMENTS	xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I	8
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	8
I- Évolution et situation du nombre d'étudiants internationaux au Canada et au Québec	9
1- <i>Une explosion du nombre d'étudiants internationaux ces dernières décennies</i>	<i>9</i>
2- <i>Facteurs explicatifs de la croissance</i>	<i>11</i>
II- L'occupation d'un emploi rémunéré pendant les études	12
1- <i>Cadre législatif et restrictions liées au travail des étudiants internationaux</i>	<i>12</i>
2- <i>L'ampleur et importance du travail des étudiants internationaux pour le Canada</i>	<i>13</i>
3- <i>Raisons, justifications et avantages du travail des étudiants internationaux</i>	<i>15</i>
III- Situation problématique et question de recherche	17
1- <i>Délimitation, pertinence scientifique de l'étude</i>	<i>18</i>
2- <i>Objectifs généraux et intérêt de la Recherche</i>	<i>19</i>
3- <i>Question et objectifs spécifiques de Recherche</i>	<i>21</i>
CHAPITRE II	23
REVUE DE LITTÉRATURE	23
I- L'exercice d'une activité professionnelle rémunérée par les étudiants	23
1- <i>L'emploi comme norme sociale</i>	<i>24</i>
2- <i>Caractéristiques de l'emploi étudiant</i>	<i>25</i>
3- <i>Le temps consacré au travail rémunéré</i>	<i>26</i>
II- La notion d'étudiant international	28
1- <i>Perspective internationale</i>	<i>29</i>
2- <i>La notion d'étudiant international selon la législation canadienne</i>	<i>30</i>

3-	<i>Définition retenue pour l'étude</i>	32
4-	<i>Partage des rôles et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et provincial en matière de gestion des étudiants internationaux</i>	33
III-	La notion de conciliation études - travail	35
1-	<i>Théories pour comprendre la conciliation entre études et travail</i>	36
2-	<i>Visions négatives de la Conciliation Études-Travail</i>	38
3-	<i>Visions positives de la conciliation Études-Travail</i>	40
IV-	La notion de performance universitaire	41
1-	<i>Définition</i>	41
2-	<i>Les multiples dimensions de la performance universitaire</i>	43
V-	Effets du travail rémunéré sur la performance universitaire	44
1-	<i>Études des facteurs</i>	44
2-	<i>L'effet du nombre d'heures travaillées</i>	45
3-	<i>Les seuils limites des quantums horaires hebdomadaires</i>	46
CHAPITRE III		50
CADRE DE RECHERCHE		50
I-	Définition des concepts clés	51
1-	<i>La performance universitaire</i>	51
2-	<i>Conciliation études-travail</i>	53
II-	Principales catégories de pratiques de conciliation études-travail	55
1-	<i>La notion de pratique</i>	55
2-	<i>Les facteurs individuels</i>	57
3-	<i>Les facteurs académiques</i>	58
4-	<i>Les facteurs professionnels</i>	61
5-	<i>Les facteurs sociaux et familiaux</i>	62
III-	Cadre théorique	64
1-	<i>Théorie pour comprendre la performance universitaire</i>	64
2-	<i>Choix et justification des théories qui fondent le cadre de recherche</i>	72
3-	<i>Proposition d'un cadre théorique</i>	74
CHAPITRE IV		78
MÉTHODOLOGIE		78
I-	La posture épistémologique de notre recherche	79

1-	<i>Définition de paradigme épistémologique.....</i>	79
2-	<i>Positionnement épistémologique et choix du paradigme</i>	81
3-	<i>Limites du paradigme interprétatif et constructiviste.....</i>	82
II-	Stratégie de recherche : l'approche qualitative	85
1-	<i>Type de recherche</i>	85
2-	<i>Le devis de recherche</i>	87
III-	Le processus d'échantillonnage et technique de collecte des données ..	88
1-	<i>Milieu de recherche</i>	88
2-	<i>Participants</i>	90
3-	<i>Méthode d'échantillonnage de notre recherche</i>	91
4-	<i>Taille de l'échantillon</i>	93
5-	<i>Méthode et instrument de collecte des données.....</i>	94
6-	<i>Le mode d'administration au participant.....</i>	97
IV-	Plan d'analyse des données	98
1-	<i>Préparation et organisation des données.....</i>	98
2-	<i>Codage et construction thématique</i>	99
3-	<i>Interprétation, validation et retour aux participants</i>	100
4-	<i>Affichage des résultats</i>	101
5-	<i>Les biais éventuels et stratégie pour les minimiser.....</i>	101
6-	<i>Les mesures prises pour le respect des règles éthiques.</i>	103
	CHAPITRE V.....	105
	PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	105
	Partie 1 : Présentation des résultats	105
I-	Nationalité et arrivée des participants	107
1-	<i>Parcours et contexte personnels</i>	107
2-	<i>Défis et facilitateurs d'intégration</i>	112
3-	<i>Responsabilités familiales des participants</i>	118
II-	Impact des changements réglementaires sur le vécu des étudiants internationaux	122
1-	<i>Appréciation de la levée de la limite d'heures de travail et de son retour</i>	122
2-	<i>Préférences individuelles.....</i>	128

3-	<i>Enjeux et effets de la levée de la limite d'heures</i>	130
4-	<i>Adaptation personnelle</i>	133
III-	Parcours professionnel	137
1-	<i>Motivation de l'emploi</i>	137
2-	<i>Types et condition des emplois occupés</i>	141
3-	<i>Le cumul d'emplois et les horaires de travail</i>	146
IV-	Pratiques de conciliation mises en place	154
1.	<i>Défis et tensions</i>	154
2-	<i>Stratégies mobilisées par les étudiants internationaux</i>	160
3-	<i>Évaluation globale de l'équilibre atteint</i>	178
V-	Effets perçus de cette conciliation sur la performance académique ...	181
1.	<i>Résultats académiques</i>	181
2.	<i>Variations dans les notes</i>	183
3.	<i>Facteurs influents.</i>	186
4.	<i>Engagement académique</i>	192
5.	<i>Influence sur les résultats</i>	195
6.	<i>Émotions et perceptions globales</i>	198
	Partie II : analyse et interprétation des résultats de la recherche	203
I-	Profils, parcours et conditions d'arrivée des participants	204
II-	Impact des changements réglementaires sur le vécu des étudiants internationaux	207
III-	Parcours professionnel	210
IV-	Pratiques de conciliation mises en place	215
V-	Effets perçus de cette conciliation sur la performance académique ...	221
	CHAPITRE VI	227
	DISCUSSION DES RÉSULTATS	227
I-	Synthèse des résultats	227
1-	<i>Rappel des objectifs de l'étude</i>	227
2-	<i>Principaux constats</i>	228
3-	<i>Contribution de la recherche</i>	233

II- Convergences et écarts avec la littérature	237
1- <i>Nos données au regard de la littérature</i>	237
2- <i>Les variables retenues et écartées ou rétrogradées</i>	245
3- <i>Le cadre conceptuel issu des données empiriques</i>	249
4- <i>Les limites de l'étude.....</i>	253
CONCLUSION.....	256
BIBLIOGRAPHIE.....	i
ANNEXES	xxx
ANNEXE 1 : Guide d'entrevue	xxx
ANNEXE 2 : Le certificat d'éthique.....	xxxiii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Synthèse de la revue de littérature empirique sur le nombre d'heures idéales de travail par semaine des étudiants selon les auteurs	47
Tableau 2: les facteurs qui interviennent dans le processus de conciliation études-travail et les conséquences sur les études des heures de travail hebdomadaires	71
Tableau 3: Effets de la levée temporaire de la limite d'heures de travail sur les étudiants internationaux	131
Tableau 4: Répartition des participants selon le volume horaire hebdomadaire de travail et les effets perçus	152
Tableau 5: stratégies organisationnelles	162
Tableau 6: stratégies adaptatives	167
Tableau 7: stratégies psychologiques et émotionnelles	175
Tableau 8: Présence des émotions et perceptions par participant	201
Tableau 9: Principaux enseignements de l'étude	230
Tableau 10: Synthèse des apports empiriques au regard des cadres théoriques mobilisés	237
Tableau 11: les Variables retenues, rétrogradées et non retenues	245

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Titulaire de permis d'étude au Canada et Québec de janvier 2015 à septembre 2024	11
Figure 2: pourcentage du nombre des étudiants travaillant pendant leurs études	28
Figure 3: conceptualisation du cadre théorique	74
Figure 4: Nombre de participants par rapport à l'année d'arrivée au Canada.	107
Figure 5: répartition des participants selon le cycle d'études de participants	110
Figure 6: répartition des participants selon les domaines d'étude de participants.....	111
Figure 7: Nuage de mots des principaux défis d'adaptation.....	115
Figure 8: répartition des responsabilités familiales chez les étudiants	118
Figure 9: perception des étudiants internationaux face à la levée et au retour de la limite de 20heures de travail.	124
Figure 10: Répartition des principales motivations au travail des étudiants internationaux face à la levée et au retour de la limite de 20heures de travail	139
Figure 11: Répartition des types d'emplois occupés par les étudiants internationaux des étudiants internationaux	142
Figure 12: Répartition du nombre d'emplois cumulés chez les étudiants internationaux.	147
Figure 13: Répartition des participants par plage horaire hebdomadaire.	148
Figure 14: synthèse de principales sources de pression identifiées par les participants..	159
Figure 15: évolution perçue des résultats chez des participants	184
Figure 16: Synthèse des facteurs et sous-facteurs influents de la performance universitaire des participants.	191
Figure 17: conceptualisation du cadre issu de nos données.....	252

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

BCI : Bureau de Coopération Interuniversitaire

BCEI : Bureau Canadien de l'Éducation International

CAD : Dollar Canadien

CAPRES : Conseil des Affaires Pédagogiques des Etablissements d'enseignement Supérieur

CAQ : Certificat d'Acceptation du Québec

CER: Comité d'Éthique de la Recherche

COVID-19 : Coronavirus 2019

ICOPE: Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études

ISQ : Institut Statistique du Québec

IRCC : Immigration Réfugiée et Citoyenneté Canada

N.B : Noté bien

OCDE: Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OQLF : Office Québécois de la Langue Française

PCP: Programme des Candidats des Provinces

PIB : Produit Intérieur Brut

PTPD: Permis de Travail Post Diplôme

RIPR: Règlement sur l'Immigration et la Protection des Réfugiés

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UQAC : Université du Québec à Chicoutimi

DÉDICACE

Je dédie ce travail à la mémoire de mon cher père, qu'Allah lui fasse miséricorde.
Qu'Il l'accueille dans Son vaste paradis, lui pardonne ses fautes, et lui accorde la lumière dans sa tombe.

Sa sagesse, ses prières et son amour continuent de m'accompagner à chaque étape de ma vie.

Inna lillahi wa inna ilayhi raji'un.

REMERCIEMENTS

Nul ne peut aider les autres sans s'aider, c'est davantage, d'admirables compensations de la vie (Ralph Waldo Emerson).

Puissent les personnes, sans lesquelles nous ne serions parvenus à ce travail, trouver en ces quelques mots ci-dessous l'expression de notre profonde gratitude. Nos remerciements s'adressent particulièrement :

- À M. Cheikh FAYE, notre tuteur enseignant, directeur de mémoire, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi qui, malgré son calendrier fourni, nous a été d'un très grand appui. À son égard vont nos sincères remerciements pour son temps consacré, ses suggestions et ses critiques pertinentes.
- À l'ensemble du corps professoral, de l'Université du Québec à Chicoutimi pour nous avoir encadré et fourni les outils nécessaires à la réussite de nos études.
- Enfin à ma famille et aux amis et connaissances qui m'ont apporté leur soutien sans fin. Parmi eux, je tiens à citer tout particulièrement Jean-Claude Sunday Kadi, qui m'a beaucoup aidé. À tous ceux que je n'ai pas pu mentionner, j'adresse mes vifs remerciements.

Je ne saurais terminer sans rendre grâce à l'Éternel Dieu pour avoir rendu possible ce travail ; qu'Il nous guide et soit toujours notre recours et notre secours

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Canada, reconnu comme pays de destination préférée des étudiants internationaux en Amérique du Nord et classé troisième à l'échelle internationale (IRCC, 2024 ; 2024a), attire chaque année un nombre croissant de personnes venues étudier du monde entier. L'accueil de ces étudiants internationaux fait partie des stratégies diplomatiques du Canada visant à renforcer le rayonnement et l'influence du pays sur la scène internationale (Affaire mondiale Canada, 2024a, 2024b). En 2023, le pays a accueilli 930 000 étudiants internationaux (IRCC, 2024a) contre 807 260 en 2022 (IRCC, 2024b), soit une augmentation de 123 % du nombre de permis d'étude de 2019 à 2023 (IRCC, 2024a). Des chiffres qui ne cessent de croître au fil des ans.

Pour rappel, un étudiant international est une personne qui poursuit ses études dans un pays dont il n'est pas citoyen (OQLF, 2023). Le terme « étudiant international » est utilisé pour désigner une personne qui étudie hors de son pays d'origine, y compris(e) celui ou celle qui bénéficie d'un statut de réfugié (CAPRES, 2019). Selon une adaptation de l'IRCC (2019), un étudiant international est considéré comme un « résident temporaire » qui a reçu l'autorisation légale d'étudier au Canada pour une durée limitée (CAPRES, 2019). Ces définitions, fréquemment utilisées dans les communications orales et écrites universitaires et gouvernementales, diffèrent de la définition légale énoncée aux articles 211 et 212 du règlement sur l'immigration et la protection des réfugiés (RIPR), version modifiée en 2024. Selon cette définition, le statut d'étudiant s'applique à « tout individu étranger ayant obtenu l'autorisation d'entrer et de résider temporairement au Canada pour poursuivre des études » (ministère de la Justice du Canada, 2024). Le terme « étudiant étranger » employé correspond

à l'expression « étudiant international » utilisée dans la littérature, bien qu'il reflète une perspective plus juridique. Ce statut juridique régit les droits et responsabilités associés à leur présence, y compris l'inscription dans un établissement scolaire spécifique, le respect des règles d'immigration et la possession d'un permis d'études émis par le gouvernement canadien. Ce permis est généralement fourni avec un avis indiquant que les étudiants peuvent travailler (IRCC, 2024c ; Gouvernement du Canada, 2005).

De ce fait, selon Statistique Canada (2019, 2022a), en 2015, environ 49 % des étudiants internationaux travaillaient tout en poursuivant leurs études. Ce taux est inférieur à celui des étudiants canadiens (86 %) et des résidents permanents (74 %) et est principalement concentré en Ontario et au Québec, représentant environ 70 % des emplois étudiants au Canada (Crossman et al., 2021). Ainsi, les étudiants internationaux ont rapporté en 2018 plus de 22,3 milliards de dollars à l'économie canadienne et ceux, grâce à leurs frais de scolarité, à leurs dépenses quotidiennes et leur travail rémunéré (Affaire mondiale Canada, 2024). En outre, leurs présences sur le marché du travail ont aidé à combler les pénuries de main-d'œuvre dans des secteurs comme la restauration, le commerce de détail et les services à la personne, une tendance qui s'est intensifiée avec la pandémie de COVID-19 (Crossman et al., 2021). Par leur travail, le gouvernement et les étudiants profitent tous les deux de cette situation : les étudiants en profitent pour se prendre en charge financièrement et le gouvernement pour rendre disponible une main-d'œuvre utile sur le marché du travail.

Plus particulièrement, au Québec, l'arrivée d'étudiants internationaux contribue énormément à l'augmentation du capital humain et à l'enrichissement collectif (Yamba et al., 2021), en apportant une diversité de compétences, de connaissances et de perspectives qui enrichissent le milieu universitaire et le marché du travail (Crossman et al., 2021 ; IRCC,

2024e). De plus, beaucoup d'entre eux choisissent de rester au Québec après leurs études, ce qui contribue à combler les déficits de main-d'œuvre, donc à répondre aux besoins du marché du travail canadien (Crossman et al., 2022). Un marché qui est dicté à la fois par des causes structurelles comme le vieillissement de la population avec une proportion des 20 à 64 ans qui devraient passer de 61 % à 54 % au cours des 15 prochaines années (Gaudreault et al., 2019) ; et des conditions conjoncturelles, comme le taux de chômage historiquement bas, atteignant 5,5 %, son niveau le plus bas depuis 40 ans en 2022 (Gaudreault et al., 2019). Les conséquences du plein emploi se traduisent par des besoins en ressources humaines dans les entreprises, offrant des opportunités de travailler aux étudiants internationaux (Roberge, 1998).

Face à ces pressions, le gouvernement fédéral a vu dans les étudiants internationaux une main-d'œuvre précieuse et disponible pour lorsqu'il a revu les règles entourant le travail de ces étudiants. En rappel, avant octobre 2022, pendant les périodes scolaires, les étudiants internationaux ne pouvaient travailler que 20 heures par semaine hors campus et sans limites d'heures pendant les congés (Crossman et al., 2021). Cependant, cette restriction a connu une suspension temporaire par le gouvernement fédéral pour leur permettre de travailler sans limites d'heures durant la période allant du 15 novembre 2022 au 30 avril 2024 (IRCC, 2023, 2024a). Et depuis le 8 novembre 2024, ils sont autorisés à travailler jusqu'à 24 heures par semaine hors campus, soit 4 heures de plus (IRCC, 2024d).

Cette dérogation aux limites d'heures en période scolaire visait à permettre aux étudiants de travailler davantage afin de répondre à la demande en main-d'œuvre, surtout avec la pandémie de la COVID-19, tout en leur offrant un moyen concret de subvenir à leurs besoins dans un contexte de vie et d'études de plus en plus coûteux (IRCC, 2023 ; 2024a).

En effet, au Québec, le coût de la vie a augmenté de 4,5 % en 2023 selon l'indice des prix à la consommation (ISQ, 2024) et le coût des études des étudiants internationaux ont également augmenté pour atteindre une moyenne de 22 061 \$ CAD pour les cycles supérieurs et 38 081 \$ CAD pour les premiers cycles (SRD, 2024). Une situation qui aggrave les difficultés financières des étudiants internationaux qui, quelquefois, doivent gérer les responsabilités familiales, comme l'envoi d'argent à la famille restée dans le pays d'origine, ajoutant une pression supplémentaire à leur budget (Bonin & Girard, 2017 ; Bonin, 2021). Pour y faire face, plusieurs étudiants internationaux se retrouvent à adopter des stratégies visant à réduire leurs dépenses personnelles, avec souvent des recours à des prêts privés ou des aides financières (Havet, 2017 ; Atobatele et al., 2024 ; Dequiré, 2007 ; CanadaVisa, 2023), mais aussi le recours à des emplois multiples, généralement temporaires.

Bien que cette situation ait créé une opportunité inattendue pour de nombreux étudiants internationaux désireux de travailler davantage chaque semaine en leur apportant un soulagement temporaire, elle a créé un nouveau contexte de travail pour les étudiants internationaux en introduisant le risque de voir le travail prendre le dessus sur les études. Ce qui soulève de nombreuses préoccupations : Comment les étudiants vivent-ils ce contexte ? En maximisant leur temps de travail, comment parviennent-ils à concilier études et travail sans que l'un empiète sur l'autre (Thiès, 2022 ; Rienties et al., 2011) ? Quels récits émergent autour de cette expérience de travail prolongé ? Quels compromis étaient nécessaires, et quels effets ont-ils perçu sur leur performance universitaire ? Le besoin urgent de subvenir à leurs besoins pousse certains étudiants à prioriser leur travail au détriment de leurs résultats académiques alors que les études demeurent leur raison principale de présence au Canada (Zilloniz, 2017). Cette situation peut créer un cercle vicieux, car plus un étudiant travaille

pour répondre à ses besoins financiers, plus ce dernier risque de négliger ses études et ses résultats scolaires risque d'en partir (Wolff, 2017). Ce qui aura pour conséquence de prolonger la durée de ses études et entraîner des coûts supplémentaires à long terme (O'Mahony et al., 2019). Dans cette situation, bien qu'avantageuse à court terme, cet assouplissement, qui au départ était considéré comme une aubaine pour nombreux, a pu parfois glisser vers une forme de pression implicite (économique, social, etc.) de devoir maximiser ce temps de travail, au détriment de l'équilibre personnel, du repos et des études. Causant ainsi des problèmes moins visibles avec des effets lourds de conséquences. L'équilibre entre études et travail devient fragile, posant ainsi la problématique de la conciliation travail-études (Khalid et al., 2024). Même si cette pratique est encouragée par l'environnement du marché de travail canadien, des risques d'écart sont possibles (Tracey, 2003) pour les jeunes étudiants immigrants en quête de stabilité sociale afin de pouvoir assurer leurs cursus universitaires.

C'est dans ce contexte que nous nous proposons d'étudier le sujet suivant : conciliation études-travail et performance universitaire des étudiants internationaux au Québec. Nous cherchons donc à répondre à la question principale suivante : comment la suspension temporaire de la limitation du temps de travail hebdomadaire des étudiants internationaux modifie-t-elle leurs pratiques de conciliation études-travail ainsi que la perception qu'ils en ont sur leurs performances universitaires ?

Ce mémoire que nous proposons constitue une étape exploratoire qui s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste dirigé par le professeur Cheikh Faye, qui vise à analyser la conciliation études-travail des étudiants internationaux exerçant un travail rémunéré dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre ainsi que l'impact de cette

conciliation sur leurs performances universitaires. Et l'étude proposée ici a pour objectif d'identifier les tendances émergentes, les variables les plus importantes qui orienteront par la suite la recherche confirmatoire en participant à la compréhension initiale du phénomène étudié (Fortin & Gagnon, 2022). Dans cette première phase, nous souhaitons comprendre la manière dont les étudiants internationaux vivent cette transformation (contexte de travail nouveau), les stratégies qu'ils mobilisent pour concilier leur vie professionnelle et leur vie académique études et emploi, et les effets qu'ils en perçoivent sur leurs résultats scolaires.

Pour appréhender ces dynamiques, notre approche s'inscrit dans une posture interprétative et constructiviste qui permet de saisir les réalités vécues par les étudiants internationaux à travers une étude de cas multiple unique. Nous avons donc étudié un cas concret dans un contexte précis : l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) (voir III.1). Ce cadre institutionnel est unique, mais comprend plusieurs cas particuliers à savoir chaque étudiant international sélectionné selon un échantillonnage intentionnel basé sur des critères prédéfinis. 14 entretiens semi-dirigés ont été menés en présentiel, à l'aide d'un guide d'entrevue de 26 questions avec une durée moyenne de 38 minutes.

À travers la codification thématique inductive à l'aide du logiciel NVivo, nous avons pu atteindre une saturation raisonnable et faire émerger des régularités dans les discours, éclairant ainsi notre objectif de recherches dans ce contexte de changement réglementaire.

Nous avons organisé notre travail en six sections, y compris une introduction et une conclusion. La première section présente le sujet, le situe dans son contexte, énonce nos objectifs et présente notre question de recherche. Dans la deuxième partie, nous faisons une synthèse de la littérature existante, axée sur l'expérience académique, la gestion du temps entre les études et le travail, la réussite scolaire, ainsi que les particularités propres aux

étudiants internationaux. La troisième partie précise le cadre de recherche, en définissant les concepts mobilisés, les dimensions d'analyse retenues et les ancrages théoriques pertinents. La quatrième partie se penche sur la méthodologie utilisée, depuis la posture épistémologique jusqu'aux outils d'analyse, en passant par les techniques de collecte de données et le processus de sélection des participants. La cinquième et dernière partie livre les résultats et propose une discussion interprétative qui révèle les récits des étudiants interrogés.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La première étape avant d'entreprendre une étude scientifique consiste à identifier un problème nécessitant une recherche. Comme le soulignent Creswell (2014) et Ishtiaq (2019), « la problématique de recherche permet de définir clairement le sujet d'étude et les objectifs de la recherche. » Elle émerge généralement d'une observation de phénomènes réels ou d'un examen critique de la littérature, souvent après avoir relevé des lacunes ou des contradictions dans les études existantes (Fortin & Gagnon, 2022 ; Bourgeois, 2021). Cela permet de formuler le « pourquoi » et le « comment » d'une situation, en posant les bases des enjeux que la recherche vise à aborder. Une problématique bien définie contextualise l'étude et justifie son importance scientifique et sociale (Charrier, 2021 ; Creswell & Creswell, 2018 ; Chevrier, 2008 ; Ishtiaq, 2019).

Après avoir saisi le fond du problème, on peut poser une question de recherche plus claire. Cette dernière émerge directement de la problématique et définit ce qu'on souhaite comprendre ou prouver, servant de fil conducteur pour toutes les étapes suivantes de la recherche (Marquet et al., 2022). Ce questionnement se développe après que le chercheur ait acquis une connaissance suffisante de la problématique pour le transformer en un questionnement spécifique (Creswell, 2014; Ishtiaq, 2019). Cela permet non seulement de guider le choix des méthodes, mais aussi de sélectionner les instruments de collecte et d'analyse des données, ainsi que de déterminer quelles hypothèses seront soumises à l'examen (Bourgeois, 2021). Une formulation maladroite pourrait mener à une étude mal orientée, voire inutile, ce qui rend cette étape importante pour la réussite de la recherche (Fortin & Gagnon, 2022 ; Creswell, 2014).

Ce chapitre se propose de présenter la situation problématique de notre recherche, qui porte sur le travail des étudiants internationaux durant la période de suspension de l'obligation de ne pas dépasser 20 heures de travail hebdomadaire, et les pratiques de conciliation que les étudiants ont dû faire entre leurs études et leur travail ainsi que l'impact perçu de tout cela sur leurs performances universitaires. Plus précisément, nous nous concentrerons sur l'examen de la situation des étudiants internationaux, les défis qu'ils rencontrent pour concilier études et travail, et les effets que cette situation peut avoir sur leur performance universitaire. Nous présenterons également les objectifs, l'importance de mener cette recherche, la question et les hypothèses de recherche, tout en délimitant le cadre de l'étude.

I- Évolution et situation du nombre d'étudiants internationaux au Canada et au Québec

1- Une explosion du nombre d'étudiants internationaux ces dernières décennies

Selon la législation canadienne, un étudiant international est tout individu n'étant ni citoyen canadien ni résident permanent et qui est autorisé à étudier au Canada grâce à un permis d'études (article 211, RIPR). Ce permis d'études permet de suivre des cours dans des établissements canadiens reconnus et ouvre également la possibilité de travailler à temps partiel et d'obtenir un permis de travail post-diplôme (IRCC, 2024f; statistique Canada, 2011).

Entre 2015 et 2023, le nombre d'étudiants internationaux a considérablement augmenté au Canada et au Québec en passant respectivement de 219 085 à 1 040 985 et de 30 210 à 117 745 (BCEI, 2023 ; IRCC, 2024g). Cette évolution témoigne du caractère

attrayant du Canada en tant que destination d'études, en grande partie favorisée par des politiques d'immigration accueillantes, des institutions reconnues et une forte demande mondiale pour l'éducation internationale (Crossman et al., 2022 ; Yamba et al., 2021 ; IRCC, 2024). Cette croissance a, cependant, été temporairement perturbée entre 2020 et 2022 par la crise sanitaire mondiale de COVID-19, avec une baisse remarquable du nombre de permis d'études délivrés, soit 255 565 au Canada et 42 375 au Québec. Cette baisse se justifie par les restrictions de mobilité internationale et à la fermeture des campus universitaires (IRCC, 2020 ; Choudaha & Van Mol, 2022).

En réponse, le gouvernement fédéral canadien a mis en place des mesures d'assouplissement, permettant aux étudiants de suivre leurs cours en ligne depuis l'étranger sans nuire à leur admissibilité au permis de travail post-diplôme (IRCC, 2022). Ces mesures ont permis une reprise rapide de la demande dès 2021, avec un record historique atteint en 2023, où le Canada accueillait plus d'un million d'étudiants internationaux (BCEI, 2023 ; IRCC, 2022).

Les données de septembre 2024 révèlent cependant une baisse du nombre d'étudiants internationaux. Cette diminution pourrait être due à la politique de plafond temporaire de deux ans sur les admissions instaurée par le gouvernement fédéral pour réguler l'afflux d'étudiants internationaux afin d'atténuer les pressions sur le marché du logement. Ainsi, le nombre de permis d'études délivrés cette année sera limité à environ 360 000 (IRCC, 2024e).

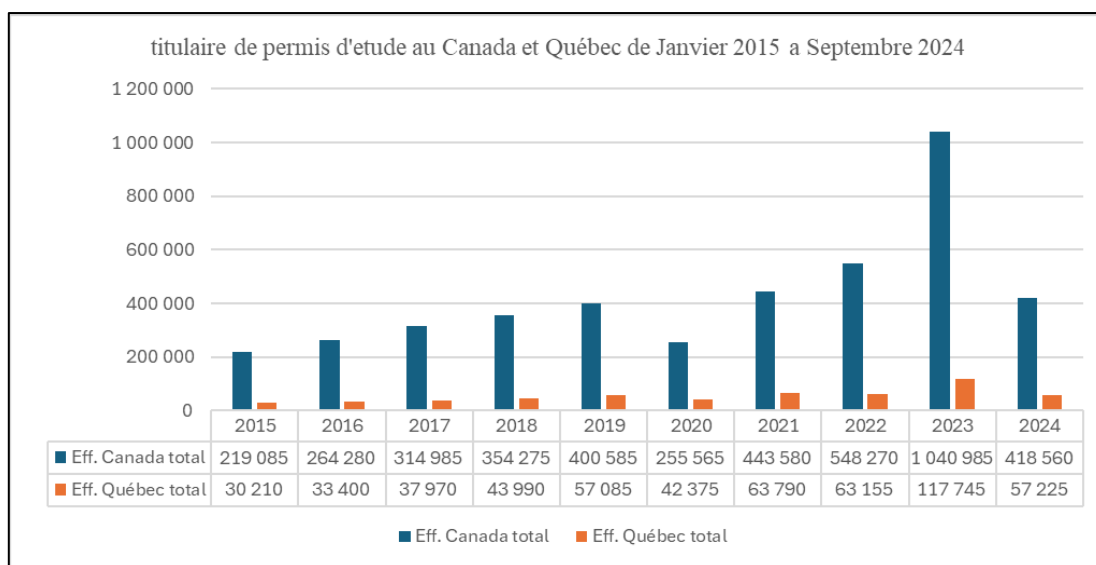


Figure 1 : Titulaire de permis d'étude au Canada et Québec de janvier 2015 à septembre 2024

Sources : Figure faite par l'auteur sur la base de la compilation des données statistiques de l'IRCC (2024g) et du BCEI (2023)

2- Facteurs explicatifs de la croissance

La croissance du nombre d'étudiants internationaux au Canada entre 2015 et 2023 s'explique par plusieurs raisons. En 2014, le gouvernement fédéral a lancé une stratégie d'éducation internationale visant à doubler le nombre d'étudiants internationaux jusqu'en 2022, ce qui a renforcé l'attractivité du pays (Crossman et al., 2021). En outre, des politiques d'immigration favorables, comme le programme de permis de travail post diplôme (PTPD), permettent aux diplômés internationaux de rester et de travailler au Canada après leurs études, facilitant ainsi leur intégration sur le marché du travail et augmentant leurs chances de devenir résidents permanents. Ainsi, on compte 6 étudiants sur 10 ayant obtenu la résidence permanente après obtention d'un PTPD ou ayant occupé un emploi rémunéré pendant leur étude (Crossman et al., 2022 ; gouvernement du Canada, 2025, 2025c).

À cela s'ajoutent la notoriété des universités canadiennes, la qualité de vie et l'environnement sécuritaire et accueillant, qui font du Canada une destination de choix pour les étudiants internationaux (BCEI, 2023). Le Québec, en particulier, bénéficie d'un attrait spécifique grâce à la présence d'établissements d'enseignement offrant une diversité linguistique qui attire les étudiants de multiples horizons (Yamba et al., 2021). La possibilité de travailler durant les études, combinée à ces caractéristiques, renforce encore l'attractivité du Canada et du Québec pour de nombreux étudiants internationaux (Crossman et al., 2021, 2021a).

II- L'occupation d'un emploi rémunéré pendant les études

1- Cadre législatif et restrictions liées au travail des étudiants internationaux

Au Canada, les étudiants internationaux sont soumis à une réglementation spécifique tout au long de leur séjour. Ces réglementations touchent notamment les différents aspects de la vie sur un territoire, comme le permis de conduire, l'accès aux soins de santé, entre autres, et ce qui nous concerne dans le cadre de cette étude, les conditions de travail durant leurs études. Avant 2014, un permis de travail était requis pour eux, mais une réforme de l'immigration a permis aux étudiants inscrits à temps plein dans un établissement d'enseignement désigné de travailler jusqu'à 20 heures par semaine pendant la période scolaire et à temps plein durant les vacances (Crossman et al., 2021). Cependant, au lendemain de la levée des mesures barrières contre le Covid19, face à la pénurie de main-d'œuvre dans des secteurs comme la restauration, le commerce de détail, les soins de santé, la logistique, etc., le gouvernement fédéral a introduit une mesure temporaire le 15 novembre 2022. Cette mesure, annoncée dans un communiqué du 7 octobre 2022, visait à permettre aux étudiants internationaux de « *contribuer à combler la pénurie de main-d'œuvre* » en

supprimant temporairement pour les étudiants la limite hebdomadaire de 20 heures de travail hors campus. Elle est restée en vigueur jusqu'au 30 avril 2024, autorisant ainsi ces derniers à travailler sans restriction de limite du nombre d'heures (IRCC, 2023, 2024a).

Ce changement réglementaire répondait à des besoins économiques et aux réalités financières des étudiants internationaux, dont l'accès aux aides gouvernementales est limité. En levant cette restriction, le gouvernement a offert aux étudiants la possibilité de trouver des emplois à temps plein, de gagner un revenu pour subvenir à leurs besoins, d'acquérir une expérience professionnelle précieuse et de grandement contribuer à l'économie canadienne (IRCC, 2023a).

Toutefois, à la fin de cette mesure temporaire, le gouvernement a adapté les règles régissant le travail étudiant. À compter du 8 novembre 2024, la limite hebdomadaire de travail en dehors du campus est passée de 20 à 24 heures par semaine pendant la période scolaire (IRCC, 2024k). Cette modification a pour but d'accroître l'autonomie financière des étudiants, tout en s'assurant que leur emploi ne prenne pas le dessus sur leurs études qui doivent rester leur priorité. Bien que des études ont révélé qu'un emploi de plus de 24 heures par semaine peut entraîner une baisse des performances scolaires et augmenter le risque d'abandon (IRCC, 2024j), en fixant cette nouvelle limite, le gouvernement cherche à trouver un équilibre entre le besoin des étudiants de subvenir à leur besoin et l'importance de leur engagement dans leurs études (IRCC, 2024k).

2- L'ampleur et importance du travail des étudiants internationaux pour le Canada

Au Canada, il est remarqué un accroissement du travail des étudiants au cours des dernières années. Selon Statistique Canada (2021), les données révèlent, en 2019, qu'environ

70 % des jeunes (38,4 % de femmes, 31,6 % hommes) de 15 à 19 ans inscrits à temps plein occupaient un emploi pendant l'année scolaire. Cette proportion était inférieure à celle des étudiants plus âgés : 54,2 % des femmes et 41,7 % des hommes âgés de 20 à 24 ans et 49,3 % des femmes et 43,4 % des hommes de 25 ans et plus travaillaient tout en poursuivant leurs études à temps plein dans les Établissements d'enseignement (Morissette, 2021). Une tendance qui s'est accentuée notamment après la pandémie de COVID-19, période durant laquelle plusieurs étudiants ont cherché à subvenir à leurs besoins financiers à cause de la précarité de la situation économique tant au Canada que dans leur pays de provenance.

Plus particulièrement dans la région du Québec, en 2022, environ 67 % des étudiants inscrits au niveau collégial, préuniversitaire (cégep) et universitaire occupaient un emploi rémunéré parallèlement à leurs études, ce qui représente deux étudiants sur trois. Ce taux varie selon les tranches d'âge : 50 % des étudiants âgés de 15 à 19 ans, 60 % de ceux âgés de 20 à 24 ans et 65 % des étudiants entre 25 et 29 ans combinent travail et études durant l'année scolaire 2022-2023 (Direction de l'analyse de l'information sur le marché du travail du secteur de l'emploi, 2023 ; Gaudreault et al., 2018, 2019).

Cette tendance est encore plus marquée chez les étudiants internationaux, qui ont un effet multiplicateur sur le marché de l'emploi. En effet, le pourcentage d'étudiants internationaux qui ont un emploi rémunéré a connu une augmentation, passant de 0,1 % en 2000 à 1,4 % en 2018, soit de 21 800 en 2000 à 277 400 en 2018 (Crossman et al., 2021) et une contribution de 72,5 millions \$CAD au trésor public (Chatel-De Repentigny et al., 2011). Selon Affaires mondiales Canada (2025), en 2018, les étudiants internationaux ont contribué à l'économie, à travers le paiement de frais de scolarité, les dépenses liées aux services de logement et leur participation aux activités économiques, à hauteur d'environ 21,6 milliards

\$CAD à l'économie nationale. En outre, ils ont aidé à maintenir près de 220 000 emplois pour la classe moyenne canadienne. (BCEI, 2023a)

Les emplois soutenus par leur présence étaient principalement dans les secteurs des services, de l'hôtellerie et de l'éducation (Crossman et al., 2022). Ces chiffres ont augmenté avec l'abolition de la réglementation limitative qui oblige les étudiants internationaux à travailler 20 h par semaine pendant la période scolaire, mais aussi par l'essor récent du nombre d'étudiants internationaux et les besoins du marché du travail canadien, notamment dans les secteurs en pénurie de main-d'œuvre (Crossman et al., 2022).

Ainsi, en 2022, la contribution économique des étudiants internationaux au Canada est estimée à 30,9 milliards \$CAD en dépenses, soit 1,2 % du PIB du pays. Cela représente une augmentation de 43 % par rapport à 2018, années avant l'entrée en vigueur de la réglementation (IRCC, 2024a). Cette même année, les étudiants internationaux ont également contribué à soutenir 361 230 emplois et généré 7,3 milliards \$ en recettes fiscales (Kunin & Associates, 2023). Leur impact économique est important et se fait sentir dans l'ensemble du pays.

3- Raisons, justifications et avantages du travail des étudiants internationaux

Les étudiants internationaux au Canada travaillent pour diverses raisons, en particulier pour subvenir à leurs besoins financiers et acquérir une expérience professionnelle locale. Contrairement aux étudiants canadiens, qui bénéficient de frais de scolarité réduits, les étudiants internationaux paient des montants pouvant être trois à cinq fois plus élevés, avec des frais annuels moyens de 23 233 à 40 114 \$CAD au niveau universitaire, et de 22 061 à 38 081 \$CAD au Québec, selon le programme (Statistique Canada, 2024 ; SRD, 2024). En plus des frais de scolarité, ils doivent couvrir un coût de la vie élevé, incluant le logement,

l'alimentation, le transport et l'assurance santé, qui a augmenté de 4,5 % en 2023 (Gouvernement du Québec, 2023 ; ISQ, 2024). Ces coûts peuvent facilement dépasser 60 000 \$CAD par an dans certaines villes, ce qui place de nombreux étudiants dans une situation financière précaire, surtout s'ils ont des responsabilités familiales, comme l'envoi de fonds à leurs proches restés au pays (Bonin, 2013, 2021 ; Colpron, 2023 ; statistique Canada, 2024 ; Supeno et al., 2024). Compte tenu de l'accès limité aux bourses et aides financières, le travail devient souvent indispensable pour combler ces lacunes (acquérir une autonomie financière) (Beine et al., 2014 ; Oduwaye et al., 2023 ; Alberio & Tremblay, 2017 ; Tremblay & Alberio, 2016).

En plus des considérations financières, travailler permet aux étudiants internationaux de se créer un réseau et de gagner une expérience professionnelle précieuse tout en s'épanouissant. Ils ont également la possibilité de perfectionner leurs compétences linguistiques (en français au Québec ou en anglais dans le reste du Canada), et de mieux comprendre les normes culturelles territoriales (Guo & Guo, 2017 ; Tran & Soejatminah, 2017, Alberio & Tremblay, 2017). Cette expérience peut s'avérer être un facteur facilitant l'intégration future dans le marché du travail canadien, notamment par le Programme de permis de travail post-diplôme (PPTPD), qui leur permet de rester au Canada jusqu'à trois ans après l'obtention de leur diplôme (IRCC, 2024 a, 2024h ; gouvernement du Canada, 2025). Cependant, entre travail et études, la conciliation est souvent complexe et exigeante.

Bien que cela puisse offrir des avantages immédiats, jongler entre les responsabilités académiques et un emploi rémunéré peut poser des défis importants pour les étudiants internationaux, mettant en péril leur équilibre et leur rendement scolaire (Réseau réussite Montréal, 2023).

III- Situation problématique et question de recherche

La conciliation travail-études représente une réalité pour les étudiants qui exercent une activité rémunérée pendant leurs études. Ce défi est d'autant plus répandu au sein des pays de l'OCDE, où une majorité d'étudiants cumule travail et études pour subvenir à leurs besoins financiers et, en même temps, acquérir de l'expérience professionnelle. Au Québec, un sondage réalisé à l'hiver 2024 par le Service du développement professionnel de l'Université Laval révèle que 71 % des étudiants occupent un emploi durant leurs études (Vézina, 2024).

La conciliation travail-études désigne l'équilibre que les étudiants doivent maintenir entre leurs responsabilités académiques et professionnelles, une tâche qui nécessite une gestion efficace du temps et des priorités pour éviter les conflits entre les exigences des cours et celles du travail (Lavoie, 2017). Pour les étudiants internationaux, cette conciliation devient encore plus difficile. En plus de devoir subvenir aux coûts élevés de la vie quotidienne et des études, ces étudiants doivent s'adapter à un nouvel environnement culturel et social, souvent sans le soutien direct de leur famille et avec des ressources financières limitées. Loin de n'être qu'un problème financier, la conciliation entre la vie professionnelle et estudiantine devient, pour ces étudiants, une nécessité pour leur intégration dans le marché du travail canadien, leur développement de compétences locales et, parfois, leur survie économique (St-Hilaire, 2023 ; Oduwaye et al., 2023).

Dans ce contexte, la décision du gouvernement fédéral canadien de lever temporairement la limite de 20 heures de travail hors campus pour les étudiants internationaux durant la période allant du 15 novembre 2022 au 30 avril 2024, ajoute un nouveau contexte pour la conciliation études-travail des étudiants internationaux au Canada.

Cette mesure, visant à remédier à la pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs, leur permettait de travailler pendant leurs études sans restriction horaire (IRCC, 2024a). Bien que cette initiative visait à pallier des besoins économiques, il devient nécessaire d'interroger ce que cette grande liberté change ou non dans les trajectoires d'étudiants internationaux souvent contraints à l'emploi pour subvenir à leurs besoins. Dès lors, comment les étudiants internationaux perçoivent-ils l'impact de cette flexibilité sur leurs résultats académiques ?

Les recherches montrent que travailler de longues heures peut compromettre la performance scolaire, en particulier lorsque les heures hebdomadaires de travail dépassent le seuil de 15 à 20 heures, au-delà desquelles les étudiants risquent davantage de voir leur rendement académique diminuer (Laberge et al., 2011 ; Bonin, 2013, 2021). Ainsi, concilier famille, travail et études représente un grand défi: 82 % des étudiants jugent cette conciliation difficile ou très difficile, et 94 % considèrent qu'elle constitue une source de stress modéré à élevé (St-Hilaire, 2023). Nous avons ainsi jugé nécessaire d'identifier les pratiques de conciliation études-travail utilisées par les étudiants internationaux durant cette période ainsi que les modifications survenues et d'essayer de comprendre leurs effets ressentis sur la performance universitaire de ces derniers.

1- Délimitation, pertinence scientifique de l'étude

La conciliation travail-études a fait l'objet de nombreuses recherches, mais les spécificités de cette problématique chez les étudiants internationaux, notamment au Canada, restent peu explorées à notre connaissance. Cette population, confrontée à des défis uniques liés à son double statut d'étudiant et de travailleur temporaire, est peu prise en compte dans les études actuelles. De plus, la levée temporaire des restrictions sur les heures de travail

entre le 15 novembre 2022 et le 30 avril 2024 a introduit un cadre inédit dont les implications sur la performance universitaire n'ont pas encore été étudiées.

Des travaux comme ceux de Chasserio & Legault (2006) ont examiné les effets des charges de travail raisonnables sur les performances académiques des étudiants, tandis que Gaudreault et al. (2019) se sont penchés sur la gestion des horaires de travail et les liens de ces derniers avec le bien-être des étudiants. Ces études montrent que, même dans des conditions de travail modérées, la conciliation travail-études peut affecter la performance académique. De manière complémentaire, Laberge et al. (2011) et Bonin (2021) stipulent qu'une augmentation significative des heures de travail peut entraîner une détérioration des performances scolaires, notamment en raison de la fatigue et du stress cumulatif. Cependant, tout comme ces recherches, plusieurs d'autres dans la littérature scientifique ne prennent pas en compte l'impact de politiques spécifiques aux étudiants internationaux, comme celle de la suspension des limites horaires de travail intervenus entre novembre 2022 et avril 2024. La littérature révèle également une orientation prédominante vers les expériences des étudiants en général, laissant dans l'ombre les dynamiques propres aux étudiants internationaux. Ces derniers doivent non seulement s'adapter à un nouveau système éducatif, mais aussi faire face à des contraintes légales, économiques et culturelles distinctes, exacerbées par des politiques de travail temporaire. Ce qui rend pertinente et justifiée notre recherche.

2- Objectifs généraux et intérêt de la Recherche

Cette recherche s'inscrit dans un contexte encore peu documenté, celui de la suspension temporaire de la limite des 20 heures de travail hebdomadaire accordée aux étudiants internationaux durant la période de pénurie de la main-d'œuvre ayant marqué le

contexte de relance économique post-Covid-19 (IRCC, 2024a). Elle vise ainsi à combler une insuffisance, voire un manque de connaissances dans la littérature sur la manière dont les étudiants internationaux ont concilié leurs études en même temps qu'il exerçait une activité rémunérée dans ce nouveau contexte de travail et les effets possibles d'un travail sans limites d'heure sur leurs performances universitaires. Notre recherche poursuit un double objectif. Le premier est d'identifier puis de comprendre les pratiques de conciliation études-travail auxquelles ont recouru les étudiants internationaux durant cette période. Le deuxième objectif porte sur l'analyse des effets de cette nouvelle situation et des pratiques de conciliation études-travail qui en ont résulté sur leur performance académique. Autrement dit, la recherche interroge la manière dont l'absence de plafond horaire influence leur engagement universitaire, leurs résultats scolaires, voire leur rapport au temps et à la réussite. Cette exploration est d'autant plus pertinente que plusieurs études antérieures montrent déjà les répercussions du travail rémunéré sur la réussite universitaire, même dans des cadres plus réglementés (Bérubé et al., 2021 ; IRCC, 2023).

Au - delà de la production scientifique, cette étude entend fournir des éléments de réflexion utiles aux acteurs institutionnels, décideurs publics, établissements universitaires, services aux étudiants et employeurs, afin de mieux soutenir cette population dans la gestion de leur double engagement, académique et professionnel.

Et parce qu'il s'agit d'une recherche préliminaire, ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche qui vise à analyser la conciliation études-travail des étudiants internationaux exerçant un travail rémunéré dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre ainsi que l'impact de cette conciliation sur leurs performances universitaires. En ce sens, le projet d'origine concerne l'ensemble de la communauté étudiante internationale des universités francophones du Québec. Et l'étude proposée ici entre dans ce cadre en visant à

identifier des tendances émergentes et à repérer les variables les plus importantes qui orienteront par la suite une recherche confirmatoire de plus grande ampleur, en participant ainsi à une première compréhension du phénomène étudié (Fortin & Gagnon, 2022). Dans cette première phase, nous souhaitons mieux saisir comment les étudiants internationaux vivent cette transformation (contexte de travail nouveau), les stratégies qu'ils mobilisent pour concilier études et emploi, et les effets qu'ils en perçoivent sur leurs résultats scolaires.

Les résultats ne prétendent pas à l'exhaustivité et serviront plutôt de base. Pour cela, cette étude entend ouvrir la voie à de futurs travaux, tant qualitatifs que quantitatifs, qui viendront approfondir la compréhension des pratiques et des défis entourant la conciliation études-travail en contexte de mobilité internationale. Elle contribuera également à alimenter les débats scientifiques et politiques autour de l'encadrement du travail étudiant, de la réussite scolaire et du mieux-être des étudiants internationaux (Creswell, 2014 ; Denzin & Lincoln, 2024 ; Bourgeois, 2021).

3- Question et objectifs spécifiques de Recherche

De tout ce qui précède, la présente étude vise à répondre à la question suivante :

Quelles sont les pratiques de conciliation études-travail des étudiants internationaux durant la période de suspension de la limite horaire hebdomadaire autorisée et leurs effets sur leur performance universitaire ?

Pour y parvenir, trois objectifs spécifiques ont été formulés à partir de notre question de recherche :

- Identifier et décrire les pratiques de conciliation développées durant la période de suspension de la limite des 20 heures. Il s'agit ici de comprendre comment les

étudiants ont adapté leur organisation entre obligations scolaires et emploi rémunéré, dans un contexte où les contraintes habituelles ont été levées en faisant ressortir les stratégies concrètes qu'ils ont mises en œuvre, qu'elles soient planifiées ou improvisées, pour gérer cette nouvelle marge de manœuvre.

- Explorer l'influence de cette mesure exceptionnelle sur leur vécu des apprenants. Ce deuxième objectif s'intéresse à la façon dont cette plus grande liberté a modifié leur rapport au temps, leur équilibre de vie et leur bien-être global. Il s'agit de voir si cette souplesse a été perçue comme une opportunité, une charge supplémentaire, ou les deux à la fois, et comment cela s'est traduit dans leur quotidien.
- Analyser les effets de cette flexibilité sur leur réussite académique.

CHAPITRE II

REVUE DE LITTÉRATURE

Dans toute recherche scientifique, la revue de littérature est une des phases importantes qui permet au chercheur de faire le point sur l'état des connaissances relatives à son sujet d'étude, que ce soit les méthodes, théories et tendances qui existent, etc. (Kalika et al., 2021). Comme l'a dit Jaillet & Mabilon-Bonfils (2021) en ces termes « l'un *des objectifs de la revue de littérature est d'identifier ce que l'on connaît à un moment donné par rapport à un sujet* ». Ainsi, la revue de littérature nous permet de situer notre recherche en faisant une synthèse des connaissances actuelles, d'identifier les lacunes existantes et de justifier la pertinence de notre étude tout en apportant de nouvelles connaissances et en évitant de refaire des recherches qui existent déjà (Karyotis & Borges, 2013 cités dans Kalika et al., 2021).

I- L'exercice d'une activité professionnelle rémunérée par les étudiants

L'exercice d'une activité professionnelle rémunérée est une pratique courante chez les étudiants, en particulier dans les pays de l'OCDE, où le travail étudiant est souvent perçu comme une nécessité motivée par des facteurs économiques, éducatifs et sociaux. Selon Body et al., (2017), environ un étudiant sur deux en France travaille pendant ses études. Au Québec, des études comme celle de Gaudreault et al., (2019) ou de Tremblay et Alberio (2016) montrent une prévalence similaire, particulièrement dans les universités urbaines où le coût de la vie est plus élevé. Les études de Wolff (2017) et de Bonin (2013) viennent s'ajouter en montrant que près de 64 % des étudiants à temps plein cumulent études et emploi et le pourcentage varie selon les niveaux et régimes d'étude, les disciplines et le contexte socio-économique. En 2022, les résultats de l'enquête d'ICOPE à laquelle 11 000 étudiants

inscrits dans les universités du réseau de Québec ont participé à montrer que 71 % des étudiants (internationaux et nationaux) de premier, second et troisième cycle exerçaient une activité professionnelle rémunérée et 85 % de ces étudiants occupaient un seul emploi contre 13 % qui occupaient deux emplois à la fois et 2 % travaillaient dans 3 emplois ou plus. L'étude a aussi montré que 39 % des étudiants travailleurs ont un emploi en lien avec leurs études.

Les étudiants issus de milieux favorisés ont moins tendance à chercher un emploi, ou ils accèdent plus facilement à des postes rémunérés en lien avec leur domaine d'études. À l'inverse, les étudiants des milieux défavorisés se retrouvent souvent dans des emplois précaires, mal rémunérés et peu valorisants (Zilloniz, 2017 ; Gaudreault al al., 2019). Cette situation reflète des inégalités socio-économiques structurelles qui se manifestent aussi dans les trajectoires éducatives. Selon Wolff (2017), l'exercice d'une activité professionnelle rémunérée pendant les études traduit une réalité dans laquelle le temps alloué aux études est partagé avec des engagements professionnels. Cette double implication s'observe principalement dans les sociétés où les coûts des études ou de la vie incitent les jeunes à participer activement au marché du travail.

1- L'emploi comme norme sociale

D'un point de vue sociologique, les études de Zilloniz (2017), Eckert (2009) et Roy (2008), montrent que l'emploi étudiant ne se limite pas à une contrainte économique, mais qu'il peut également être perçu comme une étape de socialisation professionnelle et d'acquisition d'expérience. Cependant, dans certaines régions, comme l'Europe, où les systèmes de soutien public sont plus solides, le travail rémunéré des étudiants est souvent moins nécessaire pour couvrir les frais de scolarité, mais il peut être motivé par des

aspirations d'autonomie financière ou par des exigences académiques liées à des stages rémunérés (OCDE, 2020).

Au-delà de la nécessité économique, le travail rémunéré est devenu une norme sociale pour de plus en plus d'étudiants et est perçu comme une sorte de rite de passage vers l'autonomie financière, ainsi qu'une opportunité de développer des compétences utiles pour la vie professionnelle (Tremblay & Alberio, 2016). Ce phénomène s'inscrit dans une tendance plus large de marchandisation de l'éducation, où les étudiants sont encouragés à combiner études et travail pour mieux s'adapter aux exigences du marché. Les étudiants sont aujourd'hui souvent perçus comme des « clients » ou des « investissements », plutôt que comme de simples apprenants en vue d'améliorer leur employabilité pour répondre aux exigences du marché du travail (Mathias, 2023 ; Renaut, 2007). Ce changement de paradigme incite de nombreux étudiants à cumuler études et emploi afin de financer leurs études tout en développant les compétences pratiques recherchées par les employeurs, ce qui peut se faire au détriment de leur bien-être (Roy, 2008). Selon Brusadelli & Lebaron (2012), elle reflète une transformation des attentes institutionnelles, où les universités et les gouvernements délèguent de plus en plus la responsabilité du financement des études aux individus eux-mêmes.

2- Caractéristiques de l'emploi étudiant

Les caractéristiques des emplois étudiants se distinguent par leur flexibilité et leur précarité, qui s'accompagnent d'un manque de protections sociales et rendent les étudiants particulièrement vulnérables à des situations d'exploitation (Alberio & Tremblay, 2017). Cela est encore plus problématique pour les étudiants internationaux, qui sont soumis à des restrictions légales sur le nombre d'heures autorisées à travailler par semaine (IRCC, 2024c,

2024d). Plusieurs études, dont celles de Beffy et al. (2009), montrent que les emplois à temps partiel occupés par des étudiants sont souvent marqués par des horaires irréguliers et des contrats temporaires. En France, les contrats à temps partiel dominent le paysage de l'emploi étudiant, avec des secteurs comme la vente, les services alimentaires et les emplois administratifs en tête (Body et al., 2017). Les données québécoises corroborent ces observations, indiquant que les étudiants cherchent des emplois facilement accessibles géographiquement et logistiquement compatibles avec leurs études (Alberio & Tremblay, 2017). Les types d'emplois, occupés par les étudiants, vont des postes à temps partiel aux emplois plus qualifiés dans des secteurs connexes à leur champ d'études (Tremblay & Alberio, 2016). Ils se concentrent majoritairement dans les secteurs de la restauration, du commerce de détail et des services de livraison. Ces emplois se caractérisent la plupart du temps par des horaires irréguliers, des salaires bas et des conditions de travail parfois difficiles, avec peu ou pas de perspectives de progression (Alberio & Tremblay, 2017 ; Zilloniz, 2017, Choi & Hou 2023) ou même de capitalisation dans un curriculum vitae. Ces emplois ne nécessitent généralement pas de qualifications spécifiques, ce qui limite leur utilité pour le développement de compétences transférables ou pour l'intégration dans des carrières futures. Cette précarité reflète une tendance globale observée dans d'autres régions, comme l'indiquent les travaux de Beffy et al. (2009). Ils sont souvent influencés par des facteurs tels que l'accessibilité au marché du travail, la réglementation des permis d'études pour les étudiants internationaux et l'évolution des politiques gouvernementales.

3- Le temps consacré au travail rémunéré

Le temps consacré à un emploi rémunéré varie d'un étudiant à l'autre. Wolff (2017) et Tremblay & Alberio (2016) estime qu'un étudiant québécois consacre en moyenne entre

10 et 20 heures par semaine à son travail. Cette quantité d'heures dépend de nombreux facteurs, comme le niveau d'études, le domaine d'apprentissage ou encore les contraintes familiales. De plus, Tracey (2003), identifie trois types d'étudiants. D'abord, il y a le travailleur à activité modérée dont le nombre d'heures par semaine consacré à une activité rémunérée varie entre 1 à moins de 20 h. Ensuite, il y a les travailleurs à activité modérée à importante, dont le nombre d'heures de travail est compris entre 20 à moins de 30 h par semaine. Enfin, il y a les travailleurs à activités importantes dont le temps de travail par semaine va au-delà de 30 heures par semaine. Tracey (2003) continue en affirmant que plus de 50 % de l'ensemble des étudiants exerçant un emploi rémunéré se trouvent dans la première et seconde catégorie à savoir le travail entre 1 à 30 h par semaine. Les données de l'enquête d'ICOPE 2022, dans les universités québécoises, viennent corroborer ses dires (Bonin & Couillard 2023).

Le diagramme ci-dessous montre le pourcentage du nombre des étudiants travaillant pendant leurs études selon la quantité moyenne d'heures par semaine qu'ils consacrent au travail rémunéré.

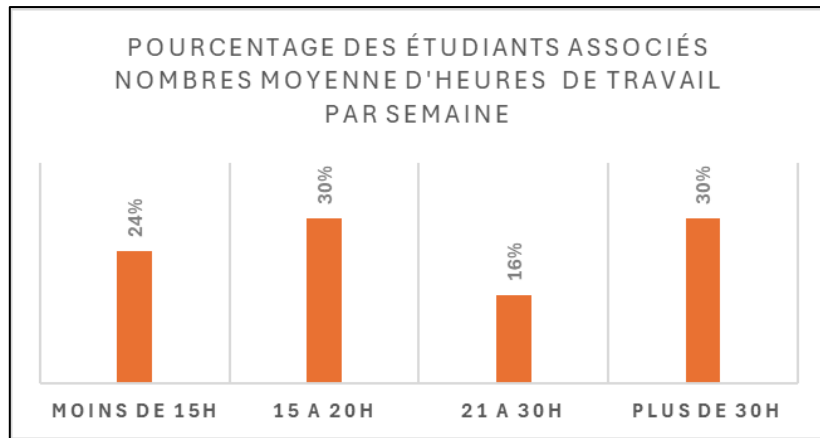


Figure 2: pourcentage du nombre des étudiants travaillant pendant leurs études

selon la quantité moyenne d'heures par semaine qu'il consacre au travail rémunéré.

Source : Données Enquêtes ICOPE 2022 (Bonin & Couillard 2023).

Les étudiants inscrits à temps partiel ou dans des disciplines moins exigeantes sur le plan académique tendent à travailler davantage. Les travaux de Wolff (2017) révèlent que le nombre d'heures travaillées varie considérablement selon le contexte socio-économique des étudiants. Certains travaillent à temps plein pour subvenir à leurs besoins, tandis que d'autres limitent leur travail à quelques heures hebdomadaires pour compléter leur budget.

II- La notion d'étudiant international

La définition de l'étudiant international est polysémique dans la littérature scientifique. Elle est souvent fonction des critères pour qualifier, des systèmes éducatifs ou de l'origine géographique, ce qui peut conduire à des exclusions ou des ambiguïtés. Ces différences témoignent de l'importance des cadres réglementaires propres à chaque région,

mais elles montrent également la complexité de répondre aux besoins d'un groupe qui est si hétérogène.

1- Perspective internationale

Selon l'UNESCO (2015), un étudiant en mobilité internationale est une personne qui suit des études dans une université ou établissement d'enseignement secondaire à l'extérieur de son pays d'origine pour une durée supérieure à six (6) mois (Glossaire Gouvernement du Canada, 2025a ; Portail sur les données migratoires, 2023). Cela peut concerner les détenteurs de permis d'étude (cas du Canada), ou de visa de non-résident et les détenteurs de la résidence permanente. Toutefois, la notion d'étudiant international est souvent liée à des dispositifs favorisant la mobilité étudiante, comme les échanges académiques ou les partenariats universitaires (OCDE, 2020). Et elle est peu différente de celle d'étudiant étranger dans la mesure où cette dernière peut être détentrice d'un statut de résidence permanente et dépend généralement du but de la personne dans le pays étranger, à savoir principalement : la poursuite des études.

Pour l'OCDE, les étudiants internationaux sont des personnes admises par un pays autre que leur pays d'origine, généralement avec un permis d'étude ou un visa, dans l'objectif de suivre un programme d'études dans un établissement accrédité du pays d'accueil (Pontier & Berthet, 2019). Marginson et al., (2010), ajoutent en décrivant les étudiants internationaux comme des personnes qui quittent leur pays d'origine pour poursuivre des études dans un établissement d'enseignement supérieur d'un autre pays. Tout comme les autres, Altbach & Knight (2007), décrivent les étudiants internationaux comme des individus qui traversent les frontières nationales pour recevoir un enseignement supérieur, apportant ainsi une dimension internationale aux campus.

2- La notion d'étudiant international selon la législation canadienne

Pour Statistique Canada (2011), un étudiant international est vu comme une personne inscrite dans un établissement d'enseignement au Canada sans être détenteur d'un statut de résident permanent. C'est un étudiant, généralement titulaire de permis d'études (ou visa étudiant) ou de travail temporaire ou un réfugié inscrit dans un programme d'étude d'un pays hôte autre que son pays d'origine, venu au Canada pour poursuivre une formation postsecondaire ou autre. Il peut aussi s'agir d'un étudiant dans des programmes canadiens offerts à l'étranger ou à distance, ce qui élargit la portée de la définition au-delà des frontières physiques du pays. Selon l'Office québécois de la langue française (2023), un étudiant international est décrit comme une personne ayant acquis un statut de résidence temporaire conditionné par la possession de permis ou de visas spécifiques délivrés par les autorités du pays d'accueil pour poursuivre des études, généralement dans le but d'obtenir un diplôme.

Ainsi, au Québec, un étudiant international est toute personne inscrite dans le réseau d'enseignement québécois et qui ne possède pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou de membre des Premières Nations (selon la Loi sur les Indiens) (Yamba et al., 2021). Ce statut concerne principalement les étudiants inscrits à l'ordre universitaire en tant qu'étudiants réguliers ou libres. Cependant, notons qu'un étudiant international ne détient pas forcément un permis d'études. En effet, certaines catégories d'inscription universitaire ne sont pas considérées comme des étudiants internationaux, notamment les auditeurs, les stagiaires postdoctoraux, les résidents en médecine et les étudiants accueillis dans un cadre particulier (Yamba et al., 2021). De plus, un résident temporaire peut poursuivre des études s'il détient un permis d'études, un permis de travail

ou un permis de visiteur. De même, une personne ayant le statut de réfugié peut étudier si elle détient un certificat de sélection.

En termes de statut légal, les étudiants internationaux qui souhaitent étudier au Canada doivent obtenir un permis d'études auprès de l'IRCC. Ce permis détermine leur statut d'étudiant en résidence temporaire. La définition précise d'un « étudiant international » est établie par le Règlement sur l'immigration et la protection des réfugiés (RIPR) qui utilise le terme consacré d'« étudiant étranger » pour désigner un étudiant international au sens de la littérature scientifique ou du langage usuel.

Pour obtenir un permis d'études, il faut être accepté dans une école ou une université reconnue par le gouvernement canadien. Ensuite, prouver que vous avez assez d'argent pour payer vos études, vos dépenses quotidiennes, et vos frais de transport pour le retour dans votre pays, puis effectuer un examen médical, si requis. Enfin, il faut démontrer une intention claire de quitter le Canada après la fin des études et avoir un bon dossier, sans antécédents judiciaires, ni présenter un risque pour la sécurité canadienne (IRCC, 2024f). Avant toute demande de permis d'études, il faudra obtenir un certificat d'acceptation du Québec (CAQ) si les études se font dans la province du Québec.

Et pour maintenir son statut d'étudiant international, l'étudiant doit être inscrit de façon régulière dans un établissement d'enseignement désigné et maintenir son statut d'étudiant à temps plein ou partiel, en fonction des exigences de son permis d'études, pendant toute la durée de son séjour au Canada (IRCC, 2024f). La durée d'inscription obligatoire peut aller de 6 mois minimum pour certains certificats ou diplômes de courte durée à plusieurs années pour des baccalauréats, maîtrises et doctorats.

Pour ce qui est des droits et devoirs, les étudiants internationaux ont les mêmes que ceux des citoyens et des résidents permanents : droit à l'accès aux soins de santé, à

l'éducation, à la protection des droits de la personne et à l'égalité des chances en matière d'emploi (gouvernement du Canada, 2024). En termes de devoirs ou d'obligations, les étudiants internationaux sont tenus de respecter les lois canadiennes qui comprennent les lois sur l'immigration, la sécurité, la santé et la sécurité au travail. Pour pouvoir rester au Canada, ces étudiants doivent maintenir une inscription à un régime de temps complet et respecter les délais de renouvellement de leur permis d'études afin de maintenir leur statut de résident temporaire (IRCC, 2024f).

3- Définition retenue pour l'étude

Ces différentes définitions apportent plusieurs angles de compréhension sur la notion d'« étudiant international ». Comme notre travail est limité à la province du Québec, nous retiendrons qu'un étudiant international est un individu non canadien, qui détient un visa étudiant et un permis d'étude et dont l'objectif principal de sa présence au sol canadien est de poursuivre des études. Cette définition inclut les étudiants qui s'inscrivent dans des établissements d'enseignement supérieur à l'étranger pour obtenir un diplôme universitaire, ainsi que les étudiants qui participent à des programmes d'échange culturel ou linguistique pour une période donnée. Pour cela, l'étudiant devra être inscrit à temps plein ou partiel chaque semestre, à l'exception des congés scolaires prévus dans un établissement d'enseignement reconnu dans la province du Québec pendant toute la durée de son programme d'études. En termes de mois, il n'y a pas de durée fixe pour tous, car cela dépend de la durée de la formation. Toutefois, pour respecter les conditions du permis d'études, l'étudiant doit être inscrit en continu (temps plein ou partiel) chaque semestre d'études, généralement 8 mois par année scolaire, selon le calendrier typique d'un établissement canadien (IRCC, 2024f).

Tout au long de notre étude, nous utilisons le concept d'« étudiants internationaux » et pas celui d'« étudiants étrangers », car il inclut une partie de gens comme les résidents permanents, les expatriés, etc., qui ne figurent pas dans notre population d'étude.

4- Partage des rôles et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et provincial en matière de gestion des étudiants internationaux.

Au Canada, la gestion des étudiants internationaux repose sur une répartition claire des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les provinces, conformément à la Loi constitutionnelle de 1867 (McIntosh & McConnell, 2021 ; gouvernement du Canada, 2021). L'article 95 de cette constitution accorde une gestion partagée entre les deux paliers du gouvernement en disposant qu'« *en matière d'immigration dans chaque province, le Parlement du Canada et les législatures des provinces ont tous deux le pouvoir de faire des lois, mais toute loi de la législature d'une province relative à l'immigration sera inopérante dans la mesure où elle est incompatible avec toute loi du Parlement du Canada* (ministère de Justice du Canada, 2024a) ». Cependant, en cas de conflit, les lois fédérales ont priorité sur celles provinciales. Ainsi, le gouvernement fédéral, par l'intermédiaire de l'IRCC, gère tout ce qui est en rapport avec l'immigration, comme la délivrance des permis d'études, les règles concernant le travail et l'établissement des conditions d'entrée et de séjour des étudiants internationaux (IRCC, 2022 a, 2024i). Ces permis permettent aux étudiants de rester légalement au Canada pendant leurs études, à condition qu'ils respectent les critères établis (IRCC, 2024f). De plus, le fédéral établit des normes que les établissements désignés doivent respecter pour accueillir des étudiants internationaux (IRCC, 2022 a, 2024i ; Borden Ladner Gervais, 2024). En effet, pour que les étudiants internationaux puissent obtenir leur permis d'étude, les établissements d'enseignement doivent être officiellement désignés par leur province ou leur territoire et ces établissements sont

tenus de régulièrement produire des rapports à l'IRCC, pour confirmer l'inscription et la progression académiques des étudiants internationaux. Ce qui permet de suivre le respect des conditions d'utilisation de leur permis d'études. Par ailleurs, ils doivent aussi vérifier l'authenticité des lettres d'acceptation émises aux étudiants pour éviter toute fraude et s'assurer que seuls les candidats admis dans des programmes légitimes obtiennent un permis. (IRCC, 2023b, 2024i).

De leur côté, les provinces, conformément à l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867, peuvent gérer de manière exclusive leur système éducatif indépendamment des autres en disposant « *Dans chaque province, la législature peut exclusivement faire des lois relatives à l'éducation, sous réserve des droits ou privilèges que les lois existantes accordent aux écoles confessionnelles* » (ministère de Justice du Canada, 2024a). Elles ont donc la responsabilité de la reconnaissance et de la supervision des établissements d'enseignement, de la conception des programmes d'études, de la définition des critères de qualité des programmes éducatifs et de la réglementation interne des systèmes éducatifs, ce qui leur permet de réguler les établissements d'enseignement et de désigner ceux qui peuvent accueillir des étudiants internationaux (IRCC, 2024i ; McIntosh & McConnell, 2021).

La collaboration entre ces deux paliers du gouvernement est souvent encadrée par des ententes spécifiques offrant une grande autonomie aux provinces. En effet, les provinces anglophones bénéficient d'accords fédéraux-provinciaux leur octroyant une certaine autonomie dans la gestion des programmes d'immigration, tels que le Programme des candidats des provinces (PCP), qui comprend des voies spécifiques facilitant la transition des étudiants internationaux vers la résidence permanente, leur permettant de répondre aux besoins économiques et démographiques régionaux (IRCC, 2024i ; Gouvernement du Canada, 2025b, 2025c).

Plus particulièrement au Québec, il y a eu l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration, signé en 1991, constituant une entente entre le gouvernement fédéral canadien et celui provincial du Québec, conférant à la province des pouvoirs spécifiques en matière d'immigration (Gouvernement du Québec, 1991 ; IRCC, 2022a). Cet accord permet à Québec de sélectionner des immigrants et des étudiants internationaux en fonction de ses besoins économiques, sociaux et culturels tout en respectant les lois fédérales (gouvernement du Québec, 1991).

En outre, ce partage des rôles implique des responsabilités communes en ce qui concerne l'intégration sur le plan social et professionnel des étudiants internationaux. Alors que le fédéral établit des critères généraux pour le permis de travail post-diplôme, les gouvernements provinciaux sont chargés de promouvoir des initiatives locales pour favoriser l'employabilité des diplômés internationaux (Affaire mondiale Canada, 2025 ; Gouvernement du Canada, 2022 ; IRCC, 2024h). Cette coopération vise à aligner les priorités éducatives des provinces sur les objectifs nationaux d'immigration et de développement économique.

III- La notion de conciliation études - travail

La conciliation études-travail consiste en un ensemble de stratégies adoptées par les étudiants afin de combiner harmonieusement leurs obligations scolaires et leurs responsabilités professionnelles et personnelles. D'après le grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (2020), il s'agit d'une méthode de gestion du temps qui vise à équilibrer les contraintes académiques et celles découlant de la vie privée, y compris la famille, les passe-temps et les relations sociales. Le Réseau réussite Montréal (2023) précise que cette conciliation concerne également l'ajustement entre les obligations scolaires et le travail rémunéré, tandis que Réussite éducative du Québec met en

avant d'autres dimensions, telles que les conditions de travail, l'organisation des horaires et la qualité des relations professionnelles. Alberio & Tremblay (2017) soulignent quant à eux le caractère dynamique de ce processus, qui est influencé par des facteurs d'ordres individuels, familiaux et structurels. Les difficultés d'articulation entre ces divers domaines peuvent engendrer une accumulation de pressions affectant leur réussite scolaire, leur carrière stable et, dans une large mesure, leur bien-être personnel. Ces tensions sont d'autant plus marquées dans un contexte où le travail peut être une nécessité financière, notamment pour les étudiants internationaux qui doivent subvenir à leurs besoins tout en poursuivant leur formation (Oser-Jeunes, 2019). Bien que ces effets puissent varier d'un individu à l'autre, les étudiants cherchent un équilibre en priorisant leurs études, celles-ci représentant la principale raison de leur présence au Canada (IRCC, 2024j).

1- Théories pour comprendre la conciliation entre études et travail

Pour explorer les expériences vécues par les étudiants internationaux en matière de conciliation entre études et travail, ainsi que de leur impact sur la performance académique des étudiants, deux cadres théoriques offrent des perspectives éclairantes à savoir la théorie de l'autorégulation et celle des conflits de rôles.

La théorie de l'autorégulation a été développée par de nombreux chercheurs, parmi lesquels nous avons Zimmerman (2002) ; Pintrich (2000) ; Boekaerts (1997) ; etc. Cette théorie qui ne cesse d'évoluer au fil du temps traite de la manière dont les individus dirigent et contrôlent leur propre comportement pour atteindre leurs objectifs. Elle suppose la capacité de gérer ses émotions (Boekaerts, 1997), de fixer et planifier ses objectifs, de surveiller sa progression, de s'auto-évaluation (Zimmerman, 2002), et de s'adapter en fonction des retours

d'information (Pintrich, 2000). L'autorégulation est applicable à divers domaines, dont la santé, dans l'apprentissage de nouvelles compétences, au travail ou dans les études.

Dans le domaine de la santé, c'est lorsque les individus s'occupent de leur santé en observant leurs actions, pour voir comment ces actions affectent leur santé, et changent leurs actions si besoin. Pour ce qui est de l'éducation, c'est la manière dont les élèves contrôlent leur propre apprentissage en se fixant des objectifs, planifient comment les atteindre puis suivent leurs progrès en ajustant leurs méthodes si nécessaire. Et en contexte de travail, c'est la manière dont les travailleurs gèrent leur comportement pour atteindre leur but professionnel. (Cosnefroy, 2010, 2014). Ainsi, cette théorie est un cadre pertinent pour analyser les stratégies mobilisées par les étudiants pour s'adapter dans un contexte de travail avec des charges importantes. Elle peut donc servir dans le cas de notre étude à explorer la manière qu'ont les étudiants à concilier leur stratégie personnelle face aux exigences de leur double rôle.

La théorie des conflits de rôles, développée par Robert K. Merton en 1997, analyse les tensions ressenties par une personne face aux exigences contradictoires découlant de ses différents rôles sociaux et professionnels. Chaque rôle est associé à des responsabilités et attentes spécifiques, qui peuvent entrer en conflit, affectant ainsi le bien-être et la performance de l'individu. Cette théorie s'appuie sur les recherches de Lawrence et Lorsch (1967), qui ont examiné la manière dont les organisations se différencient et s'intègrent. Ils ont découvert que, tout comme les fonctions individuelles, les diverses entités au sein d'une organisation évoluent vers des objectifs uniques pour répondre à des exigences spécifiques. Cependant, une coordination efficace est nécessaire pour prévenir les conflits internes. On peut donc considérer que la théorie du conflit de rôles apporte un éclairage nouveau sur les questions organisationnelles sur le plan personnel, en éclairant les difficultés découlant du

maintien d'un équilibre face à des exigences contradictoires. Cet outil s'avère très utile pour saisir les enjeux sous-jacents dans des situations complexes où les personnes doivent concilier des responsabilités contradictoires, comme entre leurs obligations professionnelles, personnelles et académiques. Ce qui peut créer des conflits (le temps et l'énergie à consacrer aux deux activités) dans le cadre de la conciliation étude travail qui appartient à la performance (Merton, 1997). Cette méthode permet de mettre en évidence et d'apaiser les conflits potentiels dans un cadre professionnel ou social.

2- Visions négatives de la Conciliation Études-Travail

Plusieurs travaux dans la littérature montrent les difficultés que rencontrent les étudiants lorsqu'ils tentent de concilier leurs engagements académiques et professionnels. D'un côté, pour Roberge (1998) et Gaudreault et al. (2019), la conciliation études-travail peut devenir problématique pour de nombreux étudiants dans la mesure où le travail occupe une grande partie de leur temps. En effet, un étudiant qui travaille beaucoup d'heures réduit son temps disponible pour son apprentissage, ses devoirs, son repos et ses activités extrascolaires. Ainsi, cet étudiant va avoir beaucoup de difficultés à gérer efficacement son temps et à se consacrer à autre chose en dehors du travail. De ce fait, non seulement sa réussite universitaire risque d'être compromise, mais aussi son niveau de stress pourrait augmenter, le conduisant à des conséquences négatives sur sa santé. Roberge (1998) précise également que le manque de réussite universitaire lié à la conciliation peut ne pas provenir uniquement du temps consacré au travail rémunéré, mais peut aussi être due à l'âge de l'étudiant, à son niveau d'étude, à son taux d'absentéisme en cours, au travail dirigé et au peu de temps consacré aux révisions.

Selon Richard (2023), les étudiants adultes font face à des défis uniques, ce qui rend leur parcours académique plus difficile. Cependant, ces étudiants plus âgés ou avancés

démontrent souvent des compétences supérieures en gestion du temps (Beffy et al., 2009 ; Wolff, 2017). Alberio et Tremblay (2017) montrent que les jeunes étudiants qui travaillent sont souvent confrontés à une précarité, notamment quand leur travail empiète sur leur temps d'étude. Dmitrijeva et al., (2015) ajoutent que le travail salarié excessif entraîne un absentéisme qui nuit à la préparation académique, ce qui peut affecter la réussite universitaire, surtout pour les étudiants qui travaillent beaucoup et qui ont une faible assiduité en classe (Zilloniz, 2017). Travailler pendant les études peut modifier la perception qu'ont les étudiants de leurs objectifs de formation. Au lieu de se concentrer sur l'apprentissage et le développement en tant que citoyens, l'étudiant peut se concentrer davantage sur l'acquisition de compétences pour le travail.

Par ailleurs, Eckert (2009) et Bonin (2021) ne sont pas de cet avis. Pour eux, il existe d'autres facteurs susceptibles d'affecter la réussite scolaire, et ces facteurs pourraient être les collègues, les amis, l'environnement et la santé, etc. Les difficultés à concilier études et travail peuvent résulter de la volonté d'atteindre l'autonomie financière et la reconnaissance professionnelle plutôt que de satisfaire les besoins essentiels. Ces pratiques peuvent affecter négativement les résultats scolaires, notamment si l'équilibre travail-études est mal géré. Alberio & Tremblay (2017) et Jamid (2018) soutiennent cette idée, soulignant que les enjeux de la conciliation études-travail dépendent de la qualité de l'emploi et des conditions de travail. Ainsi, le travail, censé assurer les conditions matérielles de la réussite scolaire, peut conduire à l'échec scolaire. Un emploi offrant peu d'autonomie ou d'épanouissement peut nuire à la motivation et à l'engagement d'un étudiant. Des relations professionnelles tendues ou un emploi instable peuvent entraîner du stress et de l'insatisfaction (Jamid, 2018).

Ce sont autant de dimensions qui pourront émerger dans les discours recueillis auprès des participants et nourrir une compréhension du phénomène étudié et situé des tensions entre études et emploi.

3- Visions positives de la conciliation Études-Travail

D'un autre côté, les propos de Roberge (2004), Gaudreault et al. (2019) et Chasserio & Legault (2006) convergent vers l'idée que la flexibilité dans la conciliation études-travail peut être bénéfique pour la persévérance et la réussite scolaire. En effet, une bonne flexibilité des heures de travail, tel que le télétravail, la possibilité de limiter le temps de travail ou la consultation des étudiants avant l'établissement des horaires de travail, etc., peut faciliter la conciliation études-travail et ainsi favoriser la persévérance et la réussite universitaires. Les aménagements officieux et discrétionnaires dans les entreprises, comme le soulignent Chasserio & Legault (2006), peuvent offrir une grande liberté d'action, récompensant la flexibilité et la disponibilité des employés ainsi permettre une bonne performance dans l'autre vie (études). Car plus l'étudiant est épanoui, plus cela aura des effets bénéfiques sur ses deux vies.

En parallèle, pour Dupuy (2022), les tensions et les crises peuvent être perçues comme des opportunités pour réfléchir sur les choix présents et leurs implications futures. Appliquée à la conciliation études-travail, cette idée invite à voir les tensions entre différentes priorités, comme celles que vivent les étudiants dans la conciliation études-travail, comme des opportunités plutôt que comme des obstacles. Dupuy insiste sur l'importance de réfléchir aux conséquences à long terme des choix présents, ce qui peut s'appliquer à la manière dont les étudiants gèrent leurs engagements académiques et professionnels. À travers cette réflexion, ils donnent un sens plus profond à leurs décisions, en identifiant leurs priorités et en anticipant les potentiels impacts sur leur avenir. Ainsi, la conciliation études-travail devient un espace

d'apprentissage, où les individus développent des compétences pour équilibrer leurs responsabilités tout en renforçant leur projet de vie global. En ce sens, la performance universitaire ne doit pas être évaluée uniquement sur la base des notes ou des résultats académiques, mais également sur la base des objectifs personnels que les étudiants cherchent à atteindre. Ces objectifs de vie peuvent varier d'un étudiant à l'autre et peuvent concerner des aspirations professionnelles, le développement de compétences ou l'acquisition d'expériences. Cette perspective permet d'interroger la manière dont les étudiant·es redéfinissent leurs priorités et élaborent un sens personnel à leur parcours, en fonction de leurs choix et expériences.

IV- La notion de performance universitaire

1- Définition

La notion de la performance varie en fonction des contextes auxquels on l'emploie des auteurs qui l'emploie et au fil des années, car elle dépend des objectifs et des indicateurs spécifiques. La performance universitaire est un concept en sciences de l'éducation, car elle permet de comprendre la réussite des étudiants au-delà d'une simple évaluation chiffrée de leurs résultats. Elle fait référence à la capacité des étudiants à réussir académiquement dans un contexte universitaire et peut être mesurée par leur capacité à maintenir des notes élevées, à réussir les examens et les évaluations, à suivre les programmes de manière cohérente, à participer activement aux cours et à s'impliquer dans la vie universitaire (Paivandi, 2018).

Pour l'université, elle est comprise à travers la qualité de la recherche produite dans l'université et de la réputation académique (Fallon & Charlier, 2019). Cette performance est vue en fonction du taux de diplomation (dans ces différences en sciences) et du taux de placement des diplômés sur le marché du travail, etc. Avec le modèle contemporain de nos jours, la performance universitaire est souvent définie de manière plus holistique. Les

universités sont encouragées à atteindre un équilibre entre l'enseignement de qualité, la recherche de pointe, l'engagement communautaire, la durabilité, la diversité et l'inclusion, et d'autres facteurs. Pour comprendre la performance, on peut faire référence à des données quantitatives, comme les taux de diplomation, les subventions de recherche, mais aussi des évaluations qualitatives de l'impact de l'université sur la société, comme l'indiquent Fallon & Charlier (2019). Si ces indicateurs permettent une évaluation globale, ils ne rendent pas toujours compte des logiques individuelles d'engagement, des tensions vécues, ni des aspirations subjectives des étudiants.

Paivandi (2018) définit la performance universitaire comme l'équilibre entre l'apprentissage, les exigences institutionnelles et la gestion du temps des étudiants. Ce concept ne se limite pas aux critères académiques traditionnels, mais dépend également de la façon dont les élèves gèrent leurs propres défis et opportunités. Chaque étudiant a sa propre approche, appelée « forme ou style de réussite », qui traduit sa situation personnelle, ses aspirations et sa gestion du temps. Cette approche ouvre donc la voie à une reconnaissance de la diversité des parcours et des façons de « bien réussir », souvent éloignées des critères institutionnels traditionnels. Paivandi insiste ainsi sur l'importance de prendre en compte l'expérience vécue et le temps subjectif dans l'évaluation de la réussite, ce qui rejoint les fondements d'une approche qualitative centrée sur le sens que les individus attribuent à leurs actions. Il s'oppose ainsi aux indicateurs standardisés.

C'est dans cette pluralité de points de vue, individuels, institutionnels, collectifs, que s'inscrit cette recherche, qui cherche à comprendre comment les étudiants eux-mêmes définissent leur réussite, et comment leurs parcours, marqués par la conciliation études-travail, influencent ces représentations.

2- Les multiples dimensions de la performance universitaire

Traditionnellement, on mesure cette performance par des indicateurs quantitatifs, comme les moyennes, les taux de réussite ou le temps nécessaire pour obtenir un diplôme (Astin, 1984 ; Feldman & Astin, 1994 ; Braxton, 2019). Cependant, la littérature contemporaine insiste sur le fait qu'il faut aller au-delà de l'aspect quantitatif et regarder des aspects qualitatifs. Ainsi, la performance universitaire intègre des aspects comme l'engagement intellectuel, l'autonomie, la motivation interne et la capacité à utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces pour faire face aux exigences académiques (Deci & Ryan, 2000 ; Pintrich, 2000). Cette vision multidimensionnelle permet de considérer la performance non seulement comme un aboutissement mesurable à travers des résultats académiques, mais aussi comme un processus qui montre l'interaction entre l'étudiant et son environnement socio-économique et culturel (Jourdain & Naulin, 2011 ; OECD, 2013).

Par ailleurs, les travaux de Paivandi (2018), De Clercq & Perret (2020) et de Lardy et al., (2015) démontrent que la réussite à l'université dépend de plusieurs éléments. Selon Paivandi, la performance universitaire ne se résume pas aux notes : elle repose aussi sur les compétences, les méthodes d'étude et l'intégration sociale et académique. Pour lui, changer de parcours ou ne pas se réinscrire ne signifie pas forcément un échec, mais peut être une façon de s'adapter à un environnement en constante évolution. De leur côté, De Clercq & Perret expliquent que la transition vers l'université présente plusieurs obstacles qu'ils ont identifiés selon quatre types que les étudiants doivent surmonter pour s'adapter à leur nouvel environnement universitaire: personnels (difficultés liées à la gestion du stress, la fatigue, de la motivation et de l'autonomie.), sociaux (problèmes d'intégration sociale, tels que la création de nouvelles amitiés ou l'adaptation à une nouvelle culture universitaire.), liés au

contenu académique (défis académiques, comme la compréhension des matières enseignées ou l'adaptation aux nouvelles méthodes d'enseignement) et administratif (l'inscription aux cours ou la gestion des démarches administratives, etc.). Leurs analyses ont révélé que ces difficultés varient selon le genre et le contexte socio-économique, comme on peut le voir en comparant la situation en Belgique où les femmes issues de milieux socio-économiques défavorisés perçoivent davantage d'obstacles lors de leur transition universitaire. Alors qu'en France, des variations significatives ont été observées entre les différents domaines d'études, certains étudiants rencontrant plus de difficultés que d'autres selon leur filière. Quant à Lardy et al., ils soulignent l'importance de la motivation, des habitudes d'étude et du parcours scolaire antérieur. Ils montrent que le sentiment de confiance en soi aide à réussir, alors que certains étudiants rencontrent plus de difficultés.

Ensemble, ces études montrent que la performance universitaire est complexe et qu'il est important de suivre les étudiants sur le long terme en prenant en compte leurs spécificités contextuelles pour comprendre les défis (facteurs de réussite et les obstacles qu'ils rencontrent) auxquels ils font face lors de leur entrée à l'université.

V- Effets du travail rémunéré sur la performance universitaire

1- Études des facteurs

Dans la littérature, on observe que les effets de la conciliation études-travail sur la performance universitaire sont mitigés et varient en fonction des auteurs, des études spécifiques et des années de recherche. En effet, Beffy et al. (2009) ; Duguet et al. (2016) ; Frozzini & Tremblay (2020) ; Kanouté et al. (2020), montrent dans leurs travaux que l'articulation entre les études et le travail rémunéré a des impacts négatifs sur les performances universitaires. Pour eux, faire de longues heures de travail en dehors des cours

peut avoir des effets négatifs sur la performance académique en raison de la fatigue, du manque de temps pour les études et de la difficulté de jongler entre le travail et les cours.

Cependant, pour Gaudreault et al. (2019), ces effets peuvent parfois varier en fonction des caractéristiques individuelles : leurs niveaux d'engagement, leurs compétences en gestion du temps, leurs capacités à équilibrer les responsabilités, etc., des étudiants. Ainsi, certains étudiants parviennent à maintenir de bonnes performances malgré un emploi, tandis que d'autres peuvent rencontrer des difficultés.

Par ailleurs, la performance universitaire ne dépend pas seulement des étudiants ni de leurs manques d'engagement dans les activités parascolaires, mais aussi à cause du contexte socio-économique auquel ils se trouvent (Beffy et al., 2009 ; Bérubé et al., 2021 ; Frozzini & Tremblay, 2020). Les étudiants qui doivent travailler pour subvenir à leurs besoins ou soutenir leur famille sans toute autre forme d'aides sont plus susceptibles de ressentir une plus grande pression sur leurs performances académiques. De plus, cette performance universitaire s'explique aussi à travers l'évolution des tendances dans la société et la vie des étudiants. Cette tendance évolue au fil du temps en fonction de l'économie et des politiques éducatives. Pendant les périodes de récession économique, par exemple, il peut y avoir une augmentation du nombre d'étudiants qui travaillent pour couvrir leurs frais de scolarité et leurs dépenses, ou l'insertion des nouvelles technologies. Ce qui peut influencer les résultats académiques (Alberio & Tremblay, 2017 ; Tremblay & Alberio, 2016).

2- L'effet du nombre d'heures travaillées

En ce qui concerne l'influence du nombre d'heures de travail sur la performance universitaire, il existe des études contradictoires dans la littérature et peut être sujet à l'individu et au contexte dans lequel il se trouve. En effet, le nombre idéal d'heures de travail

tient compte de plusieurs éléments, tels que l'âge et le sexe de l'étudiant, de son niveau scolaire, des contraintes qui vécurent dans le cadre de l'emploi (stress, fatigue, etc.), etc., et de la période de l'année que ce soit en période d'examens, de relâche scolaire ou en période estivale, etc. (Alberio & Tremblay, 2017 ; Beffy et al., 2009 ; Bonin, 2013, 2021 ; Eckert, 2009 ; Gaudreault et al., 2019 ; Tremblay & Alberio, 2016 ; Supeno et al., 2024 ; Oser-jeune, 2019). Toutefois, plusieurs de ces travaux s'accordent pour dire que la qualité et la poursuite des études peuvent être compromises lorsque l'étudiant travaille plus de 20 heures par semaine.

Selon Zilloniz (2017), la majorité des étudiants qui travaillent pendant les études le font dans le cadre d'un stage ou d'apprentissages qui sont liés à leur programme de formation. Cependant, il y a aussi des étudiants qui ont un emploi sans lien avec leurs études. Ces emplois sont souvent moins qualifiés et à temps plein ou partiel, mais peuvent néanmoins représenter une énorme charge de travail et donc une menace pour la réussite des études en raison du temps et de l'énergie qu'ils exigent (Zilloniz, 2017).

En revanche, selon Oser-jeune (2019) lorsque le nombre d'heures de travail est approprié et s'inscrit dans une bonne gestion de la conciliation études - travail, cela peut permettre de se familiariser avec le marché du travail et ses exigences, de développer son sens des responsabilités et son autonomie, d'obtenir de la valorisation et de la reconnaissance, d'acquérir une meilleure estime de soi, de se connaître davantage et de développer ses intérêts professionnels (Supeno et al., 2024).

3- Les seuils limites des quantums horaires hebdomadaires

La question du nombre d'heures de travail hebdomadaire que les étudiants peuvent raisonnablement effectuer sans compromettre leurs résultats scolaires se trouve au cœur des

discussions sur l'équilibre entre les études et le travail. Ce seuil critique, souvent désigné comme le « quantum horaire hebdomadaire », de travail, varie selon divers facteurs, tels que le contexte académique, la nature du travail rémunéré, ainsi que les caractéristiques individuelles des étudiants (Zilloniz, 2017). Des études empiriques (voir tableau ci-dessous) ont tenté de déterminer le seuil limite de travail à temps partiel, qui convergent généralement pour indiquer qu'un travail rémunéré modéré, généralement inférieur à 10-20 heures par semaine, peut être compatible avec la réussite scolaire. Cependant, dépasser ce seuil, les chances de réussite aux examens est réduite considérablement (Beffy et al., 2009), ce qui est souvent associé à une diminution des performances académiques et à un important risque de décrochage ou de non-diplomation. Toutefois, les étudiants qui ont un emploi pertinent à leurs études, comme des stages rémunérés, peuvent bénéficier d'avantages académiques et professionnels. En revanche, certains individus peuvent être affectés négativement par un excès d'heures de travail. Ceux qui viennent de milieux défavorisés, ceux qui ont des emplois physiques ou émotionnels exigeants, ou dont les horaires sont imprévisibles (Zilloniz, 2017).

Le tableau ci-dessous fait une brève synthèse des études pertinentes sur le nombre idéal d'heures de travail au-dessus duquel les études pourraient être compromises.

Tableau 1: Synthèse de la revue de littérature empirique sur le nombre d'heures idéales de travail par semaine des étudiants selon les auteurs

Auteurs	Heures par semaine	Les conséquences
Body et al., 2017	8	Les étudiants travaillant plus de 8 heures par semaine sont plus susceptibles de connaître une diminution de leurs performances académiques
Bonin (2013)	20	On enregistre un important taux de diplomation qui atteint son pic lorsque le travail est limité dans l'intervalle de 1 à 14 heures de travail par semaine. Par contre, lorsque le travail excède les 20 h hebdomadaires, le taux de diplomation baisse au niveau du taux de chômage avant de baisser drastiquement l'étudiant risque de ne pas terminer son programme.
Récentes études au Canada et aux États-Unis cités dans (IRCC, 2024j)	24 à 28	Lorsque les heures de travail par semaine excèdent l'intervalle de 24 à 28 heures, la performance académique diminuée allant jusqu'à l'abandon des études.
Bonin (2021)	Moins de 20 à 25	Taux de diplomation d'environ 80 % ; et lorsque l'étudiant ne se limite pas entre cet intervalle de temps, la qualité des études diminue, ce qui augmente le risque d'échec et de décrochage scolaire.

Dagenais et al. (2000),	15	Travailler plus de 15 h par semaine diminue le temps consacré aux études. Ce qui peut créer des problèmes de conciliation étude travail avec un niveau de scolarité espéré plus élevé que ceux ne travaillant pas ou travaillant plus de 20 heures.
Beffy et al. (2009); Wolff (2017)	16	Lorsque le travail excède 16 h hebdomadaires, cela réduit la chance de l'étudiant à obtenir son diplôme.

Source: Body et al., 2017 ; Bonin (2013, 2021) ; IRCC (2024j) ; Dagenais et al. (2000) ; Beffy et al. (2009) ; Wolff (2017)

En conclusion, nous retiendrons que les enjeux de la conciliation études-travail et la capacité d'un étudiant à concilier avec succès les études et le travail peuvent varier selon les étudiants, mais aussi en fonction de plusieurs facteurs individuels et contextuels.

Toutefois, malgré l'existence d'une littérature assez pléthorique sur la conciliation étude-travail, nous avons constaté qu'il manque énormément de données qui ont tenté de comprendre la situation spécifique au Québec (FEUQ, 2011, cité dans Lavoie, 2017). La plupart des études que nous avons trouvées à travers la littérature se concentrent sur l'étude de la conciliation études-travail des étudiants en général, laissant ainsi un vide dans la compréhension des problèmes particuliers auxquels les étudiants internationaux sont confrontés lorsqu'ils essaient de concilier leurs études et leur travail, notamment durant la période où la limitation du nombre d'heures de travail hebdomadaire était suspendue.

CHAPITRE III

CADRE DE RECHERCHE

Le cadre de recherche est nécessaire pour mener une démarche de recherche scientifique. Son importance réside dans sa capacité à donner une orientation à la recherche. Cela inclut une explication des notions mobilisées, la reconnaissance des variables, la construction de relations et l'énoncé d'un cadre théorique avec des modèles existants ou la proposition d'un nouveau modèle (Moscarola, 2018 ; Fortin & Gagnon, 2022 ; Creswell & Creswell, 2018). Cette distinction éclaire l'analyse et justifie les décisions prises pendant la recherche (Fortin & Gagnon, 2022). Elle assure la conformité globale de l'étude et facilite l'examen détaillé des résultats.

Selon Merton (1997), une recherche sur un sujet spécifique exige une clarification préalable des concepts pour que le chercheur puisse progresser. C'est particulièrement vrai pour les sujets complexes, comme celui-ci, qui impliquent plusieurs dimensions (culturelles, sociales, économiques, académiques, etc.). Un cadre de recherche solide permet d'éclairer et d'interpréter les résultats, que ce soit pour explorer, comprendre ou confirmer une théorie existante.

Notre étude, qui examine l'impact de la suspension temporaire de la limite hebdomadaire du travail des étudiants internationaux au Québec, nécessite une analyse approfondie des notions de conciliation études-travail et de réussite académique dans un contexte marqué par la précarité, les inégalités et les adaptations institutionnelles. Les réalités vécues par les étudiants dans cette situation nécessitent une approche qui tient compte à la

fois des contraintes systémiques (vie chère, obligations académiques, restrictions sur les ressources) et des facteurs contextuels. En ce sens, les recherches de Berry (1997, 2005) sur l'acculturation, des auteurs comme Zimmerman (2002), Pintrich (2000), Boekaerts (1997), etc., sur l'autorégulation de l'apprentissage, de Maslow (1943) sur les besoins fondamentaux de l'être humain et Merton (2001), Lawrence & Lorsch (1967) sur la théorie des conflits de rôles, fournissent un cadre conceptuel solide pour comprendre les mécanismes mis en place par ces étudiants afin de concilier leurs objectifs académiques et financiers. Ces fondements serviront d'outils d'analyse pour comprendre comment la flexibilisation des règles régissant l'emploi des étudiants peut influencer leurs parcours académiques et potentiellement affecter leurs résultats scolaires.

Par conséquent, le chapitre actuel vise à décrire les principaux concepts abordés dans cette étude, à justifier leur sélection et à exposer les différentes théories qu'on utilisera pour examiner l'impact de la souplesse temporaire sur l'équilibre entre les études et le travail, ainsi que sur la réussite académique.

I- Définition des concepts clés

1- La performance universitaire

Perreti (2015), définit, dans le dictionnaire des ressources humaines, la performance comme étant « *le fait d'accomplir ou de dépasser des objectifs fixés, que ce soit à travers une action ou une situation.* » Ainsi, appliquée au niveau universitaire, appliquée au contexte universitaire, cette définition peut varier selon le point de vue adopté.

À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), terrain d'étude de la présente recherche, la procédure 1163 - 02,001 - 12 adopter le 27 avril 1982, puis modifier le 20 avril 1993 et le 18 juin 2002 du manuel de gestion, indique que la performance universitaire des

étudiants est mesurable à travers 3 critères à savoir : la durée des études, l'accomplissement des cours obligatoires et la moyenne cumulative de l'étudiant. Ainsi, la performance universitaire se concentre sur les réalisations académiques des étudiants (Ansari et al., 2022), telles que les notes, les résultats aux examens, et la réussite des cours. Cette mesure est souvent utilisée pour évaluer le succès scolaire des étudiants. Toutefois, cette définition semble restrictive dans la mesure où elle ne se limite pas qu'aux résultats académiques (Paivandi, 2018), mais englobe également l'engagement et l'implication des étudiants dans des activités parascolaires, les projets de recherche, ou les services à la communauté. Aussi, la performance universitaire peut être mesurée en fonction de la satisfaction des étudiants à l'égard de leur expérience académique, la réalisation de leurs objectifs académiques et professionnels, leur niveau de contentement vis-à-vis de l'enseignement, des ressources et du soutien offert par l'université (Astin, 1984 ; Ansari et al., 2022).

Pour l'étudiant, la performance est souvent liée aux résultats académiques, à l'engagement et à l'implication des étudiants dans des activités scolaires, parascolaires, et la réalisation de leurs objectifs. Pour Duguet et al., (2016), la performance universitaire de l'étudiant consiste parfois pour l'étudiant de valider sa session ou réussir son année d'étude avec les notes minimales exigées par son université. Ainsi, la performance universitaire de l'étudiant est mesurée par son institution à travers les examens, les tests pratiques et les indicateurs sur la situation de l'étudiant (Duguet et al., 2016) et combine des dimensions personnelles et institutionnelles, chacune influencée par des attentes et ces critères d'évaluation.

Dans cette étude, la performance universitaire est vue sous l'angle de l'étudiant. C'est-à-dire la performance universitaire, des étudiants sont définis pour nous comme étant leur réalisation académique : les notes, les résultats aux examens, et la réussite des cours. Ces

éléments sont des indicateurs clairs, mesurables et directement liés à leurs objectifs éducatifs, ce qui nous aide à comprendre les facteurs qui influencent leur succès et d'identifier des pistes pour améliorer leur expérience académique. En privilégiant des critères quantifiables, nous simplifions l'analyse tout en répondant aux attentes principales des étudiants, qui cherchent avant tout à valider leurs cours et obtenir leur diplôme. Ce choix permet aussi d'offrir une perspective utile pour guider les politiques éducatives et renforcer le soutien apporté aux étudiants.

2- Conciliation études-travail

La notion de conciliation études-travail peut varier en fonction des auteurs et des contextes, mais fait en général référence à la capacité d'une personne à équilibrer avec succès ses études et son travail de manière à optimiser sa performance académique tout en satisfaisant ses besoins financiers. Ainsi, Pontier & Berthet (2019), définit la conciliation études-travail comme l'ensemble des stratégies mises en œuvre par l'étudiant pour articuler son travail et ses études en vue de concilier au mieux ces deux activités. Pour Bouffard & Couture (2003), la conciliation études-travail est l'harmonisation des exigences des études et du travail, en fonction des préoccupations et des besoins de l'individu. Elle est décrite par Dumont (2007), comme une démarche visant à maintenir un équilibre entre les responsabilités liées au travail et aux études de sorte à minimiser les tensions et de limiter les effets négatifs sur le bien-être et l'adaptation scolaire de l'individu (étudiant). En d'autres termes, il s'agit d'un processus où l'étudiant cherche à concilier les exigences académiques et professionnelles pour éviter les conflits et préserver sa réussite personnelle et académique. De leur côté, Sauvé et al. (2006) considèrent la conciliation études-travail comme l'ensemble des efforts déployés par l'individu pour gérer les contraintes de temps et d'énergie liées au

travail et aux études, tout en préservant une qualité de vie satisfaisante. Cette capacité d'articuler pour l'individu doit lui permettre de résoudre des conflits éventuels entre ces deux situations (études-travail) (Paivandi, 2018).

Selon Tremblay & Alberio (2016), l'articulation entre l'emploi, les études et les autres dimensions de la vie (famille, études, loisirs, etc.) sont une construction sociale, et sont meublées, puisqu'elles sont influencées par les valeurs, la société, les politiques publiques, etc. La question de la conciliation avec les études concerne aussi et de plus en plus directement les parents, dans le contexte de retour aux études. Cela peut avoir un effet sur les conditions économiques de la famille et influencer aussi le choix de travailler pour les étudiants (Tremblay & Alberio, 2016).

Selon Gaudreault et al., (2019), les raisons qui poussent les étudiants à faire le choix de travailler sont diverses et multiples. Entre autres, il y a le besoin de se payer les choses dont ils ont envie, accroître leur autonomie financière, développer leur sens des responsabilités, acquérir de l'expérience de travail, payer ses études ou des dépenses, comme un appartement ou une voiture, etc. La fréquence du travail des étudiants internationaux dépend donc de plusieurs facteurs, tels que les exigences de leur programme d'études, les horaires de travail de leur employeur et les limites d'heures de travail imposées par leur permis de travail. Bien qu'ils soient autorisés à travailler, les étudiants internationaux doivent prioriser leurs études et ne pas compromettre leur réussite académique en travaillant trop d'heures. Pour donner une idée générale, la plupart des programmes d'études universitaires au Canada demandent environ 15 heures de cours par semaine, bien que cela puisse varier en fonction du programme. Les étudiants sont également encouragés à consacrer environ deux à trois heures de travail personnel pour chaque heure de cours, ce qui signifie que les étudiants peuvent passer entre 30 et 45 heures par semaine sur des tâches liées aux études (Lavoie,

2017). Pour les étudiants qui travaillent en plus de leurs études, cela peut être un défi supplémentaire en termes de gestion du temps et d'équilibre entre travail et études. Il est donc nécessaire que les étudiants établissent un horaire réaliste et gèrent leur temps efficacement pour maximiser leur productivité et éviter le surmenage.

II- Principales catégories de pratiques de conciliation études-travail

Aujourd'hui, la combinaison des études avec un emploi rémunéré est une réalité qui constitue un défi de taille pour un grand nombre d'étudiants qui doivent jongler avec des horaires de travail, des échéances universitaires exigeantes et, dans certains cas, des obligations familiales. Les journées se prolongent, le stress s'accumule, et l'équilibre entre études, travail et vie personnelle devient difficile à maintenir. Dans ce contexte, il est important voir nécessaire de comprendre les dynamiques sous-jacentes à cette conciliation. Quels sont les facteurs qui influencent la réussite de ce double engagement ? Quelles pratiques permettent à certains de jongler avec succès entre études et emploi, tandis que d'autres se retrouvent submergés ? Les recherches menées dans ce domaine soulignent la nécessité d'adopter des pratiques adaptées, tant du côté des étudiants que de leurs établissements d'enseignement et de leurs employeurs, afin de réduire la détresse psychologique et de favoriser la réussite académique (Boulet & Le Bourdais, 2016).

1- La notion de pratique

La notion de pratique, tel qu'elle est abordée dans diverses approches en sciences de l'éducation et en sociologie, désigne un ensemble d'actions et de façons de faire que les individus partagent et reproduisent dans leur vie de tous les jours. Il ne s'agit pas seulement d'un geste isolé, mais plutôt d'un ensemble d'actions qu'on apprend et qu'on utilise dans

notre quotidien et qui est influencé par nos habitudes, notre culture, les règles de la société et les manières de penser que les membres d'un groupe ont en commun (Forquin, 2000 ; Troger, 2016 ; Reuter et al., 2013). Elles évoluent et peuvent être modifiées selon les contextes (Reuter et al., 2013). Selon Patrascu (2010), pour comprendre le fonctionnement d'une pratique, il faut examiner les objets utilisés (par exemple, un ordinateur ou un téléphone), les discours sur ces outils et leur utilisation, ainsi que les relations entre les personnes (qui fait quoi, avec qui, et pourquoi). L'étude menée par Dubuisson-Quellier & Plessz (2013), qui se penche sur la relation entre la théorie des pratiques et les comportements quotidiens, montre que, même lorsqu'il s'agit de décisions personnelles telles que le choix des vêtements ou de la nourriture, ces dernières ne sont pas entièrement dictées par nos propres préférences, mais plutôt influencées par notre environnement social. La pratique apparaît ainsi comme une entité dynamique, façonnée par les routines, les normes et les apprentissages collectifs, ce qui permet d'éclairer les mécanismes de reproduction et d'évolution des habitudes sociales. Par conséquent, une pratique ne se résume pas à une série de mouvements, mais plutôt à une manière d'agir qui est influencée par notre culture, notre milieu et nos habitudes collectives.

Au sein des recherches portant sur la conciliation entre les études et la famille, ou entre les études et un emploi rémunéré, la « pratique » désigne donc la manière dont un étudiant organise et coordonne ses différentes responsabilités afin de maintenir un équilibre entre ses engagements universitaires, professionnels et personnels (Alberio & Tremblay, 2017 ; Pontier & Berthet, 2019). Ce ne sont pas seulement des gestes ponctuels, mais plutôt un ensemble plus vaste d'initiatives qui évoluent au fil du temps, s'adaptant aux contraintes et aux ressources à disposition.

Plusieurs travaux scientifiques parmi lesquels on a ceux des auteurs comme Lavoie, 2017 ; Roberge, 1998 ; Eckert, 2009 ; Bonin, 2021 ; Gaudreault et al., 2019 ; Duguet et al.,

2016 ; Beffy et al., 2009 ; Réseau réussite Montréal, 2023 ; ORES 2023 ; etc. ; ont examiné la façon dont les étudiants parviennent, ou non, à concilier leurs études avec un emploi rémunéré et leurs obligations familiales. Ces recherches ont mis en évidence différentes variables, regroupées en catégories, telles que les variables individuelles, qui servent de point de départ et déterminent la capacité de l'étudiant à structurer ses journées, à hiérarchiser ses tâches et à maintenir un certain équilibre face à des attentes multiples. Il s'agit ici des facteurs spécifiques propres à l'étudiant et à ce qu'il est. Les variables académiques concernent celles en lien avec les exigences universitaires de l'étudiant, les variables liées à l'emploi, qui relèvent du domaine professionnel, et les variables sociales ou familiales. Chaque catégorie regroupe un ensemble de pratiques reconnues et documentées dans la littérature scientifique que les étudiants peuvent adopter pour gérer efficacement leurs multiples responsabilités académiques, tout en maintenant un bon niveau de réussite scolaire (Alberio & Tremblay, 2017 ; Pontier & Berthet, 2019).

Ces catégories sont reconnues dans la littérature scientifique comme influençant la conciliation entre les études et le travail rémunéré chez les étudiants (Alberio & Tremblay, 2017 ; Pontier & Berthet, 2019)

2- Les facteurs individuels

Les facteurs individuels concernent les caractéristiques propres à chaque étudiant, comme sa capacité à gérer son temps ou à résister au stress. Ces facteurs sont constitués par plusieurs pratiques concrètes qui conditionnent à la fois la réussite académique et le bien-être général. Pour ce faire, la gestion du temps apparaît comme un outil important et nécessaire, reposant sur l'habileté à planifier des horaires intégrant l'ensemble des activités quotidiennes, comme les cours, les activités de recherche, les travaux à remettre et les heures de travail

rémunéré (Bonin, 2013, 2021 ; Pontier & Berthet, 2019). Pour y arriver, il faut souvent utiliser des outils dédiés, comme les agendas, les calendriers électroniques ou les applications de gestion du temps. La segmentation des tâches en objectifs précis et hiérarchisés permet de faciliter la priorisation et la réduction de la procrastination (tout remettre à plus tard) (Boulet & Le Bourdais, 2016 ; Réseau québécois pour la réussite éducative, 2023a, 2023b). Par ailleurs, une gestion dynamique de l'emploi du temps exige une adaptation constante aux contraintes personnelles, en particulier à travers la reconnaissance et la réponse aux signaux de fatigue ou de stress (Beffy et al., 2009). Pour prévenir l'épuisement émotionnel (le stress) et limiter les risques de décrochage, des techniques de relaxation comme la méditation ou des exercices de respiration peuvent être très utiles (Roberge, 1998 ; Eckert, 2009), tout comme adopter une bonne hygiène de vie, c'est-à-dire bien dormir, manger équilibré et faire du sport, aide à atténuer l'anxiété liée à la charge de travail (Lavoie, 2017). Enfin, l'expérience et les responsabilités personnelles influencent ces pratiques individuelles : les jeunes adultes (18-24 ans) peuvent rencontrer des difficultés liées à un manque d'expérience en matière de planification, tandis que les étudiants plus âgés (25 ans et plus) se trouvent souvent confrontés à des responsabilités familiales qui complexifient leur organisation quotidienne (Gaudreault et al., 2019). Dans ce contexte, participer à des formations ou à des séances de coaching visant à renforcer la résilience et l'adaptabilité s'avère particulièrement bénéfique (Roy, 2008 ; Paivandi, 2018).

3- Les facteurs académiques

Les facteurs académiques renvoient aux exigences et à la structure même du parcours universitaire, ainsi qu'au niveau de soutien dont les étudiants peuvent bénéficier au sein de leur institution, et se complètent aux pratiques individuelles liées à la gestion du temps et au

bien-être (Duguet et al., 2016 ; Roy, 2008). Du point de vue académique, il s’agit notamment de pouvoir solliciter auprès de l’administration des aménagements raisonnables pouvant concerner non seulement les étudiants à temps partiel ou ceux qui cumulent travail et obligations familiales, mais également les étudiants inscrits à temps complet, qui nécessitent parfois une grande flexibilité pour faire face à un emploi du temps intensif et mieux concilier les multiples responsabilités. Pour ces aménagements, ils peuvent s’agir des cours à distance ou en mode hybride, des horaires modulables, voire des services comme des espaces de garde pour les enfants ou un statut spécial pour les parents étudiants (Paivandi, 2018 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Alberio & Tremblay, 2017 ; Réseau Réussite Montréal, 2023 ; Supeno et al., 2024 ; Réseau Québécois pour la Réussite Éducative, 2023a, 2023b ; Najem & Tremblay, 2019). Mais aussi la mise en place de stratégies d’étude efficaces, comme la mise en place de groupes de travail ou l’intégration d’outils numériques d’apprentissage, afin de compenser le temps limité disponible pour les révisions, surtout lorsque l’étudiant doit cumuler des responsabilités liées à un emploi rémunéré ou à des obligations familiales (Eckert, 2009 ; Gaudreault et al., 2019, Réseau Réussite Montréal, 2023). Dans ce cadre, l’établissement d’une communication ouverte avec les professeurs et les responsables de cours est important, car, lorsque les enseignants manifestent une compréhension face aux contraintes étudiantes, le taux de persévérance et la qualité de l’engagement académique s’en trouvent améliorés (Frozzini & Tremblay, 2020 ; Tremblay & Alberio, 2016 ; Alberio & Tremblay, 2017). Dans certains cas, l’obtention d’un statut de parent étudiant permet même d’adapter les modalités d’évaluation, bien que ces mesures varient selon les ressources disponibles (Tremblay & Alberio, 2016 ; Réseau Réussite Montréal, 2023).

Parallèlement, des mesures institutionnelles, telles que la mise en place de services de mentorat et de conseils en gestion du temps, ainsi que l’accès à des bourses et subventions,

contribuent à atténuer la charge financière en réduisant la nécessité de cumuler de nombreuses heures de travail rémunéré, permettant ainsi aux étudiants de se consacrer plus sereinement à leur formation et ainsi diminuer les difficultés liées à la conciliation entre études et travail (Alberio & Tremblay, 2017 ; Réseau Réussite Montréal, 2023 ; Réseau Québécois pour la Réussite Éducative, 2023a, 2023b ; Supeno et al., 2024 ; Boulet & Le Bourdais, 2016).

En dehors des emplois strictement rémunérés, les programmes de stages et d'apprentissage intégré aux cursus académiques offrent une autre forme de conciliation. Ils permettent aux étudiants d'acquérir une expérience professionnelle directement reliée à leur champ d'études, réduisant la fragmentation entre les exigences académiques et les attentes du marché du travail (Lazzari Dodeler & Tremblay, 2014). Dans ce contexte, l'étudiant évolue dans un cadre pédagogique qui reconnaît et valorise l'expérience acquise en milieu professionnel, ce qui facilite l'articulation entre théorie et pratique, et limite le sentiment de dispersion souvent ressenti lorsqu'on occupe un emploi sans rapport direct avec son domaine de formation (Beffy et al., 2009).

Par ailleurs, l'équilibre entre études et travail nécessite une gestion du temps rigoureuse. Une mauvaise organisation peut entraîner des retards dans les devoirs, une préparation insuffisante aux examens et, à terme, une baisse des résultats scolaires. Les étudiants contraints de travailler de longues heures, souvent par manque de soutien financier ou d'aménagement institutionnel, sont exposés à un risque d'épuisement professionnel et d'abandon universitaire (Beffy et al., 2009 ; Bonin, 2013, 2021 ; Roberge, 1998). La rigueur des programmes et la fréquence des évaluations limitent parfois la flexibilité nécessaire pour gérer efficacement ces multiples responsabilités, exacerbant ainsi le stress et la charge de

travail académique. C'est pourquoi il est nécessaire d'adopter des stratégies pour atténuer les effets de la conciliation entre les différentes occupations.

4- Les facteurs professionnels

Les facteurs professionnels concernent la nature de l'emploi occupé par l'étudiant ainsi que les conditions de travail qui y sont associées (Beffy et al., 2009 ; Roberge, 1998). Plusieurs stratégies sont mises en place pour rendre ces conditions plus compatibles avec la vie étudiante. En effet, certains étudiants négocient des horaires plus flexibles ou réduisent temporairement leurs heures de travail pendant les périodes de forte demande académique, comme lors de la rédaction d'un mémoire ou des examens de fin de session (Duguet et al., 2016 ; Gaudreault et al., 2019). D'autres choisissent un emploi situé sur le campus ou dans une structure habituée à accueillir des étudiants salariés, ce qui facilite la conciliation entre études et travail (Bonin, 2013, 2021 ; Alberio & Tremblay, 2017). Lorsqu'un soutien institutionnel comme les centres de conseil en carrière, les ateliers de gestion du temps ou l'accompagnement psychologique existe, cela permet aux étudiants qui savent y recourir de mieux gérer leurs responsabilités et d'éviter l'épuisement professionnel (Réseau québécois pour la réussite éducative, 2023 ; Fallon & Charlier, 2019). Du côté des employeurs, l'aménagement des horaires de travail en proposant par exemple des quarts en soirée, durant les fins de semaine ou en offrant la possibilité de télétravailler aide les étudiants à aligner leurs obligations professionnelles avec leur calendrier universitaire (Boulet & Le Bourdais, 2016 ; Alberio & Tremblay, 2017). Une franche communication entre l'étudiant employé et l'employeur, fondée sur la compréhension mutuelle, permet aussi d'obtenir des ajustements horaires ou des congés ponctuels lorsque cela est nécessaire.

Cependant, des emplois exigeants ou aux horaires rigides rendent la gestion du temps plus difficile et peuvent nuire aux résultats scolaires. En effet, un grand nombre d'heures de travail laisse moins de temps pour étudier, ce qui peut entraîner une mauvaise compréhension des matières, de mauvaises notes et une difficulté à suivre le rythme académique. De plus, des conditions de travail difficiles que ce soit en raison de la fatigue, du stress, de l'effort physique, d'une rémunération peu élevée ou de la distance entre le lieu d'études et le lieu de travail compliquent l'équilibre entre les études et le repos (Roberge, 1998 ; Gaudreault et al., 2019 ; Beffy et al., 2009 ; Kanouté et al., 2020 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Paivandi, 2018 ; Tremblay & Alberio, 2016 ; Eckert, 2009 ; Réseau québécois pour la réussite éducative, 2023 ; Fallon & Charlier, 2019 ; Pontier & Berthet, 2019 ; Alberio & Tremblay, 2017). Dans ces conditions, les étudiants risquent de négliger la qualité de leur travail, tant scolaire que professionnel, en cherchant à obtenir une reconnaissance professionnelle, ce qui peut entraîner une baisse générale de leurs performances.

5- Les facteurs sociaux et familiaux

Les facteurs sociaux et familiaux regroupent l'ensemble des facteurs qui touchent la vie personnelle de l'étudiant en dehors de ses obligations académiques et professionnelles (Kanouté et al., 2020 ; Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2023). Un soutien familial solide, fondé sur la compréhension et l'assistance morale, logistique ou financière, notamment par le partage des tâches domestiques, la garde d'enfants ou l'aide dans les déplacements (Bonin, 2013, 2021 ; Eckert, 2009), peut considérablement alléger la pression sur l'étudiant (Roberge, 1998 ; Gaudreault et al., 2019). Lorsque la famille et les amis comprennent les difficultés liées à la conciliation entre études et emploi, ils peuvent proposer des solutions pratiques, comme le covoiturage ou la préparation des repas, libérant

ainsi du temps pour l'étude et le repos (Eckert, 2009). À l'inverse, un manque de soutien familial ou des responsabilités trop lourdes envers les proches peuvent forcer l'étudiant à travailler davantage pour subvenir à ses besoins, ce qui complique la conciliation entre études et travail (Alberio & Tremblay, 2017 ; Pontier & Berthet, 2019). Ce déséquilibre, associé à d'autres facteurs externes, tels que la fatigue, le stress, l'isolement, les relations avec les collègues ou l'environnement économique et éducatif, peut avoir un impact négatif sur les résultats scolaires et professionnels (Alberio & Tremblay, 2017 ; Pontier & Berthet, 2019).

De plus, il existe certaines plateformes ou organismes communautaires, comme « Je Concilie (2022) », mettent à disposition des ressources concrètes pour aider les étudiants-parents à gérer simultanément leurs obligations scolaires, familiales et professionnelles, en fournissant des informations sur les emplois locaux, des conseils pratiques et des opportunités de réseautage. En somme, un soutien adapté et équilibré est essentiel pour permettre à l'étudiant de mieux gérer ses multiples responsabilités et de préserver sa réussite académique et personnelle.

Dans l'ensemble, la littérature scientifique abonde pour montrer que la réussite de la conciliation entre les études et d'autres obligations repose sur la capacité de l'étudiant à combiner différentes pratiques, issues de chacune de ces quatre catégories de variables (Bonin, 2013, 2021 ; Supeno et al., 2024). La conciliation, études-travail ou études-famille, ne se limite pas à une simple habileté individuelle ; elle s'inscrit plutôt dans un système d'interactions complexes où se conjuguent la volonté de l'étudiant, le soutien de son environnement et la flexibilité institutionnelle qui lui est offerte (Tremblay & Alberio, 2016).

Dès lors, la compréhension de la notion de « pratique » dans ce contexte implique de la situer au croisement de dynamiques multiples, où se rencontrent des exigences personnelles (santé physique et mentale, contraintes financières), des contraintes

académiques (organisation des programmes, exigences d'évaluation), des impératifs professionnels (horaires de travail, niveau d'exigence du poste occupé) et des obligations sociales et familiales (responsabilités parentales, soutien moral ou logistique). C'est en maîtrisant simultanément ces différents registres d'action, et en ajustant constamment son comportement en fonction de l'évolution de chaque variable que l'étudiant parvient à concilier ses divers engagements. Les littératures scientifiques soulignent par ailleurs qu'il faut reconnaître la diversité des parcours et des profils : chaque étudiant, en fonction de son âge, de son milieu socioéconomique ou de son état de santé, devra composer avec des défis particuliers et trouver des solutions spécifiques (Beffy et al., 2009 ; Paivandi, 2018). Ainsi, les pratiques de conciliation études-famille ou études-travail ne peuvent être considérées comme un ensemble de recettes uniformes, mais bien comme un éventail de stratégies personnalisables et adaptées à des contextes variés, dont la pérennité dépend souvent du niveau de soutien institutionnel, social et familial (Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2023 ; Gaudreault et al., 2019).

III- Cadre théorique

Il s'agit pour nous de situer notre ancrage théorique en identifiant la ou les théories auxquelles peut s'inscrire notre étude sur l'effet de la conciliation études-travail sur la performance universitaire des étudiants. Plusieurs théories peuvent être mobilisées selon les principaux concepts en présence et à mesure.

1- Théorie pour comprendre la performance universitaire

Les universités canadiennes ont des normes académiques élevées et les étudiants étrangers sont soumis aux mêmes exigences que les étudiants canadiens. Leurs notes et leurs

résultats scolaires peuvent avoir une incidence sur l'accès à des bourses d'études, à des stages et à des emplois. Plusieurs bases théoriques peuvent être utilisées pour comprendre cette performance universitaire.

Nous en retiendrons deux (2) : un (1) qui s'appliquera à tous les étudiants, peu importe leurs origines, dont la théorie de la motivation ou des besoins et un (1) autre qui tient compte des spécificités propres aux étudiants internationaux à savoir le modèle de l'intégration culturelle.

En ce qui concerne la théorie de la motivation, Abraham Maslow propose, en 1943, une pyramide pour expliquer ce qui motive les humains. Cette pyramide à cinq niveaux : les besoins physiologiques (comme manger et dormir), les besoins de sécurité (être en sécurité, avoir un logement), les besoins sociaux (amitié, amour), les besoins d'estime (confiance, respect) et l'accomplissement de soi (réaliser son potentiel). Selon lui, on ne peut pas vraiment avancer vers les niveaux supérieurs si les besoins de base ne sont pas satisfaits et les individus ont différents besoins qui influencent leur comportement (Marmion, 2017).

Cette théorie a fait l'objet de révision et fut actualisée afin d'être adaptée aux comportements humains modernes et aux contextes spécifiques, comme le milieu universitaire par Kenrick et al. (2010). Selon leurs études, les étudiants qui n'ont pas leurs besoins de base comme un logement stable ou une alimentation suffisante sont moins performants sur le plan académique. Cela reflète le principe de Maslow selon lequel les besoins supérieurs, comme l'accomplissement personnel, ne peuvent être atteints si les besoins fondamentaux ne le sont pas. Ainsi, les étudiants qui réussissent académiquement sont souvent ceux qui doivent d'abord satisfaire leurs besoins fondamentaux, comme manger, dormir ou avoir un logement stable avant de pouvoir se concentrer sur leurs études.

Ensuite, ils ont besoin de se sentir en sécurité et entourer d'amis ou de personnes qui les soutiennent. Une fois ces bases assurées, ils peuvent se concentrer sur leurs études, gagner en confiance, et finalement travailler à réaliser leurs rêves. Si ces besoins de base ne sont pas remplis, leur performance scolaire en souffre, car ils ne peuvent pas se concentrer pleinement sur leurs objectifs.

Les recherches de Pascarella et Terenzini (2005) bien qu'ils ne cadrent pas leur analyse dans celle de la pyramide de Maslow, leurs conclusions soutiennent l'idée que les étudiants réussissent mieux lorsqu'ils ont des bases solides (sécurité financière, soutien social) sur lesquelles construire leur parcours académique. Pour eux, si un étudiant doit beaucoup travailler pour payer ses factures ou manquer de sommeil, il aura du mal à se concentrer sur ses cours. Mais quand une école ou une université aide ses étudiants en leur offrant différents types de soutien (des bourses, du soutien ou des mentors, etc.), cela leur permet de se sentir en sécurité soutenus, et prêts à réussir.

Dans ce cadre, la situation des étudiants internationaux mérite une attention particulière. Beaucoup d'entre eux doivent répondre en priorité à leurs besoins élémentaires, qu'il s'agisse de se loger, de se nourrir ou de maintenir une certaine stabilité financière (Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010). Cette exigence de vouloir subvenir d'abord à des besoins de base peut empiéter sur leur disponibilité physique et mentale à étudier ou à s'investir dans leurs projets de carrière.

Or, dans le contexte québécois, les étudiants internationaux paient des sommes plus élevées pour les frais de scolarité et doivent aussi faire face à un coût de la vie en hausse (ISQ, 2024). Leurs possibilités d'accéder à des bourses ou à d'autres formes de soutien financier restent limitées (Bonin, 2021 ; Crossman et al., 2021), ce qui les oblige souvent à chercher un emploi, notamment dans le secteur de la restauration, le commerce de détail ou

les services à la personne. Ces secteurs font face à une pénurie de main-d'œuvre (Crossman et al., 2022 ; Gaudreault et al., 2019), et les étudiants peuvent être tentés d'accumuler de nombreuses heures pour subvenir à leurs besoins. Cependant, travailler plus de 15 à 24 heures par semaine empiète sur le temps d'étude et augmente le risque de fatigue, de stress et, par conséquent, de baisse des performances universitaires (Bonin, 2021 ; Pascarella & Terenzini, 2005, IRCC, 2024j).

Cette situation est encore plus préoccupante lorsque l'étudiant doit également aider financièrement sa famille restée au pays (Bonin & Girard, 2017 ; Havet, 2017). Il devient donc difficile de concilier études et travail sans sacrifier l'une ou l'autre de ces sphères, ce qui crée un cercle vicieux, c'est-à-dire que plus l'étudiant a besoin de travailler pour couvrir ses frais, plus le risque de négligence de ses cours est élevé (Wolff, 2017). À l'inverse, lorsque les besoins de base sont sécurisés par un logement stable, un emploi à temps partiel avec des heures raisonnables ou une bourse, il peut davantage se concentrer sur ses objectifs d'apprentissage et viser les « besoins supérieurs » de la pyramide de Maslow, comme l'accomplissement et la réussite universitaire (Kenrick et al., 2010). En gros, le manque de ressources financières et la nécessité de travailler pour combler des besoins élémentaires peuvent freiner la progression académique. Pascarella & Terenzini (2005) le confirment en montrant qu'un étudiant privé de soutien financier et soumis à des conditions de travail exigeantes aura plus de difficultés à maintenir de bons résultats.

Quant au modèle de l'intégration culturelle, John W. Berry (1997, 2005) a étudié comment les gens s'adaptent lorsqu'ils vivent dans un pays ou une culture différente de la leur. Il identifie quatre façons de s'adapter à savoir l'assimilation, où tu laisses de côté ta culture d'origine pour adopter entièrement la nouvelle ; l'intégration, où tu gardes ta culture tout en adoptant des aspects de la nouvelle ; la séparation, où tu te concentres uniquement sur

ta culture d'origine ; et la marginalisation, où tu n'appartiens vraiment à aucune des deux. Selon lui, l'intégration constitue souvent la meilleure option, car elle permet de rester fidèle à sa propre culture, tout en s'ouvrant à la nouvelle. Cela peut contribuer à améliorer les résultats scolaires, car se sentir à l'aise dans les deux cultures peut faciliter la concentration et l'engagement dans les études.

Ward et Kennedy (1999) se sont intéressés à la manière dont les individus (y compris les étudiants internationaux) s'adaptent lors de leur immigration vers une nouvelle terre, en se concentrant sur l'expérience interculturelle de jeunes Asiatiques étudiant en Nouvelle-Zélande. Leurs résultats ont révélé que ceux qui s'adaptent le mieux sont ceux qui parviennent à maintenir un équilibre entre leur culture d'origine (en parlant leur langue maternelle, en restant en contact avec leurs proches) et la création de liens sociaux dans leur pays d'accueil. Les personnes qui s'engagent dans des activités communautaires en restant connectées à leur propre communauté ont démontré une meilleure santé mentale et se sont senties plus à l'aise.

Cela montre que les étudiants internationaux qui réussissent sont souvent ceux qui parviennent à bien s'intégrer à la culture de leur pays d'accueil (le Canada en ce qui nous concerne), tout en conservant leur propre culture (Guimond, 2010 ; Berry, 2005). Les étudiants internationaux qui optent pour une stratégie d'intégration ont ainsi davantage de chances de se sentir en harmonie avec leur milieu universitaire, ce qui contribue à améliorer leurs résultats scolaires. Cela s'explique par le fait que ces personnes peuvent compter sur des réseaux de soutien culturels, tout en profitant des ressources et des opportunités offertes par la culture d'accueil. En gros, entretenir des relations avec les deux groupes et se rappeler ses origines aide à mieux vivre, à bien s'intégrer et à réussir.

En revanche, des stratégies comme la marginalisation, où l'individu se déconnecte à la fois de sa propre culture et de celle d'accueil, sont souvent associées à des niveaux élevés de stress et à une baisse de la performance scolaire (Berry, 1997). Les institutions qui proposent des programmes d'accompagnement culturel, des cours de langue et des espaces d'expression culturelle contribuent à favoriser l'intégration des étudiants internationaux et, par le fait même, leur réussite scolaire.

Une étude menée par Yeh & Inose (2003) auprès de 359 étudiants internationaux a démontré que, pour ceux-ci, mieux s'exprimer en anglais, bénéficier d'un soutien social, tel que des groupes d'entraide ou des mentors, et se sentir connecté aux autres étudiants réduisent considérablement leur niveau de stress lié à l'adaptation dans un nouveau pays. Ainsi, les étudiants européens présentaient généralement moins de stress que ceux d'Asie, d'Amérique centrale et du Sud, ou encore d'Afrique, souvent grâce à une meilleure maîtrise de la langue ou à des liens sociaux plus solides. Cela montre que les étudiants peuvent surmonter les défis en participant à des activités multiculturelles et en construisant des liens avec la population locale et leurs amis. Ils peuvent ainsi se sentir mieux dans leur nouvel environnement.

Ces théories ne sont pas exhaustives et il existe d'autres facteurs qui peuvent influencer la performance universitaire des étudiants, notamment ceux considérés comme internationaux. La motivation, l'engagement, l'autonomie et l'efficacité personnelle influencent les performances universitaires. La motivation des étudiants dépend de leurs besoins de compétence, d'autonomie et de relations sociales positives (Lachapelle et al., 2022).

Dans le cadre de cette étude, nous les considérons comme des variables de contrôle, car elles ne constituent pas notre objet principal de recherche, mais elles peuvent moduler ou

biaiser la relation entre, d'une part, la conciliation études-travail et, d'autre part, la performance universitaire. Les étudiants qui peuvent gérer leur propre apprentissage et s'engager activement obtiennent de meilleurs résultats (Pirrot & De Ketele, 2000 ; Cosnefroy, 2010).

Pour définir l'engagement, nous reprenons le concept anglais de *commitment* de Kiesler, décrit comme « le lien qui relie un individu aux actes qu'il réalise consciemment, librement et volontairement » (Pirrot & De Ketele, 2000). Plus précisément, l'engagement académique désigne ici une implication volontaire où l'apprenant décide de s'impliquer activement et en profondeur dans ses apprentissages, en participant de manière proactive et réfléchie aux activités pédagogiques proposées. Il se distingue par son caractère holistique, qui englobe les aspects émotionnels, comportementaux, intellectuels et réflexifs. Les facteurs influençant cet engagement sont multiples, et comprennent les spécificités propres aux différentes filières, les aspects socioculturels, ainsi que le vécu subjectif propre à chacun des étudiants (Pirrot & De Ketele, 2000). Comme variable de contrôle, il sera pris en compte pour comprendre dans quelle mesure il intervient ou compense, lorsqu'un étudiant cumule des contraintes financières, linguistiques ou organisationnelles liées à la conciliation études-travail.

Il est admis par des auteurs comme Zilloniz (2017) ; Bonin (2013, 2021) ; Beffy et al. (2009) ; Wolff (2017) ; etc., que l'occupation d'un emploi régulier réduit considérablement la chance de réussite aux examens des étudiants. Certains estiment un maximum de 16 heures de travail par semaine et d'autres, le maximum de 20 peut ne pas beaucoup jouer sur la performance (Beffy, et al., 2009).

Tableau 2: les facteurs qui interviennent dans le processus de conciliation études-travail et les conséquences sur les études des heures de travail hebdomadaires

Facteurs identifiés dans la littérature	L'assiduité aux cours, la gestion du temps (nombre d'heures de travail, temps d'étude, temps de présence au cours); l'exercice d'une activité professionnelle non liée à la formation; la fréquence des activités rémunérées; l'âge, le type d'emploi, le niveau d'étude, etc.		
Heures de travail par semaine	Moins de 10 heures	10 à 20 heures	20 heures et plus
Conséquences sur les études	Il peut être bénéfique pour les étudiants de travailler à temps partiel de 0 à 10 heures/semaine. Cela peut favoriser leur future intégration dans le monde du travail.	Dans cet intervalle d'heure de travail, l'étudiant peut commencer à ressentir les effets sur ses résultats académiques	Ici, le travail peut nuire aux études et pire augmenter le risque d'abandon scolaire
Enjeux	L'acquisition d'expérience professionnelle et la préparation à l'emploi après les études.	Chercher un équilibre entre les études et le travail pour une bonne gestion, tout en	Risque d'échec scolaire, décrochage et abandon des études.

		maintenant un bon niveau de résultats.	
--	--	---	--

Source: Beffy et Al. (2009) ; Zilloniz (2017) ; Wolff (2017) ; Sorho-Body (2018), Dagenais et al. (2000) ; IRCC (2024j) ; Bonin (2013, 2021)

2- Choix et justification des théories qui fondent le cadre de recherche.

Tout d’abord, nous avons la théorie de la motivation ou des besoins de Maslow qui nous permettront de comprendre comment la satisfaction des besoins fondamentaux influence la capacité des étudiants internationaux à concilier travail et études. Elle explique que les étudiants qui travaillent souvent le font afin de pouvoir subvenir à leurs besoins de base. Si ceux-ci ne sont pas comblés convenablement, ils risquent de se sentir stressés, dépourvus d’énergie et de motivation pour réussir leurs études. En revanche, lorsque leurs besoins de base sont comblés, les élèves peuvent équilibrer travail et études sans mettre en péril leur santé ou leur sécurité. Cela les motive à atteindre des objectifs plus élevés, comme la réussite scolaire et l’épanouissement personnel, ce qui explique pourquoi certains élèves réussissent mieux que d’autres. Cette approche théorique justifie l’analyse des facteurs qui permettent aux étudiants de mieux équilibrer ces deux sphères, tout en identifiant des pistes pour soutenir leur réussite, comme des aides financières ou des politiques de travail adaptées.

Ensuite, le Modèle de l’intégration culturelle de Berry aidera à comprendre les défis des étudiants internationaux qui doivent s’adapter à une nouvelle culture, ce qui peut être stressant. Pour réussir, ces étudiants doivent trouver un équilibre entre s’intégrer dans le nouveau pays et rester connectés à leur culture d’origine.

Ces deux premières théories permettent d'examiner le sujet sous plusieurs angles : la satisfaction des besoins et la motivation (Maslow) (niveau de satisfaction des besoins fondamentaux, sentiment de sécurité financière, présence de soutien social, niveau de confiance en soi et perception de l'accomplissement personnel) et l'adaptation culturelle (Berry) (niveau de maîtrise de la langue locale, participation à des activités multiculturelles, fréquence de contact avec la communauté d'origine, sentiment d'appartenance à la culture locale, niveau de stress lié à l'adaptation). Ensemble, elles offrent une vision complète des défis et des opportunités liés à la conciliation études-travail chez les étudiants internationaux ainsi que de comprendre pourquoi certains étudiants réussissent bien leurs études et comment des facteurs, comme le travail, les besoins personnels et l'adaptation à un nouveau pays peuvent être importants.

Pour ce qui est de la théorie des conflits de rôle (voir chap. II ; III-1), elle nous sera utile, car elle nous permettra d'explorer comment les étudiants internationaux gèrent les exigences contradictoires du travail et des études, deux domaines qui exigent du temps et de l'énergie ce qui peut les amener à entrer en conflit. Lorsqu'un étudiant travaille à temps plein, le temps qu'il peut consacrer à ses études est nécessairement réduit. Cela peut entraîner une diminution du temps disponible pour les devoirs, les révisions et la participation en classe et donc affecter la performance universitaire. Cela peut être particulièrement vrai pour les étudiants internationaux, souvent obligés de travailler pour répondre à leurs besoins.

Enfin, la théorie de l'autorégulation est pertinente pour notre étude, car elle pourrait offrir des compréhensions précieuses sur la façon dont les étudiants internationaux gèrent leurs responsabilités professionnelles et académiques. Pour un étudiant qui est capable de gérer efficacement son temps, de définir des objectifs clairs pour ses études et son travail, et de s'adapter en fonction des retours d'information (à travers, les notes de cours, les remarques

des professeurs ou les commentaires de son employeur), pourrait mieux gérer l'équilibre entre le travail et les études. Ce qui à son tour pourrait avoir un impact sur sa réussite académique.

3- Proposition d'un cadre théorique

Notre cadre théorique se présente comme suit :

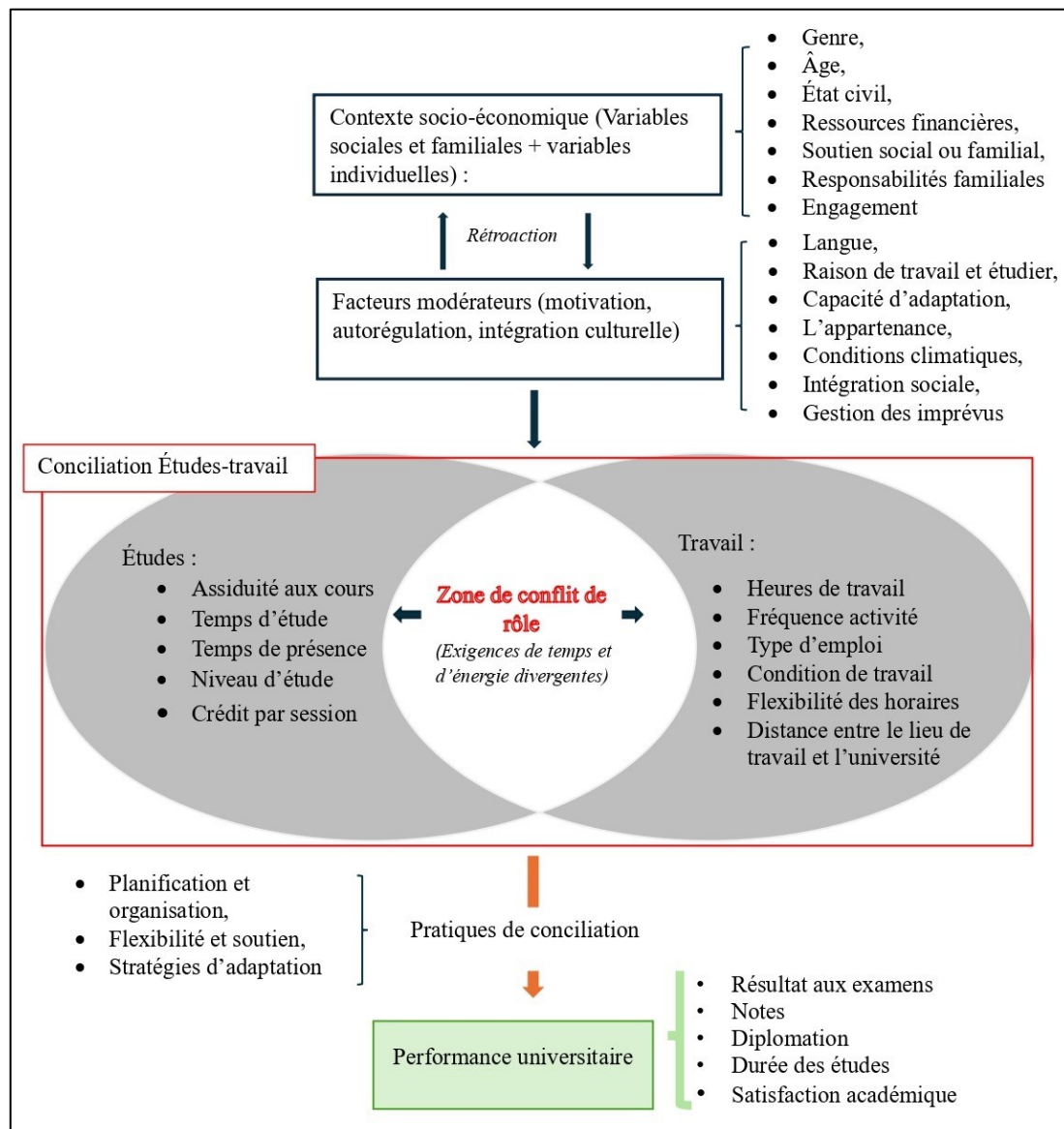


Figure 3: conceptualisation du cadre théorique

Sources : schéma fait par l'auteur, à partir des facteurs issus de la littérature ci-dessus.

Ce schéma conceptuel proposé montre un lien entre les études, le travail et la performance universitaires en montrant comment un emploi rémunéré et les études peuvent affecter l'accomplissement universitaire des étudiants internationaux. Ce modèle cherche à montrer comment certains des facteurs personnels, sociaux et institutionnels affectent ces phénomènes en tenant compte des dimensions théoriques, susceptibles de modifier (minimiser ou accentuer) ces impacts.

Notre schéma part du contexte socio-économique, symbolisé par un premier rectangle qui englobe à la fois les facteurs sociaux et familiaux (les revenus, le statut social et les obligations familiales) ainsi que les caractéristiques personnelles (l'âge et le sexe). Une flèche se dirige vers un deuxième, qui contient la théorie de la motivation (Maslow, 1943), de l'autorégulation (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000, etc.) et de l'intégration culturelle (Berry, 1997, 2005). En même temps, une autre flèche part de ce deuxième rectangle pour revenir au contexte socio-économique, montrant une boucle de rétroaction entre ces deux éléments pour montrer la manière dont ces variables interagissent pour façonner la relation entre le travail rémunéré et les études. Dès lors, il oriente à la fois la nécessité pour l'étudiant de travailler pour subvenir à ses besoins et la marge de manœuvre dont dispose l'étudiant pour se consacrer à ses études. Ces deux aspects peuvent soit atténuer, soit exacerber les conséquences du conflit de rôles en fonction de leur capacité à faciliter ou à entraver l'accès aux ressources. D'une part, le contexte socio-économique, avec ses exigences et ses limites, influence la manière dont les étudiants se motivent, se régulent et intègrent des valeurs culturelles. D'autre part, ces mécanismes internes, par leurs effets sur nos comportements,

nos choix et nos interactions, contribuent à modifier ou à renforcer le contexte dans lequel nous vivons. Cette interaction réciproque ressemble à un cercle vicieux où les éléments contextuels et les facteurs modérateurs se renforcent ou s'affaiblissent mutuellement au fil du temps.

Une flèche à sens unique part des facteurs modérateurs pour pointer vers la zone de conflit de rôle, montrant que ces théories peuvent moduler (modulation positive ou négative) ses effets sur les défis liés à la combinaison des exigences académiques et professionnelles (Wolff, 2017 ; Thies, 2022).

Au centre de notre modèle conceptuel se trouve la conciliation études-travail, qui est représentée par deux cercles superposés. D'un côté, le travail étudiant, qui comprend des variables comme le type d'emploi, le nombre d'heures travaillées, la flexibilité des horaires et les conditions de travail, influence directement le temps, l'énergie et l'engagement qu'une personne peut consacrer à ses études. De l'autre côté, les études qui comportent des variables, comme les horaires de cours, les exigences des évaluations, l'assiduité, le soutien académique et les temps d'étude nécessaires. Le point de rencontre de ces deux sphères représente la zone de conflit de rôle, où les demandes académiques et professionnelles s'affrontent souvent, créant des tensions susceptibles de perturber l'équilibre global de l'étudiant.

Pour faire face à ce conflit, la flèche quittant la zone de conciliation étude-travail et qui se dirige vers la performance universitaire montre l'importance de la planification et de l'organisation, de la flexibilité et du soutien, ainsi que des stratégies d'adaptation développées par l'étudiant. Ces éléments, regroupés sous la notion de pratiques de conciliation, sont nécessaires pour atténuer les tensions entre les obligations académiques et professionnelles. Par conséquent, l'efficacité des stratégies de conciliation adoptées par les étudiants modère l'influence du conflit de rôle sur leur performance universitaire. Une

gestion efficace du conflit de rôle (grâce aux facteurs modérateurs pour atténuer les effets négatifs du conflit) peut entraîner une amélioration des résultats académiques, tandis qu'une gestion inefficace peut entraîner une détérioration.

Au terme de ce processus, la performance universitaire représentée par un rectangle est le résultat final de l'impact de l'ensemble des variables du modèle que nous cherchons à comprendre dans notre étude. Cette performance mesure à travers les résultats aux examens, les notes, la durée des études, la diplomation et la satisfaction académique ou le sentiment d'accomplissement, est influencée positivement ou négativement en fonction de la manière dont le conflit de rôles est géré (Bonin, 2013, 2021 ; Beffy et al., 2009).

En fin de compte, c'est la conciliation travail-études (et non pas simplement la présence d'un emploi rémunéré) qui, finalement, a un effet déterminant sur la performance universitaire. En d'autres termes, le travail n'est pas intrinsèquement mauvais. C'est plutôt la manière dont l'étudiant parvient (ou non) à gérer les pressions divergentes qui importe. Cette conciliation repose entre autres sur des pratiques (planification du temps, négociation d'horaires, recherche de soutien social et institutionnel) et sur une autorégulation efficace (capacité à se fixer des objectifs réalistes, à s'adapter aux imprévus, à réévaluer ses priorités).

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

En recherche scientifique, la méthodologie est comme le plan de route que le chercheur suit pour naviguer à travers le processus de collecte et d'analyse des données. Conformément à certains auteurs, la réalisation des objectifs d'une recherche en sciences sociales en général et en sciences de gestion en particulier passe par plusieurs étapes intégrées dans une démarche méthodologique cohérente, capable d'assurer l'objectivité, la pertinence et la fiabilité des informations produites (Fortin & Gagnon, 2022 ; Bryman, 2016 ; Moscarola, 2018 ; Sogbossi Bocco, 2010). Ainsi, sans une méthodologie bien définie, une recherche peut manquer de crédibilité et de validité. De plus, selon Johnson & Christensen (2016), la méthodologie aide à structurer la recherche, en guidant le chercheur dans la collecte des données et en veillant à ce que les données recueillies soient pertinentes pour la question de recherche tout en réduisant les biais (Creswell, 2014; Ishtiaq, 2019 ; Drucker-Godard, et al., 2014 ; Creswell & Creswell, 2018). En fin de compte, sans une méthodologie solide, une recherche pourrait être considérée comme non scientifique et ses résultats pourraient être remis en question. La question qui se pose au chercheur réside dans le choix de l'approche qu'il va mettre en œuvre pour collecter et analyser ses données. En d'autres termes, il s'agit, pour nous, d'exposer comment nous aborderons la dimension empirique de notre recherche.

Dans ce chapitre, il sera question de présenter notre posture épistémologique dans un premier temps et, dans un second temps, d'expliquer et de justifier les choix méthodologiques qui nous permettent d'aboutir aux résultats souhaités.

I- La posture épistémologique de notre recherche

1- Définition de paradigme épistémologique

Dans le cadre d'une recherche scientifique, les paradigmes épistémologiques sont importants pour guider les méthodologies et structurer les cadres d'analyse. Selon Avenier & Thomas (2012), un paradigme en sciences de gestion, est un modèle de pensée ou un système de croyances partagé par un groupe, qui influence à la fois la vision du monde et les outils utilisés pour l'explorer. Selon elles, ce concept peut être différent d'un chercheur à l'autre, car chacun choisit un cadre de pensée qui lui semble le plus adapté à ce qu'il étudie. Cette définition s'inscrit dans la continuité des travaux de Kuhn (1962), qui a popularisé ce concept dans la structure des révolutions scientifiques en définissant un paradigme comme un ensemble de règles, d'idées et de méthodes que les scientifiques partagent à une époque donnée (Juignet, 2015). Ces règles leur permettent de travailler ensemble, mais, parfois, il arrive qu'un paradigme soit remplacé par un autre quand une nouvelle façon de comprendre le monde apparaît. Cependant, Dumez (2011, 2023) critique l'usage abusif du terme, car un paradigme est censé représenter une vision unique dans une discipline, sauf en période de grands changements scientifiques. Avenier & Thomas (2012) ajoutent en disant qu'il n'y a pas toujours un seul paradigme dominant, au contraire, plusieurs façons de penser coexistent en même temps, et c'est normal, car ce domaine est plus complexe et touche à des réalités différentes selon les contextes.

Dans la littérature des sciences de gestion, il existe trois principaux paradigmes épistémologiques avec le positivisme, qui voit le monde comme quelque chose de mesurable et objectif ; l'interprétativisme, qui cherche à comprendre les significations que les gens donnent à leurs expériences ; et le constructivisme, qui pense que la connaissance est construite par les interactions entre les personnes et leur environnement, chacun ayant des implications spécifiques de la réalité et de la manière d'appréhender la connaissance (Perret, & Seville, 2007 ; Avenier & Thomas, 2012 ; Avenier, 2011 ; Velmuradova, 2004). Dumez (2011, 2023) insiste sur l'importance de bien préciser son paradigme pour que la recherche soit pertinente tout en restant cohérente avec ses objectifs et ses méthodes en permettant de se poser des questions comme : qu'est-ce qu'on veut comprendre ? Comment être sûr de ce qu'on découvre ? Et quelles sont les meilleures méthodes à utiliser ? (Avenier & Thomas, 2012). Ainsi, choisir un paradigme implique de répondre à des questions épistémologiques fondamentales, telles que la nature de la vérité (ontologie) ou la relation entre le chercheur et le sujet étudié (épistémè ou épistémologie). Ce choix influence non seulement les méthodes de collecte de données, mais aussi l'interprétation des résultats, comme en témoigne la diversité des approches en sciences sociales (Laberge, 2022).

Étymologiquement, le mot épistémologie vient du grec ancien « epistêmê », qui veut dire « connaissance » ou « science » et « logos », qui désigne « discours » ou « étude » et traduit aussi la logique. Littéralement, il s'agit de l'« étude de la connaissance » ou la réflexion sur les sciences (Drapeau, 2004). L'emploi du terme fait son apparition au début du XX^e siècle en France pour remplacer l'expression « philosophie des sciences » utilisée par Auguste Comte et Augustin Cournot et en contexte anglophone pour désigner la théorie générale de la connaissance, dépassant ainsi le cadre strict de la réflexion sur les sciences (Barreau, 2013). Selon Avenier & Thomas (2012), l'épistémologie, c'est une réflexion

importante qui aide les chercheurs à mieux comprendre comment les connaissances sont créées, validées et utilisées. C'est une manière de penser la recherche, un cadre à travers lequel on voit le monde et on fait de la recherche. Pour Piaget (1967, 1970), l'épistémologie est l'étude de la constitution des connaissances valables, c'est-à-dire une réflexion sur ce qu'est la connaissance, comment elle est construite et comment on en évalue la validité (Le Moigne, 2021). Avec sa capacité à critiquer les méthodes scientifiques, l'épistémologie est devenue indispensable dans les sciences de gestion et est perçue par Jacob (1989) comme une théorie de la connaissance scientifique. L'épistémologie s'interroge même sur ce qu'est la science, en discutant de la nature, de la méthode utilisée et de la valeur de la connaissance produite. En outre, pour Le Moigne (2021), l'épistémologie des sciences s'intéresse particulièrement à trois grandes questions à savoir : la définition de la connaissance, la manière dont elle est constituée et l'appréciation de sa valeur ou validité.

2- Positionnement épistémologique et choix du paradigme

Dans notre étude, nous abordons la question de l'équilibre entre les études et le travail comme un phénomène socialement construit et influencé par les relations entre les élèves et leur milieu universitaire, économique, socioculturel et institutionnel (Bérubé et al., 2021 ; Frozzini & Tremblay, 2020). Par conséquent, le récent assouplissement des règles régissant les heures de travail a modifié leur cadre de vie, ce qui a entraîné un changement dans leur façon de gérer leur temps et de combiner études et emploi (IRCC, 2023b ; Bonin, 2021). Cette conception nous amène à adopter une posture interprétativiste et constructiviste (Avenier, 2011 ; Le Moigne, 2021), selon laquelle la réalité sociale n'est ni fixe ni universelle, mais co-construite, plurielle et subjective. Comprendre un phénomène social consiste donc à en explorer les significations que les individus lui donnent, tout en tenant

compte du contexte dans lequel elles émergent (Le Moigne, 2021). Dans cette perspective, le chercheur ne peut prétendre à la neutralité et est engagé dans un processus d'interprétation, influencé par les rapports sociaux, les subjectivités exprimées et sa propre position dans le champ de recherche (Dumez, 2011 ; Avenier, 2011, Fortin & Gagnon, 2022). Par conséquent, lorsqu'un étudiant étranger exprime les défis qu'il rencontre pour combiner études et emploi, son récit ne représente pas une vérité universelle, mais plutôt une expression unique de son expérience personnelle. C'est cette diversité d'expériences que nous cherchons à comprendre, à travers les sens que chaque étudiant attribue à son vécu, à ses pratiques et aux effets perçus sur son parcours scolaire (Drapeau, 2004 ; Ajar et al., 1983).

Du point de vue ontologique, nous considérons l'équilibre entre études et travail comme un phénomène subjectif qui ne peut être appréhendé comme une entité distincte, exempte de toute influence humaine, mais dépend de plusieurs facteurs contextuels, notamment l'héritage culturel, la dynamique familiale, le niveau de stress, ou encore le réseau de soutien social (Berry, 1997 ; Cosnefroy, 2010 ; Kanouté et al., 2020). Par conséquent, deux personnes confrontées à des circonstances semblables peuvent avoir des expériences radicalement opposées. Cette étude s'appuie donc sur l'idée d'une réalité multiple, en constante évolution et contextualisée, impliquant une attention particulière aux récits, aux dynamiques d'action et aux conditions de vie des étudiants internationaux (Dumez, 2011a ; Ajar et al., 1983 ; Bérubé et al., 2021).

3- Limites du paradigme interprétatif et constructiviste

Adopter une posture interprétative et constructiviste dans cette recherche permet d'explorer les expériences des étudiants internationaux ainsi que le sens qu'ils donnent à la conciliation de leurs études et de leur travail (Denzin & Lincoln, 2018 ; Guba & Lincoln,

1994). Cette approche est particulièrement utile lorsque les réalités vécues sont difficiles, changeantes et influencées par des facteurs individuels et contextuels. Toutefois, cette posture comporte aussi certaines limites qu'il est nécessaire de reconnaître et de prendre en considération durant le processus de recherche.

D'abord, une de ces limites est que cette approche repose sur la subjectivité, tant chez les participants que chez le chercheur. Par conséquent, les informations recueillies ne sont pas des faits bruts, mais des récits, des perceptions, des interprétations personnelles. L'analyse repose donc en grande partie sur la manière dont le chercheur comprend et interprète ces récits, puisque ses propres valeurs, son vécu et sa sensibilité influencent inévitablement sa lecture des données (Perret & Seville, 2007 ; Avenier, 2011). Pour éviter que cela ne compromette la rigueur du travail, un journal réflexif est utilisé afin de documenter les impressions et prises de position tout au long du processus. Parallèlement, un guide d'entretien semi-structuré a été élaboré pour assurer une certaine uniformité dans la collecte des témoignages, et les interprétations sont confrontées à celles de mon directeur de recherche pour élargir mes perspectives de lecture.

Un autre point à considérer est que les résultats de cette étude ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des étudiants internationaux, car les données seront issues d'un petit nombre de participants, dans un contexte précis, celui du Québec, et plus spécifiquement d'un établissement universitaire donné. Chaque étudiant évolue dans un environnement qui lui est propre, et son vécu est influencé par de nombreux facteurs, qu'ils soient culturels, économiques, sociaux ou institutionnels (Guba & Lincoln, 1994 ; Avenier & Thomas, 2012 ; Bryman, 2012 ; Dumez, 2023). Cela limite la portée des conclusions à d'autres milieux. Pour y remédier partiellement, une diversification la plus possible des profils des personnes rencontrées est préconisée, afin de rendre compte de la pluralité des réalités. Les résultats

seront présentés comme des éclairages contextuels, et non comme des vérités applicables à tous.

Par ailleurs, cette approche demande du temps, de la rigueur et une implication personnelle importante. La réalisation d'entretiens, leur transcription et leur analyse exigent une attention constante, non seulement aux mots prononcés, mais aussi à ce qu'ils révèlent entre les lignes (Creswell & Creswell, 2018; Maxwell, 2013 ; Creswell, 2014). Pour respecter la richesse des témoignages, un cadre méthodologique structuré a été mis en place, notamment par l'utilisation d'une grille de codage thématique qui est ajustée au fur et à mesure que de nouveaux thèmes émergent, mais aussi l'inclusion de verbatims pour permettre de rendre compte de la voix des participants, sans la déformer.

Cependant, se concentrer seulement sur les récits individuels est de perdre de vue les dimensions plus structurelles, comme les politiques publiques, les cadres institutionnels ou les réalités économiques qui influencent profondément le quotidien des étudiants (Alberio & Tremblay, 2017). Pour éviter cette vision trop centrée sur les parcours personnels, les résultats sont appuyés et recontextualisés à l'aide des repères théoriques et empiriques issus de la littérature scientifique sur le travail étudiant. Cela permettra de replacer les expériences individuelles dans un cadre plus large, afin de mieux comprendre les tensions systémiques qui traversent leurs parcours.

De ce fait, même si cette posture comporte des limites, elle reste pertinente pour explorer les réalités vécues par les étudiants internationaux. Reconnaître ces limites et mettre en place des stratégies pour les atténuer est une condition pour garantir la qualité et la crédibilité de cette recherche.

II- Stratégie de recherche : l'approche qualitative

1- Type de recherche

Notre posture épistémologique, préalablement justifiée, conduit logiquement à privilégier une étude qualitative pour explorer la manière dont les étudiants internationaux vivent et perçoit la conciliation entre leurs études et leur emploi, notamment dans le contexte particulier de la levée temporaire de la limitation du temps de travail. Cette démarche repose sur l'idée que les réalités sociales ne peuvent pas toujours être réduites à des chiffres, mais doivent aussi être comprises à partir du sens que les personnes donnent à ce qu'elles vivent. Dumez (2011a) rappelle justement que la recherche qualitative vise à comprendre les actions humaines en tenant compte du contexte dans lequel elles s'inscrivent, plutôt qu'à produire des lois générales. Elle cherche à faire apparaître les logiques d'action, les mécanismes sociaux, et les dynamiques concrètes que traversent les individus dans leur quotidien. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement de collecter des données, mais de voir comment les étudiants organisent leur réalité, s'adaptent aux contraintes, ou réagissent face aux changements de règles. L'enjeu est de restituer, aussi fidèlement que possible, ce qui fait sens pour eux dans leur parcours.

Le phénomène de la levée temporaire de la limite d'heures de travail pour les étudiants internationaux au Canada étant encore peu documenté, car il s'agit d'un changement récent, intervenu dans un contexte marqué à la fois par des pénuries de main-d'œuvre, une inflation élevée, et des réalités migratoires difficiles. La situation appelle donc une recherche de nature exploratoire, particulièrement pertinente lorsqu'il est question de phénomènes nouveaux, pour lesquels peu de travaux ont encore été menés (Fortin & Gagnon,

2022 ; Creswell & Creswell, 2018). Une telle démarche permet de poser les premières questions, de décrire les expériences vécues et d'ouvrir la voie à des recherches plus ciblées par la suite (Thabane et al., 2010 ; Marois, 2021 ; Maxwell, 2011 ; Bryman, 2012). De plus, plusieurs éléments entrent en jeu dans le contexte de notre étude, notamment les règles d'immigration, les besoins économiques des étudiants, les exigences de l'université, et les réalités personnelles de chacun. Une recherche exploratoire nous permet de garder une certaine souplesse, pour pouvoir ajuster nos analyses selon ce que nous découvrons au fil des échanges avec les étudiants (Marquet et al., 2022 ; Busca & Massa, 2019). Dans le cas présent, pour comprendre comment la levée de la limite d'heures de travail peut influencer la manière dont les étudiants organisent leur vie, leurs priorités ou encore leurs objectifs professionnels (IRCC, 2023, 2024a)

Par ailleurs, même si la littérature scientifique abonde de données sur la conciliation études-travail, il y a très peu, voire pas d'études sur comment la possibilité de travailler sans limites d'heures a pu modifier le comportement des étudiants concernant la combinaison études-travail et leur performance académique (Alberio & Tremblay, 2017 ; Lavoie, 2017). Ces études n'intègrent que partiellement la problématique de l'absence totale de limites sur les heures travaillées. En l'absence de données concrètes, c'est difficile de savoir si ce phénomène a modifié la manière dont les étudiants gèrent leurs études et leur travail, et la perception qu'ils en ont sur leurs résultats scolaires. Faire cette recherche nous aide donc à recueillir des informations riches sur une situation récente, à décrire et comprendre la réalité que vivent les étudiants, et à en faire ressortir des éléments nouveaux ou inattendus, qui peuvent nous aider à mieux comprendre le sujet étudié et à ouvrir la voie à d'autres recherches

plus ciblées par la suite (Creswell & Creswell, 2018 ; Fortin & Gagnon, 2022 ; Marois, 2021 ; Thabane et al., 2010).

2- Le devis de recherche

Cette étude s'appuie sur un devis d'étude de cas multiple unique, c'est-à-dire que nous avons étudié un cas concret dans un contexte précis à savoir l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) (voir III.1). Ce cadre institutionnel est unique, mais comprend plusieurs cas particuliers à savoir chaque étudiant international interrogé (Alexandre, 2013 ; Fortin & Gagnon, 2022). L'étude de cas est recommandée quand on cherche à mieux comprendre un phénomène complexe qui ne peut pas être séparé de son contexte (Perret & Seville, 2007, Fortin & Gagnon, 2022). Ici, le cadre universitaire et le caractère temporaire de la mesure gouvernementale forment un ensemble, où il est difficile de dissocier la réglementation des réalités vécues par les étudiants internationaux. Notre terrain d'étude a des caractéristiques particulières, liées à sa localisation, à son fonctionnement, et à son bassin d'étudiants internationaux (Frozzini & Tremblay, 2020). Étudier ce contexte nous permet de mieux, voir comment la levée de la limite d'heures de travail est vécue dans un milieu universitaire précis. Les étudiants, bien qu'inscrits dans le même établissement, ont des parcours différents selon leur programme, leur ancienneté à l'université ou leur expérience de travail et de vie (Bérubé et al., 2021 ; Marquet et al., 2022). Les « sous-cas » ainsi constitués contribuent à dessiner un portrait nuancé de la réalité à l'étude, et non une perspective monolithique.

Par ailleurs, l'étude de cas ne cherche pas à généraliser les résultats à toute la population, mais plutôt faire émerger des connaissances de manière inductive tout en révélant des éléments importants ou révélateurs qui pourraient intéresser d'autres universités ou des

décideurs publics (Bryman, 2012 ; Gavard-Perret et al., 2012 ; Dumez, 2011a). On ne prétend pas tout expliquer, mais on peut dégager des idées utiles qui pourront alimenter d'autres réflexions. (Marois, 2021 ; Dumez, 2011). En étudiant à la fois le contexte de l'université et les parcours individuels des étudiants, ce devis de recherche nous permet d'avoir une vue d'ensemble riche et nuancée de la réalité.

III- Le processus d'échantillonnage et technique de collecte des données

1- Milieu de recherche

C'est au Québec que se déroule cette recherche, plus précisément dans l'une de ses régions emblématiques, notamment le Saguenay-Lac-Saint-Jean, ce qui impose d'en situer brièvement le contexte.

Le Québec est l'une des provinces du Canada qui couvre une superficie de 1,7 million de kilomètres carrés avec environ 8,9 millions d'habitants en juillet 2023 (ISQ, 2024 b, 2025). La région se distingue par sa variété de paysages, sa communauté francophone dynamique ainsi que son réseau éducatif. Parmi ses 17 régions administratives, c'est dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean que se situe notre étude. Cette région, d'une superficie de plus de 95 000 km², est traversée par le fjord du Saguenay, un milieu naturel rare en Amérique du Nord qui s'étire du lac Saint-Jean jusqu'au fleuve Saint-Laurent (ministère de l'Économie, de l'innovation et de l'Énergie, 2024). En 2024, elle comptait environ 287 000 habitants, répartis notamment dans les cinq municipalités régionales de comté (MRC), dont la plus peuplée est la ville de Saguenay (ISQ, 2024a). Celle-ci regroupe trois arrondissements (Chicoutimi, Jonquière, La Baie) et s'étend sur plus de 1 130 kilomètres carrés en regroupant à elle seule plus de la moitié de la population régionale, soit environ 152 400 personnes

(MEIE, 2024 ; statistique Canada, 2022). Parmi celles-ci, seule Chicoutimi accueille une université, soit l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), qui constitue notre terrain d'études.

La ville de Chicoutimi est un territoire accidenté, ni tout à fait plat, ni montagneux, qui alterne entre zones urbaines, forêts et milieux humides, avec un climat froid et de longs hivers. Autrefois, tournée vers l'industrie du papier, Chicoutimi s'est transformée au fil des années et, aujourd'hui, son économie est surtout basée sur les services publics, l'université, la santé, le commerce, le tourisme et la recherche ; reflétant une transformation de l'économie régionale, qui dépend elle-même de l'exploitation des ressources naturelles, comme la forêt, l'aluminium ou l'agriculture, ainsi que de la croissance du secteur tertiaire (Statistique Canada, 2022 ; MEAE, 2024, 2024a ; ISQ, 2024b).

C'est au cœur de cette dynamique régionale et territoriale que se trouve l'UQAC, une université publique fondée en 1969 qui offre plus de 150 programmes d'études dans divers domaines, tels que l'administration, l'ingénierie, les sciences naturelles, la santé, l'éducation et les arts, répartis sur les trois cycles universitaires (BCI, 2022 ; site Web de l'UQAC). L'Université du Québec à Chicoutimi, qui fait partie du réseau universitaire québécois, se distingue par sa communauté étudiante engagée dans la région, son caractère intimiste et sa richesse culturelle. Chaque année, cette institution accueille en moyenne 6500 élèves, et, parmi eux, près de 30,8 % proviennent de plus de cinquante nations distinctes, ce qui témoigne de son engagement pour une ouverture mondiale (BCI, 2022 ; site Web de l'UQAC). Les données de la BCI (2022) indiquent que l'université a enregistré en automne 2022 un nombre élevé d'étudiants internationaux, dont 2003 étudiants, soit 1040 au premier cycle, 849 au second cycle et 114 au troisième cycle par rapport en 2021 à la même

période (1985 étudiants) soient une variation de 18,9 %. Ce chiffre ne cesse de croître chaque année avec 2112 étudiants internationaux enregistrés en automne 2023 contre 2415 dans la même période en 2024 (BCI, 2024). Faisant ainsi de l'UQAC l'environnement idéal où on pourra procéder à une sélection d'échantillons de profil variée pour atteindre nos objectifs de recherche

2- Participants

Dans une recherche, les personnes interrogées ne sont pas seulement là pour fournir des données, mais aussi pour donner du sens à ce qu'elles vivent grâce à leurs récits, leurs témoignages, leurs expériences et leurs façons de voir les choses en permettant au chercheur de mieux comprendre la réalité sociale comme la conciliation entre les études et le travail en contexte de sans limites d'heures que nous étudions (Bryman, 2016 ; Denzin & Lincoln, 2024 ; Corbière & Larivière, 2020 ; Fortin & Gagnon, 2022). Les participants ne sont donc pas seulement des sources d'information, mais des partenaires qui aident à mieux saisir la complexité d'un phénomène (Creswell & Creswell, 2018). Les étudiants choisis pour cette étude viennent de différents programmes (comme l'administration, les sciences humaines, l'informatique ou l'ingénierie, etc.), de différents niveaux (baccalauréat, maîtrise ou doctorat) et de plusieurs pays (comme le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso, le Togo, le Cameroun ou encore la France, etc.). Cette diversité apporte plusieurs façons de voir et de vivre la réalité, ce qui rend l'analyse encore plus riche. Les étudiants internationaux recrutés dans cette étude ont donc été choisis de manière raisonnée (Académie des sciences commerciales, 1979 ; Ajar et al., 1983), en fonction des critères d'inclusion suivants :

- Être inscrit à temps plein comme étudiant international depuis la session d'hiver 2022 à celle d'automne 2022. Ce qui permet de s'assurer que l'étudiant a vécu, au moins, l'expérience de deux sessions universitaires avant l'entrée en vigueur de la réglementation autorisant le travail à temps plein en période scolaire en automne 2022 (novembre)
- Avoir occupé un emploi salarié durant cette période qui précède la levée de la limitation hebdomadaire de 20 heures ;
- Être inscrit à temps plein comme étudiant international durant les sessions allant d'hiver 2023 à hiver 2024 ;
- Avoir occupé un emploi salarié à temps plein durant cette période de levée de la limitation hebdomadaire de 20 heures ;

Critère d'exclusion :

- Les étudiants internationaux régulièrement inscrits durant les périodes ciblées (d'hiver 2022 à celle d'automne 2022, puis d'hiver 2023 à hiver 2024) qui ont exercé des activités rémunérées dans le cadre de stages obligatoires prévus à leurs programmes d'études.

Ces critères permettent de s'assurer que les personnes interrogées ont vraiment vécu la réalité qu'on cherche à étudier : celle d'un étudiant international qui travaille tout en étudiant, dans un contexte où la limite des 20 heures par semaine ne s'appliquait plus

3- Méthode d'échantillonnage de notre recherche

L'échantillonnage est une technique utilisée pour étudier une partie d'une population plus grande. C'est comme prendre un « échantillon » représentatif de la population totale pour obtenir des informations précises sans avoir à interroger tout le monde (Ajar et al., 1983). Dans le contexte de notre étude, l'échantillonnage nous permettra de sélectionner un groupe d'étudiants internationaux à l'UQAC répondant à nos critères mentionnés ci-dessus.

Nous avons donc décidé d'employer une technique d'échantillonnage non aléatoire, axée sur un choix raisonné encore appelé méthode d'échantillonnage intentionnelle, dans le but de sélectionner exclusivement les étudiants présentant certaines qualités considérées comme indispensables pour atteindre les objectifs de notre recherche (Fortin & Gagnon, 2022 ; Creswell, 2014; Creswell, & Creswell, 2018; Schiltz, 2005). Bien que le recrutement soit basé sur le volontariat, l'éligibilité pour l'échantillon dépend initialement de la conformité aux critères spécifiés. En d'autres termes, tout étudiant qui ne satisfaisant pas à ces exigences est automatiquement écarté, même s'il manifeste le désir de s'impliquer (Cohen et al., 2011 ; Académie des sciences commerciales, 1979).

Ce qui compte ici, ce n'est pas d'interroger beaucoup de gens en représentant toute la population étudiante, mais plutôt de recueillir des témoignages pertinents et riches, qui permettent de mieux comprendre le phénomène étudié, les expériences vécues et de prendre en compte la diversité des profils, ce qui aide à mieux cerner les différentes manières dont les étudiants vivent cette situation (Bryman, 2012 ; Maxwell, 2011 ; Berthier, 2023 ; Guba & Lincoln, 1994). Par ailleurs, cette méthode permet d'être flexible pendant la recherche en ajustant les critères tout en ajoutant de nouveaux profils si de nouvelles idées ou thèmes apparaissent en cours de route (Berthier, 2023). Cette méthode est simple à mettre en œuvre et ne requiert pas de liste des participants.

En outre, en raison de l'impossibilité d'obtenir la liste exhaustive des étudiants internationaux de l'UQAC, nous avons établi des collaborations avec diverses entités de l'université, telles que le bureau du service aux étudiants internationaux, en passant par les enseignants ou les professeurs, ainsi qu'avec les associations étudiantes, afin de distribuer des invitations à prendre part, grâce à leurs réseaux de diffusion interne.

Par la suite, nous allons inviter les personnes initialement sélectionnées à recommander d'autres étudiants internationaux admissibles. Cette approche s'est avérée très utile pour toucher des groupes difficiles à identifier directement (Statistique Canada, 2021). Cette démarche méthodologique cherche à composer un groupe d'étudiants internationaux de l'UQAC qui représente bien la diversité, en tenant compte des limites budgétaires, temporelles et éthiques imposées par l'institution.

4- Taille de l'échantillon

La littérature en méthodologie qualitative s'accorde pour dire qu'il n'existe pas de nombre « idéal » ou prédéterminé de participants à interroger. Ce qui importe surtout, c'est d'atteindre la saturation des données c'est-à-dire le point où les nouveaux entretiens n'apportent plus d'informations significatives (Bryman, 2012 ; Fortin & Gagnon, 2022). Plusieurs recherches empiriques montrent que cette saturation peut survenir entre 5 et 25 entretiens, selon le type d'analyse, le niveau de difficultés du phénomène étudié, et l'homogénéité des participants (Guest et al., 2006 ; Hennink et al., 2017, 2022 ; Mason, 2010; Bryman, 2016 ; Creswell, 2014). D'autres approches insistent davantage sur la qualité des données que sur leur quantité, car, pour eux, si les informations recueillies sont riches, claires et directement liées aux objectifs de recherche, au type d'analyses prévues et au contexte de

collecte, un échantillon plus restreint peut suffire (Braun & Clarke, 2021 ; Malterud et al., 2016 ; Thabane et al., 2010 ; Yergeau, 2009). Plus récemment, des auteurs comme Wutich et al. (2024) ont réalisé une synthèse des travaux existants et proposent des estimations de taille d'échantillon adaptées à différents types d'analyse qualitative. Pour des entretiens individuels, ces auteurs confirment que la plupart des études atteignent une saturation entre 15 et 20 participants, ce qui permet généralement de faire émerger les principaux thèmes tout en captant une diversité d'expériences.

Par conséquent, en tenant compte de ces repères, nous avons choisi de mener entre 15 et 20 entretiens semi-dirigés avec des étudiants internationaux de l'UQAC. Ce choix est cohérent avec notre approche interprétative et constructiviste, qui met l'accent sur le sens que les étudiants attribuent à leur vécu plutôt que sur la représentativité statistique. Si, au fil des entretiens, nous observons que de nouveaux éléments importants continuent d'émerger, nous pourrions envisager d'en réaliser quelques-uns de plus. À l'inverse, si une saturation claire se manifeste plus tôt, le seuil pourra être ajusté. Cette flexibilité est possible et nécessaire dans une recherche de type exploratoire.

5- Méthode et instrument de collecte des données

- *L'entrevue semi-dirigée*

On a choisi d'effectuer des entrevues semi-dirigées parce que c'est la méthode la plus appropriée pour comprendre les expériences variées et la réalité des étudiants internationaux. Cette approche est couramment utilisée en recherche qualitative lorsqu'on souhaite approfondir la compréhension de vécus personnels, en laissant aux participants l'espace nécessaire pour exprimer librement leurs perceptions, leurs émotions et leurs expériences (Creswell, 2014 ; Denzin & Lincoln, 2024). Elle permet non seulement de recueillir des

informations factuelles, mais aussi d'accéder à ce que les étudiants ressentent, à ce qui les motive à travailler, à la façon dont ils s'organisent pour étudier et travailler en même temps, et à ce qu'ils pensent de leur réussite à l'école (Bryman, 2012 ; Denzin & Lincoln, 2024 ; Corbière & Larivière, 2020).

L'entrevue semi-dirigée se déroule sous forme d'une discussion ouverte laissant la place à l'imprévu et au chercheur de pouvoir poser des questions, reformuler ou relancer selon les réponses de la personne. Ce qui permet de découvrir des informations qu'on n'avait pas prévues au départ (Fortin & Gagnon, 2022 ; Paillé & Mucchielli, 2016).

De plus, l'entrevue semi-dirigée aide à créer un climat de confiance, ce qui permet aux participants de parler plus facilement, surtout quand ils vivent des situations difficiles, comme des problèmes d'argent, de logement ou d'intégration, etc. Le chercheur doit donc écouter avec respect, sans juger, et faire en sorte que la personne se sente en sécurité. C'est pourquoi, avant chaque entrevue, pour respecter les principes d'éthique, nous avons pris le temps d'expliquer clairement les objectifs de la recherche, les droits de chacun, et le fait que la participation se veut volontaire. Chaque personne a donc donné son consentement de façon libre et éclairé, en sachant qu'elle pouvait arrêter à tout moment, sans aucune conséquence (Creswell & Poth, 2018 ; TCPS 2, 2022).

C'est aussi une façon de mieux comprendre la condition des étudiants dans un endroit précis comme le Saguenay-Lac-Saint-Jean, où la réalité peut varier d'ailleurs.

- *Le guide d'entrevue*

Concrètement, l'entretien semi-directif s'appuie sur un guide d'entretien souple, composé de questions ouvertes regroupées autour de grandes lignes ou thèmes, qui sert de fil

conducteur, mais ne fige pas l'échange, car il permet au chercheur de s'adapter au rythme et aux réponses du participant, de reformuler les questions si nécessaire ou d'en explorer de nouvelles en fonction des propos recueillis (Fortin & Gagnon, 2022). Le guide sert ainsi de cadre commun (comparabilité), tout en autorisant des ajustements en fonction des réponses (flexibilité). Il est particulièrement adapté à une posture constructiviste et interprétative, dans laquelle la signification des expériences se construit au fil du dialogue entre chercheur et participant (Avenier, 2011 ; Guba & Lincoln, 1994).

Le contenu du guide a été conçu en tenant compte des objectifs de notre recherche et des thèmes identifiés dans la littérature scientifique. Il est structuré en plusieurs parties pour mieux comprendre les expériences des étudiants internationaux sur le sujet du travail parallèlement aux études en contexte de sans limite d'heure (IRCC, 2023, 2024a). Ce guide comprend cinq sections principales à savoir le parcours personnel, les raisons et conditions de travail, les effets des changements récents de règles sur le travail étudiant, les méthodes utilisées par les étudiants pour équilibrer études et emploi, et enfin l'impact perçu sur leurs résultats scolaires. Ce type d'entrevue permet de recueillir des informations détaillées tout en conservant une certaine structure pour faciliter la comparaison entre les réponses (Merriam et Tisdell 2015). Le guide tient compte des deux périodes distinctes soit avant et pendant la levée temporaire de la limite de travail hebdomadaire de 20 heures, afin de mieux saisir comment cette mesure a influencé la vie des étudiants (Yin, 2018). Et conformément aux principes éthiques énoncés par Creswell et Poth (2018), le guide insiste sur la confidentialité et le respect éthique, assurant aux participants une protection et une tranquillité lors du partage de leurs expériences.

6- *Le mode d'administration au participant*

Pour tenir compte des contraintes de temps des étudiants internationaux, le dispositif d'administration des entrevues a été conçu de manière à offrir souplesse et accessibilité (Fortin & Gagnon, 2022 ; Maxwell, 2011). Les personnes intéressées reçoivent une invitation claire par courriel ou via les réseaux d'associations étudiantes, précisant les objectifs de la recherche, les critères de participation, ainsi que les modalités pratiques de l'entretien (Bryman, 2012). Les participants ont ensuite la possibilité de choisir la date et le lieu qui leur convient le mieux (locaux de l'UQAC privilégiés), pour un entretien en face-à-face (direct). Cette flexibilité est nécessaire dans le contexte étudié, car bon nombre d'étudiants doivent jongler entre emploi, études et vie personnelle (IRCC, 2023). La durée des entretiens varie entre 30 et 45 minutes, ce qui permet d'installer une relation de confiance et de laisser à chacun le temps de s'exprimer pleinement (Maxwell, 2011 ; Creswell & Creswell, 2018).

Avant chaque rencontre, un document informatif leur est transmis, décrivant les principes éthiques de la recherche, leurs droits (participation volontaire, retrait à tout moment, confidentialité), l'approbation CER de l'UQAC et la manière dont les données seront traitées (Bourgeois, 2021). L'entretien débute par une introduction explicative en rappelant le cadre général de l'étude, ce que le participant aura à faire et les thèmes qui seront abordés. Le ton est volontairement accueillant et non directif, afin de favoriser un climat de confiance et de permettre un échange ouvert (Fortin & Gagnon, 2022). Si le participant donne son accord, l'entretien est enregistré (audio ou vidéo) avec son consentement éclairé afin de faciliter la transcription et l'analyse ultérieure, tout en garantissant le respect de la confidentialité et, dans le cas contraire, nous prenons des notes détaillées pour capter les

éléments non verbaux et les détails contextuels pouvant enrichir l'interprétation des propos (Bryman, 2012 ; Creswell & Creswell, 2018 ; Denzin & Lincoln, 2024 ; Bourgeois, 2021).

Durant l'échange, une attention particulière est portée aux relances, aux reformulations et à l'écoute active, afin d'approfondir certaines parties lorsque cela semble pertinent ou a clarifié certaines incompréhensions (Berthier, 2023). Une synthèse des principaux résultats est ensuite proposée aux participants, comme marque de reconnaissance pour leur implication et pour les associer davantage au processus de production de connaissances (Bourgeois, 2021). Ce mode d'administration cherche à combiner accessibilité, éthique et engagement collaboratif, en cohérence avec les valeurs portées par notre posture méthodologique, mais aussi dans le but de réduire les biais liés à l'utilisation d'un mode hybride (à distance et en direct).

IV- Plan d'analyse des données

1- Préparation et organisation des données

L'analyse s'inscrit dans une démarche qualitative de type interprétatif. Les entretiens ont été intégralement transcrits en verbatim, en conservant, lorsque pertinents, les silences, hésitations, intonations et indices émotionnels, afin de préserver l'épaisseur sémantique du matériau à l'étude (Paillé & Mucchielli, 2021 ; Creswell & Poth, 2018; Creswell, 2014; Bryman, 2012 ; Maxwell, 2011). Les notes de terrain rédigées pendant et/ou après les entretiens complètent ces transcriptions en apportant un éclairage contextuel utile (Maxwell, 2011). De plus, conformément aux principes éthiques, une anonymisation systématique a été effectuée immédiatement après la transcription pour assurer la confidentialité des participants (Fortin & Gagnon, 2022). Par la suite, une lecture globale préalable appelée « lecture

flottante » du corpus (série d'entretiens sur un sujet précis) a permis d'identifier les premières idées fortes (récurrentes), les répétitions, les dissonances ainsi que les éléments inattendus, sans engager de codage prématuré (Paillé & Mucchielli, 2021 ; Denzin et al, 2024 ; Maxwell, 2011).

2- Codage et construction thématique

Après cette première immersion dans le corpus, le traitement a été réalisé à l'aide du logiciel spécialisé NVivo selon une thématisation mixte à savoir un volet déductif à partir de notre guide d'entrevue et des concepts du cadre théorique, et un volet inductif qui a émergé à partir des données elles-mêmes à travers ce que disent (des verbatims) réellement les participants (Bryman, 2012 ; Corbière & Larivière, 2020 ; Creswell & Poth, 2018).

Un premier codebook (ou grille de codage) a été élaboré pour guider l'analyse des entretiens. Pour chaque code ou « nœud », on a précisé sa définition, les situations dans lesquelles il devait être utilisé (règles d'inclusion), celles où il ne devait pas l'être (règles d'exclusion), ainsi que des exemples concrets tirés de nos données. Ce codebook a ensuite été ajusté progressivement, au fil d'un processus de codage mené en deux étapes :

- D'abord un codage ouvert, où l'on repère librement les idées clés dans les verbatim
- Puis un codage axial, où l'on organise et regroupe ces codes en catégories ou en thèmes.

Tout au long de ce travail, on a produit des mémos décisionnels pour garder une trace des choix faits et des réflexions méthodologiques. Lorsque cela a été possible, on a aussi

procédé à un contre-codage partiel (vérification croisée par une seconde personne) afin d'évaluer la cohérence et la stabilité (Lincoln & Guba, 1985 ; Paillé & Mucchielli, 2021).

De plus, chaque cas a été classifié par attributs (genre, niveau d'études, nombre d'emplois, volume horaire). Ces attributs autorisent notamment la comparaison entre les périodes *avant* ou après (≤ 20 h), *pendant* (illimité, 15-11-2022 au 30-08-2024). Les catégories issues du codage ont été regroupées en thèmes couvrant le parcours et contexte, l'impact du changement réglementaire, les raisons et conditions d'emploi, la conciliation études-travail (stratégies organisationnelles, adaptatives, soutiens institutionnels et sociaux, régulations psycho-émotionnelles, gestion des imprévus), et l'impact sur la performance académique. L'ensemble est articulé au cadre conceptuel mobilisé (adaptation culturelle (Berry, 1997, 2005); motivation (Maslow, 1943); autorégulation (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997, etc.); conflit de rôle (Merton, 1997); voir aussi les écrits des auteurs comme Alberio & Tremblay, 2017 ; Avenier, 2011, etc.).

3- Interprétation, validation et retour aux participants

Nous avons considéré la saturation atteinte lorsque de nouveaux entretiens n'apportaient plus d'idées vraiment nouvelles (Creswell, 2014; Maxwell, 2011). Pour valider nos résultats, nous avons croisé ce qui vient des entretiens avec d'autres sources (documents institutionnels, données réglementaires, littérature scientifique) (Dumez, 2011 ; Paillé & Mucchielli, 2021 ; Creswell & Poth, 2018). L'interprétation relie les expériences des étudiants aux principales notions de notre cadre (équilibre études-travail, motivation, intégration culturelle, contraintes économiques, organisation personnelle) et chaque idée s'appuie sur de courts verbatims anonymisés bref et prend en compte les cas différents, afin de nuancer les généralisations.

Dans une perspective éthique et participative, un retour synthétique des résultats est proposé aux participants qui le souhaitent, contribuant à la reconnaissance de leur contribution et à la validation des interprétations (Fortin & Gagnon, 2022).

4- Affichage des résultats

Les résultats sont présentés de façon simple et visuelle à travers de nuage de mots, des matrices pour croiser les informations, des tableaux et graphiques et cartes mentales. Les pourcentages indiqués correspondent à la part des 14 étudiants qui ont parlé d'un thème au moins une fois (N. = 14). Chaque résultat est accompagné d'un extrait de verbatim (1 à 3 phrases maximum), d'un contre-exemple s'il existe, et d'une brève synthèse qui relie le résultat à la littérature.

5- Les biais éventuels et stratégie pour les minimiser

Notre étude est sujette à plusieurs types de biais, dont le biais de sélection et d'autosélection, le biais de non-réponse et le biais de commodité. En effet, avec notre méthode d'échantillonnage qui est non probabiliste à une participation volontaire, cela pourrait attirer des étudiants qui sont à l'aise avec la conciliation étude-travail. De plus, n'ayant pas accès à la liste des étudiants internationaux de l'UQAC, nous pourrions avoir tendance à nous appuyer sur nos connaissances ou sur des étudiants faciles à recruter ou avec lesquels nous sommes le plus à l'aise. Ce qui fait que notre échantillon pourrait ne pas être représentatif de l'ensemble de la population. Par ailleurs, les participants à l'étude pourraient donner une vision positive (avec des réponses mensongères) qui ne reflète pas leurs situations réelles et certains participants dont les réponses pourraient être pertinentes et indispensables pour notre étude pourraient ne pas avoir envie ou être disponible pour participer à notre étude.

Enfin certains répondants pourraient fournir des réponses perçues comme valorisantes ou socialement acceptables, même si elles ne reflètent pas fidèlement leur réalité, créant ainsi des biais de désirabilité sociale.

Comme le soulignent Corbière & Larivière (2020), il est important de pouvoir ou chercher à connaître les biais auxquels nous pouvons être confrontés afin de prévoir des mesures pour pouvoir les éviter ou les surmonter. Étant ainsi conscients de ces limites, nous avons mis en place différentes stratégies pour réduire autant que possible leur impact. Dans notre situation, nous avons décidé d'encourager une plus grande participation des étudiants internationaux à travers la promotion de notre recherche via les tableaux d'affichage de l'université, la publication sur les réseaux sociaux, comme les groupes WhatsApp ou Messenger, et la sollicitation de recommandations de la part des professeurs et du service aux étudiants internationaux. Ce qui favorise la représentativité de l'échantillon en permettant d'atteindre différents départements, divers niveaux d'étude et donc une variété d'étudiants internationaux.

Nous avons aussi mentionné des instructions dans notre questionnaire invitant les étudiants à être le plus honnêtes possible dans la mesure où les réponses sont totalement anonymes.

Nous reconnaissons que, malgré nos efforts pour réduire les biais, notre étude a des failles, ce qui nous a amené à interpréter nos résultats avec attention. En outre, nous sommes convaincus que notre étude permet d'obtenir de bonnes bases pour des recherches ultérieures sur le sujet de la conciliation étude-travail et performance universitaire des étudiants internationaux. Nous invitons donc d'autres chercheurs à utiliser d'autres méthodes de

recherche pour reprendre cette étude dans le but de continuer à approfondir notre compréhension des problèmes liés au sujet d'étude.

6- Les mesures prises pour le respect des règles éthiques.

Dans le cadre de notre recherche, menée à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) sur la conciliation études-travail et la performance universitaire des étudiants internationaux, nous avons respecté les normes éthiques tout au long de la réalisation de cette étude. Cette recherche s'inscrit dans un projet plus large qui a obtenu la certification éthique du Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'UQAC.

Lors de la collecte de données, nous avons garanti l'anonymat des personnes participantes tout le long des entrevues. On n'a recueilli aucune information permettant de les identifier, et on a stocké toutes les données collectées de manière sécuritaire, conformément aux meilleures pratiques en matière de protection des renseignements personnels.

Avant de participer, nous avons informé chaque personne des objectifs de l'étude, des implications de sa participation, ainsi que des mesures mises en place pour garantir la confidentialité et l'anonymat des données. Les participants ont également été informés de leur droit de se retirer à tout moment, sans aucune conséquence pour eux. Ces principes nous ont servi de guide tout au long de la collecte des données.

Nous avons respecté toutes les lois en vigueur sur la protection de la vie privée et sur la recherche impliquant des êtres humains. La soumission et l'approbation de notre projet par le CER de l'UQAC nous ont permis de nous assurer que notre méthodologie répondait aux exigences éthiques les plus rigoureuses.

En outre, nous avons respecté les principes d'intégrité scientifique. Une déclaration de non-plagiat a été signée, et toutes les sources utilisées dans le cadre de cette étude ont été correctement citées et référencées, conformément aux normes établies par l'UQAC. Enfin, les résultats de l'étude ont été présentés de manière honnête, transparente et en respectant fidèlement les données recueillies.

Ces engagements montrent notre sérieux et notre dévouement pour mener cette recherche de manière éthique et responsable, en respectant les participants et les principes fondamentaux de la recherche scientifique.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche exploratoire, qui vise à comprendre comment les étudiants internationaux de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ont vécu la levée temporaire de la limite de 20 heures de travail hebdomadaire, et comment cette mesure a influencé leur conciliation entre études et emploi, ainsi que leur performance académique. Pour rappel, cette étude poursuit trois objectifs spécifiques : identifier et décrire les pratiques de conciliation études-travail développées durant cette période exceptionnelle, explorer l'influence de cette nouvelle mesure sur le vécu quotidien et le bien-être des étudiants, et analyser les effets perçus de cette situation sur leur réussite scolaire.

Partie 1 : Présentation des résultats

Les données présentées proviennent de quatorze entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'étudiants internationaux inscrits à l'UQAC, entre le 20 avril et le 16 mai 2025. Menée selon une approche qualitative interprétative, cette collecte a permis de mettre en évidence la diversité des expériences individuelles, tout en montrant la manière dont ces étudiants ont négocié leur double engagement académique et professionnel dans un contexte marqué à la fois par une pénurie de main-d'œuvre, une pression économique croissante, et une transformation des règles encadrant le travail étudiant. Parmi les répondants, 29% sont des femmes (4\14) et 71% des hommes (10\14).

Afin de rendre compte fidèlement de cette diversité et de structurer la présentation des résultats, cette partie est organisée en cinq sections principales correspondant aux

dimensions explorées lors des entretiens : la première porte sur les parcours et contextes personnels, en s'intéressant à la diversité des trajectoires étudiantes, aux origines culturelles, aux projets migratoires et aux contraintes économiques qui influencent les choix professionnels ; la deuxième aborde la perception des changements réglementaires et les effets ressentis de la levée de la limite horaire sur l'équilibre de vie ; la troisième section explore les raisons et conditions d'exercice d'un emploi rémunéré, en exposant les motivations, types d'emplois et réalités de travail rencontrées ; la quatrième analyse les pratiques de conciliation mises en place par les étudiants pour gérer simultanément leurs obligations académiques et professionnelles ; enfin, la cinquième section traite des effets perçus de cette conciliation sur la performance académique, en examinant les conséquences sur les résultats scolaires, l'engagement aux études et le bien-être global.

Chaque section est illustrée par des extraits de verbatims anonymisés, permettant d'appuyer l'analyse sur les propos des participants et de faire ressortir la complexité de leurs expériences. L'ensemble des résultats est présenté de manière à refléter les nuances observées, tout en mettant en évidence les régularités, contradictions ou tensions qui traversent les récits recueillis.

I- Nationalité et arrivée des participants

I- Parcours et contexte personnels

Nous avons interrogé 14 étudiants dans cette étude qui proviennent de contextes nationaux, culturels et académiques très variés. Dès le début des entrevues, ils n'ont pas hésité à préciser leur pays d'origine. Et leurs pays d'origine couvrent principalement l'Afrique de l'Ouest et du Centre, mais aussi des régions comme les Caraïbes, l'Afrique du Nord et l'Europe. Plus précisément, on compte des participants originaires du Sénégal (2), du Togo (2), de la Côte d'Ivoire (2), du Cameroun, de la Guinée, du Rwanda, du Maroc, du Bénin et du Burkina Faso (1 chacun). À cela s'ajoute un participant haïtien et de la France.

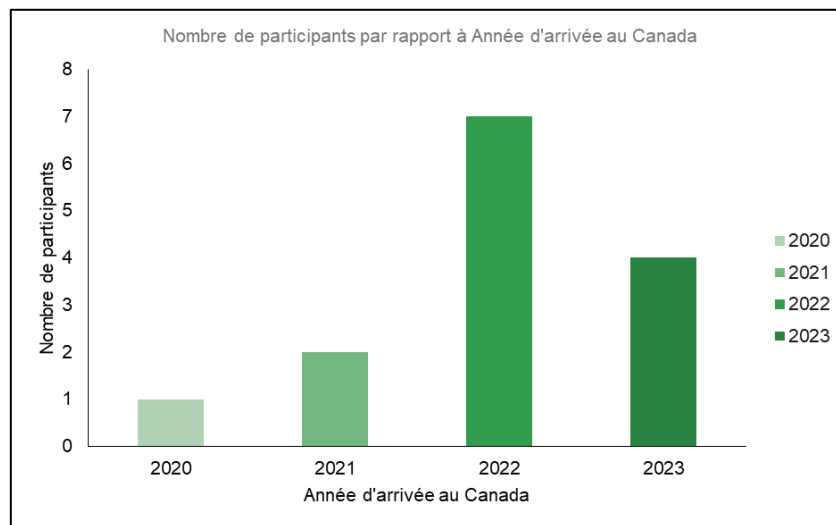


Figure 4: Nombre de participants par rapport à l'année d'arrivée au Canada.

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

En ce qui concerne l'année d'arrivée au Canada, la majorité des participants, soit 50 %, sont arrivés en 2022, soit peu de temps avant ou pendant la période de la levée temporaire de la limitation du nombre d'heures de travail autorisées pour les étudiants internationaux, mais aussi qui coïncide avec la reprise de la mobilité internationale après les restrictions dues à la pandémie de COVID-19.

Je suis d'origine béninoise. Ma date d'arrivée au Canada, c'est le 11 septembre 2022. Je suis inscrit à temps plein, comme l'exige la loi pour les étudiants internationaux. Participant 11.

Je suis arrivé au Canada en juin 2022. J'ai commencé mes études en automne 2022. Je suis du Cameroun.... Participant, 08

Quatre participants (29 %) sont arrivés en 2023, deux (14 %) en 2021, et un seul a entamé son parcours en 2020, mais à distance, en raison des retards de visa dû à la pandémie. Certains sont arrivés directement à Chicoutimi, tandis que d'autres ont d'abord transité par d'autres villes du Québec.

Je suis de nationalité rwandaise. Mon programme d'études, c'est un doctorat en gestion de projet. J'ai commencé en 2020, mais j'ai fait la première année à distance depuis le Rwanda à cause du Covid ... c'est en juillet 2021 que je suis arrivé ici. Participant 06

Bon, comme je le disais, je suis arrivé le 18. Mais j'ai de la famille à Québec, j'ai été accueilli par ma famille à Québec, il y a le petit frère de mon papa. J'ai passé deux semaines avec eux. Après, je suis venu à Chicoutimi. Il y avait

tellement de problèmes pour trouver un logement que je suis resté quelques jours, environ une semaine à l'hôtel... **Participant 10**

Les motivations exprimées sont tournées vers l'acquisition de compétences pratiques, le renforcement de l'expertise, la poursuite de carrières académiques ou professionnelles ou encore la recherche de meilleures conditions de vie pour espérer un avenir meilleur. Certains, ont choisi de reprendre des études pour acquérir de nouvelles compétences en lien avec une expérience professionnelle passée dans le passé dans leur pays d'origine

Bon. Je suis étudiant. Pays d'origine c'est le Sénégal. Je suis venu ici après quelques années d'expérience dans le milieu universitaire, parce que j'ai tout le temps travaillé dans ce domaine-là. Et c'est quand j'ai su que j'avais des limites par rapport à certaines choses, pourquoi ne pas venir à l'UQAC, essayer de trouver d'autres compétences qui pourront me permettre au moins de pouvoir mieux faire le travail que j'ai occupé dans le passé. C'est dans ce cadre-là que je suis venu faire une maîtrise en gestion des organisations. Je suis là depuis 2023. **Participant 01**

Alors que d'autres, séduits par le système universitaire québécois, ou ont choisi de prolonger une première expérience d'échange en passant d'un programme d'échange à un statut d'étudiant régulier

Je suis française. Je suis d'abord venue dans le cadre d'un programme d'échange. J'ai beaucoup aimé mon parcours, comment les cours se passaient ici.. Donc, après ma session, je suis revenue comme étudiante régulière en

automne 22. Je me suis alors inscrite au baccalauréat. Et voilà, je suis finissante aujourd'hui. Participant 13

1. Parcours académique des participants

Les parcours académiques sont diversifiés, mais tous ont en commun une orientation vers des études universitaires. Ainsi, 43 % des participants sont inscrits à la maîtrise contre 21 % au doctorat et 36 % au baccalauréat.

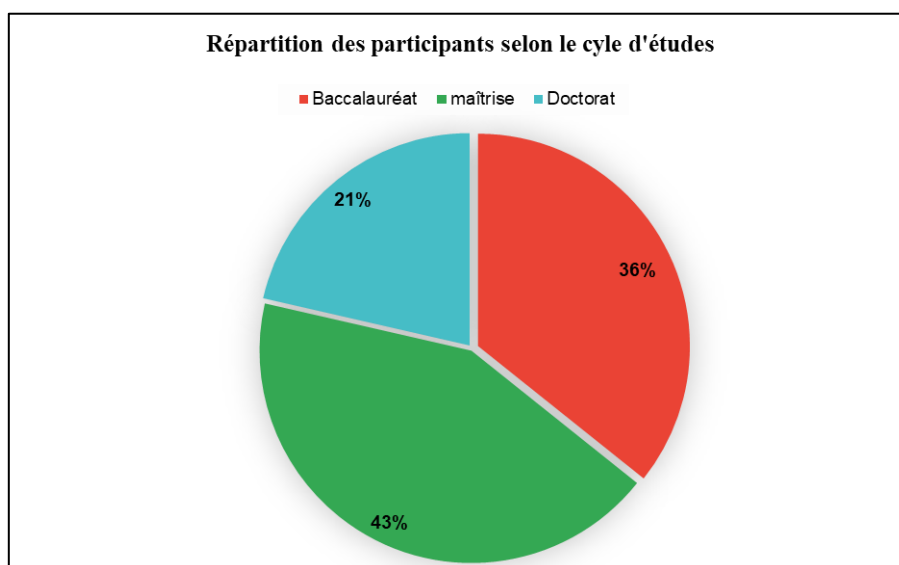


Figure 5: répartition des participants selon le cycle d'études de participants

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

J'ai eu un petit retard avec l'université où je devais m'inscrire. Donc j'ai passé environ quatre mois sans vraiment étudier, j'ai fait juste une petite formation à côté. Puis j'ai commencé mes études ici à l'UQAC en janvier

2023. Je suis au baccalauréat en biologie, plus précisément en biologie moléculaire et cellulaire. **Participant 09**

Les domaines d'étude couvrent plusieurs disciplines:

- la gestion avec 28,57% des participants, notamment la gestion des organisations, gestion de projet,
- suivi des sciences dans la même proportion avec 28,57% (biologie et chimie des produits naturels)
- Puis de l'informatique (21,43%), incluant l'intelligence artificielle et le génie informatique,
- et des sciences des sociétés et des territoires avec également 21,43%.

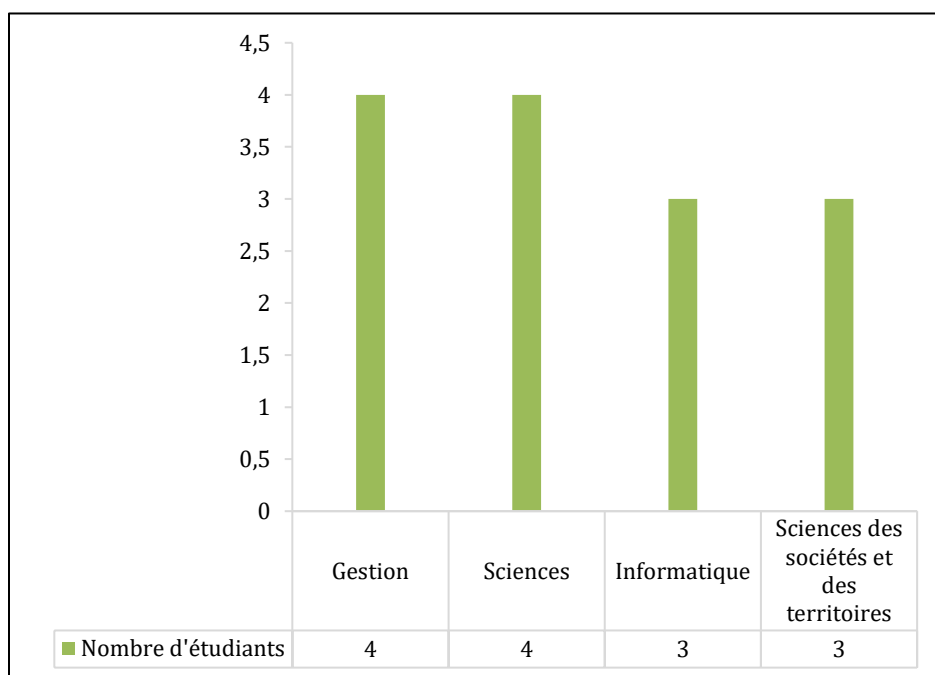


Figure 6: répartition des participants selon les domaines d'étude de participants

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

2- Défis et facilitateurs d'intégration

L'intégration au Québec a été pour les participants une expérience à la fois marquante, exigeante et souvent formatrice. Si certains se sont adaptés sans grandes difficultés, d'autres ont rencontré des obstacles, souvent dès leur arrivée. Pour beaucoup, le froid québécois a été le premier grand mur (choc) à franchir. Entre tempêtes de neige et températures glaciales, l'hiver a frappé fort notamment, avec le froid intense, les longues périodes de neige, ce qui a rapidement confronté les nouveaux arrivants à une réalité difficilement anticipable, malgré les préparations. À cela s'ajoutent des défis d'ordre logistique, comme la recherche de logement, parfois obligeant les arrivants à séjourner dans d'autres villes en attendant de trouver un logement ou encore à faire des semaines à l'hôtel.

*... Ça a été vraiment, mais vraiment dur. Bon, comme je le disais, je suis arrivé le 18. Mais j'ai de la famille à Québec, j'ai été accueilli par ma famille à Québec, il y a le petit frère de mon papa. J'ai passé deux semaines avec eux. Après, je suis venu à Chicoutimi. Il y avait tellement de problèmes pour trouver un logement que je suis resté quelques jours, environ une semaine à l'hôtel. À Chicoutimi, ici, genre, j'ai commencé à voler avec mes propres ailes, quoi. Ça n'a pas été facile. Et puis c'était un hiver. Finalement, j'ai réussi à avoir un logement à La Baie, où je suis resté huit mois. Où j'ai vécu des tempêtes de neige de moins 50 degrés. **Participant 10***

... Mon premier choc, c'était le froid. En décembre, janvier, février 2022... il faisait vraiment très froid, donc ça, c'était marquant.... **Participant 06.**

Mais l'adaptation ne se limite pas aux conditions climatiques. Le choc culturel et l'isolement liés au fait de vivre seul pour la première fois ont également été des sources de stress pour certains. Sans oublier l'isolement social ressenti par plusieurs, notamment en raison d'un accueil moins chaleureux que prévu de la part de leur propre communauté culturelle. Ce qui a aussi pesé sur leur moral, surtout que certains ont été surpris, voire déçus, par le manque de solidarité au sein de leur propre communauté d'origine, accentuant ainsi le sentiment d'isolement.

... Mais je m'attendais à ce que ma communauté m'accueille beaucoup plus chaleureusement. Mais au début ce n'était pas le cas. Je me suis contenté de celle de l'université et j'ai vu que, clairement c'était un service aux étudiants vraiment compétent, qui est là ... **Participant 01**

... Ce n'est pas juste un déménagement : on change aussi de culture, de climat et de repères. ... Ce qui m'a tenue debout, ce sont mes objectifs.

Participant 09

Heureusement, les services de l'université ont souvent agi comme point d'ancrage rassurant et accessible dès les premiers jours.

Le système éducatif québécois, perçu comme très différent pour plusieurs, voire déroutant, a également déstabilisé avec ses nouvelles méthodes pédagogiques, les travaux d'équipe, la notation, mais aussi l'évaluation continue, et l'autonomie attendue. Autant

d'éléments qui exigent un temps d'adaptation, surtout lorsqu'il (le répondant) s'est heurté à l'isolement ou au manque d'information au départ.

Bon, ça n'a pas été facile. Le système scolaire, universitaire ici, ce n'est pas comme le système français. Les premières notes... je me rappelle bien ma première note, j'avais eu un "C". Je ne comprenais pas. Pourtant j'ai pensé que j'avais bien fait et tout. Après, on m'a expliqué qu'ici, ça se faisait plus avec les travaux de groupe, il fallait se rapprocher des gens, avoir les anciens sujets pour pouvoir les traiter et tout ... **Participant P07**

Les préoccupations financières ont aussi été au cœur de plusieurs récits. Certains n'ont reçu aucun soutien de leur famille restée au pays et ont dû tout assumer seul, souvent dans un contexte de désillusion parfois aggravé par des attentes trompeuses.

... depuis que je suis arrivé au Canada, je n'ai jamais reçu d'argent venant d'Afrique en fait... je croyais que j'allais être boursier. Donc, quand j'arrivais, je pensais que j'allais payer 3000 dollars et tout ... Sauf qu'on s'est rendu compte qu'on nous a vendu des rêves... Donc, on s'est rendu compte que ça n'allait pas coûter 3000-4000 dollars, mais plutôt 25000 dollars.

Participant 08.

Cette pression économique a parfois renforcé le sentiment de solitude et d'incertitude, rendant encore plus complexe le processus d'intégration de certains étudiants.

Le nuage de mots ci-dessous traduit les principaux défis d'adaptation rencontrés par les étudiants internationaux dans leur parcours d'intégration. À travers les témoignages issus de l'ensemble des participants (14), plusieurs expressions reviennent de manière récurrente et traduisent des réalités communes de l'expérience vécue par ces personnes confrontées à un environnement nouveau.



Figure 7: Nuage de mots des principaux défis d'adaptation

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025) ; Généré dans [NuagesDeMots.fr](https://nuagesdemots.fr)

Malgré tous ces défis, des éléments facilitateurs sont apparus dans presque tous les récits. En effet, le travail étudiant évoqué dans près de 65 % des entrevues a permis à plusieurs de s'ancrer dans la société québécoise, de pratiquer la langue et de mieux comprendre les codes culturels locaux.

Travailler, ça m'a aidé à m'intégrer, à pratiquer la langue aussi, et à mieux comprendre la culture ici. Le fait de travailler avec des Québécois m'a vraiment aidé à m'adapter. Même en classe, je comprenais mieux les professeurs grâce à cette expérience-là. **Participant 01**

Pour d'autres, retarder l'entrée sur le marché du travail a permis une meilleure acclimatation afin de s'adapter progressivement

... Je vais dire que le fait de ne pas commencer à travailler directement c'était quelque chose qui était quand même bénéfique parce qu'en fait j'ai eu le temps en fait de m'imprégner de l'environnement, savoir un peu comment m'organiser et autre. Et une fois que j'ai vraiment trouvé en fait un, on va dire un certain équilibre c'était plus facile en fait d'intégrer

Participant 03

Une stratégie qu'ils jugent aujourd'hui bénéfique.

Les programmes d'accompagnement ou des projets pour étudiants internationaux des services aux étudiants sont salués dans plus de la moitié des témoignages, qualifiés de « compétents » et « dévoués », tout comme les programmes de mentorat, qui ont permis de créer des liens, de s'orienter, et de se sentir rapidement moins seuls.

Franchement, ça a été. Parce que j'avais déjà des amis ici, donc, côté social, j'ai rapidement accroché. J'ai découvert plein d'endroits rapidement et à l'école aussi, j'ai été en contact avec un mentor dans un programme de mentorat. Franchement, mon mentor m'a beaucoup aidée. On est même

devenus super potes. C'était une très belle rencontre. Donc oui, l'intégration a été plus ou moins facile pour moi. **Participant 04**

... Vous savez, j'ai la capacité d'adaptation ... Je me suis contenté de celle de l'université, et j'ai vu que, clairement c'était un service aux étudiants vraiment compétent, qui est là. Donc c'est sûr que je ne me suis pas senti seul. ... j'ai vu une administration très dévouée à répondre à mes questions.

Participant 01

Enfin la capacité d'adaptation migratoire personnelle est citée dans près d'un témoignage sur deux, souvent en lien avec l'implication dans la vie associative, le soutien de proches déjà établis, ou encore des expériences migratoires antérieures à l'étranger ou des objectifs clairs

... Aussi, je me suis vite impliqué dans les projets qui étaient à la disposition des étudiants internationaux. Je parle du service aux étudiants qui avait plusieurs initiatives, comme le projet de mentorat. Je me suis engagé dès le début dans ce genre de programme. Je participais aussi aux activités organisées, et cela m'a vraiment aidé à avoir les bonnes informations, à savoir vers qui me tourner quand j'avais un petit souci. Donc voilà, cela m'a facilité les choses. **Participant 05**

... Ce n'était d'ailleurs pas ma première expérience de "migration", même si auparavant je restais dans le même pays. J'ai souvent bougé, et chaque endroit avait ses différences. À chaque fois, j'ai dû m'ajuster ...

Participant 09

Ainsi, au fil des récits des 14 participants, l'intégration se dessine comme un processus évolutif, fait de ruptures, mais aussi de résilience. Si les obstacles sont bien réels, ils sont contrebalancés par une volonté de s'adapter, de comprendre, de créer des liens et de trouver leur place dans un nouvel environnement.

3- Responsabilités familiales des participants

La responsabilité familiale constitue une réalité omniprésente pour une partie des étudiants internationaux, bien que vécue de façon hétérogène. Sur les 14 participants, 71 % ont évoqué des responsabilités à différents niveaux, révélant une réalité vécue de manière plurielle et parfois ambivalente, que ce soit dans leur pays d'origine ou dans le pays d'accueil. Ces responsabilités prennent plusieurs formes : soutien financier, contribution ponctuelle, ou pression sociale implicite, qualifiée de « culturelle » dans plusieurs témoignages.

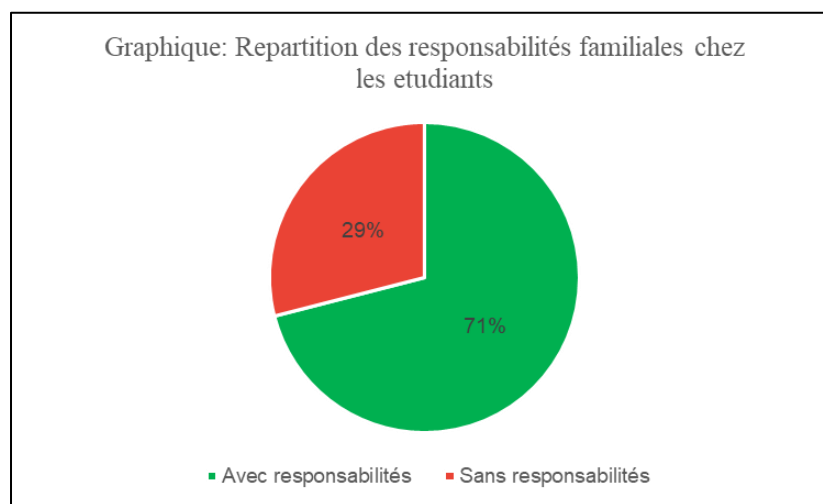


Figure 8:répartition des responsabilités familiales chez les étudiants

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

Ainsi, une grande majorité des répondants évoquent un devoir moral ou culturel envers la famille restée au pays, souvent inscrit dans les valeurs de solidarité intergénérationnelle propres à de nombreux pays africains. Pour ces participants, soutenir financièrement les proches est un acte normal, culturellement attendu, voire socialement valorisé, bien que parfois pesant.

Oui... bon comme tous les Africains, hein. Même si ce ne sont pas des charges fixes, je soutiens ma famille à distance, comme le veut notre culture. C'est, c'est culturel. Quand tu travailles, faut aider un peu. Voilà. C'est un partage normal, socialement accepté. **Participant 02**

Franchement, les responsabilités, elles ne manquent pas hein. Déjà là-bas au pays, j'ai mes parents, mes petits frères, mes oncles... tout le monde quoi. Et ici, même si j'étais seul, ben je continuais à envoyer de l'argent. Des fois même, des amis ici, ils me demandaient un coup de main... donc euh, c'était constant. C'était beaucoup de pression, mais bon, on fait avec hein.

Participant 14

Pour d'autres encore, les charges sont directement assumées

... J'ai des responsabilités. Ici pas vraiment, à part le loyer, la restauration, l'habillement, les charges courantes. Mais au pays, j'ai ma femme et mes deux enfants à charge ... **Participant 11.**

Le devoir d'aider, de répondre aux attentes familiales ou sociales devient une norme intériorisée. Certains parlent de pressions silencieuses, de demandes ponctuelles, mais constantes. D'autres témoignages laissent apparaître une forme de responsabilité morale, tournée vers la communauté étudiante ou vers ceux (des amis, proches) restés au pays,

Oui, en Afrique, on a souvent des responsabilités envers la famille élargie. Moi, je ne suis pas directement responsable de quelqu'un, mais je contribue de temps en temps. Pour les études d'un membre de la famille, ou pour des événements comme des mariages, des funérailles... Ça m'arrive d'envoyer de l'argent. **Participant 06.**

... l'aîné de la famille, comme on sait en Afrique, à porter tout sur leurs épaules -là ... La charge de ces personnes-là, quand même, ça me touche énormément. Lorsque je suis arrivé, j'avais une personne à ma charge. En deuxième année aussi, j'avais une personne à ma charge. **Participant 09**

À l'opposé, 29 % des participants ont affirmé ne pas avoir de personnes à charge, ce qui, pour plusieurs, a facilité leur adaptation

... non, personne n'en charge je peux dire que je prends que moi-même en charge, donc personne d'autre n'a par moi ... **Participant 03**

... Je n'ai pas d'autres charges ici que le loyer, la bouffe, les études ... **Participant 08.**

... Des responsabilités familiales, je n'en ai pas ici ... Ce sont mes parents

qui ont payé mes études ... Donc mes parents géraient tout, que ce soit la scolarité, le logement, etc. ... **Participant 13.**

Certains ont aussi décrit un passage de témoin progressif avec du soutien à leur arrivée et ils ont ensuite revendiqué leur autonomie.

Moi, quand je venais, spécialement, c'était plus mes parents qui prenaient tout en charge. C'est un an après, quand j'ai commencé à travailler, bien, tous ces mois-là, j'ai dit à mes parents de laisser. Ils continuaient à payer mon école, mais juste pour la nourriture, le loyer et tout, j'ai décidé... J'ai dit à mes parents de me laisser gérer. C'est moi qui gère depuis. **Participant 07.**

Mais la responsabilité ne se limite pas toujours au cercle familial. Pour certains la responsabilité s'étend à des obligations professionnelles déjà entreprises même avant l'arrivée sur le territoire canadien. Une participante a évoqué la gestion à distance d'une association fondée avant son départ, qu'elle a dû mettre en pause pour se concentrer sur ses études.

Non pas de responsabilité familiale ici, mais j'avais la responsabilité d'une association que j'avais fondée avant de venir. Au début, c'était compliqué de gérer à distance. J'ai mis l'association en pause un moment pour m'adapter à mes études, puis j'ai pu reprendre les activités une fois que je me suis stabilisée. **Participant 04**

II- Impact des changements réglementaires sur le vécu des étudiants internationaux

I- Appréciation de la levée de la limite d'heures de travail et de son retour

Lorsque le Canada a suspendu, puis rétabli, la limite des 20 heures de travail hebdomadaire pour les étudiants internationaux, les 14 participants rencontrés ont vu leur quotidien basculer entre respirations financière et sursaut d'adrénaline. Pour la grande majorité d'entre eux, cette mesure exceptionnelle a d'abord été accueillie comme une bouffée d'oxygène incarnant la sensation de soulagement, de liberté et de respiration financière lors de la levée de la limite des 20 heures de travail.

... J'étais vraiment contente. Je me suis dit : « Ah, ça me fait plus d'argent en plus. » Surtout que moi, mon programme ne me demandait pas d'être à 100 % à l'école. J'avais limite trois cours à valider dans la session ...

Participant 07.

... Je savais que je pouvais travailler plus sans que ça nuise à mes études... **Participant 06**

Douze étudiants sur quatorze, soit 86 %, ont salué la levée de la limite, y voyant une importante liberté dans un contexte économique de plus en plus exigeant. Pour neuf d'entre eux (64 %), elle a représenté une véritable bouée de sauvetage en apportant non seulement un soulagement, mais surtout le sentiment d'avoir été sauvé d'une situation critique leur permettant de couvrir leurs frais de scolarité et de subsistances (la restauration, le loyer, etc.), de maintenir le soutien familial et d'éviter d'enfreindre la loi . Certains témoignages font

même état d'un soulagement psychologique, car la simple possibilité de travailler plus suffisait à apaiser les inquiétudes liées à l'instabilité financière.

Moi, cela m'a beaucoup plu personnellement, parce que je voyais que, en voulant travailler beaucoup, je n'allais pas enfreindre les lois de l'immigration ... Étant donné qu'il n'y avait pas de limite d'heures de travail, je me disais que bon, je vais travailler comme je veux, et je ne vais pas enfreindre des lois. Pour que cela n'ait pas d'impact sur ma procédure ... qui était en cours. **Participant 05**

... Même si je ne travaillais pas, j'étais un peu soulagé parce que je m'étais dit que, même si un jour j'avais besoin, je n'avais pas de contrainte à le faire
... Participant 01

Pour d'autres encore, cette liberté permettait d'organiser leur emploi du temps en fonction de leurs priorités, sans se sentir piégés entre études et obligations matérielles.

.. Ça permettait vraiment de me concentrer sur mes études, mais, en même temps, il fallait penser à comment manger, comment je vais faire pour payer l'UQAC. **Participant 10**

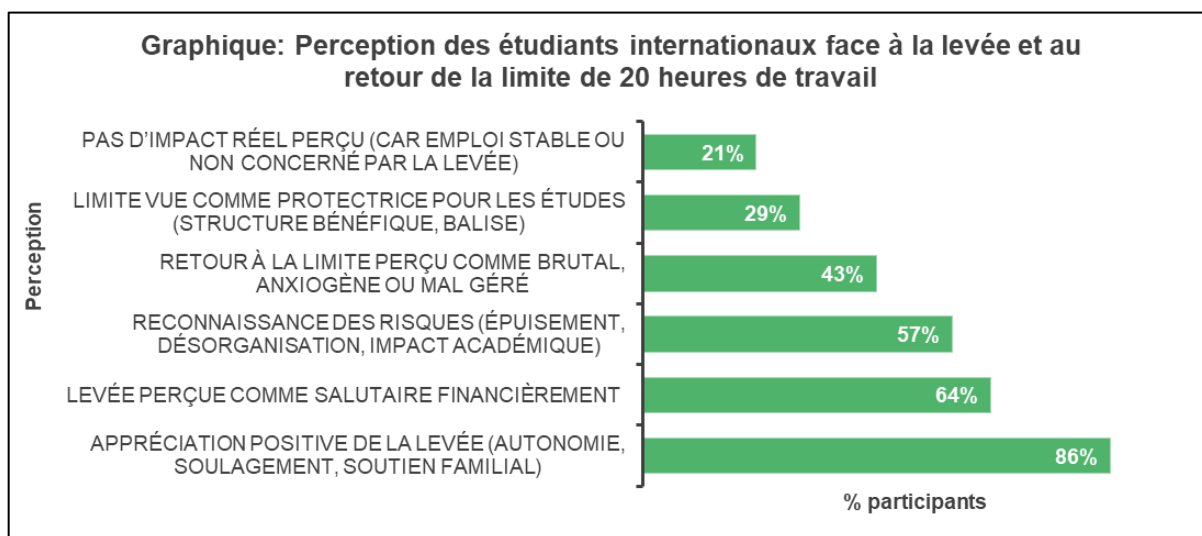


Figure 9: perception des étudiants internationaux face à la levée et au retour de la limite de 20 heures de travail.

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025).

Mais cette marge de manœuvre s'est aussi révélée à double tranchant, car huit participants (57 %) ont rapidement témoigné que cette absence de limite pouvait devenir un piège susceptible de nuire à l'équilibre entre études et travail, surtout en l'absence d'une organisation personnelle solide. Le travail intensif, bien que légalement autorisé, a entraîné chez plusieurs une fatigue physique importante, du stress, et parfois un glissement des priorités académiques.

Franchement, au début j'étais content. Je me suis dit je vais travailler plus. Mais très vite j'ai vu que mon corps ne suivait pas. Je n'étais pas habitué à

faire 30 heures ou plus par semaine. Donc j'ai limité à 28. Plus que ça, j'étais fatigué. **Participant 02**

Travailler sans limites, ça peut aider sur le plan financier, mais tu te perds si tu n'es pas bien organisé. C'est un couteau à double tranchant. Travailler sans limites d'heures, là, c'est un couteau à double tranchant. Ça peut être avantageux comme ça peut avoir des inconvénients pour l'étudiant... **Participant 10.**

Certains ont vu des camarades sacrifier leurs études au profit de quarts de nuit répétés, au risque de compromettre leur réussite. Pour eux, la levée n'était pas le problème en soi, mais plutôt le manque de balises, de repères, de soutien pour gérer cette liberté nouvelle.

Je pense que c'était quand même une bonne chose pour ceux qui savent comment gérer leur emploi dans leur planification. Je sais qu'il y a quand même beaucoup de personnes qui ont, on va dire, abusé et qui se sont concentrées sur le fait d'avoir beaucoup d'argent. **Participant 03**

Quand il n'y avait pas de limite, je pouvais travailler 40 heures et plus, donc je gagnais plus. Mais j'étais aussi plus fatiguée, physiquement et mentalement. J'avais du mal à récupérer **Participant 13**

Le retour à la limite de 20 heures, survenu sans délai d'adaptation ni accompagnement clair, a été perçu comme brutal par près de 43 % des participants. Pour ceux qui avaient structuré leur vie autour de cette flexibilité, le choc a été immédiat. Les mots employés sont forts.

De limiter à illimité, c'était simple. Mais d'illimité à limité, c'était dur. On s'est habitué à un rythme, à un revenu. Et puis on nous dit de réduire. Mais nos besoins ont évolué aussi. C'est comme un retour en arrière. Et pour les employeurs aussi, ce n'est pas évident. Ils s'étaient habitués à nous avoir souvent, et là, il faut dire qu'on peut plus. Ce n'est pas bon pour notre image comme employé. C'était frustrant. **Participant 11**

... C'était vraiment difficile. J'avoue que, durant la levée, c'était flexible, je m'étais adapté à ça. Je me sentais mieux, mais après quand ç'a été supprimé, j'avoue que ce sont de gros casse-têtes chinois que j'ai dû faire pour pouvoir prendre en charge la scolarité et les charges au niveau familial.

Participant 12.

Certains décrivent une montée d'anxiété, un sentiment d'injustice, une impression de retour en arrière. La mesure, jugée « improvisée », a perturbé des équilibres déjà précaires. L'absence de communication ou d'aménagement transitoire a accentué le stress pour ceux qui avaient bâti leurs revenus et leur stabilité sur cette souplesse temporaire.

Ça a créé pas mal de stress parce que ça vient réduire les finances. Bien qu'on ait déjà pris des engagements. Parce que, quand tu prends un bail en fonction de ce que tu as comme finance, et que les finances baissent, tu es déjà dans le bail, tu ne vas pas dire : « Bon, comme les mesures ont changé et que j'ai pris des engagements en fonction de ce que je pouvais avoir, je vais venir revoir » Non, ce n'est plus possible. Il faut aller jusqu'à l'épuisement de ton bail. Donc, cette mesure a été quand même source de beaucoup de stress. En plus

d'avoir levé le sans limite d'heure, la scolarité a été augmentée sans même qu'on soit informé. Il y a plusieurs mesures qui sont rentrées en ligne de compte. On avait moins de finances. On avait beaucoup de charges, de frais de scolarité à payer dus à l'augmentation de la scolarité. Et on avait aussi beaucoup de stress dû aux différentes mesures que je pourrais qualifier d'improvisées, qui ont été mises en place. Pourquoi je dis improvisées ? Parce qu'on n'a pas eu de délai pour se préparer. Bon, si je peux le dire, de temps pour assimiler avant que ces mesures-là ne soient mises en place. Ces mesures ont été prises et appliquées sans qu'on ait la possibilité de se préparer psychologiquement, financièrement, aussi physiquement.

Participant 12

Et quand la levée a été enlevée... franchement, j'étais triste. Parce que, dans cette période-là, mes parents m'envoient plus d'argent, vu que j'avais dit que j'allais gérer. Et j'avais planifié ma vie avec les heures que j'avais, à plus de 20 h semaine. Donc tout a été chamboulé. Je devais payer mon loyer. Il y a eu un gros changement. Franchement, à cette période, j'ai vraiment vécu beaucoup d'anxiété. Parce que tout a changé du jour au lendemain. On n'a pas été informé. **Participant 07**

En dépit de ces critiques, quatre participants ont pris soin de rappeler que la limite horaire avait aussi une fonction protectrice. Selon eux, elle oblige les étudiants à ne pas perdre de vue leur objectif principal, qui est leurs études. Donc l'importance de cadrer les ambitions économiques pour ne pas compromettre l'objectif académique. Pour eux, le plafond

hebdomadaire constitue une balise salubre dans un contexte où les tentations de surmenage sont nombreuses.

... Si tu as une limite, ici, tu peux te concentrer plus sur tes cours. Tu n'as pas à dire « je vais aller chercher encore plus d'argent », car plus de liberté peut inciter à faire plus. Tu te diras puisque je peux faire plus d'heures sans problème, autant le faire pour avoir plus d'argent, car on ne sait pas quand ça va finir, et tout... **Participant 10**

Ce qui se dégage de l'ensemble des témoignages, c'est que le véritable enjeu ne réside ni dans la liberté totale, ni dans la contrainte stricte, mais dans la capacité de choisir. La majorité des participants converge vers une même idée en mentionnant qu'il faudrait un système flexible, qui s'ajuste aux réalités individuelles, aux besoins économiques et à la capacité de chacun à gérer ses priorités. Offrir un barème modulable, ou au minimum un délai d'adaptation lors de changements, permettrait d'éviter que la liberté ne devienne un piège et que la règle ne tourne à la contrainte injuste.

2- Préférences individuelles

Les préférences quant à la présence d'une limite horaire ne sont pas homogènes, car six participants, soit 43 %, affirment préférer une limite hebdomadaire, y voyant une aide précieuse pour maintenir le cap sur les études, éviter la surcharge mentale et conserver un rythme de vie équilibré.

Je choisirais de pouvoir travailler moyennement, en fonction des charges scolaires. Le plein temps c'est risqué, c'est un couteau à double tranchant.

On oublie vite son objectif principal. La limite discipline les étudiants et les aide à rester focus sur les études. Participant 04

Je préfère avec une limite. Ça oblige à se concentrer sur les études. ... Si tu as une limite, ici, tu peux plus te concentrer sur tes cours. Tu n'as pas à dire « je vais aller chercher encore plus d'argent », car plus de liberté peut inciter à faire plus. Tu te diras puisque je peux faire plus d'heures sans problème, autant le faire pour avoir plus d'argent, car on ne sait pas quand ça va finir, et tout. Participant 10

À l'inverse, 36 % des participants expriment leur attachement à la liberté de travailler sans restriction, soulignant leur capacité à s'autoréguler selon leurs besoins financiers ou leur charge académique ou encore le niveau d'étude.

.. mais je trouvais que c'était vraiment super de donner l'opportunité à ceux qui voulaient travailler plus de le faire. Et voilà, ceux qui ne voulaient pas travailler plus, ils pouvaient ne pas le faire aussi. Voilà, chacun fait selon ses capacités, selon ce qu'il peut subir, selon ce qu'il peut, comment dire, je ne sais pas comment je vais expliquer chacun fait selon ce qu'il peut. Et tolérer, ce qu'il peut supporter ou quoi... Participant 13

... Franchement, j'ai apprécié ça, parce que c'était à moi de m'organiser. Même si je pouvais travailler beaucoup, je ne le faisais pas... Participant 01

Pour moi, travailler sans limites ne me dérange pas. C'est même avantageux. Mais ça dépend du niveau d'études. Participant 06

Par ailleurs, 21 % adoptent une posture nuancée selon laquelle, le plus important reste de pouvoir choisir, en fonction de ses priorités, de son organisation et de son état personnel

Avec la limite de 20 heures, ça permet de cadrer les étudiants. Ça évite que certains se surchargent pour gagner plus d'argent au détriment de leurs études. En même temps, le travail illimité, c'est bien pour ceux qui ont vraiment des besoins financiers importants. Donc, pour moi, ce qui compte c'est de pouvoir choisir et s'organiser selon sa réalité. Ça responsabilise, en fait. **Participant 13**

Je pense qu'il y a quand même un côté positif et un côté négatif en fonction de la manière dont la personne se comporte face à sa situation.

Participant 03

Ces points de vue révèlent une forte attente envers un cadre adaptable, fondé sur la responsabilisation, plutôt qu'une politique uniforme et rigide. Ainsi, la diversité des profils étudiants appelle une approche différenciée, respectueuse des capacités d'autogestion de chacun.

3- Enjeux et effets de la levée de la limite d'heures

Les verbatims des 14 participants ont permis d'identifier des tendances et le tableau suivant propose une synthèse des conséquences positives et négatives selon cinq dimensions (académique, finances ...), ainsi que les implications principales pour les politiques publiques ou institutionnelles.

Tableau 3: Effets de la levée temporaire de la limite d'heures de travail sur les étudiants internationaux

Dimensions	Effets positifs	Effets négatifs	Implications
Finances	64 % disent avoir respiré financièrement pendant la levée (revenus plus élevés, Autonomie, possibilité d'épargner, capacité à subvenir aux besoins, soutenir la famille au pays)	et 36 % rapportent un choc financier quand la limite a réapparu : budgets serrés, réduction des dépenses vitales, imprévues difficiles à gérer	Une hausse ponctuelle des revenus crée des engagements (logement plus cher, transferts familiaux) qui deviennent difficiles à honorer quand la limite revient.
Parcours académique	36 % ont une meilleure concentration après réduction des heures. De plus, ils ont vu leurs notes ou la progression du mémoire s'améliorer après avoir réduit	43 % parlent de fatigue mentale, de baisse d'assiduité en cours, d'attention réduite en classe, de perte de concentration ou de performance en baisse lorsqu'ils travaillaient beaucoup et Choix	Le travail sans cadre nuit à la réussite scolaire chez les moins organisés. La réussite dépend de la capacité à s'autogérer, besoin de soutien académique renforcé.

	leurs heures de travail et se recentrage sur le mémoire ou examens	difficile entre études et travail.	
Santé & bien-être	29 % évoquent un sentiment d'autonomie, de contrôle et de bien-être temporaire lié à la capacité de choisir leurs heures selon leurs priorités	43 % décrivent fatigue chronique, stress, anxiété, manque de sommeil ou un déséquilibre général lorsque la charge horaire était élevée ou après la coupure des heures.	Les périodes de transition rapide (sans phase d'adaptation) génèrent un stress marqué ; prévoir un délai graduel atténuerait l'impact
Intégration professionnel le	Meilleure relation avec les employeurs (souplesse horaire) Plus d'emplois disponibles	Retour à 20 h a perturbé l'organisation des équipes, moins de flexibilité pour les employeurs et Image d'employé moins fiable, car moins de disponibilité	Les politiques gouvernementales influencent indirectement la stabilité des contrats étudiants, la satisfaction des employeurs locaux et la perception des étudiants dans le monde du travail

Perception des politiques	86 % saluent la belle opportunité d'adapter leurs heures à leurs besoins et ont une impression d'écoute du besoin étudiant,	29 %, parlent d'un manque de consultation ou d'information préalable, ont un sentiment d'injustice, de décisions unilatérales, improvisées	Un changement sans accompagnement sape la confiance dans les institutions et fragilise les engagements étudiants et leurs planifications.
---------------------------	---	--	---

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

N.B. Cette synthèse repose sur l'analyse de 14 témoignages étudiants et les pourcentages mentionnés reflètent la fréquence des thèmes abordés spontanément

4- Adaptation personnelle

Face aux changements réglementaires entourant le travail étudiant, notamment la levée temporaire de la limite des 20 heures par semaine, puis son rétablissement, 13 participants sur 14, soit 93 %, ont déclaré avoir modifié certains éléments de leur quotidien. Ces ajustements leur ont permis de maintenir un équilibre entre leurs études, leur emploi et leur bien-être personnel, dans un contexte souvent instable.

Pour 21 % des répondants, l'adaptation a été décrite comme fluide ou naturelle, sans nécessiter de grands changements. Ces personnes évoquent une intégration progressive dans leur routine, sans pression particulière.

Franchement, ça s'est fait naturellement. J'ai juste remarqué que j'avais moins de temps libre. Mais je n'ai pas eu à faire un grand effort. Je me suis adapté.

Participant 11

... Je m'adapte. Ce n'est pas une pression. **Participant 13**

Plusieurs des étudiants rencontrés, soit 72%, ont cependant mis en place des ajustements concrets à savoir : une modification des habitudes de travail, une reconfiguration de leur emploi du temps, une réorganisation de leur mode de vie et une réévaluation de leurs priorités. Pour certains, cela a impliqué une planification plus rigoureuse, une meilleure gestion du temps ou des dépenses, ou encore une adaptation progressive à leur environnement.

57 % des participants ont volontairement réduit leurs heures de travail, parfois même pendant la période sans limite, dans le but de préserver leur réussite académique ou leur santé mentale.

... Franchement, j'ai apprécié ça, parce que c'était à moi de m'organiser. Même si je pouvais travailler beaucoup, je ne le faisais pas. Pour moi, ça n'a pas été une grosse transition ... ça n'a rien changé pour moi. J'étais déjà dans ces eaux-là.

Participant 01

... aujourd'hui aussi, je m'adapte toujours parce ce que j'ai réduit mon nombre d'heures au niveau de là où je travaille présentement, ça fait moins d'entrée d'argent, mais je me dis que je suis là pour un but, donc c'est juste en fait un bon compromis que j'essaie de trouver à chaque fois. **Participant 08.**

Certains ont expliqué avoir fait ces choix en fonction de leur charge de cours.

Je me suis rendu compte que je peux le faire en fonction des cours que j'ai pris. **Participant 01**

36 % des répondants ont également évoqué des changements, comme un abandon d'emplois physiquement exigeants, une restructuration budgétaire ou un recentrage sur leurs objectifs académiques.

Oui, parce que moi, déjà après ça, j'ai laissé pratiquement mon emploi de manutention. Et je me suis concentré beaucoup plus sur les deux emplois que j'ai à l'université. Parce que cela ne me prenait pas beaucoup physiquement. C'était beaucoup plus un travail... je peux dire... intellectuel ... Cela m'a permis de me recentrer sur mes études. Je dirais que j'ai eu une bonne adaptation. Déjà, avec ma première session, j'ai fait une auto-évaluation. Et c'est pour ça que je me suis permis de laisser un emploi, après avoir planifié certaines choses.

Participant 05.

Certains ont rapporté avoir appris à planifier leur emploi du temps pour éviter la surcharge.

Je fais toujours attention. J'adapte mon emploi du temps à mes priorités.

Participant 09

... Tout ça m'aide à optimiser mon temps. D'ailleurs, certains amis peuvent même savoir ce que j'ai fait et à quelle heure, tellement c'est

structuré. Et c'est ce que je cherche : une organisation qui me permet d'avancer sur tous les plans, sans négliger aucun aspect de ma vie. Donc, c'est ça que j'essaie de faire pour l'optimiser. Donc, c'est ça ...

Participant 08

28 % des participants ont vécu des périodes de surcharge, de fatigue physique ou mentale, nécessitant des pauses ou des ajustements importants. Pour d'autres, l'adaptation a été marquée par une prise de conscience de leurs limites et de leurs priorités. Plusieurs ont également parlé d'ajustements logistiques ou culturels, notamment liés à la solitude, au climat, à l'alimentation ou à la gestion du foyer.

*... Même malade, j'ai dû continuer à assurer un minimum au travail ...
J'ai pris un mois complet pour dormir, me remettre, souffler un peu...
Depuis, mes résolutions pour la nouvelle session sont claires : faire moins, mais mieux. Ne pas me retrouver dans un rythme qui m'épuise ...
Je mangeais tout le temps des fast-foods, mais j'étais obligé d'apprendre à cuisiner. Et le froid, c'est très compliqué à gérer ...* **Participant 08**

C'était vraiment dur, quand même. Mais bon, l'homme s'est adapté.

Participant 10

Vivre seule pour la première fois, c'est marquant. ... J'ai souvent bougé.

Chaque endroit avait ses différences. **Participant 09**

Au moins deux participants, soient 14 %, ont précisé qu'ils avaient dû s'adapter seuls, sans accompagnement spécifique, apprenant par eux-mêmes, parfois dans l'urgence, ce qui

leur a permis une meilleure autonomie de gestion. D'autres, au contraire, ont dû apprendre à poser des limites après avoir ressenti une surcharge.

Il n'y avait personne pour me guider. Tout s'est fait sur le tas.

Participant 07

Franchement, j'ai apprécié ça, parce que c'était à moi de m'organiser.

Participant 01

... À la moitié de la session, j'ai dû mettre une activité de côté pour pouvoir me concentrer uniquement sur mes études et mon travail...

participant 08.

III- Parcours professionnel

1- Motivation de l'emploi

Pour les 14 étudiants internationaux interrogés, travailler pendant les études au Québec n'est pas un choix de confort, mais une nécessité. Sans exception, tous évoquent d'abord les raisons financières comme motifs de travail pour subvenir à leurs besoins de base, comme le loyer, la nourriture, le transport, les factures de téléphone, les assurances et autres dépenses courantes.

Ce n'était pas simple ... j'étais obligé de cumuler. Pour des raisons financières, clairement. Déjà, les frais de scolarité sont élevés pour nous les étudiants internationaux. En plus, il faut payer le loyer, la nourriture... Et il y en a comme moi qui ont aussi des responsabilités dans leur pays d'origine.

Donc, on est obligés de travailler plus que ce que le gouvernement canadien recommande. **Participant 05**

Euh comme j'ai dit, en fait, je suis à ma propre charge ... donc prendre en charge le paiement de ma scolarité et, en même temps, pouvoir payer mon loyer et pouvoir subvenir à mes besoins, que ça soit au niveau alimentaire, payer les assurances et autres, les factures de téléphone ... **Participant 03**

En plus de ces charges de base, ils doivent souvent assumer des frais de scolarité particulièrement élevés, sans toujours bénéficier de bourses ou de soutien familial pour la plupart. Certains contribuent également au bien-être de leur famille restée au pays ou cherchent à soulager la charge financière de leurs parents, surtout dans les cas de familles nombreuses. L'indépendance financière devient alors un objectif, notamment dans un contexte où le coût de la vie au Canada est plus élevé, aggravé par un taux de change souvent défavorable. Une fois certaines restrictions levées, ces étudiants peuvent espérer améliorer leur situation financière pour financer des projets d'étude non pris en charge, ou simplement s'offrir quelques plaisirs personnels.

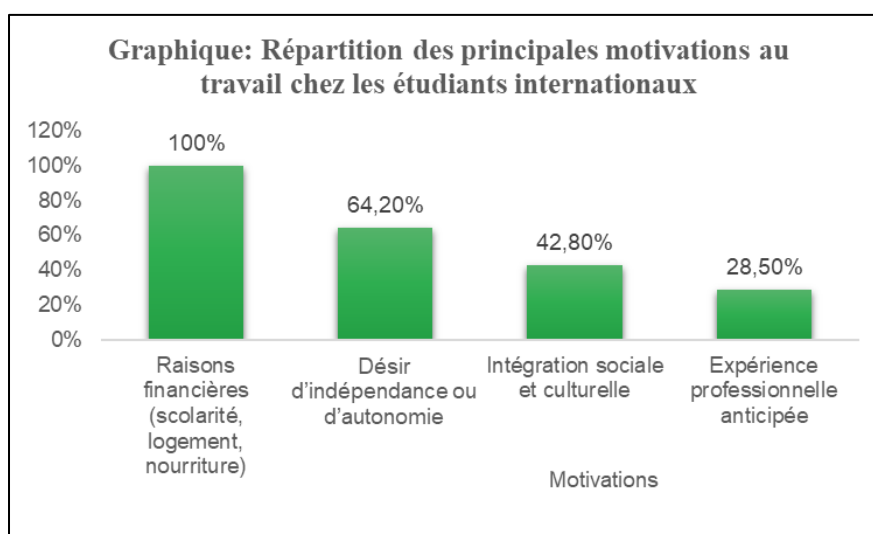


Figure 10: Répartition des principales motivations au travail des étudiants internationaux face à la levée et au retour de la limite de 20heures de travail

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

*La raison, ça tourne autour des finances. Parce que tu sais, quand tu arrives ici, c'est vrai qu'on a des gens... ce n'est pas facile pour quelqu'un qui travaille au pays d'avoir un tel montant pour pouvoir subvenir aux besoins de son fils qui étudie au Canada. Ça coûte extrêmement cher et le CFA est vraiment faible à côté du dollar. Et puis l'oncle qui est là aussi, qui m'épaulait en dehors de mes parents, ben, lui aussi, il a une famille, il a des obligations. Donc il m'a aidé quand même pour le début, mais maintenant... je vole de mes propres ailes, quoi. Ce n'est pas facile. Donc, il faut trouver de l'argent pour pouvoir étudier. J'ai dû commencer à me débrouiller seul pour payer les frais de scolarité, le loyer, la nourriture. **Participant 10.***

*Je n'ai jamais reçu d'argent venant d'Afrique en fait... donc je me suis pris en charge complètement depuis que je suis arrivé ici ... quand j'arrivais, je pensais que j'allais payer 3000 dollars et tout ... mais on s'est rendu compte que ça n'allait pas coûter 3000-4000 dollars, mais plutôt 25000 dollars. On m'a même demandé de revenir en Afrique ... **Participant 08***

Mais il ne s'agit pas que d'argent ; 64 % travaillent aussi pour des raisons personnelles ou symboliques, comme faire preuve de responsabilité, gagner en estime de soi, préserver leur dignité, leur autonomie, leur fierté. Pour d'autres, c'est la peur du vide, de l'oisiveté ou pour ne pas paraître paresseux aux yeux des proches et rendre ses parents fiers.

Déjà, il y a pas mal de dépenses ; les parents aident, mais on ne veut pas rester les bras croisés... le CFA en dollar, ça ne devient presque rien avec 1 dollar qui est entre 450 à 500 FCFA, selon, bien sûr, le taux du marché, alors imagine payé une scolarité qui est cher plus de 12 000 dollars, surtout si tu n'es pas le seul enfant en charge... C'était aussi pour gagner un peu d'indépendance, pour subvenir à mes besoins ... c'est plus satisfaisant de servir à quelque chose, de réaliser quelque chose soi-même sans tout le temps compter sur les autres. Je peux être libre de dépenser mon argent comme je veux et les parents savent que, même s'ils ne sont pas là demain, au moins ils ont le cœur léger que tu pourras t'en sortir, c'est pour toute ces raisons que je travaille un peu pour ne pas paraître paresseux et rendre fier mes parents.

Participant 04

*... ce n'était pas par nécessité et surtout pour ne pas rester inactif, parce qu'il y avait beaucoup de temps libre et je ne suis pas quelqu'un qui reste les bras croisés. Travailler pour m'aider à m'intégrer, à pratiquer la langue aussi, et à mieux comprendre la culture ici. Le fait de travailler avec des Québécois m'a vraiment aidé à m'adapter. Même en classe, je comprenais mieux les professeurs grâce à cette expérience-là. **Participant 01.***

Il y a aussi, dans 43 % des cas, une volonté d'intégration sociale pour améliorer sa langue, comprendre la culture, se sentir utile. Et pour près d'un tiers, soit environ 28 % des participants, c'est une stratégie pour acquérir une expérience locale, indispensable pour décrocher un emploi post-études ou encore de tester le lien entre emploi et études

... Il faut travailler pour pouvoir faire face à ces charges financières, c'est-à-dire le loyer et bien d'autres choses. Et la deuxième raison, c'est ... aussi d'avoir une expérience professionnelle. Pour voir comment le pays dans lequel on est abordé le travaille... et voir si ça concorde avec mon programme d'études... parce qu'après les études, l'objectif est de se lancer. Et quand tu n'as pas d'expérience professionnelle dans le pays, c'est difficile d'avoir un travail. **Participant 12**

Derrière chaque emploi étudiant, il y a le courage silencieux des étudiants qui refusent d'abandonner, même quand tout pousse à lâcher, le besoin de tenir debout, de prouver qu'on peut s'en sortir, de ne pas être un fardeau, de construire sa place ici.

2- Types et condition des emplois occupés

En ce qui concerne la typologie des emplois occupés par les étudiants internationaux, les résultats ont montré que les étudiants occupaient une diversité de postes, dans des secteurs variés, et dans des contextes de travail à la fois sur le campus et hors campus.

Ainsi, 64 % des étudiants interrogés ont déclaré avoir travaillé dans des secteurs à forte demande de main-d'œuvre non spécialisée, notamment le commerce de détail, que ce soit dans de grandes surfaces comme Walmart ou dans des commerces de proximité, tels que les dépanneurs ou les boutiques en centre commercial en tant que caissier, vendeur, employé de rayon, etc. Ce secteur semble représenter une porte d'entrée privilégiée dans le marché du travail local, notamment en raison de sa facilité d'accès. Plusieurs mentionnent des horaires variables, souvent compatibles avec les études, bien que physiquement éprouvants.

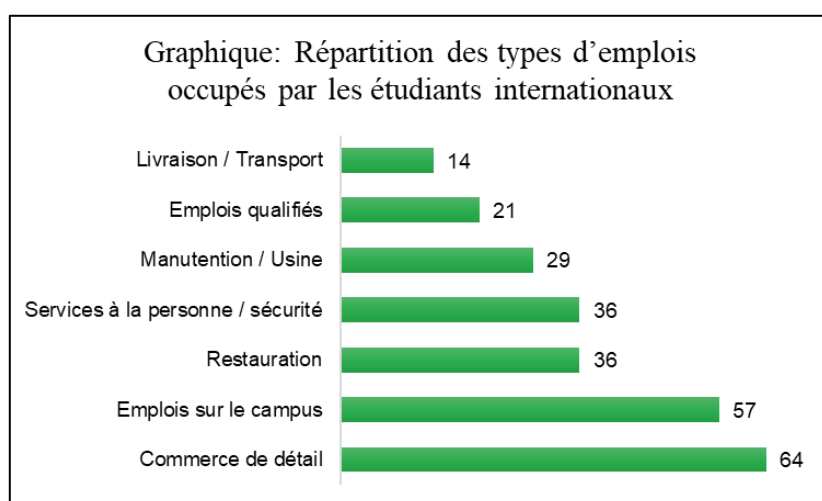


Figure 11: Répartition des types d'emplois occupés par les étudiants internationaux des étudiants internationaux

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

OK. Pour commencer quand je suis arrivé, ma première expérience était au Walmart. Je travaille encore là maintenant... Participant 10

Le tout premier que j'ai eu, c'était dans un hôtel. Ensuite, j'ai eu un poste à Walmart, comme associé au rayon des produits consommables... ça allait,

mais fallait être toujours debout, surtout pendant des heures...

Participant 01

Le secteur de la restauration arrive en second, avec 36 % des participants ayant occupé un poste dans ce domaine. Les emplois les plus souvent mentionnés sont ceux de serveur, plongeur ou aide-cuisinier. Ces postes sont souvent décrits comme des expériences courtes, temporaires, parfois exercées au tout début du parcours en raison du rythme soutenu et des horaires décalés.

.. d'abord, un emploi d'étudiante à temps partiel chez les sœurs, où j'étais aide-cuisinière ; puis j'ai travaillé dans un restaurant. J'oublie le nom...

Participant 04

J'ai travaillé au début comme plongeur. Bon, ça a duré une semaine. Après, j'ai travaillé dans un restaurant, comme serveur également pour une courte période ... C'était stressant, je finissais tard et j'étais crevé pour les cours.

Participant 02

Par ailleurs, 36 % des répondants ont déclaré avoir travaillé dans les services à la personne ou dans des postes de sécurité avec des emplois comme préposé aux bénéficiaires, concierge, ou encore agent de sécurité, souvent exercés sur une plus longue période. Ces postes, bien que plus exigeants physiquement ou mentalement, sont aussi perçus comme plus stables.

Ouais, j'ai travaillé tout le long. Depuis genre euh... le début quasiment.

Je travaillais comme agent de sécurité, hein. C'étaient des contrats de

nuit, souvent. Ça permettait de ne pas rater les cours, mais j'étais épuisé tout le temps. Pis j'ai fait ça jusqu'à la fin du programme ...

Participant 14

... Ce boulot demande beaucoup, physiquement et moralement. Mais au moins, c'était stable... **Participant 12**

... Je suis arrivé en septembre 2022, comme je l'avais dit. J'ai commencé par travailler en tant que concierge dans un complexe hôtelier de la place...

Participant 11

Les emplois manuels, d'entretien ou en usine ont également été mentionnés par 29 % des participants. Ce sont souvent des postes demandant un effort physique important, comme la manutention, l'entretien ménager ou encore le travail à la chaîne. Ces emplois étaient parfois combinés à d'autres, dans des rythmes de travail très élevés avec de longues heures, parfois associés à de la fatigue, des horaires contraignants (souvent tôt le matin ou la nuit), et peu de temps de repos.

J'ai fini par avoir un boulot à l'usine où je faisais 40 heures par semaine... C'était la métallisation. Le Walmart, l'usine, je faisais environ 85 heures par semaine... c'était vraiment, vraiment très dur... Je commençais à 6h du matin. J'étais obligé de quitter au moins vers 5h10 chez moi pour arriver à temps. **Participant 10**

... Mon premier emploi ici, c'était un emploi de manutention. C'était dans un entrepôt, un genre de magasin, où on faisait du tri de colis. Moi, je faisais le triage... **Participant 05**

En parallèle, 57 % des étudiants ont occupé des emplois sur le campus ou dans un cadre universitaire, jugés généralement plus valorisants et compatibles avec les études. Il s'agissait de postes au service aux étudiants, à la bibliothèque, en recherche, en animation scientifique, surveillant d'examen, auxiliaire de cours, etc. Ces emplois, bien que moins accessibles à tous, sont fortement appréciés pour leur souplesse et leur compatibilité avec les études.

... Vu que j'avais l'ambition de poursuivre à la maîtrise, j'ai cherché des contrats à l'université comme assistante de recherche. Je travaille au laboratoire. Les horaires étaient flexibles. Je pouvais travailler autour de mes cours. C'était vraiment l'idéal... **Participant 13**

... Comme assistant de recherche, je pouvais m'organiser avec mon superviseur, c'était valorisant... **Participant 03.**

... Après ça, j'ai occupé des postes ici, à l'université au service de la photographie, au service aux étudiants, aux services de prêt, et aussi comme surveillant jusqu'à ce que j'obtienne un poste à la bibliothèque...

Participant 01

À cela s'ajoutent les emplois professionnels qualifiés, exercés dans le domaine d'études ou dans un secteur connexe dans des environnements qualifiés. Environ **21 %** des participants ont occupé ce type de poste, souvent obtenu après une certaine période d'adaptation ou grâce à des contacts. Ces postes sont souvent plus exigeants en responsabilités, mais aussi plus enrichissants intellectuellement. Il peut s'agir de postes liés à l'informatique, à la comptabilité ou à la gestion.

... J'ai travaillé dans une start-up informatique où je devais contribuer au développement et j'étais manager de projet IA... ça demandait beaucoup de rigueur. ... **Participant 04**

... j'ai trouvé un travail à la banque. Et là, je travaillais vraiment à temps plein. Parce qu'après 2023, je partais plus à l'école, j'étais juste en rédaction de mémoire. Je travaillais du lundi au vendredi tout le temps. Et après, en 2024, la limite est revenue. Donc je suis revenue à 20 h semaine, toujours à la banque, comme comptable... **Participant 07**

... J'avais un emploi au MAGE en tant qu'assistant comptable. C'était dans mon domaine et assez rigoureux... **Participant 08**

Pour finir, 14 % des participants ont occupé des postes en livraison ou en transport, notamment pour des plateformes comme Amazon ou Intelcom. Ce type d'emploi est souvent mentionné en complément d'autres postes, particulièrement lors des périodes sans cours.

... J'ai commencé à livrer pour Amazon aussi, pour Intelcom. Mais je continue toujours à travailler à l'Escale, puis... au Mage...

Participant 08

3- Le cumul d'emplois et les horaires de travail

Le cumul d'emplois ressort comme une réalité dominante, avec 12 étudiants sur 14, soit environ 86 %, ayant occupé au moins deux postes en parallèle durant leur parcours universitaire, tandis que 2 d'entre eux (14 %) affirment avoir conservé un emploi unique, généralement choisi pour sa compatibilité avec les exigences académiques. Parmi ceux ayant

cumulé plusieurs fonctions, 6 participants (43 %) ont maintenu trois emplois simultanément, 4 participants (29 %) en ont eu deux, et 2 personnes (14 %) sont allées jusqu'à quatre postes ou davantage, en combinant parfois des activités sur le campus, à l'extérieur, ou les deux.

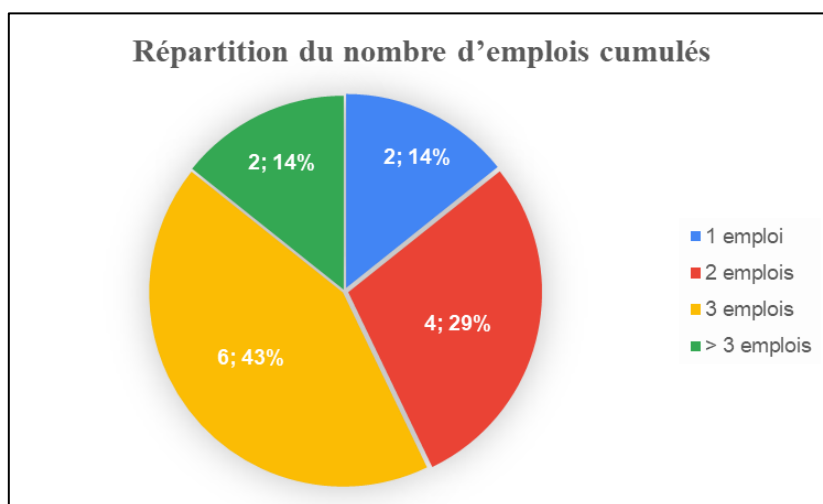


Figure 12: Répartition du nombre d'emplois cumulés chez les étudiants internationaux.

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

... Pendant la période où on avait le full Time, je travaillais... j'ai occupé au moins trois emplois. D'abord un emploi d'étudiante à temps partiel chez les sœurs, où j'étais aide-cuisinière ; puis j'ai travaillé dans un restaurant (j'oublie le nom) ; le troisième emploi, c'était dans une start-up informatique... **Participant 04**

... J'ai trouvé un emploi à l'université. J'ai fait les deux en même temps, parce que je savais qu'il n'y avait pas de limite d'heures... Ensuite, j'ai eu un autre emploi toujours à l'université. Donc, je faisais deux emplois à l'université et un à l'extérieur... **Participant 05**

Cette superposition d'emplois a entraîné un élargissement considérable des horaires hebdomadaires, dépassant souvent le plafond légal de 20 heures lorsque celui-ci était en vigueur. Avant la suspension temporaire de cette limite, la plupart déclaraient se limiter à des charges raisonnables oscillant entre 18 et 24 heures par semaine. Une fois cette contrainte levée, les volumes se sont intensifiés, et, bien que 36 % des participants affirment avoir maintenu une limite de 24 heures ou moins, souvent pour préserver un équilibre de vie, 29 % travaillaient entre 25 et 40 heures, 21 % entre 41 et 60 heures, et 14 % ont atteint, voire dépassé 70 ou 85 heures hebdomadaires.

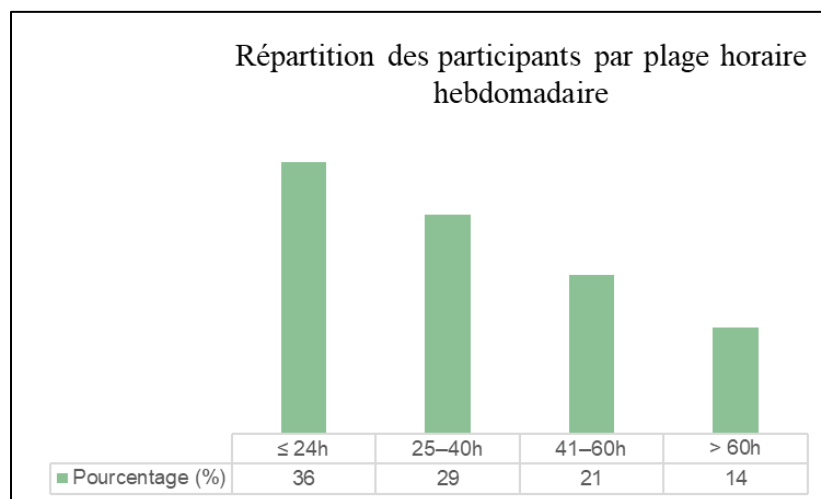


Figure 13: Répartition des participants par plage horaire hebdomadaire.

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

... Je faisais environ 85 heures par semaine. C'est ça, ça n'a pas été facile. Je faisais genre 16 heures par jour. J'ai continué ce rythme trois mois et demi... **Participant 10**

J'ai commencé par travailler en tant que concierge dans un complexe hôtelier de la place. Et ça, c'était à 20h par semaine. En novembre 2022. En novembre 2022 ils ont enlevé la limitation de 20h. Donc, quelques semaines après j'ai commencé le travail sans limite d'heures... j'ai continué en tant que concierge dans le complexe hôtelier. Je n'ai pas changé de travail. Et puis, après la limitation, j'ai toujours continué le même job, mais j'ai réduit les heures. Je suis revenu à mes 20h, puis à 24h quand ça a été autorisé.
Participant 11

Bon. Moi, je respecte le nombre d'heures donné. Parce que moi, quand je suis venu ici, je ne faisais pas partie de ceux qui avaient des restrictions d'heures. Mais malgré ça, je n'ai jamais autant travaillé parce qu'il y avait les études... Quand la limite est venue, je travaillais 20h avant d'augmenter 24h maintenant. Même si je pouvais travailler beaucoup, je ne le faisais pas... je restais entre 20 et 24, parfois 25 heures. Je trouvais que c'était un bon équilibre pour moi. **Participant 01,**

Plusieurs témoignages évoquent des journées allant de 5 heures du matin à minuit, voire des enchaînements de quarts jour-soir-nuit. Certains travaillaient jusqu'à 16 heures par jour pendant plusieurs mois, d'autres cumulaient les postes en semaine et les remplacements la fin de semaine. Les horaires les plus fragmentés impliquaient des shifts de soir comme 17

h à 22 h ou 16 h à minuit, tandis que d'autres démarraient leur journée dès 6 h en usine après un départ à vélo à 5 h du matin.

... Je faisais du vélo. Je commençais à 6h du matin. J'étais obligé de quitter au moins vers 5h10 de chez moi pour arriver à temps ... J'étais déjà fatigué avant même de commencer mon shift... **Participant 10**

De nombreux emplois se concentraient sur les soirs et les fins de semaine, notamment dans le commerce, la restauration ou la sécurité. Plusieurs participants rapportent avoir adapté leurs horaires au fil du temps, en tenant compte des contraintes académiques ou des périodes de charge plus élevées.

... Je faisais pratiquement 30-35h Récemment j'ai dû réduire pour me concentrer sur mon mémoire ... Je suis revenu à disons 14 h. **Participant 03.**

Certains ont même progressivement réduit leur charge pour répondre à leur obligation académique ou préserver leur santé mentale, tandis que d'autres ont continué à combiner des emplois universitaires non comptabilisés dans la limite officielle, maintenant ainsi un volume horaire élevé tout en demeurant techniquement en règle.

Donc, pendant les périodes scolaires, je limite strictement mon travail à 23 heures par semaine maximum, pas plus. Je sais que c'est important de garder un certain équilibre pour pouvoir tenir sur le long terme... **Participant 09**

... Je n'ai jamais atteint les 24 heures par semaine... mais le nombre d'heures fait à l'université n'est pas pris en compte dans le quota... **Participant 13**

Je faisais 40 heures à l'université et 30 heures en dehors. Donc, en tout, je travaillais environ 70 heures par semaine... mon premier emploi, c'était un travail de nuit. Donc tu travailles toute la nuit, le lendemain, tu es fatigué toute la journée... **Participant 05**

D'un point de vue horaire, les emplois occupés s'inscrivaient rarement dans des cadres fixes ou conventionnels. La réalité rapportée est celle d'une flexibilité imposée, marquée par des quarts décalés, des journées fragmentées, des services de nuit ou de week-end, souvent choisis par nécessité plutôt que par confort.

Avant la période sans limitation, je faisais 4 soirs par semaine, de 17h à 22h ... Quand ils ont levé la limitation, je finissais à minuit au lieu de 22h. Donc de 17h à minuit... **Participant 11**

... je travaille surtout les week-ends, de nuit. Et la semaine, je fais mes lectures, mes devoirs, tout ça... **Participant 02**

La gestion de ces horaires, perçue comme un défi permanent, exigeait de chaque participant une discipline rigoureuse, une adaptabilité constante, et une forte capacité d'organisation dans un contexte où les impératifs financiers, les exigences académiques et la santé personnelle entraient fréquemment en tension.

... Rien qu'avec les études, ça me prenait 23 heures par semaine, parfois plus. Donc, pendant les périodes scolaires, je limite strictement mon travail à 23 heures ... Je sais que c'est important de garder un certain équilibre. **Participant 09.**

Afin de mieux saisir l'ampleur des charges de travail supportées par les participants, ainsi que les effets concrets qu'ils en ont retirés, nous avons regroupé les témoignages selon quatre plages de volume horaire hebdomadaire. Cette classification permet de visualiser les répercussions perçues. Le tableau suivant présente cette répartition, en croisant les pourcentages de participants concernés, les effets observés, ainsi que quelques extraits de verbatim.

Tableau 4: Répartition des participants selon le volume horaire hebdomadaire de travail et les effets perçus

Volume horaire par semaine	% des participants	Effets et implications observés
24 heures ou moins Respect des limites	36 %	Bonne conciliation études-travail, équilibre perçu entre vie académique et professionnelle, moins de stress, respect des règles migratoires, fatigue modérée ou inexistante, flexibilité horaire possible, moins de pression financière, mais besoins souvent couverts par des aides ou d'autres sources. <i>Je trouvais que 24-25 h c'était un bon équilibre pour moi. P01</i>
Entre 25 et 40 heures	29 %	Fatigue notable, mais tolérable, organisation plus rigoureuse nécessaire, horaires parfois serrés, mais ajustables, risque modéré sur les études, revenus jugés suffisants ou acceptables, possibilité de

Temps partiel élevé avec cumul campus/hors campus ou temps plein unique		relâcher en période de cours intenses, horaires semi-flexibles selon les secteurs <i>J'ai fait 40 h quand je pouvais concilier avec mes cours. P12</i>
Entre 41 et 60 heures Cumul d'emploi	21 %	Épuisement progressif, diminution du temps personnel, réduction des loisirs ou de la vie sociale, pression académique, difficultés de concentration, nécessité d'arbitrer entre études et travail, recours aux quarts de soir ou de fin de semaine fréquents, impact visible sur le bien-être. <i>Je travaillais du lundi au vendredi, je rédigeais mon mémoire le week-end. P07</i>
Plus de 60 heures Cumul intensif avec 3 emplois et plus	14 %	Fatigue chronique, surcharge mentale et physique, perte de motivation académique, déséquilibre durable entre études, sommeil et travail, performances scolaires compromises, manque de sommeil, horaires morcelés, travail de nuit ou de très tôt le matin, risque de désengagement académique, présence de stratégies de survie (ex.: stockage d'heures) <i>85 h par semaine... j'étais déjà fatigué avant même de commencer mon shift. P10</i>

Source : Issue des verbatims des entrevues des 14 participants

Remarque : Aucun participant n'a déclaré être resté systématiquement à ≤ 20 h par semaine.

IV- Pratiques de conciliation mises en place

1. Défis et tensions

Pour les quatorze étudiants interrogés, le travail constitue à la fois un soutien économique indispensable et une source majeure de pression.

L'un des premiers constats qui ressortent est la réaction des employeurs. D'un côté, une majorité d'entre eux, environ 85 % jugent leurs employeurs globalement compréhensifs, et ouverts à l'aménagement d'horaires, tant que la communication est anticipée.

... En tout cas, moi, à Walmart, ils m'ont toujours compris. Ils m'ont toujours dit que ce sont les études en priorité. Si quelque chose se passe à l'université, même si ce n'était pas un cours, ils me donnaient la permission de partir... Après, c'est à moi aussi de m'organiser. J'ai un jour de libre, j'échange ça avec mes collègues **participants 01**

... Mon employeur est super flexible. La paie n'est pas énorme, mais cette flexibilité, c'est rare... **Participant 11**

Oh non... pendant les examens c'était l'enfer. Des fois j'avais un shift de nuit, je sortais à 7h du matin, puis j'avais un examen à 8h30. Donc j'arrivais en classe avec les yeux rouges, là. Mais bon, je faisais ce que je pouvais. J'ai essayé de demander des congés pendant les sessions d'examens quand c'était

possible. Mon boss, il était cool, mais y avait des limites aussi.

Participant 14.

Toutefois, cette tolérance connaît des limites, car certains mentionnent des formes de rigidité déguisée, comme la réduction, voire, le retrait d'un horaire après une absence justifiée.

... Au moment où tu dis, je ne suis plus trop disponible. Est-ce qu'une autre personne peut rentrer ? Ça bouleverse un peu le programme de la gérante ou du gérant... moi, ma gérante, un truc qu'elle fait souvent, c'est qu'elle te bloque ce créneau-là. Quelqu'un rentre, mais c'est que cette personne prend ton créneau... jusqu'à ce que la personne ne soit plus disponible pour que tu reprennes ton créneau. Donc, en gros, c'est un peu comme si on te faisait une sorte de mini-punition pour te dire, ouais, tu n'étais pas disponible à cette période. **Participant 03**

Dans certains cas, la flexibilité est moins un choix qu'une nécessité structurelle, notamment dans les milieux universitaires ou étudiants.

... C'est une université, donc ils n'ont pas le choix que de s'adapter aux horaires des étudiants. **Participant 8**

À cela s'ajoutent, la présence de périodes critiques, comme pendant les moments de maladie, ou à l'approche des examens et en fin de session, etc. Pour 78 % des répondants, ces moments où la charge mentale, marquée par l'accumulation des révisions, des remises de travaux et des horaires de travail contraignants (quarts souvent nocturnes) atteint un pic. Cette

surcharge mène à une fatigue extrême, des troubles de concentration, la privation de sommeil et peut aller jusqu'à une remise en question du parcours ou une désinscription temporaire.

... À la moitié de la session, j'ai dû mettre cette activité de côté pour pouvoir me concentrer uniquement sur mes études et mon travail. Le souci, c'est que je ne pouvais pas arrêter complètement de travailler. J'en avais besoin financièrement. Donc, même malade, j'ai dû continuer à assurer un minimum au travail tout en essayant de terminer ma session. **Participant 08**

... À l'approche des examens, ce n'est pas facile... Il faut respecter les exigences au travail, mais tu as aussi une tonne de trucs à lire...

Participant 12

... Je vais dire que la période où ça a été un tout petit peu compliqué de faire cette combinaison-là. On ne va pas se mentir. C'est au moment où on arrive vers la fin de session et qu'il y a beaucoup de travaux à rendre. Je me rappelle, il y avait une période où j'étais tellement surchargée... **Participant 03**

Les premières sessions, en particulier, sont souvent vécues comme des périodes d'adaptation douloureuses, marquées par l'isolement ou les chocs culturels.

... Tu arrives dans un nouveau pays, tu dois t'intégrer, t'adapter...
C'était une période très dure. **Participant 5**

En outre, près de deux tiers des participants, à savoir 64 %, évoquent un conflit constant entre les rôles d'étudiant et de travailleur, leur donnant ainsi un sentiment de perte

de contrôle sur leur emploi du temps, devant sans cesse arbitrer entre présence au travail et échéances académiques.

... Je courais entre les shifts et les travaux, parfois je rendais un devoir à moitié fini, juste pour ne pas rater le boulot... **Participant 13**

Comme je le disais, c'est surtout pendant la période d'examens... il arrive qu'il y ait un examen le lundi, et que j'aie mon boulot, là, ça va être stressant. Je suis là, mais je pense qu'aux examens, quoi. **Participant 10.**

Près de la moitié des participants mentionne que cette pression est d'autant plus ressentie lorsqu'ils doivent compenser l'inaction de coéquipiers dans les travaux de groupe ou lorsque plusieurs échéances se superposent. Certains se retrouvent donc à prendre en charge plus de responsabilités dans les travaux d'équipe, ce qui alourdit encore leur charge. Le stress est d'autant plus prononcé chez ceux qui cumulent 2, 3 voire 4 emplois et plus (plusieurs emplois) ou qui assument des responsabilités extra-académiques, comme le soutien financier à la famille restée au pays.

Tu as une présentation à rendre, une appli à finir, les autres ne sont pas actifs. Tu prends aussi leurs tâches... et après, faut aller bosser.

Participant 3

Les délais de soumission de travaux. Comme je travaillais le soir, si je n'avais pas terminé le travail dans la journée, ça empiétait sur les délais. Et une fois, mon ordinateur m'a lâché en plein milieu d'une session. J'ai dû en acheter

un autre, mais ça a pris du temps. Et certains profs étaient compréhensifs, d'autres m'ont enlevé des points pour remise en retard. **Participant 11**

Sur un plan plus personnel, plus de la moitié (57 %) des récits rapporte une pression qu'ils s'imposent eux-mêmes, souvent alimentée par le perfectionnisme, le besoin de performance ou la peur de l'échec. Celle-ci se manifeste sous forme d'une injonction à réussir à tout prix, motivée par des attentes familiales, des enjeux financiers ou des sacrifices migratoires avec des épisodes d'anxiété, d'insomnie ou de découragement, liés à une grande pression intérieure. Certains étudiants expriment des regrets, affirmant qu'ils aimeraient avoir plus de temps pour s'épanouir, se cultiver ou simplement souffler.

.. si je ne travaillais vraiment pas du tout, ça aurait été l'idéal. J'aurais peut-être fait des choses, me cultiver encore un peu plus...

Participant 3

... Tu travailles pour envoyer de l'argent, tu ne veux pas échouer, et tu ne dors pas... c'est ça qui fatigue le plus... **Participant 08**

j'ai traversé un moment où je n'étais pas du tout bien. C'était des crises d'anxiété. Et ça aussi, je le répète, c'est au service aux étudiants que j'ai fait appel. Ils m'ont accompagné... **Participant 01.**

Afin de mieux saisir les difficultés vécues par les étudiants internationaux dans la conciliation études-travail, la carte conceptuelle ci-dessous synthétise les principales sources de pression identifiées à partir des données recueillies. Elle montre comment les interactions

entre les périodes critiques, les conflits de rôles, la charge mentale et les réactions des milieux de travail façonnent leur vie de tous les jours.

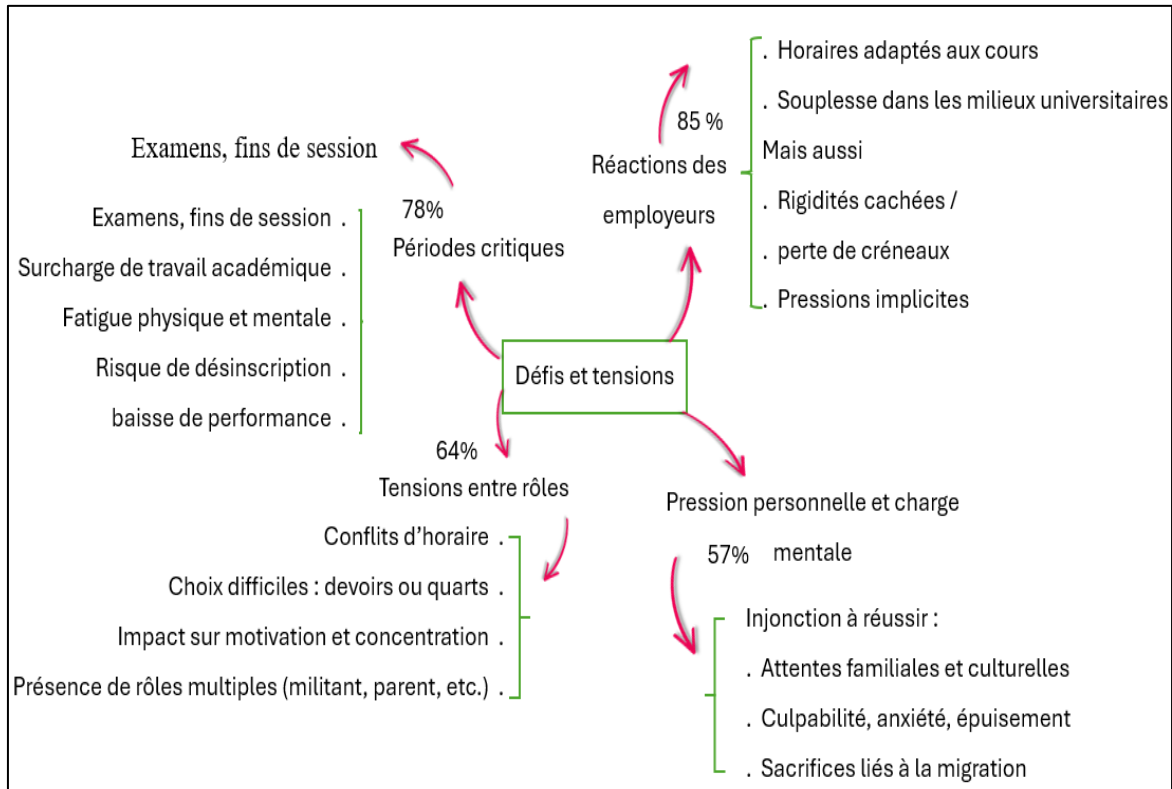


Figure 14: synthèse de principales sources de pression identifiées par les participants

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

Pour tenter de préserver un équilibre même fragile, ils doivent régulièrement revoir leurs priorités en mettant en place des stratégies personnelles d'adaptation afin de faire face aux multiples pressions du quotidien.

J'ai fait une auto-évaluation de mes priorités, démissionné d'un emploi, mieux planifié mes dépenses... Ça m'a beaucoup aidé à retrouver un équilibre. Participant 5

2- Stratégies mobilisées par les étudiants internationaux

Même si les parcours des étudiants internationaux rencontrés sont variés, chacun apportant son histoire, ses contraintes et ses priorités propres, l'analyse des témoignages fait apparaître une série de réponses dans les manières de s'adapter, de s'organiser et de composer avec les exigences multiples du quotidien universitaire qui convergent.

L'analyse des 14 témoignages permet d'estimer la proportion d'étudiants ayant mobilisé au moins une stratégie dans chacune de ces grandes catégories. La répartition, que le graphique montre, fait apparaître que 100 % des participants ont recours à des stratégies organisationnelles, 71 % mettent en œuvre des stratégies adaptatives, 60 % sollicitent un soutien externe (formel ou informel), et 86 % mobilisent des ressources psychologiques ou émotionnelles pour maintenir leur équilibre.

Remarque :

Les pourcentages présentés ne correspondent pas à une moyenne des sous-stratégies recensées, mais au taux de couverture par catégorie. Autrement dit, une stratégie est considérée comme mobilisée dès lors qu'elle est mentionnée au moins une fois dans le récit d'un étudiant, de façon explicite ou implicite. Ces fréquences permettent d'estimer la proportion d'étudiants ayant activement utilisé au moins une stratégie par catégorie. La méthode repose sur une analyse thématique qualitative, effectuée à partir de 14 entretiens, et codée selon les grandes 4 familles de stratégies

a- Stratégies organisationnelles.

Tous les étudiants interrogés en ont fait usage, sous une forme ou une autre de méthodes visant à structurer leur temps, planifier leurs tâches et anticiper les échéances. La planification, au centre de leur stratégie mobilisée, leur est souvent perçue comme indispensable pour éviter les oublis et maintenir une certaine rigueur.

*C'est une question de planification. Il faut avoir un calendrier et essayer de le respecter. Je programme mes lectures, mes travaux, mes rencontres...***participant 05**

Ouais, en fait, tout est une question de planification. Je réitère.

Finalement, j'ai trouvé un système pour mieux me planifier... cours en semaine, travail le weekend. Ça m'aide à m'en sortir. **Participant 10.**

Certains s'imposent volontairement des limites, comme se garder un jour sans emploi pour se concentrer sur leurs études ou se reposer. Alors que d'autres ont développé une routine structurée pour organiser leur quotidien, souvent segmenté par blocs de temps spécialisés en faisant par exemple études le matin, travail le week-end. Ils n'hésitent pas à faire usage d'outils numériques de façon récurrente pour enregistrer, synchroniser et rappeler les tâches à effectuer.

Donc, moi, ce que je faisais, c'est que je faisais tout pour le travail le matin.

Donc l'après-midi, je fais mes études, mes travaux de recherche, et tout.

Après, je me repose. **Participant 01**

Personnellement, c'est avec le temps que j'ai commencé à mieux m'organiser... j'ai réussi à synchroniser mes rappels avec Outlook et Microsoft Teams. Résultat : toutes mes tâches sont centralisées.

Participant 08

D'autres préfèrent les supports visuels ou physiques, comme les calendriers muraux, les cahiers, les schémas ou les post-its. Et certains vont jusqu'à combiner ces éléments dans un système global et continu, organisant l'ensemble de leur vie étudiante autour d'un emploi du temps rigoureux. S'imposent volontairement des limites, comme se garder un jour sans emploi pour se concentrer sur leurs études ou se reposer.

J'ai limité mes jours de travail à trois par semaine et le reste pour les études.

J'ai aussi planifié les tâches, fait un calendrier, utilisé un cahier pour noter mes idées, des post-its partout dans le labo, à la maison. Et surtout, j'ai été soutenue par mon professeur, mon mentor et mes amis. Participant 04

. Je répartis mon emploi du temps en trois parties avec un tiers pour les études, un tiers pour le travail, un tiers pour mes projets personnels... Chaque heure est comptée... Participant 08

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble de ces stratégies de façon détaillée.

Tableau 5: stratégies organisationnelles

Stratégie spécifique	% Étudiants	Ce qu'ont exprimé les participants concernés
Utilisation d'outils numériques	71 %	Des outils comme Notion, Scroll, Outlook, Google Agenda, Momentum, To-do list apps, etc., sont utilisés pour planifier les tâches, programmer des rappels automatisés, organiser les échéances et suivre l'avancement des projets. Ils sont perçus comme nécessaires pour une visualisation centralisée de la charge de travail afin de faciliter la priorisation des tâches, éviter les oublis et maintenir une rigueur personnelle. Néanmoins, certains reconnaissent une surcharge cognitive lorsqu'ils multiplient les plateformes.
Gestion anticipée des échéances	86 %	Les étudiants parlent d'une planification par échéance, généralement faite le week-end précédent, afin d'éviter les travaux de dernière minute. Cette anticipation leur donne un sentiment de contrôle. Ainsi, ils organisent leur temps en fonction des périodes critiques, comme les remises de travaux, examens, etc., afin d'éviter l'improvisation. Préparation des tâches en avance, répartition des charges sur la semaine.

		Cependant, plusieurs indiquent qu'elle demande de la rigueur constante, difficile à maintenir en période de fatigue ou de surcharge.
Routine fixe ou rigide	71,4 %	Cette routine est perçue par les étudiants interviewés comme les permettent de ritualiser les moments d'étude, de travail et de repos, et d'instaurer une certaine discipline de vie. Plusieurs étudiants ont adopté des horaires fixes et répétitifs d'une semaine à l'autre, souvent structuré autour de journées ou de plages horaires bien segmentées comme travail le week-end, études la semaine avec temps personnels définis. Ou encore travail le soir, étude la journée ou travail 3 fois/semaine et le reste des jours pour les activités académiques et personnelles tout en se laissant des marges pour les imprévus, particulièrement en période critique. Toutefois, cette rigidité est parfois vécue comme contraignante, notamment lorsqu'elle limite la spontanéité sociale ou les imprévus.
Supports physiques / visuels	43 %	En complément des outils numériques, certains utilisent des supports tangibles, comme des calendriers muraux, des agendas papier, des schémas, des codes couleurs, ou des post-its pour s'aider à visualiser rapidement leurs tâches

		prioritaires et à maintenir une présence physique de l'organisation dans leur espace de vie. Les étudiants apprécient leur simplicité, leur accessibilité et leur efficacité est jugée bien pour les profils visuels et les personnes ayant du mal à suivre des applications numériques.
--	--	--

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

b- Stratégies adaptatives

Environ 71 % des participants ont mis l'accent et insisté sur l'importance de la flexibilité comme compétence dans leur processus d'adaptation. Contrairement à une approche figée ou universelle, ces étudiants ont adopté des stratégies adaptatives, en ajustant constamment leur manière d'organiser le travail, les études ou les engagements sociaux en fonction des circonstances changeantes (exigences académiques, conditions de travail, état de santé, etc.), parfois après des débuts difficiles.

*Oui. Parce que quand je suis venu ici, je pensais que ce que je faisais au pays allait passer ici : travailler à la dernière minute, essayer de tout boucler, ne pas dormir la nuit pour finir. Ce n'était pas quelque chose qui marchait ici. Il fallait planifier, faire en sorte que le travail puisse se faire. Il fallait documenter. En tout cas, c'est vraiment une réalité à part. Et ça aussi, je l'ai compris. Heureusement que je l'ai compris très vite, ouais. **Participant 01***

La capacité à se réajuster de manière itérative se manifeste par la réduction volontaire des charges, la modification des routines initiales, la réévaluation des priorités, ou encore la recherche empirique de méthodes mieux adaptées à leur contexte. Ces ajustements prennent souvent la forme d'un apprentissage par l'expérience après une auto-analyse ou les étudiants découvrent ce qui fonctionne ou non à travers l'expérience directe, parfois au prix d'erreurs ou de périodes de surcharge.

Il n'y a pas de stratégie fixée. À tout moment, il faut réévaluer la stratégie en fonction des réalités. Donc oui, effectivement, il y a des moments où on se rendait compte que ce qu'on avait mis en place comme stratégie n'était pas... Il fallait l'adapter en fonction des réalités. Donc je dis qu'il n'y a jamais de stratégie fixe définie. Les stratégies, on essaie de les améliorer au quotidien pour pouvoir atteindre l'objectif... **Participant 12**

... Et puis, plus tard, j'ai essayé de prioriser. J'ai fait une auto-évaluation de mes priorités et j'ai décidé de réduire mes heures de travail, démissionné d'un emploi, de mieux planifier mes dépenses, de parler avec la famille. Cela m'a beaucoup aidé à retrouver un équilibre... **Participant 05**

Dans certains cas, cela se traduit par la capacité à faire des choix ponctuels selon les périodes de pression pouvant aller jusqu'au renoncement d'un emploi trop exigeant et l'idée d'une stratégie figée est souvent rejetée en faveur des ajustements continus.

Quand je sens que la pression académique est trop forte, je sais que le travail peut attendre. J'ai appris à faire des choix selon les priorités du moment. **Participant 09**

... j'ai laissé pratiquement mon emploi de manutention. Et je me suis concentré beaucoup plus sur les deux emplois que j'ai à l'université moins exigeants physiquement... Participant 05

Les données détaillées figurent dans le tableau suivant.

Tableau 6: stratégies adaptatives

Stratégie spécifique	% Étudiants	Ce qu'ont exprimé les étudiants concernés
Réduction d'engagements	71 %	Une majorité des participants ont, à un moment donné, réduit leurs heures de travail ou quitté un emploi jugé trop contraignant pour protéger leur réussite académique ou préserver leur santé. Cette décision est souvent motivée par la surcharge ou l'incompatibilité entre emploi et études. Ils évoquent un soulagement après avoir quitté certains emplois jugés trop exigeants. Beaucoup affirment que cela a été un tournant décisif pour leur santé mentale et leur réussite académique. Cependant, cette stratégie est parfois vécue comme un échec personnel ou un recul financier.
Réévaluation périodique des stratégies	71 %	Ils modifient régulièrement leur emploi du temps et leurs priorités selon la période académique, soit en intensifiant les études avant les examens, en réduisant

		le travail lors de la rédaction de mémoire, ou en recentrant leurs efforts selon les échéances, ce qui leur permet de mieux répondre aux exigences fluctuantes. Toutefois, ils témoignent que cette réorganisation permanente peut générer un sentiment d'instabilité et d'improvisation continue.
Apprentissage par l'expérience (essais-erreurs)	71,1 %	L'ajustement des stratégies repose sur un processus d'essais-erreurs. Ainsi, ils expérimentent différentes méthodes, tirent des leçons de leurs échecs et modifient leur organisation sans suivre de modèle préconçu. Ces étudiants évoquent avoir changé de manière de travailler après avoir constaté que leurs stratégies précédentes étaient inefficaces. Cette logique adaptative est utilisée parfois chaque semaine, en fonction des imprévus ou de leur niveau d'énergie. Cette manière de faire est perçue comme une source d'apprentissage sur eux-mêmes en reconnaissant que leurs premières stratégies étaient inefficaces, et qu'ils ont dû apprendre progressivement à s'ajuster. Ce processus est vécu à la fois comme formateur et éprouvant.
Gestion des imprévus	42,9 %	Les participants anticipent les aléas en prévoyant des plages de rattrapage, en négociant leurs horaires de

		travail ou en refusant certains quarts s'ils sont en surcharge.
--	--	---

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

c- Stratégies de soutien institutionnel ou social

Outre les efforts d'adaptation déployés à titre individuel, le recours aux services institutionnels offerts par l'université a été rapporté par environ 60 % des participants. Leur présence est perçue comme un filet de sécurité, particulièrement utile dans les moments de crise marqués par l'anxiété, la surcharge de travail ou l'isolement. Ce soutien peut prendre la forme d'un accompagnement individualisé, de séances de mentorat, d'ateliers thématiques portant comme sur la gestion du stress, de soutien psychologique ou encore d'un soutien matériel tel que les paniers alimentaires.

... J'ai même suivi un atelier sur la planification et l'organisation des cours et tout. Ça m'a permis de pouvoir m'organiser... Il m'a fallu aller voir le service aux étudiants... une conseillère en apprentissage m'a montré comment planifier mes journées pour que je puisse étudier, travailler, me reposer et avoir du temps pour moi... j'ai traversé un moment où je n'étais pas du tout bien. C'était des crises d'anxiété. Et ça aussi, je le répète, c'est au service aux étudiants que j'ai fait appel. Ils m'ont accompagné. Ils m'ont permis de pouvoir m'adapter à ce contexte et de comprendre ce que j'étais en train de traverser. Parce que ça, je ne le connaissais pas chez moi. Chez nous, ce n'est pas trop reconnu, c'est un peu tabou. Participant 01

... J'ai été voir le service de soutien aux étudiants. Une fois j'ai même pris un panier alimentaire, parce que bon, entre payer le loyer puis manger, fallait choisir. Puis j'ai aussi participé à un atelier sur la gestion du stress. Ça m'a aidé à relativiser, à comprendre que je suis pas tout seul à galérer.

Participant 14

Ces dispositifs ont permis à ces étudiants de mieux comprendre les attentes académiques locales, d'organiser les tâches de manière plus efficace et de surmonter certaines difficultés psychologiques ou matérielles. Toutefois, certains participants rapportent une méconnaissance initiale de ces dispositifs ou des obstacles à y accéder rapidement, en particulier lors de la phase d'installation.

Non. Je ne savais même pas qu'il y avait ce genre de services. Je l'ai appris plus tard, quand je n'en avais plus besoin. Heureusement, j'ai pu compter sur mon mentor et mon entourage.. **Participant 04**

... Non. Je ne savais même pas que ces services existaient... **Participant 06**

Dans le prolongement de cette dynamique de soutien formel, 36 % des étudiants parlent également de l'importance d'avoir accès à un emploi sur le campus. Ils sont perçus comme mieux adaptés au rythme académique, plus flexibles et porteurs d'une forme d'accompagnement personnalisé dans l'organisation du temps de travail. Cette souplesse permet une meilleure conciliation entre obligations universitaires et responsabilités économiques rendant ces opportunités particulièrement attractives. Néanmoins, la rareté de ces opportunités demeure un frein pour certains.

*... Alors c'est pour ça que j'ai commencé avec le service aux étudiants, et puis le RH de l'université pour leur demander comment je peux avoir un job à l'intérieur du campus. Ils m'ont envoyé plein de liens, j'ai commencé à postuler un peu partout. Quand j'étais venu aussi pour m'inscrire au niveau du registraire, quand j'ai vu qu'à l'escale il y avait un poste. Donc j'ai aussi fait la demande. J'avais des emplois à l'intérieur du campus. **Participant 08***

*... Mon emploi à l'université est super flexible. Je travaille quand je veux tant que je respecte les délais... **Participant 13***

... mon employeur dans le complexe hôtelier est super flexible... Même chose pour l'université, car mon employeur est aussi mon lieu de formation, il comprend les défis d'un étudiant international...

Participant 11

À ce soutien institutionnel s'ajoute un réseau informel d'entraide entre pairs, souvent mentionné comme un espace de solidarité, de partage d'informations pratiques et d'assistance académique. Ce tissu relationnel contribue à la construction d'un sentiment d'appartenance, tout en réduisant l'isolement ressenti par certains (35 %), même s'il est jugé nécessitant un effort d'intégration initial, surtout pour ceux qui arrivent sans réseau ou repères sociaux.

*... Partager avec d'autres étudiants m'a permis de consolider mes acquis... **Participant 01***

.. Je me suis approché des étudiants. J'ai posé des questions pour savoir quels sont les services disponibles pour moi. Participant 05

Par ailleurs, environ la moitié des participants déclare avoir pu compter sur un soutien familial ou amical, que ce soit sur le plan financier, logistique ou émotionnel. Ce type d'appui, bien qu'inégalement réparti selon les situations personnelles, a joué un rôle protecteur, en particulier durant les premières semaines d'installation. Lorsqu'il est présent, il aide à surmonter les incertitudes et à se recentrer sur les études. À l'inverse, son absence renforce la précarité, obligeant certains étudiants à composer seuls avec les contraintes du quotidien.

... J'ai été soutenue par mon professeur, mon mentor et mes amis...

Participant 04

Au début, je n'avais pas ce stress-là, parce que mon oncle m'avait dit : « Concentre-toi sur les études. » Ce que je gagnais, là, c'est juste pour payer peut-être le loyer, parce que, même à manger, je te dis, il m'envoyait un peu d'argent. Et mon école aussi, c'était lui qui s'en chargeait. Participant 10

... Financièrement, j'ai essayé de régler certaines choses. Je me suis organisé. J'ai commencé à planifier mes dépenses et j'ai discuté avec ma famille aussi pour expliquer la situation et pour alléger certaines responsabilités. Cela m'a permis de me recentrer sur mes études. Je travaillais moins et donc plus à temps plein, je faisais juste ce qu'il fallait, et j'accordais plus de temps à mes cours. C'est comme ça que j'ai pu mieux gérer... participant 05

d- Stratégies psychologiques et émotionnelles

En parallèle des stratégies concrètes et visibles mobilisées par les étudiants, d'autres formes d'ajustement, moins apparentes, dites psychologiques ou émotionnelles souvent sous-estimées ou peu prises en compte, sont mobilisées par environ 86 % des participants. Ces gestes, souvent invisibles aux yeux des autres, relèvent d'un véritable travail de fond qui soutient la persévérance, renforcent la résilience et permettent de faire face aux turbulences (fatigue mentale, à l'isolement, au stress ou au découragement) sans rupture. Dans les témoignages, elles sont évoquées comme des ressources silencieuses, mais vitales, activées lorsque les autres solutions atteignent leurs limites ou que la charge devient trop lourde à porter.

... Je pense que j'ai développé une meilleure résilience. Avant, je lâchais vite. Maintenant, je me relève plus vite. ... Parfois, même avec une bonne planification, si mentalement ça ne va pas, ça ne marche pas... Participant 11.

Après j'ai lâché l'usine, parce que ça m'épuisait c'était un travail très physique, on portait un masque pour ne pas inhaler le zinc, c'était trop. Et je ne voulais pas commencer la session fatiguée. Parce que c'est une chose qui rattrape après.

Participant 10

Il fallait que je m'accroche. Je n'étais pas venu pour rien... je me répétais que ça allait passer. Participant 04

J'ai appris à relativiser. À un moment, j'étais trop stressé, je voyais plus clair. Maintenant je prends du recul, je respire.

Participant 01

Il y a eu des moments où je voulais abandonner. Mais j'ai appris à me concentrer sur le progrès, pas sur la perfection.

Participant 14

Elles regroupent des pratiques comme la hiérarchisation des priorités (placer les études avant les loisirs ou le travail), la planification de temps de récupération, la mise en place de routines de bien-être (sport, musique, cuisine), ou encore l'introspection. Certains adoptent des règles anti-distraction, d'autres s'attachent à reconnaître les signes de fatigue pour ajuster leur rythme. Elles ne visent pas simplement à se détendre, mais à maintenir une stabilité intérieure indispensable pour continuer.

J'ai pris un mois complet pour souffler après la session. J'en avais besoin... puis je me suis mis à écrire... ça m'a permis de vider ce que j'avais dans la tête.. **Participant 8**

Je me disais que si j'étais arrivé jusqu'ici, c'est que j'en étais capable... Ça m'a aidé à garder confiance. **Participant 03**

Ce qui m'a sauvé, c'est de parler avec mes proches. Même à distance, ils me soutiennent moralement. **Participant 06**

Le tableau ci-dessous précise les différentes formes de ces stratégies identifiées dans les récits des 14 participants, ainsi que les limites qu'ils en ont formulées.

Tableau 7: stratégies psychologiques et émotionnelles

Stratégie spécifique	% Étudiants	Ce qu'ont exprimé les étudiants concernés	Limites exprimées par les participants
Activité de bien-être	50 %	Pratique régulière du sport, de la cuisine, promenade, musique, jeux ou d'activités créatives pour relâcher la pression, « vider la tête » et retrouver un certain équilibre émotionnel permettant de se déconnecter momentanément du cadre académique et à préserver un espace personnel.	Difficultés à maintenir ces pratiques en période de surcharge ; sentiment de culpabilité associé au temps non productif ; effet parfois limité face à une grande détresse.
Prises de recul intentionnelles	43 %	Temps volontairement dégagés pour souffler, souvent après les examens ou en période de saturation. Les étudiants expriment avoir « eu besoin » de s'arrêter pour ne pas s'effondrer mentalement.	Difficultés à se le permettre à cause du travail ou de la pression ; peur de perdre du temps ; culpabilité liée au ralentissement ; contraintes financières ou familiales parfois incompatibles.

Hiérarchisation du bien-être	57 %	Choix assumé de placer la santé mentale avant les performances scolaires. Certains préfèrent « lâcher prise » sur certains objectifs pour préserver leur équilibre personnel, quitte à ralentir le rythme ou revoir leurs priorités.	Conflits de loyauté ou de pression entre performance et bien-être ; sentiment de “renoncer”
Auto-analyse	36 %	Mise en place d’une observation régulière de soi pour reconnaître la fatigue, ajuster le rythme, anticiper les surcharges et reconnaître ses propres fragilités comme un indicateur d’alerte utile montrant la capacité réflexive développée au fil de l’expérience par les participants concernés.	Tous les étudiants n’y parviennent pas ; certains disent que, malgré ces prises de conscience, « rien ne fonctionne » si, mentalement, ça ne va pas ; difficulté à changer de comportement même en étant lucide ; peur de paraître « faible » en posant des limites.

Régulation émotionnelle et automotivation	43 %	Nombreux sont ceux qui évoquent l'importance d'un dialogue intérieur positif pour se rassurer, se parler, se motiver (« je me disais que j'étais capable »), se recentrer sur ses capacités, à relativiser les échecs et à maintenir l'effort et la confiance malgré les obstacles dans les moments de doute.	Peut devenir insuffisante face à des épisodes prolongés de stress, de solitude ou d'épuisement. Plusieurs participants disent qu'il faut plus qu'un bon état d'esprit pour tenir quand le moral s'effondre. Et certains évoquent le « tabou » quand il est question de santé mentale avec une tendance à s'isoler dans une posture « combative » sans demander d'aide extérieure.
Soutien moral ou affectif	29 %	Appui émotionnel reçu de la part des proches, même à distance. Être écouté, échanger avec ses proches ou simplement se sentir entouré leur permet de tenir moralement, notamment dans les moments de solitude ou de doute.	Ce soutien n'est pas généralisé ; certains évoquent un isolement affectif ; difficulté à demander de l'aide ou sentiment de ne pas vouloir déranger les autres

Expression introspective	14 %	L'écriture, pour ceux qui la pratiquent, est perçue comme une forme personnelle d'introspection pour structurer les pensées, clarifier leur état mental, de nommer leurs émotions et de libérer la charge psychique.	Rarement évoqué ; ne concerne que quelques participants
--------------------------	------	--	---

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

3- Évaluation globale de l'équilibre atteint

Sur l'ensemble des témoignages, quatre types d'évaluation de l'équilibre trouvé entre les études et l'emploi sont ressortis.

Environ 40 % des étudiants déclarent avoir atteint un équilibre qu'ils qualifient de satisfaisant et maîtrisé. Ces participants estiment avoir trouvé une formule qui fonctionne bien pour eux, grâce à une bonne organisation, une priorisation des études, et une gestion adaptée de leur temps. Ils ajoutent que cet équilibre ne repose pas sur une méthode fixe ou acquise d'emblée, mais comme le fruit d'un processus progressif, marqué par des ajustements constants, des remises en question, et une appropriation progressive des imprévus, des périodes de forte charge ou de nouvelles responsabilités.

Je dirais que mon équilibre est bon. J'ai mis en place un programme qui fonctionne en faisant mes études la semaine et je travaille la fin de semaine.

Et si je sais que je n'ai pas de devoirs urgents, je peux demander plus d'heures au travail. Sinon, je reste sur un minimum pour ne pas me surcharger. Donc, en général, je suis satisfaite de l'équilibre que j'ai trouvé. **Participant 13**

Franchement, tout s'est bien passé. Je pense vraiment que j'ai pu gérer. Mes stratégies, tout a été bien fait. **Participant 07**

En revanche, 30 % des participants déclarent « tenir le cap », tout en reconnaissant le coût personnel de cette conciliation. Pour eux, maintenir le cap suppose de sacrifier certains loisirs et d'accepter la fatigue. Ils évoquent un équilibre fonctionnel où plusieurs relatent une vigilance permanente pour ne pas laisser le travail salarié empiéter sur les échéances universitaires ; d'autres mentionnent l'appui d'outils numériques de suivi des tâches ou de plages horaires réservées au repos. Leur discours montre que la stabilité est possible, mais reste fragile et dépend d'une discipline quotidienne.

Ouais. Franchement, tout le monde aimerait travailler à temps plein. Mais faut savoir que ça te coûte. Tu ne peux pas tout faire à fond. Faut trouver un équilibre. Et ce n'est pas toujours facile. **Participant 02**

Ces étudiants reconnaissent néanmoins les apprentissages sociaux et organisationnels qu'ils tirent de l'expérience

Par ailleurs, près de 15 % décrivent une stabilité fragile ou instable, qu'ils ont pu maintenir tant que les conditions restaient favorables, mais il suffit d'une surcharge ou d'un imprévu pour que la mécanique se dérègle, obligeant parfois à réduire la charge de travail ou

à négocier des aménagements académiques. Pour ces étudiants, il s'agissait d'un équilibre « ténu », parfois épuisant, mais malgré tout suffisant pour mener à bien leurs études.

Ben pas toujours. C'était un équilibre un peu comment dire, précaire ! Genre ça tenait, mais fallait pas qu'il y ait un imprévu, parce que, sinon tout s'écroulait. Il fallait toujours s'adapter aux circonstances. Mais j'ai fini, je n'ai pas échoué, j'ai gardé une bonne moyenne. Donc ouais, malgré tout, je dirais que j'ai réussi à m'en sortir. Ce n'était pas reposant, mais c'était formateur. Participant 14

Ce n'est jamais parfait, mais j'ajuste au fur et à mesure. Ce qui compte, c'est de reconnaître quand ça ne fonctionne plus et de s'adapter... Participant 08

Pour finir, environ 15 % des participants ont exprimé des regrets, estimant que l'absence initiale d'outils adéquats ou le poids financier du travail ont freiné leur progression et restreint les étendues de leurs apprentissages, certains allant jusqu'à considérer qu'en l'absence d'obligations salariales leurs résultats auraient été nettement supérieurs.

Faut savoir que ça te coûte. Tu ne peux pas tout faire à fond. Faut trouver un équilibre. Et ce n'est pas toujours facile... Participant 02

Je ne suis pas très satisfait... J'aurais peut-être pu me cultiver encore un peu plus. Participant 03

Ainsi, même lorsqu'il est jugé satisfaisant, l'équilibre reste un état dynamique, conditionné par la capacité d'adaptation, la disponibilité de ressources et une vigilance de chaque instant.

V- Effets perçus de cette conciliation sur la performance académique

1. Résultats académiques

Lorsque l'on examine l'impact du travail sur la performance académique, on constate que près de 93 % d'étudiants n'ont jamais échoué un cours au sein de leur programme principal d'étude, contre 7 % ayant déclaré un échec. Cette stabilité, largement partagée, est d'abord motivée par le désir de préserver un financement soit les bourses ou autres aides et d'éviter toute prolongation de la durée des études, des enjeux vraiment importants pour ceux qui dépendent de ces soutiens.

... Je n'ai jamais échoué. Même le fait que je travaille plus de 20 heures, ça n'a jamais impacté mes résultats, parce que j'ai toujours gardé ma bourse. Mais si je sentais que j'allais la perdre..., j'allais me conformer. ... Les étudiants internationaux ont besoin d'aide, c'est sûr. Participant 01

... la première session j'avoue que je n'ai pas eu de bonnes notes, mais à partir de la deuxième et la troisième, je me suis mis à m'adapter ... Et puis je n'ai pas échoué de cours. Je ne le souhaite pas non plus. Participant 10

Non, jamais. En tant qu'étudiant international, tu ne peux pas. Si tu fais ça, tu prends des risques avec ton statut. Participant 02

En complément s'agissant de la progression, 43 % précisent avoir validé l'ensemble des crédits de leur programme ou être en voie de le faire, avec des charges variant entre 45 et 120 crédits selon l'avancement.

Présentement, sur les 120 crédits que je dois avoir faits, à la fin de cette session, je serai à 88. ... J'étais à 76. ... donc présentement je suis à peu près à 3,4 à la fin de cette session participante 08.

J'ai complété tous les crédits, les 90. Pis euh, pour les notes, hmm... bon, je dirais que c'était correct. ... J'ai terminé avec une moyenne autour de A-.

Participant 14

Pour ce qui est des notes, parmi eux, 71 % se situent dans une fourchette allant de A- à B, avec très peu de fluctuations marquées. Les 29 % restants rapportent au moins une occurrence de note de type C. seul 43 % ont pu communiquer leur moyenne cumulative, celle-ci variant de 2,5 à 3,4, avec une moyenne générale autour de 3,0.

... La première session j'avoue que je n'ai pas eu de bonnes notes, mais à partir de la deuxième et la troisième, je me suis mis à m'adapter à la réalité du site. J'ai pas mal de bol, je suis à 2,5. Et puis je n'ai pas échoué de cours.

Participant 10

*Je pense que c'était à 15 crédits pour une session, pour diminuer une session de moins. Et après ça, mes études, au début, j'obtenais de bonnes notes quand même ... mais avec le temps, je vois que ça diminue, mais la charge de travail aussi que j'ai, et la vision que j'ai, et la charge mentale maintenant, puisque ça s'alourdit ... Et actuellement, ma cote est à 2,55. **Participant 09***

Les baisses ponctuelles (B, B-, C+) restent rares et sont généralement associées à des facteurs circonstanciels liés à l'adaptation au système d'enseignement, aux enjeux de santé, aux modalités d'évaluation, etc. Plusieurs indiquent par ailleurs une amélioration notable après les premières sessions. Certains soulignent même une stabilité remarquable de leurs

performances, avec des résultats restés constants, parfois supérieurs à la moyenne de leur cohorte.

... Moi j'ai eu un C dans un cours, mais ce n'était pas à cause du travail, c'était parce que je ne comprenais pas bien la méthode... **Participant 02**

J'ai eu un C quand je suis tombée malade, mais rien de... **Participant 13**

... J'ai eu un cours où j'ai eu une note de C+, alors que j'aurais pu faire mieux... **Participant 05**

2. Variations dans les notes

Pour autant, cette réussite scolaire ne s'est pas installée d'emblée. 43 % décrivent un parcours en forme de « U inversé », débutant par une légère baisse des résultats avant une reprise constante, le temps de s'approprier les méthodes d'évaluation et les attentes pédagogiques locales. Ce qui est confirmé par les entretiens avec 57 % des répondants qui affirment avoir observé une nette amélioration de leurs résultats au fil des sessions. Ils expliquent que chaque session apportait de nouveaux repères, une meilleure compréhension des exigences pédagogiques et des stratégies plus efficaces d'étude. Pour plusieurs, les premières sessions se soldaient par des résultats moyens faibles (B, B-), mais l'adaptation progressive leur a permis d'atteindre des notes plus élevées (A ou A+), malgré la charge de travail.

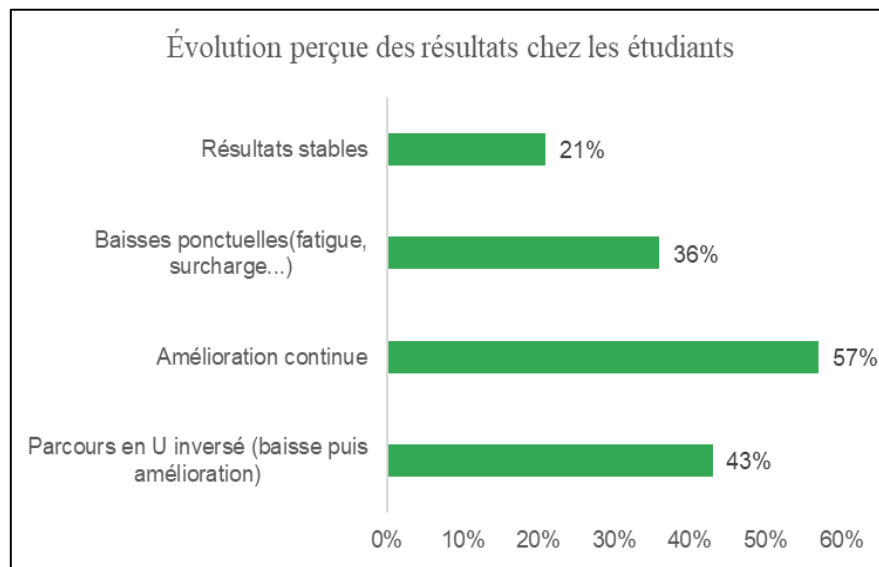


Figure 15: évolution perçue des résultats chez des participants

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

Quand j'ai commencé, c'était un nouveau système. Les notes n'étaient pas bonnes. ... J'étais dans le B+, A -. Mais au fil du temps, je suis passé de B+ à A+... **Participant 12**

... Chaque session que je fais est meilleure que la précédente. ... Tu comprends mieux ce qu'on attend de toi... **Participant 01**

... Au début c'était un peu difficile, j'étais encore en train de m'adapter ... j'avais des B+, parfois même des B -, mais avec le temps ... J'ai terminé avec une moyenne autour de A -... **Participant 14**

... La première session j'avoue que je n'ai pas eu de bonnes notes, mais à partir de la deuxième et la troisième, je me suis mis à m'adapter...

Participant 10

À l'inverse, environ 36 % évoquent des épisodes de baisse, ponctuels ou prolongés, en lien direct avec la fatigue, la surcharge de travail ou une désorganisation temporaire. Certains relatent une pression extrême, notamment pendant les périodes où la limite d'heures de travail était levée, ce qui a mené à des performances affaiblies, parfois traduites par des moyennes descendues autour de 2,5 ou des notes isolées (en C ou C+).

... Travailler m'a influencée un peu, surtout en termes de fatigue. ... J'étais physiquement et mentalement fatiguée... La seule vraie baisse que j'ai eue, c'était quand je suis tombée malade... **Participant 13**

... Mon premier emploi, c'était un travail de nuit. ... Ce n'était pas simple, mais, comme je manquais de moyens financiers, j'étais obligé de cumuler...

Participant 05

Ces baisses étaient cependant rarement perçues comme irréversibles, car, dans plusieurs cas, les étudiants ont pu regagner leur niveau une fois le rythme retrouvé, souvent avec le retour à une limite horaire ou un meilleur encadrement.

J'ai traversé un moment où je n'étais pas du tout bien ... mais depuis l'été 2023, je me suis vraiment organisé. ... J'ai appris à utiliser les bons outils, à planifier du temps pour les imprévus... **Participant 01**

... Je n'avancais vraiment pas tellement dans mon mémoire. ... Ce que je faisais, c'est que je bloquais l'été pour avancer... **Participant 07**

Par ailleurs, 21 % des étudiants affirment que leurs résultats sont restés globalement stables, sans variation importante malgré les périodes de surcharge. Ces personnes indiquent que, même si la concentration ou le bien-être pouvait être affecté, elles ont su maintenir leurs résultats académiques. Elles mentionnent cependant un coût personnel, car l'effort consenti

pour conserver ces performances s'est parfois fait au détriment du repos, du bien-être ou de l'engagement social.

... Mes notes sont restées pareilles depuis le début jusqu'à la fin... je suis toujours étudiant à temps plein... **Participant 03**

... J'ai eu de bons résultats tout au long du programme... **Participant 04**

... Mon engagement étudiant a baissé ... mais mes résultats sont restés stables... Je sacrifie parfois ma santé mentale pour maintenir mes performances... **Participant 11**

... Je travaillais plus. Mais je m'assurais toujours de ne pas compromettre mes objectifs académiques... **Participant 06**

Remarque :

Le total des pourcentages dépasse 100 %, car les catégories ne sont pas exclusives.

Un même répondant peut avoir vécu plusieurs types de trajectoire scolaire. Ainsi, cela reflète la part des répondants ayant mentionné chaque tendance, et non des groupes distincts

3. Facteurs influents.

Parmi les facteurs contribuant à ces dynamiques, la fatigue chronique arrive en tête avec 64 % des étudiants interrogés qui affirment que le cumul des responsabilités a généré un épuisement physique et mental nuisant à leur attention, leur concentration ou leur efficacité. Certains évoquent un emploi de nuit ou des horaires allant jusqu'à 85 heures par semaine, entraînant une fatigue permanente, une baisse de productivité en classe et, parfois, des difficultés à remettre leurs travaux à temps. Dans d'autres cas, des symptômes d'épuisement psychologique ont même mené à une désorganisation ou retardé la progression

académique (les travaux de recherche, examens, etc.), conduisant chez certains à des remords liés à un sentiment d'échec personnel.

... Physiquement, ça a eu beaucoup d'impact. J'avais de la fatigue chronique. J'étais fatigué tout le temps. Il n'y a pas un matin où j'étais en forme. ... J'ai eu un cours où j'ai eu une note de C+, alors que j'aurais pu faire mieux.

Participant 05

... Physiquement, je tenais le coup. On est jeunes, on récupère vite. Mais mentalement, c'était lourd. Pendant la rédaction, j'ai eu une session où je n'ai rien pu produire. J'étais mentalement fatiguée. J'ai eu des remords. J'avais l'impression de m'éloigner de mon objectif principal. J'étais psychologiquement touchée, très fatiguée, j'avais du mal à me concentrer, et je n'avançais pas dans ma recherche. J'ai passé la session sans pouvoir remettre quoi que ce soit à mon professeur et ça me consumait.

Participant 04

... Oui, quand je travaillais 85 heures, j'étais épuisé. Je venais en classe fatigué. Honnêtement, la fatigue m'avait rattrapé. Ça a eu un impact sur mes performances.

Participant 10.

Vient ensuite l'adaptation au système éducatif local, mentionnée par 57 % des répondants, comme un facteur important de déstabilisation, notamment lors des premières sessions. La méconnaissance des méthodes d'évaluation, des attentes professorales ou du fonctionnement académique général a parfois engendré des résultats décevants, sans lien direct avec la charge de travail. Ce défi s'est cependant atténué avec le temps grâce à l'expérience, l'accès aux services d'aide ou l'adoption de nouvelles stratégies de planification.

... Moi, j'ai eu un C dans un cours, mais ce n'était pas à cause du travail, c'était parce que je ne comprenais pas bien la méthode. ... Le système ici, ce n'est pas comme chez moi. J'ai dû m'adapter. L'examen doctoral, c'était très dur. ... j'ai stressé. **Participant 02**

La capacité d'adaptation, ne pas seulement comprendre le cours et le laisser comme ça. Il faut comprendre le professeur, connaître ses attentes. Faire des travaux personnels... Ma première session, je l'ai un peu ratée. Parce que je ne comprenais pas encore comment le système fonctionnait... j'ai perdu ma bourse. Parce que je ne m'étais pas bien adapté par rapport au système scolaire d'ici. Donc, vraiment, j'ai traversé un moment où je n'étais pas du tout bien. C'était des crises d'anxiété. Et ça aussi, je le répète, c'est au service aux étudiants que j'ai fait appel. Ils m'ont accompagné. Ils m'ont permis de pouvoir m'adapter à ce contexte et de comprendre ce que j'étais en train de traverser... depuis l'été 2023, je me suis vraiment organisé. Je m'adapte vite, mais j'ai aussi compris qu'il fallait changer mes pratiques. J'ai appris à utiliser les bons outils, à planifier du temps pour les imprévus aussi.

Participant 01

La santé mentale représente un autre facteur important, car près de 50 % des participants relatent avoir traversé des épisodes d'anxiété, de surcharge émotionnelle ou de perte de motivation, souvent liés à une accumulation de responsabilités ou à un sentiment de devoir tout gérer seul.

... À force, la santé mentale s'en ressent... dès que cette santé mentale commence à vaciller, tes capacités en tant qu'étudiant diminuent aussi.

Participant 09

... Je dirais la motivation personnelle, l'organisation et le bien-être mental. Quand je suis bien, je fais tout comme il faut. ... Quand je ne vais pas bien, même la meilleure stratégie échoue. **Participant 11**

En parallèle, 43 % mettent en avant leur capacité d'adaptation, leur sens de l'organisation ou leur motivation personnelle comme levier pour faire face à ces contraintes. La planification rigoureuse, la capacité à prioriser et à anticiper les imprévus sont perçues comme des atouts pour préserver l'équilibre entre études et travail.

... Ce qui m'a aidée positivement, c'est mon sens de l'organisation. Je suis quelqu'un qui planifie, qui priorise bien les tâches. **Participant 13**

... C'est la capacité d'adaptation. ... Connaître les attentes du professeur. Faire des travaux personnels. ... Ce sont des éléments qui te permettent aussi d'avancer. **Participant 01**

... J'étais bien organisé. ... C'est pour ça que j'avais le temps de travailler et d'étudier. **Participant 02**

Quelques étudiants, soient 21 %, mentionnent des facteurs institutionnels (comme le type de programme, la flexibilité des horaires ou la structure des évaluations) qui ont facilité ou au contraire compliqué leur expérience selon leur niveau (baccalauréat, maîtrise, doctorat).

Pour un étudiant au baccalauréat, qui a beaucoup de cours magistraux et d'examens, ça peut être plus difficile. Au doctorat, c'est plus flexible, donc ça fonctionne mieux. Participant 06.

Certaines fluctuations ont aussi été liées à des éléments spécifiques du système académique local, comme la notation par les pairs ou l'importance des travaux de groupe. Près d'un étudiant sur cinq reconnaît avoir mal évalué les attentes au départ, s'être auto-noté sévèrement ou avoir mal intégré les pratiques collaboratives, avant de s'ajuster par la suite.

... On a eu une évaluation où tu te notes toi-même et tu notes les autres. ... Je me suis beaucoup mal jugé. ... J'ai compris qu'en fait, la notation par les pairs avait un impact. Participant 03

La figure suivante présente une synthèse des facteurs et sous-facteurs relevés par les participants, avec leur poids relatif dans l'échantillon (N. = 14).

Les pourcentages indiquent la part de participants ayant mentionné au moins une fois chaque facteur. Ils sont arrondis à l'unité et ne sont pas mutuellement exclusifs ; la somme peut donc dépasser 100 %

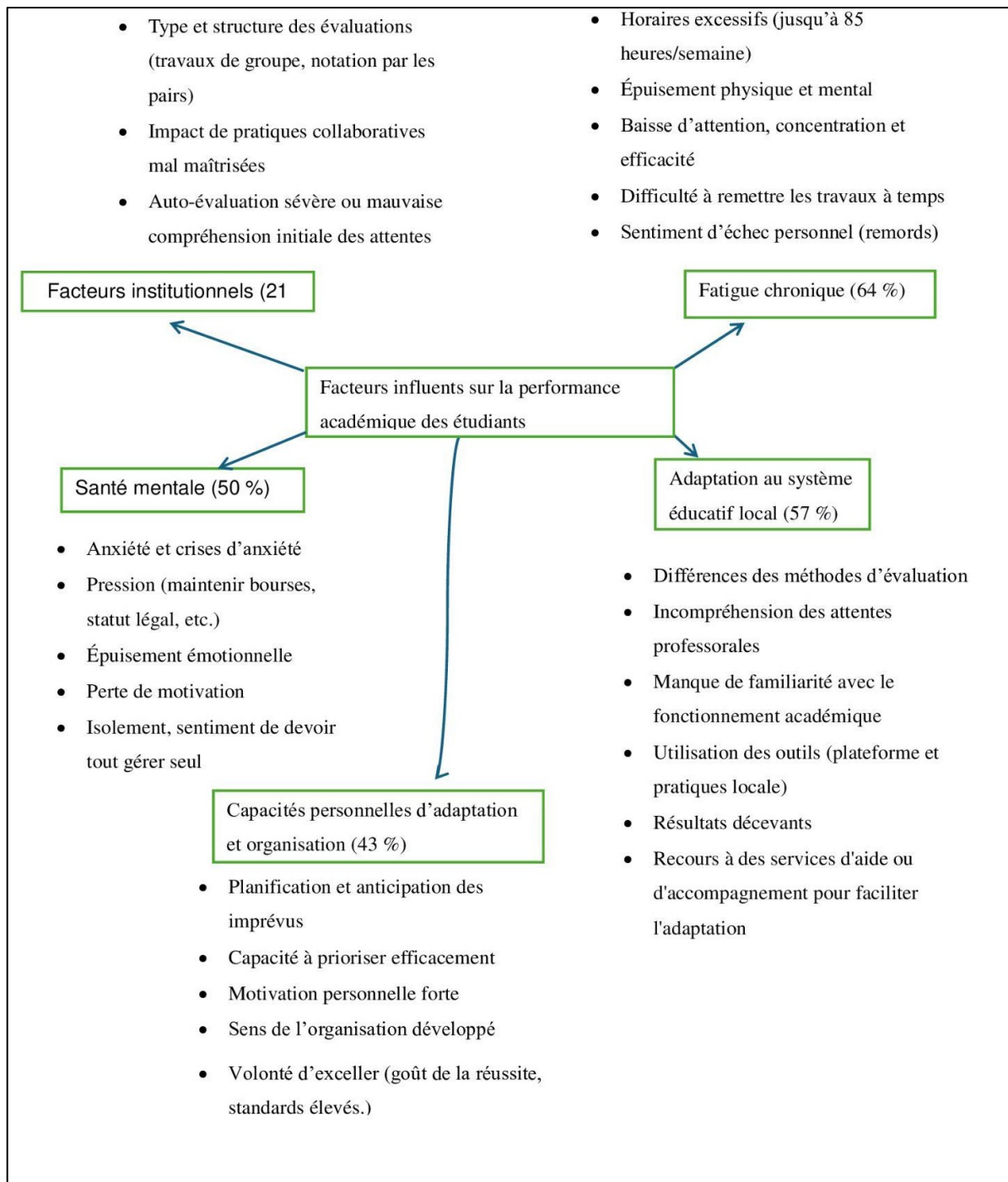


Figure 16: Synthèse des facteurs et sous-facteurs influents de la performance universitaire des participants.

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

4. Engagement académique

Si l'on entend par engagement non seulement la présence en classe ou le respect des échéances, mais aussi la participation à la vie universitaire dans son ensemble, les trajectoires étudiantes se révèlent diverses. De façon général, près de 60 % des participants déclarent avoir réduit leur implication dans la vie universitaire, notamment en se retirant des activités collectives ou parascolaires. Ce désengagement, souvent présenté comme temporaire ou stratégique, permettait de préserver l'essentiel des exigences scolaires tout en répondant aux contraintes professionnelles.

... J'ai commencé à m'isoler, pas par envie, mais parce qu'il fallait que je me repose pour tenir. Je sortais moins, je ne participais à rien... même si je travaillais beaucoup, je planifiais tout à l'avance. J'ai continué à faire du bénévolat, mais en mode plus léger... **Participant 13**

À l'inverse, 40 % affirment avoir maintenu un haut niveau d'engagement, en adaptant leurs horaires de travail, en réorganisant leur emploi du temps ou en allégeant d'autres responsabilités personnelles.

... Je me suis toujours arrangée pour être présente, même si c'était dur. Je me disais je vais tout donner. Mais après, tu te fatigues, tu doutes, tu veux lâcher. Mais j'ai trouvé mon rythme. C'était important pour moi de ne pas décrocher... **Participant 02**

Au sein de ces tendances se dessinent des formes d'engagement plus spécifiques. 54 % des participants affirment ainsi avoir conservé une assiduité sans faille sans jamais

manquer de cours ni rendre un travail en retard, et ce, malgré les exigences professionnelles. Ce qui provient souvent d'une rigueur personnelle imposée, conçue comme un moyen de garder le contrôle dans la crainte que le moindre retard ne perturbe tout leur planning.

... Moi, je suis quelqu'un qui cultive beaucoup l'excellence. Du coup, même avec le travail, j'ai toujours respecté mes échéances. Je me suis imposé une rigueur, je ne voulais jamais rendre un travail en retard. **Participant 05**

En parallèle, 21 % des répondants déclarent avoir respecté les délais académiques bien que leur concentration en classe ait pu être affectée par la fatigue accumulée. L'attention en classe devient plus difficile à maintenir, sans pour autant compromettre les résultats.

... Niveau exercices, devoirs, j'ai réussi à les remettre à temps. Donc c'est vraiment la présence mentale en classe qui était parfois affectée.

Participant 11

... Parfois, j'étais trop fatigué pour être à 100 % en classe ou en révision.

Mais j'ai toujours remis mes travaux à temps... **Participant 13**

Pour une autre partie des étudiants (21 %), ils indiquent avoir volontairement diminué leur participation aux activités étudiantes ou sociales lors des pics d'activité salariée. Ce retrait progressif de la vie de campus, bien que parfois vécu avec regret, est présenté comme un ajustement stratégique consistant à entrer directement chez soi après les cours, renoncer aux événements collectifs, ou abandonner certaines implications extra-universitaires, ce qui permettait de préserver le minimum requis pour maintenir la performance académique.

... J'ai dû arrêter les multiples jobs... mais avant ça, je rentrais directement après les cours. Plus d'activités. Je n'avais pas le choix. Participant 04

... Je me disais que c'est un sacrifice temporaire. Plus de sorties, plus de soirées, juste rentrer, dormir, travailler. Participant 05

De façon proche, près d'un tiers ont choisi de renoncer à des engagements extrascolaires (bénévolat, associations, loisirs) afin de dégager le temps et l'énergie indispensables à la réussite de leurs cours. Plusieurs mentionnent s'être retrouvés dans une routine structurée, où chaque heure était planifiée, entre travail, études et repos. Ce mode de vie, bien qu'intense, a parfois été vu comme un levier d'organisation personnelle et de rigueur.

... J'étais dans une association au début. J'ai laissé tomber. C'était trop à gérer avec le travail et les cours. Participant 09

... Tout était programmé. Je travaillais, j'étudiais, je dormais. C'était tout.

Mais ça m'a aidé à être très rigoureux. Participant 13

... J'ai appris à planifier, à anticiper les imprévus. C'est ce qui m'a permis d'avancer. Participant 01

À l'opposé de cette logique de retrait, pour 21 % des étudiants, le travail en parallèle n'a pas nécessairement nui à l'engagement académique, car ils ont perçu cette expérience professionnelle comme complémentaire à leur formation qui les confrontait aux réalités du monde du travail, renforçant leur capacité d'analyse et nourrissant leurs réflexions en classe.

... Moi, je pense que ça m'a aidé à voir comment appliquer mes connaissances. En travaillant, tu vois des choses que tu comprends mieux après en classe. Participant 05

... C'était formateur, pas juste pour l'argent. J'ai appris des choses concrètes qui nourrissaient mes réflexions académiques. Participant 11.

Toutefois, une minorité, soit 14 % des étudiants, affirme avoir envisagé une pause académique face aux difficultés financières ou au surmenage, même si cette idée n'a jamais été concrétisée par crainte de perdre leur statut ou de compromettre leur parcours.

... Oui, j'y ai pensé. Mais je me suis dit que, si j'arrêtais, je perdais tout. Mon statut, mes bourses... alors j'ai serré les dents. Participant 04

... J'étais au bord. Mais je n'ai pas osé arrêter. Peur de ce que ça aurait impliqué. Participant 13

36 % indiquent que leur engagement académique a fortement fluctué selon la présence ou non d'une limite légale d'heures de travail. En période de levée, la tentation de faire plus d'heures se soldait par une pression, un désengagement passager ou une progression plus lente dans certains projets, notamment les mémoires ou travaux de recherche.

... Quand il n'y avait plus de limite, j'ai pris plus d'heures. Mais clairement, mes travaux de recherche ont ralenti. J'étais crevé. Participant 03

5. Influence sur les résultats

Si la majorité des étudiants, soit 86 %, rapportent une stabilité globale de leurs résultats, cela ne signifie pas pour autant que leur performance académique n'a pas été

affectée. En réalité, 36 % déclarent avoir connu des épisodes de baisse d'efficacité, souvent liés à la fatigue, au surmenage ou au manque de temps. Les conséquences prennent la forme de baisses ponctuelles (note de C+, moyenne à 2,5), de difficultés à réviser efficacement, voire d'une absence totale de production académique sur certaines sessions.

J'étais fatigué tout le temps... Côté académique, il y a eu un impact aussi. J'ai eu un cours où j'ai eu une note de C+, alors que j'aurais pu faire mieux. Les autres cours, je suis resté dans les B, A et A-. ... je sais que j'aurais pu faire mieux. Donc l'impact était là. C'est à cause de ça. Mais en dehors de ça, j'essayais toujours de m'ajuster pour répondre aux exigences. Mais, côté physique, j'étais toujours épuisé... Participant 05.

Je suis toujours étudiant à temps plein. Je n'ai pas remarqué un grand changement déjà mes notes sont restées pareils depuis le début jusqu'à la fin c'est pareil... Participant 03

... je dirais que j'ai beaucoup travaillé. La fatigue m'avait rattrapé durant la session d'automne. La fatigue a eu un impact sur mes performances et j'ai eu 2,5 comme je t'avais dit... Participant 10.

De façon plus générale, 43 % des étudiants considèrent que la fatigue physique ou mentale induite par leur emploi a ralenti leur progression, affecté leur productivité ou nui à leur concentration en classe.

À force, la santé mentale s'en ressent. Et dès que cette santé mentale commence à vaciller, tes capacités en tant qu'étudiant diminuent aussi...

Participant 09

À l'inverse, environ 36 % estiment que leur emploi n'a pas influencé leurs résultats de façon notable. Ces étudiants invoquent une organisation rigoureuse, une bonne gestion du temps et un sens des priorités qui leur ont permis de maintenir des notes situées entre A et A-. Ils attribuent les variations perçues à d'autres facteurs, comme l'adaptation au système, une auto-évaluation sévère ou des incidents personnels (maladie, imprévus).

... Mon engagement étudiant a baissé... mais mes résultats sont restés stables. ... **Participant 11**

Même en travaillant beaucoup, j'ai eu des B, B+, A, hein. Donc je pense que c'est plus une question d'adaptation au début que vraiment liée au nombre d'heures travaillées... **participant 14**

Parfois, j'étais physiquement et mentalement fatiguée, donc moins efficace. ... J'ai peut-être eu un peu moins d'énergie, mais mes résultats sont restés bons. La seule vraie baisse que j'ai eue, c'était quand je suis tombée malade... **Participant 13**

Pour finir, 29 % indiquent que, même si leurs performances académiques sont restées stables, cela s'est souvent fait au prix de sacrifices invisibles. Le coût réel se situe alors dans le bien-être personnel, la santé mentale, le sommeil ou la vie sociale. Certains évoquent une

stratégie de compensation volontaire, comme réduire leur engagement dans d'autres sphères pour sauver leurs résultats.

J'étais psychologiquement touchée, très fatiguée, j'avais du mal à me concentrer, et je n'avançais pas dans ma recherche. ... j'ai eu une session où je n'ai rien pu produire. J'étais mentalement fatiguée. J'ai donc pris la résolution d'arrêter les multiples jobs. Ça m'a vraiment affectée.

Participant 04

Oui, surtout au début. Le système ici, ce n'est pas comme chez moi. J'ai dû m'adapter. L'examen doctoral, c'était très dur. J'ai stressé. Mais bon, j'ai réussi ... En fait, beaucoup... ont des notes pas terribles parce qu'ils travaillent trop. Ils viennent fatigués en classe. Moi j'ai eu un C dans un cours, mais ce n'était pas à cause du travail, c'était parce que je ne comprenais pas bien la méthode...

Participant 02

6. Émotions et perceptions globales

Si les résultats académiques, les facteurs influents et les formes d'engagement permettent de cerner les effets concrets du travail étudiant, ils ne rendent pas pleinement compte de l'expérience vécue. Pour terminer cette présentation des résultats, il convient d'accorder une attention au ressenti subjectif des étudiants, à la charge émotionnelle liée à la conciliation des rôles, ainsi qu'aux perceptions globales qu'ils tirent de cette période.

Près de 93 % des étudiants interrogés décrivent une expérience marquée par un sentiment de stress constant vécue comme une véritable course contre la montre, où chaque minute devait être optimisée, souvent sans marge de manœuvre ni espace de récupération les conduisant à subir leurs journées plutôt qu'à les vivre pleinement. Cette tension se manifeste d'abord par une fatigue physique ressentie par plus de sept répondants sur dix et par une anxiété ou une fragilité mentale évoquées par près des deux tiers, au point que l'organisation la plus rigoureuse s'effondre lorsque le bien-être intérieur vacille.

Je subissais mes journées au lieu de les vivre pleinement. Je me levais sans avoir le contrôle sur ce que j'allais faire. La journée m'entraînait, je courais après le temps. ... On m'a dit que ce n'était pas étonnant, vu la charge de mes journées et le manque de repos. ... J'ai pris un mois complet pour souffler. Participant 08

J'ai vraiment vécu beaucoup d'anxiété. Tout a changé du jour au lendemain. Participant 07

Juste rappeler que la santé mentale joue un grand rôle dans notre capacité à concilier études et travail. ... Je dirais la motivation personnelle, l'organisation et le bien-être mental. Quand je suis bien, je fais tout comme il faut. Parfois, même avec les meilleures stratégies, si ça ne va pas intérieurement, rien ne fonctionne... Quand je ne vais pas bien, même la meilleure stratégie échoue... Participant 11.

Face à ces limites, beaucoup apprennent à demander de l'aide, brisant ainsi le réflexe fréquent de se comparer aux autres tout en gardant en tête des objectifs personnels clairs pour rester motivé.

... Juste dire que ce n'est pas facile, mais c'est faisable. Ne faut pas avoir honte de demander de l'aide. Ne faut pas se comparer aux autres non plus, chacun son chemin. Si tu as un plan, un objectif clair, ben tu peux y arriver, même en travaillant la nuit, même en galérant un peu.

... Participant 14.

Pourtant, malgré ces difficultés, l'intégralité des répondants (100 %) a manifesté des formes de résilience, d'adaptation ou d'orientation vers leurs objectifs, révélant une capacité à ajuster priorités et méthodes.

... Ce n'est pas toujours évident. Mais ce qui m'a tenue debout, ce sont mes objectifs. Je les garde toujours en tête. Ils me permettent de rester concentrée, même quand les choses deviennent difficiles.

Participant 09

Malgré les défis, plus de 85 % des répondants ont su tirer des enseignements positifs de cette période. Ainsi, ils se disent fiers d'avoir surmonté les défis, développant une meilleure connaissance d'eux-mêmes, une meilleure capacité d'adaptation, et de mieux structurer leur vie. Ils mentionnent leur capacité à s'imposer un rythme, à ajuster leurs priorités et à tenir malgré les moments de doute.

... Oui, au début j'étais super motivé, puis je me suis fatigué... mais j'ai trouvé mon rythme. Faut juste s'adapter... Participant 02

Et 31 % considèrent même que cette période fut plus formatrice que certains cours, les préparant concrètement à la vie professionnelle en révélant leur aptitude à gérer la complexité, à faire des choix difficiles et à prioriser dans un environnement exigeant.

... Ce que j'ai traversé, c'est presque plus formateur que mes cours. Maintenant, je sais ce dont je suis capable. Participant 02

... Je trouve que votre étude est pertinente... ça va m'aider à conseiller les nouveaux étudiants. Participant 05

Le tableau suivant présente une synthèse des réponses recueillies auprès des 14 participants en mettant en évidence la fréquence des principales catégories de réponses (les plus récurrentes) identifiées, en distinguant les manifestations d'émotions négatives, les signes de résilience et d'adaptation, ainsi que les perceptions globales de l'expérience vécue. Ce tableau permet de mieux saisir l'ampleur des dimensions émotionnelles, motivationnelles et formatrices rapportées par les étudiants.

Tableau 8: Présence des émotions et perceptions par participant

Partici pant	Émotions négatives	Fatigue physique	Anxiété / santé mentale	Résilience / adaptation / objectifs	Perception globale positive / contribution
01	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
02	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
03	Oui	Non	Non	Oui	Oui
04	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
05	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
06	Non	Non	Non	Oui	Oui
07	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
08	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
09	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
10	Oui	Oui	Non	Oui	Non
11	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
12	Oui	Non	Non	Oui	Oui

13	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
14	Oui	Oui	Non	Oui	Oui

En résumé :

%	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
100	92,9	7,1	71,4	28,6	64,3	35,7	100	00	85,7	14,3

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

Partie II : analyse et interprétation des résultats de la recherche

Cette partie a pour objectif de présenter une analyse et une interprétation des résultats issus de notre recherche exploratoire, comme décrits dans la partie 1. Cette interprétation s'effectuera en nous appuyant sur nos cadres théoriques (théorie de la motivation ou des besoins de Maslow, modèle de l'intégration culturelle de Berry, théorie des conflits de rôles de Merton, et théorie de l'autorégulation) et de notre revue de littérature. L'étude vise à comprendre comment les étudiants internationaux de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ont vécu la levée temporaire de la limite de 20 heures de travail hebdomadaire, et comment cette mesure a influencé leur conciliation entre études et emploi, ainsi que leur performance académique. Nous chercherons à identifier les tendances émergentes et à explorer l'influence de cette mesure sur leur vécu quotidien et leur réussite scolaire.

I- Profils, parcours et conditions d'arrivée des participants

Bien que notre échantillon soit composé de participants qui viennent de pays différents (principalement de l'Afrique de l'Ouest, du Centre, avec des apports des Caraïbes, d'Afrique du Nord et d'Europe) et inscrits aux trois cycles d'études (36 % baccalauréat, 43 % maîtrise, 21 % doctorat), leur profil francophone les a naturellement orientés vers le Québec, perçu comme abordable, accueillant et ouvert à l'immigration grâce à des politiques ciblées et à l'accessibilité relative de son système universitaire (Yamba et al., 2021 ; Crossman et al., 2022 ; Bonin, 2021). Cette orientation s'inscrit dans les stratégies d'internationalisation des établissements postsecondaires québécois (Gaudreault et al., 2019 ; IRCC, 2024a) et se reflète dans la composition des programmes avec la gestion (28,57 % ; gestion des organisations, gestion de projet), les sciences (28,57 % ; biologie, chimie des produits naturels), l'informatique (21,43 % ; IA et génie informatique) et le développement régional (21,43 %). Ces choix arrimés aux créneaux d'employabilité offrent des passerelles concrètes vers l'intégration professionnelle, mais exposent aussi à des exigences pédagogiques élevées susceptibles d'amplifier le choc d'acculturation académique à l'arrivée (Alberio & Tremblay, 2017 ; Gaudreault et al., 2019). Car tout d'abord, ces filières mettent l'accent sur des pédagogies actives et continues (études de cas, travaux d'équipe, évaluations fréquentes, autonomie élevée), qui exigent une acculturation rapide aux normes d'interaction, à la prise de parole et aux critères d'évaluation locaux ; or, le décalage avec les socialisations académiques antérieures est bien documenté comme un nœud de la transition universitaire (Paivandi, 2018 ; De Clercq & Perret, 2020 ; Pirot & De Ketele, 2000). De plus, chaque domaine impose des codes techniques et contextuels spécifiques qui complexifient l'entrée en gestion, notamment la maîtrise des référentiels locaux (droit du travail, pratiques de

marché, etc.) et des dynamiques de projet en équipe ; en sciences, le respect de protocoles de laboratoire, les normes d'éthique et d'instrumentation ; en informatique, l'adoption de standards (méthodes agiles, revues de code, outils collaboratifs) et le rythme d'obsolescence rapide ; en développement régional, la compréhension des mouvements sociaux, des acteurs et des politiques publiques québécoises en lien avec le développement des régions et des territoires, autant d'exigences qui accroissent la charge cognitive initiale (Alberio & Tremblay, 2017 ; Gaudreault et al., 2019). Par ailleurs, ces programmes sont fortement professionnalisants (stages, projets intégrés, attentes d'employabilité), ils incitent à entrer tôt sur le marché du travail (Lazzari Dodeler & Tremblay, 2014 ; Tremblay & Alberio, 2016) ; combinée à la nécessité de couvrir rapidement les besoins relatifs au logement, à l'alimentation et au transport. Cette incitation renforce la priorité donnée aux besoins de base et alimente le conflit de rôles étudiant-travailleur, surtout lorsque les heures s'approchent ou excèdent les seuils où la performance académique tend à décroître (environ 15–20 h, puis 24–28 h) (Merton, 1997 ; Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010 ; Beffy et al., 2009 ; Dagenais et al., 2000 ; Bonin, 2013, 2021 ; IRCC, 2024j).

De fait, plusieurs participants relatent un écart marqué avec leurs repères à savoir le climat, les méthodes pédagogiques, la solidarité intracommunautaire, correspondant au choc culturel initial décrit par Berry (1997, 2005), ou les intégrations les plus sereines relèvent de la stratégie d'intégration avec le maintien identitaire tout en adoptant les normes locales qui est associée à une meilleure stabilité psychologique et académique (Berry, 1997, 2005 ; Ward & Kennedy, 1999 ; Yeh & Inose, 2003).

L'arrivée massive des étudiants en 2022 s'inscrit principalement dans un moment marqué par la reprise des mobilités internationales post-COVID et dans un moment de fort besoin de main-d'œuvre. C'est cette dernière qui a également favorisé la levée temporaire de

la limite de 20 heures de travail hebdomadaire des étudiants étrangers. Ceci a redéfini l'installation des nouveaux arrivants sur le territoire. Les témoignages indiquent que la majorité des étudiants ont profité de cette souplesse réglementaire pour travailler rapidement et sécuriser logement, alimentation et transport. Cette dynamique est conforme aux principes de la pyramide de Maslow (1943), où la sécurité matérielle est indispensable avant de pouvoir s'engager pleinement dans des objectifs plus élevés, comme la réussite scolaire et autres. Ce qui est renforcé par Kenrick et al. (2010) et Pascarella & Terenzini (2005), qui soulignent que la satisfaction des besoins de base est un préalable à l'engagement cognitif et à la persévérance universitaire. Dans notre étude, ces dynamiques sont montrées par les récits d'étudiants qui, à peine arrivés, ont dû travailler pour subvenir à leurs besoins immédiats, repoussant parfois l'adaptation académique à plus tard. C'est le cas, par exemple du participant 03 :

Euh comme j'ai dit, en fait, je suis à ma propre charge ... donc prendre en charge le paiement de ma scolarité et, en même temps, pouvoir payer mon loyer et pouvoir subvenir à mes besoins, que ça soit au niveau alimentaire, payer les assurances et autres, les factures de téléphone ...

À cette contrainte s'ajoute, pour 71 % des répondants, une responsabilité familiale qui est culturellement valorisée dans de nombreuses sociétés africaines et qui pousse à entrer tôt sur le marché du travail, souvent avec peu de latitude sur le type d'emploi et l'horaire, ce qui vient compliquer l'adaptation universitaire, intensifiant ainsi les conflits de rôles où l'étudiant est simultanément travailleur, soutien économique et apprenant (Merton, 1997 ; Tremblay & Alberio, 2016).

À l'inverse, les étudiants sans personnes à charge décrivent une intégration plus progressive, car ils ont le temps d'observer d'abord le système, puis de choisir un emploi compatible avec leur rythme. Ces derniers mobilisent des stratégies d'autorégulation, comme la planification de leurs tâches, la gestion de leurs priorités ou le recours aux services de soutien, conformément aux modèles qui lient auto-organisation, auto-évaluation et flexibilité à la réussite dans un environnement nouveau (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000).

II- Impact des changements réglementaires sur le vécu des étudiants internationaux

La levée temporaire du plafond de 20 h de travail hebdomadaire pour les étudiants internationaux a d'abord agi comme un choc financier avec 86 % des participants qui l'ont vécue comme un moment de répit et de soulagement, et 64 % comme une « bouée de sauvetage ». Le mécanisme est direct, car plus d'heures impliquent une augmentation des revenus disponibles et donc, par la même occasion, une sécurisation des besoins de base, comme le paiement du loyer, de l'alimentation et du transport, ainsi que des transferts familiaux pour les étudiants avec des charges (responsabilités allégées). Un ressenti qui ne relève pas d'un simple accord de principe (dans la hiérarchie des besoins) avec Maslow, car, tant que ces besoins physiologiques et de sécurité ne sont pas stabilisés, l'attention reste captée par l'urgence matérielle au détriment d'objectifs plus élevés, comme l'apprentissage, les implications scolaires, ce qui soutient la persévérance (Pascarella & Terenzini, 2005 ; Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010). Autrement dit, l'effet positif ne tient pas à une simple préférence pour « travailler plus », mais à la réduction d'une charge financière qui, autrement, empiète sur l'engagement académique. La levée réduite, donc l'arbitrage constant entre payer le loyer et étudier, libérant les esprits pour les études, ce qui explique (et non seulement

“cadre avec”) la baisse d’anxiété et la possibilité de se projeter dans le semestre (la stabilité matérielle précède la persévérance académique) ((Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010 ; Pascarella & Terenzini, 2005).

Toutefois, l’effet du couteau à double tranchant s’est manifesté pour une partie des répondants lorsque la liberté horaire n’est pas encadrée. Ce n’est pas l’idéologie pro ou anti-limite qui joue, mais une contrainte de budget-temps, car une heure travaillée est soustraite au temps d’étude et de récupération de la fatigue, du stress et du glissement des priorités scolaires. La littérature montre que, au-delà d’un certain seuil, cette substitution dégrade la performance avec environ 15-20 h/semaine, puis plus encore entre 24-28 h s’associent à une baisse des notes, une moindre assiduité et un risque de décrochage, parce que l’étudiant réduit ses heures de préparation, dort moins et arrive en cours avec une charge de fatigue plus élevée (Dagenais et al., 2000 ; Beffy et al., 2009 ; Bonin, 2013, 2021 ; IRCC, 2024j). Autrement dit, la relation n’est pas seulement corrélationnelle, car le temps et l’énergie sont des ressources limitées, et l’augmentation des heures salariées réduit directement les intrants nécessaires à la réussite académique. Les secteurs d’entrée les plus accessibles (restauration, commerce, logistique) ajoutent des horaires irréguliers du travail de soir/nuit et parfois des tâches physiquement exigeantes, ce qui aggrave la dette de sommeil, le niveau d’organisation et l’effort d’autorégulation requis pour rester performants (Alberio & Tremblay, 2017 ; Tremblay & Alberio, 2016). C’est là que s’active le conflit de rôles avec la même personne qui doit, en même temps, respecter des normes de performance académiques et professionnelles qui entrent en concurrence pour le même capital-temps (Merton, 1997 ; Lawrence & Lorsch, 1967). Les 57 % qui rapportent fatigue et glissement académique (éloignement de son niveau scolaire attendu) montrent exactement ce mécanisme.

Le retour soudain au plafond hebdomadaire de 20 h a été vécu comme brutal par 43 % des participants non pas parce qu'ils « préféreraient la liberté » en soi, mais parce que, pendant la période de la levée, la majorité des étudiants se sont permis une certaine latitude financière. C'est-à-dire qu'ils parvenaient à respecter, pendant la fenêtre de revenus plus élevés, leurs engagements financiers (loyers plus chers, envois réguliers à la famille) établis sur ce nouveau niveau de revenu. Quand la règle change sans phase transitoire, ces engagements deviennent rigides alors que le revenu subit un choc d'ajustement qui oblige à couper dans des postes essentiels, d'où l'anxiété et le sentiment d'injustice rapportés par nos répondants. La littérature sur la transition universitaire rappelle qu'un changement de règles sans balisage accroît le coût d'adaptation (réorganisation d'horaires, budgets, priorités) et déstabilise les équilibres fragiles (De Clercq & Perret, 2020 ; Paivandi, 2018). Ici encore, le mécanisme est clair, car l'inertie des engagements avec le changement immédiat de contrainte créaient du stress et de la désorganisation. À l'inverse, la fonction protectrice du plafond n'est pas un argument moral, mais un outil de gestion du risque. En imposant une limite horaire proche des seuils empiriques où les effets académiques deviennent négatifs (15-20 h), on réduit la probabilité que les étudiants les moins outillés en planification s'exposent à une charge insoutenable (Bonin, 2021 ; Beffy et al., 2009). Autrement dit, la limite joue le rôle d'un dispositif de protection quand l'autorégulation individuelle ne suffit pas. Ainsi, ceux qui revendiquent la souplesse mettent en avant leur capacité d'autorégulation (ajuster les heures selon la charge de cours, anticiper les examens, etc.), ce que la littérature identifie comme un triptyque opératoire à savoir celui de se fixer des buts, se monitorer et savoir s'ajuster (réduction volontaire des heures, changement d'emploi, planification des échéances) améliorant ainsi la concentration et les notes (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997 ; Cosnefroy, 2010). Quand ces compétences sont moins stabilisées,

l'étudiant subit la demande de l'employeur (quarts ajoutés à la dernière minute) et perd la main sur son budget-temps ; la présence d'un cap extérieur l'aide alors concrètement à préserver un minimum de temps d'étude.

Les ajustements décrits (93 % ont modifié quelque chose ; 57 % ont volontairement réduit leurs heures (parfois même durant la levée) pour préserver réussite ou santé mentale ; 36 % ont changé d'emploi (moins exigeant/plus compatible) ou recalibré leur budget ; 28 % relatent des épisodes de surcharge nécessitant des pauses correctrices.) ne sont pas anecdotiques et confirment ces mécanismes, car ce sont des comportements de régulation qui expliquent les trajectoires différenciées. Quand un étudiant passe d'un emploi physiquement exigeant à un poste plus compatible avec ses horaires de cours, il réduit les coûts de transition et libère des créneaux pour le travail scolaire ; lorsqu'il recalibre son budget, il diminue la pression à accepter des heures supplémentaires en période d'examens. Là encore, le mécanisme causal est transparent, car il y a moins de friction logistique, plus de temps de qualité pour étudier et donc de meilleure chance d'améliorer ses performances (Tremblay & Alberio, 2016 ; Lazzari Dodeler & Tremblay, 2014). À l'opposé, une partie (14 %) dit s'être adaptée sans soutien, gagne en autonomie, mais au prix d'une exposition plus forte au surmenage, ce qui justifie les dispositifs mis en place par l'université (accueil, mentorat, sentinelles, conseils) et rapporté par les participants.

III- Parcours professionnel

Le parcours professionnel décrit dans les témoignages montre une intégration par le travail, d'abord contraint, puis parfois choisi, où l'emploi remplit à la fois des fonctions de survie économique et de construction identitaire. Pour l'ensemble des participants, travailler

pendant les études relève avant tout d'une nécessité financière, en lien avec le coût élevé des études et de la vie au Canada. L'indépendance économique devient ainsi un objectif non négligé qui se fait observer auprès des étudiants étrangers. Ces motivations premières renvoient aux besoins physiologiques et de sécurité de la pyramide de Maslow, où, tant que logement, alimentation et stabilité financière ne sont pas assurés, l'engagement académique reste limité (Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010). Cette contrainte est accentuée par le différentiel de frais de scolarité, l'accès restreint aux aides institutionnelles et la précarité structurelle régulièrement documentée pour les étudiants internationaux (Statistique Canada, 2024 ; Bonin, 2013, 2021 ; Crossman et al., 2021).

L'accès au marché du travail se fait principalement par des emplois précaires, peu qualifiés et flexibles, dans la restauration, le commerce, la sécurité ou la manutention, etc. (Alberio & Tremblay, 2017 ; Beffy et al., 2009 ; Zilloniz, 2017). Ces postes se caractérisent par des horaires atypiques, une forte variabilité, une exigence physique, et peu de liens avec le domaine d'études, rendant difficile la conciliation études-travail-vie personnelle (Chasserio & Legault, 2006 ; Tremblay & Alberio, 2016). Cette segmentation du marché du travail étudiant produit un effet de seuil, entre des « emplois de survie » qui morcellent le temps et des « dispositifs d'alignement » (emplois de campus, stages, assistanats) qui soutiennent la persévérance et la cohérence académique (Chasserio & Legault, 2006 ; Lazzari Dodeler & Tremblay, 2014 ; Paivandi, 2018).

Pour autant, l'activité salariée ne se limite pas à une simple réponse à la survie matérielle, mais prend aussi une signification plus personnelle et sociale permettant de préserver la dignité, l'estime de soi, l'autonomie ou encore d'éviter le regard social négatif associé à l'oisiveté ou à la dépendance (Roy, 2008 ; Zilloniz, 2017). Ces motifs non financiers, bien que secondaires, sont essentiels dans le cadre de la théorie de

l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), selon laquelle la motivation est renforcée lorsque l'environnement favorise l'autonomie et la compétence. Inversement, des conditions de travail précaires, rigides ou dévalorisantes peuvent saper ces besoins psychologiques de base, fragilisant l'engagement académique. De plus, cette norme intériorisée donne du sens à l'activité rémunérée et explique la persévérance des étudiants malgré les coûts cognitifs et temporels élevés (Tremblay & Alberio, 2016). Loin d'être un simple levier économique, l'emploi devient alors un espace de valorisation personnelle, d'accomplissement de soi et de socialisation (Eckert, 2009 ; Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010 ; Body et al., 2017).

Cette fonction sociale s'élargit encore dans le contexte de l'acculturation où, pour 43 % des participants, le travail constitue une stratégie d'intégration sociale permettant d'améliorer la langue, de comprendre les codes culturels locaux, de se sentir utiles et de développer des liens, notamment avec des collègues québécois. Ce qui contribue à forger un sentiment d'appartenance et de légitimité. Ces expériences s'inscrivent dans la logique du modèle d'intégration de Berry (1997, 2005), qui valorise une stratégie combinant maintien des repères d'origine et appropriation de la culture d'accueil. La littérature souligne que cette posture favorise l'ajustement psychosocial et, indirectement, la réussite académique (Ward & Kennedy, 1999 ; Yeh & Inose, 2003).

Cependant, l'effet de l'emploi sur l'acculturation est ambivalent. Des emplois situés au centre de l'écosystème universitaire comme auxiliaires de recherche, emplois de bibliothèque, assistanats favorisent l'intégration linguistique et sociale, la santé mentale et le sentiment de légitimité. En revanche, une insertion professionnelle périphérique et instable avec des postes de nuit, horaires fractionnés, milieux précaires accentue le stress d'acculturation et augmente les conflits de rôles (Guo & Guo, 2017 ; Choi & Hou, 2023).

Ce même processus d'acculturation s'articule avec une stratégie de long terme pour 28 % des répondants, qui voient dans l'emploi étudiant une opportunité d'acquérir une première expérience locale valorisable dans le cadre de l'obtention du PTPD (permis de travail post-diplôme) orientée vers l'insertion durable sur le marché du travail canadien (IRCC, 2024a, 2024h). Néanmoins, le rendement de cette expérience dépend de son alignement avec le domaine d'études et du maintien d'une charge horaire compatible avec la réussite académique. Cette logique de projection traduit une forme d'autorégulation et de stratégie orientée vers les objectifs de carrière. Dans ce contexte, de nombreux étudiants mobilisent des compétences d'autorégulation, dont la planification, la hiérarchisation des tâches, l'ajustement saisonnier des emplois, le stockage d'heures de travail (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000). Ces stratégies permettent parfois de maintenir l'équilibre entre études et emploi. Toutefois, leur efficacité reste limitée par la structure des contraintes. Quand la pression financière domine et que les soutiens institutionnels sont absents, l'autorégulation sert davantage à « tenir » qu'à optimiser la réussite, et ses bénéfices décroissent rapidement au-delà des seuils critiques (Bonin, 2013 ; Crossman et al., 2021).

Les contextes soutenant, aménagements de cours, flexibilité pédagogique, services de mentorat, emplois en lien avec le cursus sont déterminants, car, lorsqu'ils sont présents, le travail devient une ressource d'intégration, d'employabilité et d'apprentissage (Pirot & De Ketele, 2000 ; Réseau Réussite Montréal, 2023 ; Réseau québécois pour la réussite éducative, 2023a, 2023b). Lorsqu'ils font défaut, l'activité salariée glisse vers une pénibilité cumulative faite de fatigue, d'isolement temporel, de décalage circadien, qui augmente le risque de décrochage (Duguet et al., 2016 ; Frozzini & Tremblay, 2020).

L'articulation entre études, emploi et projection à long terme s'inscrit dans un contexte en transformation, notamment marqué par la suspension temporaire de la limite légale de 20 heures de travail hebdomadaire auparavant imposée aux étudiants internationaux. Ce changement institutionnel a modifié les régulations externes encadrant l'activité salariée des étudiants, transférant la responsabilité vers une gestion individuelle du temps et des efforts. La levée a agi comme un choc d'offre, car elle n'a pas créé une motivation à travailler, mais a permis aux plus contraints d'intensifier leurs heures.

Ainsi, dans ce nouveau cadre, certains étudiants ont su s'imposer un seuil d'activité soutenable, ajusté à leurs ressources, leurs besoins financiers et leur capacité d'adaptation traduisant une capacité d'autorégulation qui vise à préserver l'équilibre personnel tout en maintenant l'engagement académique. Elle s'inscrit dans les théories de la motivation et de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997 ; Cosnefroy, 2010), où l'individu met en place des stratégies d'autogestion et de régulation de ses efforts pour atteindre ses objectifs.

À l'extrême, certains étudiants, sous forte pression financière, se sont tournés vers un cumul intensif d'emplois et d'heures de travail, ce qui engendre une augmentation mécanique des tensions entre les exigences universitaires et professionnelles, telle que décrite dans la théorie des conflits de rôles où il est difficile de concilier des exigences concurrentes issues de sphères d'activités différentes. Dès que l'intensité hebdomadaire franchit certains seuils au-delà d'un volume « modéré » souvent situé autour de 15-20 h, parfois jusqu'à environ 24-28 h, la probabilité d'effets négatifs sur la réussite augmente nettement et les indicateurs de surcharge, comme la fatigue, le rétrécissement du temps d'étude, la dispersion attentionnelle, le stress ou la baisse de performance apparaissent (Dagenais et al., 2000 ; Beffy et al., 2009 ;

Body et al., 2017 ; Bonin, 2013, 2021 ; Wolff, 2017 ; IRCC, 2024j ; Roberge, 1998 ; Frozzini & Tremblay, 2020 ; Kanouté et al., 2020). Cette situation donne ainsi lieu à des trajectoires distinctes avec d'un côté, celles d'étudiants ayant mis en place des stratégies d'ajustement volontaires pour maintenir leur engagement académique ; de l'autre, celles d'un surinvestissement contraint, révélateur des inégalités d'accès aux ressources économiques et sociales (Merton, 1997 ; Lawrence & Lorsch, 1967 ; IRCC, 2024a).

Au final, ce n'est pas le fait de travailler qui détermine la réussite ou l'échec, mais bien la manière dont l'emploi s'intègre dans le parcours de l'étudiant. Ce sont les combinaisons entre le type d'emploi, la quantité et la temporalité des heures, la présence de soutiens extérieurs et la qualité de l'autorégulation qui font la différence. Lorsque ces éléments permettent de répondre aux besoins de base, de soutenir l'autonomie, de favoriser l'intégration et de limiter les conflits de rôles, alors le travail devient un levier, un espace d'apprentissage et un tremplin pour l'avenir. Dans le cas contraire, il se transforme en charge supplémentaire, et menace l'équilibre fragile sur lequel repose l'expérience académique des étudiants internationaux.

IV- Pratiques de conciliation mises en place

Les trajectoires décrites montrent une aide réelle du milieu de travail quand les horaires sont aménageables, mais cette souplesse reste fragile et peut se retourner contre l'étudiant au moindre accroc, c'est le cas par exemple après une absence justifiée. Ce fonctionnement est cohérent avec l'idée d'arrangements informels utiles, mais réversibles, qui exposent l'étudiant à un rapport de force défavorable lorsqu'il doit défendre ses priorités académiques (Chasserio & Legault, 2006). La tension qui en résulte relève d'un conflit de

rôles où deux systèmes d'attentes s'imposent au même individu, sans toujours pouvoir être conciliés dans le temps ni dans l'intensité, ce qui génère des sanctions implicites au niveau de l'emploi ou du côté des études selon l'arbitrage du moment (Merton, 1997 ; Lawrence & Lorsch, 1967). Quand les exigences des études et celles du travail s'additionnent, on observe des pertes de contrôle, de la fatigue et une baisse de concentration, car chaque rôle (étudiant/travailleur) impose des attentes et des contraintes de temps et/ou d'énergie qui ne sont pas toujours compatibles ; or, le même individu ne peut répondre pleinement aux deux en même temps. Ce choc d'attentes produit des arbitrages forcés (manquer un cours pour un quart de travail, ou l'inverse) et génère une « friction » qui dégrade la performance dans au moins un rôle et c'est exactement ce que décrit la théorie du conflit de rôle ou des attentes non coordonnées finissent par se heurter et créer de la tension et des coûts cognitifs (Merton, 1997 ; Lawrence & Lorsch, 1967).

Ce phénomène est particulièrement visible lors des périodes critiques (examens, devoirs, etc.), car à ces moments, les besoins académiques (révisions, travaux, évaluations) montent, alors que les horaires salariés, souvent fixés d'avance, laissent peu de marge. Le temps disponible pour dormir, étudier et récupérer se contracte ; la dette de sommeil altère l'attention et la mémoire de travail, ce qui pénalise les performances. La littérature observe pour cette raison un effet de seuil quand les heures payées dépassent une certaine plage, les notes et les taux de réussite chutent, non pas de façon linéaire, mais parce qu'au-delà d'un point, la journée ne peut plus être « étirée » sans sacrifier des fonctions de base (Dagenais et al., 2000 ; Beffy et al., 2009 ; Bonin, 2013, 2021). Les synthèses récentes situent ce point critique autour de 15-20 h/semaine, avec une baisse marquée au-delà, et un décrochage plus net encore après 24-28 h (IRCC, 2024j). Autrement dit, les insomnies, trous d'attention et

désengagements rapportés ne sont pas des « accidents », mais la conséquence attendue d'une demande qui dépasse l'offre d'heures utiles.

Pour faire face à ces pressions, nombreux sont ceux qui tentent de s'organiser pour reprendre le contrôle. Une première stratégie observée est celle de l'autorégulation, où de nombreux étudiants planifient leur semaine, utilisent des outils numériques, se fixent des objectifs, suivent leur progression et ajustent leurs méthodes si nécessaire (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997). À cela s'ajoutent des stratégies psychologiques, comme les pauses, le recentrage sur le bien-être, l'auto-analyse ou l'auto-encouragement. Ces pratiques permettent de mieux gérer le stress et de rester concentré sur les priorités académiques, même dans un contexte incertain (Boekaerts, 1997 ; Cosnefroy, 2010, 2014).

Mais ces efforts ont leurs limites. Quand les horaires changent souvent, que les trajets sont longs ou que les charges sont trop élevées, l'organisation ne suffit plus. Même les meilleures méthodes ne compensent pas les heures de sommeil ou d'étude perdues. Certains étudiants, malgré une bonne organisation, finissent par décrocher quand leur marge de manœuvre disparaît (Roberge, 1998 ; Beffy et al., 2009 ; Cosnefroy, 2014 ; Paivandi, 2018).

Tout le monde ne gère pas son organisation de la même façon. Certains planifient tout dès le départ, d'autres apprennent par essais-erreurs. Les difficultés peuvent pousser à changer de stratégie, à réorganiser son emploi du temps ou à réduire les heures de travail. Ces réajustements, parfois déclenchés par un échec ou un épuisement, peuvent marquer un tournant, comme un recentrage sur les études ou une renégociation des horaires (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Dupuy, 2022). C'est pourquoi deux étudiants travaillant le même

nombre d'heures peuvent avoir des résultats très différents. Cela dépend de leur capacité à s'adapter et de leur liberté pour le faire (Gaudreault et al., 2019).

Mais cette liberté d'adaptation demande du temps, de l'énergie et dépend aussi des ressources dont disposent les étudiants pour évoluer (conditions matérielles. Tant que les besoins de base (logement, nourriture, factures, parfois envois d'argent à la famille, etc.) ne sont pas couverts, il est difficile de se concentrer sur les études, car l'attention disponible pour apprendre diminue. L'étudiant se focalise d'abord sur le court terme avant de pouvoir penser au long terme académique. C'est le principe de la hiérarchie des besoins traduisant l'idée que, sans sécurité matérielle, l'engagement scolaire s'affaiblit (Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010) Plusieurs études confirment cette logique économique où de nombreux étudiants cumulent les emplois pour s'en sortir financièrement, ce qui réduit leur disponibilité mentale et leur énergie pour les études (Bonin & Girard, 2017 ; Bonin, 2021 ; Gaudreault et al., 2019).

Les premières sessions, souvent marquées par l'isolement et l'apprentissage de nouveaux codes, sont particulièrement sensibles à ce cumul de pressions. L'acculturation, notamment l'intégration (garder sa culture d'origine tout en entrant dans la culture d'accueil) agit comme protecteur en permettant de réduire le stress, de briser l'isolement et de stabiliser les routines d'étude, parce qu'elle élargit les ressources sociales (pairs, information, entraide) et la maîtrise de la langue académique (Berry, 1997, 2005 ; Ward & Kennedy, 1999 ; Yeh & Inose, 2003). C'est pourquoi les réseaux d'amis, les emplois sur le campus et les services d'aide (mentorat, ateliers, le soutien psychologique ou matériel, comme les aides alimentaires) apparaissent comme des soutiens précieux qui allègent la pression du quotidien en étant pensés pour suivre le rythme universitaire et offrir une compatibilité plus grande

avec les exigences scolaires (Pascarella & Terenzini, 2005 ; Lazzari Dodeler & Tremblay, 2014 ; Réseau Réussite Montréal, 2023). Les aides proposées (par les établissements d'enseignement) apportent des conseils, un accompagnement moral ou une aide concrète pour mieux faire face aux exigences des études et du travail. Leur effet est encore plus bénéfique quand ces services sont connus et accessibles dès le début du parcours. À l'inverse, quand ils sont découverts trop tard, ils servent surtout à limiter les conséquences d'une situation déjà difficile (Pascarella & Terenzini, 2005 ; Réseau Réussite Montréal, 2023 ; Paivandi, 2018).

Ce besoin d'environnement adapté se retrouve aussi dans le lien entre travail rémunéré et exigences académiques. La flexibilité du milieu de travail peut faire une réelle différence, mais à condition d'être stable et prévisible. Lorsqu'un emploi permet de consulter les horaires à l'avance, ou de réduire temporairement la charge pendant les périodes d'examens, cela allège considérablement la pression. Ce type d'ajustement soutient la conciliation, car il reconnaît les contraintes du calendrier universitaire.

À l'inverse, quand cette flexibilité repose uniquement sur la bonne volonté d'un supérieur ou reste informelle, elle devient instable. Des changements de dernière minute ou des sanctions déguisées après une absence aggravent le conflit entre études et travail (Alberio & Tremblay, 2017 ; Chasserio & Legault, 2006 ; Beffy et al., 2009). Cela montre bien que la conciliation ne dépend pas uniquement de l'étudiant lui-même, mais aussi des pratiques de gestion dans les milieux de travail. C'est pourquoi les emplois liés à la formation (stage, ATE, emploi académique) sont souvent plus compatibles avec les études (Lazzari Dodeler & Tremblay, 2014).

Ainsi, chaque étudiant construit son propre équilibre, plus ou moins stable selon les ressources et les périodes. La réussite ne se résume pas à une note, mais elle dépend d'un engagement constant, souvent ajusté au fil des obstacles personnels, sociaux ou institutionnels (Astin, 1984 ; De Clercq & Perret, 2020 ; Lardy et al., 2015 ; Paivandi, 2018). On comprend alors pourquoi un équilibre jugé « satisfaisant » par un étudiant peut rester coûteux à maintenir, et pourquoi il suffit parfois d'un imprévu pour le faire basculer.

Il faut aussi rappeler que le travail étudiant n'est pas toujours un frein. Quand il est modéré, prévisible et proche du domaine d'étude, il peut renforcer la confiance en soi, l'intégration et l'expérience professionnelle (Oser-Jeunes, 2019 ; Supeno et al., 2024). Mais ce bénéfice disparaît dès que les horaires deviennent trop instables, que les emplois se cumulent, ou que les périodes d'examens approchent sans marge de récupération (Beffy et al., 2009 ; Bonin, 2013, 2021).

Le cadre réglementaire récent a, de fait, élargi la latitude de travail tout en transférant une partie du risque de surcharge vers l'étudiant (suspension temporaire de la limite de 20 heures, puis réintroduction à 24 heures hebdomadaires en période scolaire). Dans les trajectoires concrètes, cela se traduit souvent par une phase d'expérimentation suivie d'un rééquilibrage, quand il devient clair que les gains financiers marginaux ne compensent plus les pertes académiques et de santé (IRCC, 2023 ; IRCC, 2024a ; IRCC, 2024k ; IRCC, 2024j).

Finalement, l'effet du travail sur la performance n'est pas une propriété du travail lui-même, mais le résultat d'une conciliation réussie ou non entre contraintes salariales et exigences académiques. Cette conciliation dépend à la fois du volume et de la prévisibilité des heures, de la qualité des routines d'autorégulation, de l'accès à des soutiens institutionnels et sociaux, et de la sécurité des besoins de base qui libèrent l'attention pour apprendre (Maslow, 1943 ; Paivandi, 2018). Plus l'écart est grand entre les ressources exigées

par la situation et les ressources effectivement disponibles, plus la réussite devient coûteuse et fragile ; à l'inverse, lorsque cet écart se réduit, le travail peut redevenir un levier d'intégration et de réussite plutôt qu'un facteur de risque (Bonin, 2013 ; Bonin, 2021).

V- Effets perçus de cette conciliation sur la performance académique

La majorité des étudiants interrogés parvient à maintenir des résultats académiques satisfaisants, même s'ils doivent gérer une charge de travail importante (Callender, 2008 ; Triventi, 2014). Cette stabilité est due à un choix stratégique dont l'objectif est d'éviter l'échec afin de conserver les bourses, de ne pas prolonger la durée des études et d'éviter les coûts supplémentaires qui en découlent (Carruthers & Özek, 2013). Pour les étudiants boursiers, cette stabilité devient une norme portée par la peur des conséquences financières, administratives (comme la perte d'un statut migratoire) ou psychologiques (IRCC, 2024f). On retrouve, au Québec, ces contraintes matérielles et administratives comme déterminants d'accessibilité et de persévérance (Chenard et al., 2013 ; Sauvé et al., 2007). C'est pourquoi la performance scolaire devient une priorité absolue dans un contexte contraint. Dans notre étude, 93 % des étudiants n'ont jamais échoué un cours dans leur programme principal. Cette réussite, selon eux, repose sur une forme de discipline imposée poussant les étudiants à concentrer leurs efforts sur l'assiduité, les échéances et les évaluations, et à réduire ce qui est considéré comme secondaire, comme les activités sociales ou parascolaires. Dans ce contexte, les étudiants ne maintiennent pas leurs résultats parce qu'ils vont bien, mais parce qu'ils n'ont pas d'autre choix, car tout est organisé autour de la protection des résultats.

Ainsi, la stabilité apparente des notes repose sur une pression des besoins où travailler sert avant tout à sécuriser logement, frais et statut, conditions préalables à l'engagement dans

les études et à la poursuite du parcours sans prolongation (Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Chenard et al., 2013). Cette réalité économique montre qu'une majorité parvient à éviter l'échec tout en validant leurs crédits, même si cette stabilité se paie d'un coût caché à travers le sommeil réduit, une vie sociale restreinte, ou un niveau de stress élevé qui n'apparaissent pas toujours dans les moyennes, mais affecte la concentration, la mémoire de travail et la productivité quotidienne. (Bonin, 2013 ; Bonin, 2021 ; Réseau réussite Montréal, 2023 ; Chenard et al., 2013).

Ce contrôle de soi peut aider à maintenir de bons résultats à court terme, mais repose sur une autorégulation particulièrement exigeante, notamment chez les étudiants qui doivent prouver leur mérite pour légitimer le soutien reçu (Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997). Elle s'appuie sur une planification stricte, une anticipation permanente des évaluations, une sélection des activités, et une gestion du temps où chaque minute est optimisée. Leur réussite dépend alors surtout de leur organisation, plus que de leur compréhension et au prix de la fatigue, des difficultés à se concentrer, des ralentissements cognitifs, etc. Même si leurs notes ne baissent pas, leur santé mentale, leur sommeil et leur confiance en eux peuvent rapidement se détériorer (Chenard et al., 2013). Même si ce mode de fonctionnement peut marcher un moment, il devient difficile à tenir sur la durée, surtout sans pause ni souplesse.

De plus, la performance ne se résume pas à des notes. Elle dépend de la qualité du travail académique sur le long terme. Or, la conciliation entre études et travail a un effet direct sur le capital de temps et d'énergie de l'étudiant. Quand études et emplois demandent les mêmes ressources, l'étudiant doit faire des choix. Souvent, il sacrifie le repos et les longues révisions, ce qui fragilise la concentration, la mémoire et la régularité dans les

évaluations (Merton, 1997 ; Lawrence & Lorsch, 1967). Dans notre échantillon, la charge hebdomadaire variait entre 10 et parfois plus de 40 heures, certains rapportant jusqu'à 85 heures cumulées. En deçà de 10 à 20 heures par semaine, la majorité parvient à maintenir leurs performances, avec une moyenne autour de 3,0 (notes de A- à B). Mais au-delà de 24 à 28 heures, des baisses apparaissent, souvent sous forme de notes isolées de type C ou de moyennes descendues à 2,5. La littérature confirme cette tendance (Chenard et al., 2013). Lorsque le nombre d'heures travaillées augmente, les effets négatifs sont visibles dès 15 à 20 heures de travail par semaine et deviennent plus graves au-delà de 24 à 28 heures, car la journée ne peut pas être étendue sans supprimer des fonctions de base et on observe une dégradation de la qualité du travail et de la disponibilité cognitive (Dagenais et al., 2000 ; Beffy et al., 2009 ; Bonin, 2013, 2021 ; IRCC, 2024j ; Wolff, 2017). Le conflit de rôles devient alors tangible, car les études et emplois sollicitent les mêmes ressources, et l'un des deux finit inévitablement par être pénalisé (Merton, 1997 ; Lawrence & Lorsch, 1967). Le temps de récupération est rogné, les journées sont fragmentées, et la dette de sommeil dégrade la mémoire de travail, la concentration et la constance (Chenard et al., 2013). Ce n'est pas un choix de négliger l'un ou l'autre, mais une impossibilité structurelle de faire face à deux exigences complètes avec un même capital temps et d'énergie.

Toutefois, cette baisse n'est pas irréversible, car certains étudiants parviennent à maintenir un semblant d'équilibre grâce à une organisation efficace et des routines très cadrées en protégeant du temps pour les révisions et les travaux (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997). Cette forme de résilience, bien qu'efficace à court terme, ne repose pas sur un plaisir d'apprendre, mais sur la peur de l'échec, le besoin de reconnaissance ou de garder une bonne image de soi ou encore le sentiment de devoir mériter les aides reçues

(Gaudreault et al., 2019 ; Crocker & Wolfe, 2001 ; Covington, 1984, 2000). C'est pourquoi la santé mentale commence à souffrir avant que la moyenne ne baisse, car les bons résultats cachent souvent un mal-être, comme la fatigue chronique, perte de motivation, perte de sens, etc. (Roberge, 1998 ; Chenard et al., 2013 ; Body et al., 2017 ; Zilloniz, 2017).

Parallèlement, les étudiants doivent s'adapter progressivement aux normes propres à l'environnement académique. Les baisses de performance observées en début de parcours ne traduisent pas un relâchement, mais plutôt une méconnaissance des codes implicites de fonctionnement. Près de 43 % des répondants mentionnent une chute initiale suivie d'une amélioration durable. Ce creux initial reflète un processus d'adaptation aux barèmes d'évaluation, aux attentes pédagogiques, aux outils numériques utilisés et aux formats académiques attendus pour les devoirs, soit un effet de phase d'entrée (Chenard et al., 2013). Il s'agit d'un processus d'adaptation qui se fait petit à petit et qu'on peut décrire comme une manière de donner du sens progressivement, en s'ajustant au fur et à mesure. Ce processus correspond à ce que les chercheurs appellent le « curriculum caché », c'est-à-dire tout ce que l'on apprend à l'université sans que ce soit expliqué clairement dans les cours (Lebeaume, 2024 ; Perrenoud, 1993). Pour réussir à s'adapter, les étudiants doivent expérimenter par eux-mêmes, apprendre par l'expérience, utiliser les ressources offertes par l'établissement, et modifier leur façon d'étudier.

À mesure que la littératie académique se développe, la charge extrinsèque diminue, car l'étudiant consacre moins d'énergie à comprendre les règles du système éducatif et social, ce qui lui permet de se recentrer sur les contenus (Lea & Street, 1998; Bouchard & Parpette, 2012 ; Chenard et al., 2013). Ce rééquilibrage rend compte de la remontée progressive des résultats, en cohérence avec les travaux sur l'intégration culturelle et académique (Berry,

1997, 2005 ; Ward & Kennedy, 1999 ; Yeh & Inose, 2003). Une fois les codes locaux intégrés, tout en maintenant des repères culturels personnels, la charge cognitive s'allège, la planification devient plus efficace et le travail fourni produit de meilleurs effets, à investissement égal.

À ce stade, la nature de l'emploi et la flexibilité offerte deviennent décisives. Quand le travail est pertinent pour la formation (stages, apprentissages intégrés), il crée du sens, favorise le transfert et s'insère plus aisément dans l'emploi du temps (Tremblay & Alberio, 2016) ; lorsque l'employeur consulte et aménage les horaires, la persévérance s'en trouve facilitée (Chasserio & Legault, 2006). Ce que confirment certains participants (21 %) ayant trouvé dans leur travail une extension des compétences scolaires. À l'inverse, les emplois précaires, irréguliers, peu autonomes et souvent éloignés maximisent la fatigue et minimisent le rendement académique (Alberio & Tremblay, 2017 ; Beffy et al., 2009 ; Zilloniz, 2017). De même, l'institution peut aggraver ou amortir la charge avec des règles claires, barèmes explicites, formats prévisibles, marges d'aménagement et d'accommodement (hybride, délais raisonnables) qui réduisent l'incertitude cognitive et soutiennent l'articulation études-emploi (Chenard et al., 2013), là où des travaux de groupe mal cadrés ou une notation par les pairs sans étayage accroissent au contraire la dépense d'énergie « hors contenu » (Pirrot & De Ketele, 2000 ; Lazzari Dodeler & Tremblay, 2014).

En fin de compte, les effets perçus de la conciliation sur la performance ne condamnent pas le travail en soi. C'est la combinaison entre intensités horaires, horaires irréguliers, faible alignement emploi-formation et manque de marges académiques qui produit les difficultés, tandis qu'un plafond raisonnable, une flexibilité pédagogique, un soutien au bien-être permettent d'éviter que la stabilité des notes ne se fasse au prix d'une

grande fatigue mentale ou d'un mal-être durable (Tremblay & Alberio, 2016 ; Zilloniz, 2017 ; IRCC, 2024k ; Réseau réussite Montréal, 2023 ; Chenard et al., 2013). En d'autres mots, les performances observées ne dépendent pas uniquement des efforts des étudiants, mais aussi des conditions dans lesquelles ils étudient et travaillent.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

I- Synthèse des résultats

I- Rappel des objectifs de l'étude

Cette étude s'inscrit dans un contexte exceptionnel, marqué par la suspension temporaire du plafond de 20 heures de travail hebdomadaire hors campus pour les étudiants internationaux au Canada, en vigueur du 15 novembre 2022 au 30 avril 2024, suivie par la fixation d'un nouveau seuil fixé à 24 heures par semaine. Cette mesure inédite a suscité un bouleversement dans les conditions de vie, de travail et d'études des étudiants internationaux. Dans ce contexte particulier, notre objectif de recherche était de comprendre comment ces étudiants, ont concilié leurs obligations académiques et professionnelles à la faveur de cette flexibilité réglementaire, et en quoi cette dernière a influencé leur performance universitaire. Plus précisément, l'étude visait à identifier et décrire les pratiques de conciliation études-travail mobilisées par les étudiants internationaux durant cette période de flexibilité, ainsi qu'à évaluer l'influence de ces pratiques et du changement réglementaire sur leur vécu quotidien et résultat scolaire. L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a servi de cadre à la réalisation de l'étude.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons mené une recherche qualitative de type exploratoire dont la visée n'était pas de confirmer des hypothèses, mais plutôt de mieux comprendre un phénomène peu étudié et de poser les bases pour de futures recherches. Pour

guider notre analyse, nous nous sommes appuyés sur plusieurs théories, dont la pyramide des besoins de Maslow (1943 ; Kenrick et al., 2010) pour comprendre les motivations des étudiants, le modèle d'acculturation de Berry (1997, 2005) pour saisir leur adaptation culturelle, la théorie des conflits de rôles (Merton, 1997) pour éclairer les tensions entre études et travail, et la théorie de l'autorégulation (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997) pour analyser leurs stratégies de gestion du temps et des priorités. En plus de ces cadres théoriques, nous avons consulté de nombreux auteurs issus de la littérature scientifique, notamment sur les réalités vécues par les étudiants internationaux, la précarité étudiante, les effets du travail rémunéré sur la réussite scolaire, etc. Cette approche nous a permis de mieux comprendre les défis et les choix des étudiants.

2- Principaux constats

L'étude montre que le travail rémunéré représente avant tout une nécessité économique pour les étudiants internationaux. La levée temporaire du plafond des 20 heures hebdomadaire a été perçue comme une opportunité financière, garantissant aux étudiants un revenu plus stable et plus consistant. Toutefois, cette mesure, sans encadrement clair, a eu des effets ambivalents sur l'équilibre de ces derniers. Si elle a permis à 86 % des étudiants de répondre à leurs besoins de base (logement, alimentation) et à 71 % de soutenir leur famille, elle a aussi exposé certains à un surmenage, du stress, de la fatigue et à une perte de concentration sur les études, surtout lorsque le nombre d'heures travaillées dépassait un seuil soutenable.

Pour limiter les impacts négatifs, 93 % des étudiants répondants ont dû ajuster leurs routines en réduisant volontairement leur temps de travail. 57 % des répondants ont changé

d'emploi, en s'organisant mieux ou en mobilisant des soutiens (institutionnels, familiaux ou entre pairs), tandis que les emplois sur le campus et la flexibilité de certains employeurs ont facilité cette adaptation.

Malgré les pressions, la majorité a maintenu des résultats académiques stables (peu d'échecs, moyennes entre A- et B), bien que cette stabilité ait souvent un coût invisible, comme la fatigue, l'anxiété ou un désengagement social. Ce paradoxe s'explique par leur capacité d'autorégulation, la qualité des emplois occupés, la compréhension des employeurs et l'accès aux services d'aide. La qualité de la conciliation entre études et travail dépend donc de la satisfaction des besoins fondamentaux, des compétences d'organisation et de planification, ainsi que d'un environnement de soutien adapté.

Le retour brutal à la limitation hebdomadaire, avec cette fois-ci 24 heures autorisées par semaine, a représenté un choc pour certains étudiants ayant construit leurs engagements financiers sur le régime déplafonné, aggravant leur précarité en l'absence de transition progressive. Ainsi, ce ne sont ni le travail étudiant en lui-même ni la limite horaire qui déterminent les trajectoires, mais la manière dont travail et études sont articulés, selon les ressources disponibles, les conditions d'emploi, les soutiens accessibles et les règles en vigueur.

L'étude distingue clairement les mécanismes (comme la fatigue ou la gestion du temps) des résultats (comme les notes), ce qui permet de comprendre pourquoi la réussite académique peut persister malgré une dégradation du bien-être. Elle montre aussi que le problème ne réside pas uniquement dans le nombre d'heures travaillées, mais dans la variabilité des horaires, leur prévisibilité, et le lien avec les études (Beffy et al., 2009 ; Bonin,

2013, 2021). Enfin, elle met en lumière les stratégies efficaces (planification, réduction volontaire, emploi sur campus, recours aux services, routines de récupération) et les angles morts (transitions mal préparées, travail de nuit, cumul d'emplois physiques, manque d'information).

Ces éléments permettent d'identifier des variables à opérationnaliser dans une phase confirmatoire, en mettant en regard les cadres théoriques existants avec les réalités observées.

L'étude appelle donc à un cadre plus souple, mais encadré ; à une meilleure communication lors des changements de politique, à des emplois alignés au parcours académique, et à soutenir très tôt les étudiants dans l'apprentissage de leur autonomie.

Pour mieux comprendre ce qui se passe, l'étude a fait ressortir plusieurs éléments importants permettant d'expliquer les effets des politiques sur le travail des étudiants, mais aussi la façon dont les étudiants s'adaptent, les moments où les situations changent, et les protections mises en place.

Le tableau suivant résume les principaux enseignements de l'étude. Pour chaque élément, on présente les faits observés, ce qu'ils permettent de comprendre, et comment cela peut aider.

Tableau 9: Principaux enseignements de l'étude

Éléments évoqués	Résultats observés	Ce que cela implique	Contribution de l'élément

La contrainte budgétaire est la variable motrice	86 % saluent la levée du plafond ; 64 % parlent de bouées de sauvetage ; 71 % ont des obligations familiales.	Tant que les besoins de base ne sont pas assurés, les étudiants restent focalisés sur l'urgence matérielle, au détriment de l'investissement cognitif.	Mise en évidence d'une pression financière, car la souplesse horaire réduit l'anxiété financière, mais nécessite des limites pour éviter une dette de sommeil ou d'étude
Des seuils d'heures existent, mais leurs effets dépendent de médiateurs	36 % $\leq$ 24 h ; 29 % entre 25-40 h ; 21 % entre 41-60 h ; 14 % $>$ 60 h ; 86 % cumulent $\geq$ 2 emplois. Fatigue (64 %), baisse de performance (36 %).	Les effets négatifs deviennent visibles dès 15-20 h et surtout au-delà de 24-28 h/semaine, particulièrement si le sommeil ou la préparation sont impactés.	Les seuils ne sont pas fixés, mais modulés par le type d'emploi, la flexibilité des horaires ou leur rigidité, et la capacité d'autorégulation.
La conciliation repose sur un triptyque de stratégies	Stratégies organisationnelles (100 %), adaptatives (71 %), émotionnelles (86 %)	L'autorégulation (planification, priorisation, demande d'aide) amortit les conflits	L'étude opérationnalise ces compétences (routines, hygiène de vie, limites personnelles) et prouve

	%). 60 % sollicitent les soutiens institutionnels.	entre les rôles d'étudiant et de travailleur.	leur rôle protecteur en période de charge élevée.
L'acculturation académique pèse sur les performances les premières sessions	57 % évoquent l'adaptation au système universitaire comme un facteur ; trajectoire fréquente avec baisse initiale, puis amélioration (43 %).	Une bonne intégration académique stabilise la santé mentale et renforce l'engagement dans les études.	L'étude lie acculturation et conciliation, car mieux comprendre les codes académiques réduit la charge mentale et améliore la performance.
La gouvernance des règles compte autant que la règle	43 % vivent le retour au plafond des 20 h comme brutal. Certains avaient organisé leurs finances selon le régime déplafonné (+ 20h).	La prévisibilité et les phases transitoires limitent les effets de choc et de stress.	Mieux gérer les transitions (communication anticipée, paliers progressifs) pour sécuriser les parcours.

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

3- Contribution de la recherche

Cette étude apporte plusieurs nouveautés pour mieux comprendre les conditions de vie et de réussite des étudiants internationaux. Elle se distingue d'abord par son objet, car elle analyse une période unique et encore très peu documentée, celle de la levée temporaire du plafond de 20 heures de travail hebdomadaires entre novembre 2022 et avril 2024, puis de son retour, suivi d'une nouvelle limite fixée à 24 heures. Contrairement à la plupart des recherches qui parlent du travail étudiant en général, cette étude se concentre sur une période précise et peu analysée relativement à son effet sur la vie des étudiants. Elle s'intéresse également à un groupe souvent peu visible, dont les étudiants internationaux inscrits dans une université francophone au Québec, alors que la plupart des études disponibles se basent sur des contextes anglophones ou ne tiennent pas compte du statut migratoire ni de la langue d'enseignement.

Sur le plan empirique, cette étude repose sur des données recueillies en 2025 auprès de 14 étudiants internationaux qui permettent de mieux comprendre des réalités rarement mesurées. On y découvre des volumes de travail très variés, allant parfois jusqu'à 85 heures par semaine, avec un cumul d'emplois sur le campus et à l'extérieur et une organisation du temps souvent difficile, parfois même chaotique. L'analyse montre que ces situations sont liées à plusieurs facteurs à savoir le besoin de subvenir à ses besoins de base, de soutenir financièrement sa famille restée au pays, de faire face au coût élevé du logement, à la pression académique, mais aussi à des raisons culturelles. Dans certaines cultures d'origine, le travail

est vu comme quelque chose de socialement accepté, voire attendu, car elle est non seulement vue comme un moyen de survie, mais aussi une norme partagée presque un devoir moral envers la famille ou la communauté, un signe de responsabilité ou moyen de valorisation sociale, ce qui pousse certains étudiants à accepter de longues heures, même au détriment de leur santé ou de leurs études.

L'étude montre que les étudiants internationaux ne vivent pas toutes les mêmes situations et permet d'identifier quatre grands types de parcours à savoir :

- Certains réussissent à garder un bon équilibre entre le travail et les études ;
- D'autres tiennent le coup, mais en faisant beaucoup de sacrifices, comme perdre du sommeil ou du temps pour eux-mêmes ;
- Certains vivent dans une stabilité fragile, où un simple imprévu peut tout bouleverser ;
- Enfin, quelques-uns disent avoir des regrets, notamment d'avoir trop travaillé et négligé leurs études.

Pour faire face à ces difficultés, les étudiants utilisent plusieurs stratégies concrètes en essayant, par exemple, de mieux organiser leur emploi du temps, de demander de l'aide, de gérer leurs émotions ou encore de s'appuyer sur d'autres étudiants pour s'entraider. Ces différentes façons de s'adapter ont été regroupées en quatre grandes familles :

- Les stratégies organisationnelles (mieux gérer le temps),
- Adaptatives (trouver des solutions pratiques),
- Psycho-émotionnelles (rester calme et motivé),
- Et sociales (chercher du soutien autour de soi).

L'étude cartographie aussi certains moments particulièrement difficiles à vivre, comme le début des études, les périodes d'examens, les changements dans les règles de travail, ou encore quand les employeurs ne laissent pas de flexibilité. Ces moments peuvent augmenter le stress et rendre la conciliation travail-études encore plus difficile.

Sur le plan des résultats, cette recherche apporte plusieurs précisions à ce que l'on croyait déjà savoir sur le travail étudiant en montrant que la levée temporaire de la limite des heures de travail a eu un effet à double face. D'un côté, elle a permis à certains étudiants de répondre à leur besoin financier en ayant la possibilité de mieux couvrir leurs besoins de base, ce qui a diminué leur stress et amélioré leur concentration. De l'autre côté, pour ceux qui n'étaient pas bien accompagnés ou peu préparés, cette liberté a entraîné une surcharge de travail, de la fatigue, et une baisse des résultats scolaires. L'étude montre aussi un effet de choc au moment du retour soudain du plafond, car certains étudiants avaient pris des engagements financiers (loyers, envois d'argent, abonnements) en comptant sur des revenus plus élevés, et n'ont pas pu s'adapter rapidement quand la limite a été remise en place.

En plus, cette recherche propose une lecture plus détaillée et nuancée des seuils horaires en confirmant que travailler jusqu'à 20 à 24 heures par semaine est souvent faisable, surtout avec de bonnes conditions. Mais elle montre aussi que dépasser les 28 heures, et surtout aller au-delà de 40 à 60 heures, entraîne presque toujours des effets négatifs, comme le manque de sommeil, les difficultés à suivre les cours, le stress intense, et parfois même des abandons de session.

Sur le plan théorique, l'étude propose un modèle intégré qui relie plusieurs dimensions souvent traitées séparément à savoir : les besoins de base, comme se loger,

manger ou se sentir en sécurité (théorie de Maslow), ensuite la capacité à bien s'organiser et à faire des choix équilibrés (autorégulation), l'intégration culturelle dans le pays d'accueil (théorie de Berry), et enfin le conflit de rôles entre être étudiant et être travailleur (théorie de Merton). En les mettant ensemble, ce modèle dynamique aide à mieux comprendre comment ces éléments se renforcent ou se bloquent les uns les autres et montre aussi dans quelles situations ils peuvent conduire à la réussite ou au contraire à l'échec. Grâce à ce modèle, on comprend mieux pourquoi une même règle, comme le plafond horaire, peut avoir des effets différents selon le profil de chaque étudiant.

Enfin, cette recherche propose des pistes d'action pour aider les étudiants et améliorer les politiques. Elle recommande, par exemple, de :

- prévoir des phases de transition lors des changements de règles ou accompagner les étudiants lors des changements de politique, afin d'éviter les ruptures brutales qui peuvent mettre les étudiants en difficulté ;
- développer des emplois mieux adaptés au calendrier universitaire, avec des horaires plus souples et plus compatibles avec les périodes d'examen ;
- renforcer l'encadrement des employeurs, en s'assurant qu'ils respectent les contraintes des étudiants ;
- prioriser les emplois sur les campus, qui sont souvent plus stables et mieux contrôlés ;
- fournir aux étudiants des outils simples, comme des guides pour organiser leur emploi du temps, planifier leurs tâches et gérer leur stress ;
- renforcer les services de santé mentale ;

- sortir de l'idée d'un seul plafond identique pour tout le monde, en envisageant plutôt des règles flexibles, qui tiennent compte des réalités variées des étudiants.

Ce n'est pas seulement une question de combien d'heures on travaille, mais de comment on travaille, où, quand, et avec quels appuis.

II- Convergences et écarts avec la littérature

1- Nos données au regard de la littérature

Afin de situer les données d'entrevues dans le champ scientifique existant, le tableau ci-dessous met en parallèle les résultats obtenus avec les principales références de notre revue de littérature sur le travail étudiant. Il synthétise, pour chaque élément identifié, les points de convergence, ainsi que les écarts ou nuances spécifiques révélés par l'analyse des témoignages recueillis. Ce croisement permet d'identifier les apports empiriques de l'enquête.

Les pourcentages indiquent la part de participants ayant mentionné au moins une fois chaque facteur. Ils sont arrondis à l'unité et ne sont pas mutuellement exclusifs ; la somme peut donc dépasser 100 %.

Tableau 10: Synthèse des apports empiriques au regard des cadres théoriques mobilisés

Éléments	Littérature	Données d'entrevues (N=14)	Convergence	Écarts- divergences -

				Nuances apportées
Motif principal du travail	Motif financier dominant ; frais élevés ; accès limité aux aides (Beine et al., 2014 ; Bonin, 2013 ; Oduwaye et al., 2023 ; Supeno et al., 2024 ; etc.)	100 % évoquent la nécessité financière ; 71 % mentionnent le soutien familial ; 64 % parlent aussi de fierté, d'identité, d'autonomie.	Forte	Accent mis sur l'aide à la famille et la recherche de dignité/autonomie, peu abordée dans la littérature.
Seuils horaires de risque	Effets négatifs ↑ au-delà de 15-20 h/sem, puis de 24-28 h/sem ; seuil bas (8 h) (Dagenais et al. 2000 ; Beffy et al. (2009) ; Bonin, 2013 ; IRCC 2024j, Body et al., 2017).	57 % rapportent des effets négatifs dès 20 h ; 36 % identifient un équilibre autour de 24 h.	Forte	Le seuil de 8 h ne se vérifie pas. Relation non linéaire (la régularité, pénibilité et horaire pèsent plus que le volume seul). Quelques cas extrêmes (≥60-

				85h) montrent des situations peu captées par enquêtes usuelles.
Qualité et compatibilité de l'emploi	Précarité ; horaires irréguliers ; secteurs services/détail ; emplois liés aux études plus bénéfiques (Tremblay & Alberio, 2016)	64 % en commerce de détail, 36 % en restauration ; 57 % préfèrent les emplois campus ou réguliers.	Forte	Cumul multi-emplois (86%) très marqué ; stockage d'heures pour période sans cours. La correspondance emploi-discipline n'est pas décisive. La régularité et la flexibilité important davantage.

Fatigue, charge mentale, santé	La surcharge cause fatigue, stress, troubles du sommeil.	64 % fatigue chronique ; 50 % anxiété ; pics en fin de session.	Forte	Données détaillées sur la gestion de la fatigue, parfois intégrée dans la planification des périodes critiques (examens).
Autorégulation et stratégies personnelles	L'autorégulation (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 1997) atténue les effets du travail étudiant.	100 % utilisent des stratégies ; 71 % les ont construites par essais/erreurs ; 86% ressources psycho-émotionnelles ; outils numériques et routines fréquents.	Forte	Certains maintiennent de bonnes performances >20h, mais au prix de coûts personnels (fatigue, isolement, sacrifices sociaux). Rôle des outils numériques et

				routines rigides, mais adaptables très présent.
Soutiens institution nels	Intégration culturelle, accompagnement, services, bourses, emplois campus soutiennent la persévérance (Alberio & Tremblay, 2017 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; etc.).	60 % ont bénéficié d'aides ; 43 % notent un manque lors du retour au plafond.	Forte	Les effets des politiques (levée/déplafonn ement) dépendent de l'accès aux soutiens institutionnels. Accueil inégal selon les communautés d'origine

Besoins de base et sécurité matérielle	Logement, nourriture, sécurité financière sont des conditions de base à l'apprentissage (Maslow, 1943 ; Kenrick et al., 2010).	79 % instabilité matérielle à un moment donné ; impact sur la concentration, sommeil et engagement scolaire.	Forte	Tant que les besoins de base ne sont pas stabilisés, l'engagement académique est inhibé par l'urgence matérielle.
Intégration culturelle et contexte migratoire	Intégration et acculturation favorisent la réussite (Berry, 1997, 2005 ; Ward & Kennedy, 1999 ; Yeh & Inose, 2003).	Intégration variable selon origine ; plusieurs parlent du choc académique ; 57 % évoquent des responsabilités familiales transnationales.	Moyenne à fort	choc d'acculturation académique, et poids des attentes familiales à distance, rarement explorés.

Conflits de rôles (étude-travail-famille)	Surcharge et conflits entre rôles concurrents. (Merton 1997)	Présents chez 79 % des répondants, surtout chez ceux avec enfants ou responsabilités financières familiales	Forte	Intensification par la migration, les attentes parentales à distance, et les engagements pris durant la levée du plafond.
Réglementation (plafonds 20 h / levée / 24 h)	Risque d'arbitrage temps-études si sans cadre ; plafonds peuvent protéger.	86 % ont profité de la levée ; 43 % ont vécu difficilement le retour au plafond.	Moyenne	Inertie budgétaire (engagements pris sous le régime sans limite) post-levée, anxiété de transition, et effets sélectifs selon le soutien disponible.

Engagement nt académique e / assiduité	Engagement affaibli quand le travail prend le dessus ; emploi aligné protégé.	60 % réduisent leur participation aux activités ; notes maintenues, mais avec sacrifices (sommeil, vie sociale.	Forte	Plusieurs sauvent les apparences académiques malgré une baisse de qualité de vie. Compensation invisible pour éviter l'échec
Performan ce académique e observée	Déclin attendu avec surcharge ; modulé par autorégulation et emploi.	93 % n'ont pas d'échec ; certains ont des phases de fléchissement, puis de stabilisation.	Moyenne	Forte résilience observée, mais coût invisible élevé (fatigue, isolement, stress).
Âge et niveau d'études	Parfois considérés comme des facteurs de réussite.	Non déterminants ici. L'organisation, les contraintes familiales et le type d'emploi pèsent plus.	Faible	Variabilité intra- groupe forte, peu liée à l'âge ou au cycle.

Vision simplifiée travail=éche	Modèles linéaires classiques (Kuh, 1962, cité dans Juignet, 2015 ; Tracey, 2003).	Cas de maintien de performance malgré >20 h/semaine.	Faible	Contradiction de la vision linéaire. La réussite dépend des ressources personnelles et structurelles.
--------------------------------	---	--	--------	---

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

2- Les variables retenues et écartées ou rétrogradées

À partir de l'analyse des verbatims et de la littérature existante, certaines variables apparaissent comme nécessaires pour comprendre les effets du travail rémunéré sur la réussite étudiante. D'autres, bien que présentes dans la littérature ou explorées dans nos données terrain, s'avèrent secondaires, redondantes ou difficilement exploitables. Le tableau ci-dessous synthétise ces choix.

Tableau 11: des Variables retenues, rétrogradées et non retenues

Catégorie	Variable	Justification
Variables retenues	Charge horaire hebdomadaire de travail rémunéré	Confirmée par la littérature et les entretiens comme facteur avec des seuils critiques identifiés (15-20 h et 24-28 h).

		Effets sur fatigue, assiduité, performance.
	Variabilité et imprévisibilité des horaires	Émergence dans les récits (horaires instables perçus comme plus pénalisants que le volume horaire). Affectent récupération, organisation et engagement.
	Alignement emploi-formation et qualité perçue du travail	Emplois liés au domaine ou emplois stables favorisent l'équilibre. Influence perçue sur motivation et conciliation.
	Capacité d'autorégulation académique	Capacité à planifier et ajuster son rythme de travail comme facteur protecteur. Modère les effets négatifs des horaires élevés.
	Capacité de récupération (sommeil, repos, déconnexion)	Inspirée du modèle Effort-Recovery ¹ . Troubles de sommeil et surcharge fréquemment rapportés. Variable médiatrice.

¹ Développé par Meijman et Mulder (1998), le modèle Effort-Recovery repose sur l'idée que, chaque fois qu'une personne fournit un effort (mental, physique ou émotionnel), cela a un coût sur son bien-être et, pour rester en bonne santé, elle doit avoir des temps de récupération suffisants. Ainsi, s'il n'y a pas assez de pauses ou de repos, les effets négatifs, tels que fatigue, stress, échec scolaire, etc., s'accumulent. C'est donc l'équilibre entre effort et repos qui détermine la santé et la réussite à long terme. (Meijman & al, 1998).

	Pression financière et responsabilités matérielles (cf. Maslow 1943, Kenrick et al. 2010) Variable causale initiale.	Facteur déclencheur de l'entrée sur le marché du travail (englobent les frais d'études, l'instabilité résidentielle, la sécurité alimentaire et les obligations familiales). Agis en amont du processus, en poussant à travailler plus, avec des effets indirects sur la performance via des médiateurs comme la fatigue ou le manque de temps d'étude.
Variables rétrogradées (mobilisables)	Soutiens institutionnels et sociaux	Moins évoqués dans les entretiens, mais reconnus comme facteurs amortisseurs en littérature. Effet secondaire par médiation via bien-être. Peu de données empiriques détaillées sur leur usage effectif.
	Règles de plafonnement horaire (plafond / levée)	Mentionnées dans les discours, mais effets indirects (leur impact dépend des soutiens, des contraintes financières et de la capacité à faire usage de la levée). Modulateur du lien pression vers les heures.

	Pression financière (globale)	Présente dans de nombreux récits, mais souvent exprimée à travers (loyer, responsabilités familiales, envois d'argent). Représente un facteur contextuel, mais déjà intégré à travers d'autres variables.
Variables non retenues	Statut boursier/ Nombre d'emplois	Trop génériques ou imprécis. Peu de valeur explicative directe sans croisement avec la pression financière réelle ou la stabilité des emplois.
	Caractéristiques sociodémographiques (âge, genre, cycle)	Faible pouvoir discriminant. Diversité des parcours au sein des groupes. À garder en contrôle statistique, mais non explicatif dans le modèle.
	Santé mentale, stress perçu, traits de personnalité	Considérés comme conséquences et non causes. Mesure complexe, risque de confusion causale. Potentiellement utiles dans des analyses secondaires.
	Motivation académique / engagement non professionnel	Motivation diffuse, souvent exprimée via les stratégies d'autorégulation. Les engagements bénévoles ne perturbent

		pas le rythme académique, comme le travail rémunéré.
	Facteurs macro-institutionnels (contexte migratoire global, inflation)	Contexte pertinent en arrière-plan, mais qui ne détermine pas directement les trajectoires individuelles selon les données recueillies. Mention en discussion, non dans le modèle explicatif.

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

3- Le cadre conceptuel issu des données empiriques

Notre modèle conceptuel ci-dessous vise à comprendre les effets du travail rémunéré sur la réussite universitaire des étudiants, en tenant compte des données issues d'entrevues et des apports de la littérature scientifique. Il montre que la performance académique ne dépend pas uniquement du volume horaire de travail, mais d'un ensemble de facteurs contextuels, personnels et organisationnels.

Le point de départ est le contexte socio-économique, marqué par la pression financière, les responsabilités matérielles et les règles réglementaires encadrant le travail étudiant. Ces éléments influencent directement la décision de travailler et les conditions dans

lesquelles ce travail s'exerce. Ce contexte agit également à travers des facteurs modérateurs, comme la motivation, la capacité d'adaptation, ou encore le degré d'intégration sociale et académique, qui atténuent ou accentuent les effets du travail sur les études.

Au centre du modèle se trouve la conciliation études-travail, qui représente l'équilibre (souvent instable) entre les exigences scolaires (temps d'étude, assiduité, crédits à valider) et les exigences professionnelles (horaires, conditions de travail, qualité de l'emploi). Lorsque ces exigences sont incompatibles, une zone de conflit de rôle apparaît, causant du stress, de la fatigue ou une perte d'efficacité. Pour y faire face, les étudiants mobilisent leur capacité d'autorégulation, c'est-à-dire leur aptitude à planifier, s'organiser, gérer leur temps et rester motivés malgré les contraintes. Cette autorégulation est nécessaire pour mettre en place des pratiques de conciliation, comme l'adaptation des horaires, l'usage d'outils numériques ou la priorisation des tâches.

Un autre facteur est la capacité de récupération (entendre par récupération la remise en forme et en santé à travers le sommeil, le repos, et la déconnexion mentale) qui a un rôle de médiateur, car sans récupération suffisante, les stratégies de gestion deviennent inefficaces et la performance s'effondre malgré tous les efforts.

Enfin, la performance universitaire (résultats, diplomation, satisfaction, durée des études) est le résultat final observable. Elle est influencée non seulement par la charge de travail, mais aussi par la façon dont chaque étudiant gère les conflits de rôle, mobilise ses ressources personnelles, et trouve un équilibre entre les différentes sphères de sa vie.

Ce modèle met donc en évidence que le lien entre travail étudiant et réussite scolaire est complexe et non linéaire. Il dépend des interactions entre contraintes extérieures, ressources personnelles et stratégies d'adaptation. Il remet en question l'idée selon laquelle

travailler entraîne l'échec, en soulignant le rôle des capacités individuelles et des soutiens disponibles.

Le modèle se présente comme suit :

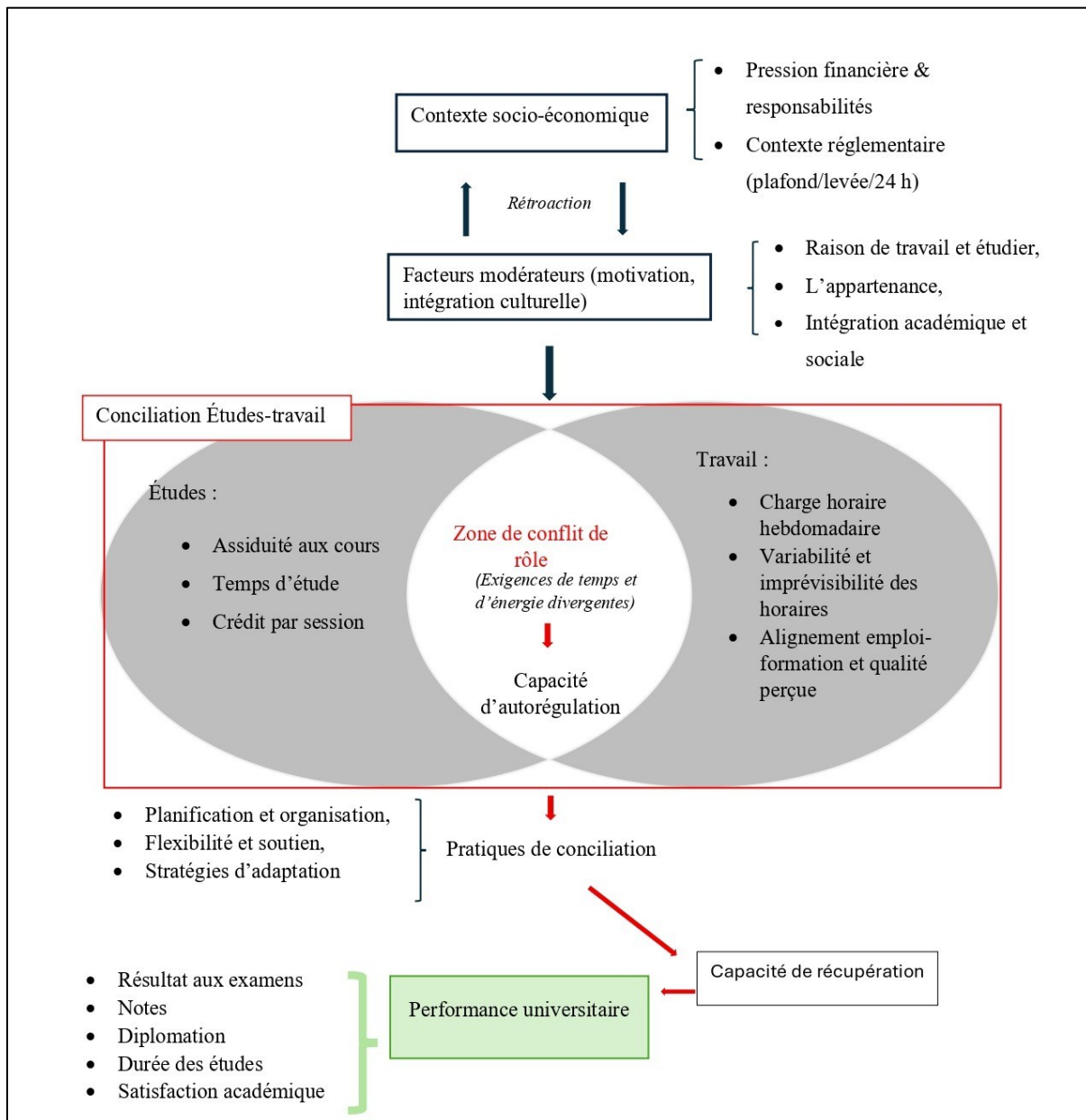


Figure 17: conceptualisation du cadre issu de nos données

Source : Données issues des entrevues menées auprès de 14 étudiants internationaux inscrits à l'UQAC (2025)

4- Les limites de l'étude

L'étude comporte quelques limites méthodologiques et empiriques qui doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats. D'abord, elle utilise une méthode qualitative basée sur l'interprétation des témoignages des participants, ce qui veut dire que les résultats dépendent en grande partie des choix du chercheur, comme les outils utilisés pour analyser les réponses ou la manière de comprendre ce que disent les étudiants interrogés. Cela peut créer des interprétations un peu subjectives et rendre les conclusions difficiles à transférer à d'autres contextes universitaires ou géographiques.

Ensuite, l'échantillon, composé de 14 participants, reste restreint et ne représente pas bien toute la diversité des étudiants internationaux, car la majorité des répondants sont originaires d'Afrique de l'Ouest et du Centre, et de la France. Ce qui induit une surreprésentation de certaines trajectoires, expériences et contraintes socio-économiques (obligations familiales, pression à la réussite, envois de fonds, etc.) et laisse de côté d'autres expériences, comme celles d'étudiants venus d'Asie, d'Amérique latine ou du Moyen-Orient, qui peuvent vivre des réalités universitaires et professionnelles sensiblement différentes.

De plus, les données importantes, comme les heures de travail ou les résultats scolaires, sont basées sur ce que les participants ont auto-déclaré, sans possibilité de triangulation avec des sources administratives ou institutionnelles, exposant ainsi à des biais de désirabilité sociale ou d'imprécision, car les réponses pourraient être influencées par ce que les participants pensent devoir dire.

En outre, certaines situations racontées datent de 2022 ou 2023, donc les souvenirs peuvent être influencés par le biais de remémoration (oubli ou réorganisation des souvenirs), surtout pour des périodes de surcharge ou de changement de règles sur le travail étudiant, ou

encore par le désir de se montrer sous un bon jour, ou au contraire d'insister sur les difficultés rencontrées. À cette période, le contexte était marqué par d'autres facteurs, comme l'inflation, la sortie de la pandémie, ou la crise du logement.

Par ailleurs, comme l'étude ne compare pas les données avec d'autres groupes d'étudiants et ne suit pas les participants sur le long terme, on ne peut pas savoir avec certitude que c'est vraiment le fait de pouvoir travailler plus qui influence la réussite scolaire, ou si ce sont d'autres facteurs, comme le niveau de langue, la santé, le type d'emploi, ou les responsabilités familiales.

En plus, l'enquête n'étudie pas en détail les qualités et les conditions d'emploi (si les étudiants travaillent de nuit, effectuent un travail physique difficile, s'ils ont un emploi stable ou sur le campus), qui constituent pourtant des détails pouvant avoir un effet important sur les études. Enfin, l'avis des employeurs n'est pas non plus pris en compte, ce qui donne une vision incomplète de la situation.

Malgré cela, l'étude reste intéressante, car elle donne un premier aperçu de la réalité vécue par certains étudiants internationaux face à la possibilité de travailler plus et des efforts ont été faits pour renforcer la qualité des résultats, notamment en croisant plusieurs cadres théoriques (comme Maslow, l'autorégulation, l'acculturation ou les conflits de rôles) avec les récits des étudiants. Ceux-ci ont d'ailleurs décrit des pratiques précises (réduction volontaire d'heures, changements d'emploi, ajustement des horaires de sommeil), ce qui donne à l'étude une bonne validité écologique. Pour aller plus loin, il serait souhaitable de faire une recherche sur un échantillon plus grand et plus diversifié, d'utiliser des outils de mesure validés (comme pour le sommeil ou l'autorégulation), et d'analyser les effets sur

plusieurs niveaux, en ajoutant si possible des journaux quotidiens pour mieux suivre l'évolution des situations dans le temps, surtout pendant les périodes d'examens.

CONCLUSION

Le principal constat qui résulte de l'étude est que, pour une majorité d'étudiants internationaux au Québec et au Canada, le travail rémunéré n'est plus une question de choix, mais une nécessité vitale. Face à des frais de scolarité élevés, à un coût de la vie en hausse et à des obligations financières multiples parfois envers la famille restée au pays, l'emploi devient un levier d'autonomie économique. Toutefois, cette réalité pose aussi un problème, car ce qui permet de tenir matériellement fragilise souvent le parcours académique.

Les témoignages recueillis révèlent une tension constante entre exigences universitaires et réalités économiques auxquelles les étudiants internationaux doivent faire face. Si la levée temporaire de la limite hebdomadaire de 20 heures a offert un soulagement à court terme, elle a également révélé les conséquences négatives d'une surcharge de travail (manque de sommeil, diminution de la concentration, augmentation du stress, et sentiment d'isolement). Le retour à une limite, même portée à 24 heures, ne garantit pas à lui seul un meilleur équilibre. Ce dernier dépend avant tout de la manière dont cette nouvelle règle est encadrée, car elle doit s'inscrire dans un dispositif clair, stable et accompagné de mesures de soutien adaptées.

Les apports théoriques mobilisés (Maslow, Merton, Berry) et l'idée d'autorégulation l'autorégulation convergent pour montrer que la réussite ne dépend pas seulement du nombre d'heures de travail, mais de la qualité de l'articulation entre emploi et études. Stabilité des horaires, soutien organisationnel, accès à des emplois sur campus et ressources d'aide concrètes sont autant de facteurs qui permettent de maintenir un cap. Au contraire, si les horaires changent tout le temps, si les règles changent sans prévenir, ou s'il n'y a pas de

soutien en cas de problème, même les étudiants très motivés peuvent perdre pied. Cette recherche, bien qu'exploratoire et à effectif restreint, montre les mécanismes invisibles de cette conciliation fragile. Elle souligne que les étudiants qui s'en sortent le mieux ne sont pas ceux qui travaillent le moins, mais ceux qui disposent de marges de manœuvre, d'outils de planification et d'un environnement cohérent. Le problème n'est donc pas le travail en soi, mais l'absence de règles lisibles, de soutien institutionnel et d'espace pour respirer.

En somme, penser la réussite académique des étudiants internationaux aujourd'hui, c'est penser à trouver un bon équilibre entre contraintes économiques, exigences académiques, santé mentale et intégration culturelle. Ce n'est qu'à cette condition que le parcours étudiant peut cesser d'être une course d'endurance solitaire, et devenir un chemin soutenu, durable et porteur de sens.

Recommandations

Pour une amélioration de la conciliation études-travail chez les étudiants internationaux, nous avons proféré des recommandations à l'endroit des différents acteurs impliqués.

- Pour les gouvernants

Il est nécessaire que les gouvernements responsables de l'immigration, de l'éducation et de l'emploi assurent une plus grande stabilité réglementaire pour les étudiants internationaux. Les changements brusques (dans la mesure où la fin de la période de travail sans limites de temps a été reportée à une autre date que celle prévue initialement, soit d'août à novembre, cela a créé des incertitudes quant à la date effective pour plusieurs répondants), dans la limite d'heures de travail autorisées, comme ceux observés récemment, créent des incertitudes qui nuisent à la planification des études, au renouvellement des contrats de

travail, et à la sécurité financière. Nous recommandons donc que toute modification importante qu'elle concerne la durée de travail, les conditions de permis ou les droits de scolarité soit annoncée suffisamment à l'avance et respectée, avec une période de transition claire, idéalement d'un trimestre universitaire.

Les gouvernements devraient aussi adapter les règles de travail pour les étudiants, en tenant compte de leur emploi du temps et de leur niveau d'études. On pourrait par exemple limiter les heures de travail pendant les périodes très chargées, mais laisser plus de liberté pendant les périodes calmes. Cela est encore plus important pour les étudiants au deuxième et troisième cycle. La raison étant que, de façon générale, les étudiants en cycle supérieur de recherche sont moins chargés en matière de cours en classe et ceux qui le désirent peuvent prendre plus d'heures de travail dans leur but de se faire plus de moyens pour gérer les imprévus financiers. Il faut donc des règles plus souples pour cette catégorie d'étudiant. En plus, il est important de mettre en place des moyens simples pour vérifier que les employeurs respectent bien les règles (heures non déclarées, horaires non respectés, exploitation), avec des recours disponibles dans plusieurs langues.

Par ailleurs, un effort collectif entre le gouvernement, l'institution, les employeurs et l'étudiant doit être déployé pour réduire les sources de précarité chez les étudiants et cela passe par la mise en place des incitatifs pouvant réduire les charges financières des étudiants (comme accès à des logements abordables, proposer des réductions sur les transports qui tiennent compte de la situation financière), et surtout être plus inclusive en rendant plus accessible les bourses qui sont le plus souvent adressées aux résidents permanents et citoyens. Grâce à ces aides, les étudiants auraient moins besoin de beaucoup travailler, ce qui leur laisserait plus de temps et d'énergie pour réussir leurs études.

Les universités et les écoles doivent aussi participer à la réussite des étudiants internationaux en les aidant à mieux organiser leurs études et leur travail en proposant plus d'emplois étudiants directement sur le campus, car ces postes sont souvent plus flexibles, compréhensifs des besoins liés aux études et mieux encadrés. En plus, ces emplois permettent aux étudiants de s'intégrer à la vie de l'université tout en gagnant de l'expérience utile pour leur avenir professionnel.

En complément, il est nécessaire et sera utile que les universités offrent, dès l'accueil, des formations pratiques à la gestion du temps, à l'organisation des priorités et à la régulation du stress. Ces compétences dites transversales, comme savoir s'organiser, gérer son temps ou communiquer, sont souvent oubliées, souvent négligées, mais sont très importantes pour réussir dans les études. Il serait également utile de mettre en place des outils numériques communs (comme un agenda académique interactif ou des rappels automatiques d'échéances), pour aider les étudiants à mieux s'organiser et ne rien oublier.

- Pour les employeurs

Les employeurs doivent comprendre qu'un étudiant n'est pas un salarié comme les autres. L'étudiant a un statut particulier et doit être traité en considération des exigences qui incombent à son statut particulier. Certes, les étudiants constituent de la main-d'œuvre, mais ils ont également des responsabilités académiques très importantes qui priment sur tout et dont le maintien de leur statut est dépendant. C'est pourquoi il serait bien que les conventions collectives des entreprises traitent particulièrement de la question des employés étrangers qui ont un permis d'études. Cette mesure permettrait de garantir plus de transparence, plus de respect et plus d'organisation et faciliterait la réussite et le bien-être des étudiants travailleurs. (Exemple : les horaires de travail devraient être donnés au moins deux semaines

à l'avance, les changements de dernière minute ne devraient pas être imposés, et la charge de travail devrait être automatiquement réduite pendant les examens).

Les emplois proposés aux étudiants devraient aussi, si possible, leur permettre d'apprendre des choses utiles pour leur futur métier. On parle ici de compétences transférables, c'est-à-dire des savoir-faire qu'ils pourront réutiliser plus tard, peu importe le domaine. Il serait donc bien que les employeurs donnent des attestations de compétences ou des lettres de recommandation quand le travail a été bien fait. En même temps, les employeurs doivent faire attention à la santé physique et mentale des étudiants (il faut éviter de leur donner trop de quarts de nuit ou de ne pas respecter les pauses, car cela peut les fatiguer et nuire à leur bien-être.).

De plus, les employeurs à travers les ressources humaines doivent avoir un mécanisme de vérification d'une part des politiques fédérales et provinciales très changeantes sur la réglementation des conditions de travail des étrangers, et d'autre part s'assurer que les étudiants employés dans leurs structures sont en règle vis-à-vis de la réglementation (ne serait-ce que ce qui concerne les conditions de travail hors campus). Ceci pourrait améliorer le rôle que jouent les employeurs dans la conciliation études-travail des étudiants internationaux.

- Pour les étudiants

Les étudiants eux-mêmes ont un rôle à jouer pour bien gérer leur emploi du temps et leurs priorités. Ils doivent donc apprendre à faire un planning réaliste, qui tient compte de leurs cours, de leurs devoirs, temps de travail et aussi de leur besoin de repos. Avoir un petit emploi à temps partiel peut être une bonne chose s'il est bien choisi. Mais travailler plus de

20 à 24 heures par semaine pendant les périodes de cours peut devenir dangereux, car cela risque de nuire à leur réussite à l'école et à leur santé.

Nous recommandons de favoriser les emplois stables et sur le campus, lorsque possible, et d'éviter ceux aux horaires imprévisibles ou nocturnes, sauf nécessité absolue. Les étudiants devraient également se familiariser avec leurs droits en tant que travailleurs et ne pas hésiter à refuser poliment des quarts incompatibles avec leurs études et ne pas attendre d'être en situation critique pour solliciter de l'aide, car des services d'accompagnement existent et sont là pour eux.

Nous recommandons aussi aux étudiants de développer un réseau de soutien dès les premières semaines d'arrivée (amis, collègues, associations étudiantes, mentors). Ces relations sociales sont nécessaires pour s'intégrer, partager des informations utiles, et se sentir moins seules face aux défis du quotidien.

- Pour les villes et organismes communautaires

Au-delà des institutions éducatives, les villes et les organismes communautaires doivent aussi prendre part à l'intégration réussie des étudiants internationaux. Cela peut passer par la mise en place de solutions concrètes, comme la création de logements étudiants à prix abordable, la mise en place d'un guichet unique où les étudiants peuvent trouver facilement toutes les informations importantes (sur leur statut légal, le travail, la santé mentale, le logement, etc.,) tout en soutenant des lieux de rencontre comme des clubs, du bénévolat ou des activités interculturelles, pour aider les étudiants à se sentir moins seuls et mieux intégrés.

De tels partenariats aident les étudiants à se sentir vraiment intégrés dans leur nouvelle communauté en permettant de réduire le sentiment de solitude, qui est souvent

oublié, mais très fréquent, d'après les témoignages. Cela aide à faire en sorte que le territoire où ils vivent deviennent un vrai lieu d'accueil, chaleureux et durable, et pas seulement un lieu de passage temporaire.

Ouverture

Au regard des résultats obtenus dans cette étude exploratoire, il apparaît que notre travail ne constitue pas une finalité, mais plutôt une base pour continuer à développer le projet de recherche global auquel il est rattaché. Ce que nous avons appris jusqu'ici est nécessaire pour mieux comprendre les réalités vécues par les étudiants internationaux et pour guider les prochaines étapes du projet.

Les constats dégagés nous permettent déjà de mettre en évidence plusieurs éléments à savoir les différentes formes de précarité rencontrées, les façons dont les étudiants essaient de concilier études et travail, les stratégies qu'ils mettent en place, les inégalités qu'ils subissent, ainsi que les effets concrets des règles encadrant le travail étudiant. Ces points serviront à construire des actions plus efficaces et adaptées.

Plus précisément, notre étude va aider à lancer la première phase concrète du projet en permettant notamment de :

- mieux définir les priorités d'intervention,
- choisir des indicateurs utiles à suivre,
- créer des outils méthodologiques bien adaptés aux réalités,
- et proposer des recommandations ancrées dans la vraie vie des étudiants, et non dans des hypothèses théoriques.

Ainsi, nous passons d'un travail de compréhension à une démarche tournée vers l'action. Ce que nous avons découvert va maintenant servir à orienter les décisions, à tester des politiques concrètes et à mieux accompagner les parcours des étudiants internationaux, de manière plus juste et plus durable.

Pour aller plus loin, plusieurs suites s'imposent. D'abord, il faut évaluer l'impact réel de la limite de 24 heures de travail par semaine sur la réussite scolaire et la santé des étudiants. Cela suppose de suivre des groupes d'étudiants avant et après l'application de cette règle, tout en prenant en compte le type d'emploi, les horaires de nuit, la qualité du sommeil et l'état d'anxiété. On pourra ainsi déterminer à partir de combien d'heures travaillées les notes, l'assiduité et la progression scolaires commencent à diminuer, et pour quels profils d'étudiants ces effets sont les plus marqués.

De plus, il est important d'analyser les différences entre les étudiants à travers leur niveau d'études (baccalauréat, maîtrise, doctorat), leur maîtrise du français, leurs responsabilités familiales, les secteurs dans lesquels ils travaillent (commerce, restauration, sécurité, campus), ainsi que leur situation financière au départ. Cela permettra d'identifier les profils les plus vulnérables et de mieux ajuster les dispositifs de soutien (emplois sur le campus, bourses ciblées, accompagnement personnalisé, etc.).

Par ailleurs, une comparaison avec d'autres pays à l'international, comme l'Australie, le Royaume-Uni, la France ou l'Allemagne pourra nous aider à mieux comprendre ce qui dépend des règles sur les heures de travail, du coût des études, de la qualité des emplois étudiants hors campus, ou encore de l'offre de soutien existante. L'enjeu va au-delà du simple nombre d'heures, mais il s'agit de construire une internationalisation durable, dans laquelle les étudiants sont bien accueillis et n'ont pas à choisir entre payer leur loyer et réussir leurs

études. Pour cela, il faudra mettre en place une politique claire, des emplois adaptés à la réalité des étudiants et des aides accessibles.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie des sciences commerciales. (1979). Échantillonnage raisonné. Vitrine linguistique. Office québécois de la langue française. Consulté le 24/02/2025 de, <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17698702/echantillonnage-raisonne>
- Affaires mondiales Canada. (2024). Impact économique du secteur de l'éducation internationale au Canada 2017 – 2018 - mise à jour 2020. Consulté le 06/10/2024 de, <https://www.international.gc.ca/education/strategy-strategie/reports-rapports.aspx?Lang=fra>
- Affaires mondiales Canada. (2025). Miser sur le succès : Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale (2019-2024). Consulté le 06/10/2024 de, <https://www.international.gc.ca/education/strategy-strategie/strategy-summary-sommaire-strategie.aspx?Lang=fra>
- Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 9 (1), 3-21. Consulté le 06/02/2025 de, <https://doi.org/10.7202/900396ar>
- Alberio, M., & Tremblay, D.-G. (2017). Qualité de l'emploi et défi de l'articulation travail-études chez les jeunes étudiants québécois : une question de précarité ? *Revue jeunes et Société*, 2(1), 5-29. Consulté le 06/10/2024 de, <https://doi.org/10.7202/1075819ar>
- Allison, P. (2002). Missing Data. Consulté le 05/03/2025 de, <https://doi.org/10.4135/9781412985079>
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305. Consulté le 06/01/2025 de, [10.1177/1028315307303542](https://doi.org/10.1177/1028315307303542)/(PDF) [The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities](https://doi.org/10.1177/1028315307303542)
- Ansari, A. S., Shah, S. S., & Khoso, I. U. (2022). Impact du changement technologique sur la performance académique avec le rôle médiateur de l'engagement des étudiants : Réévaluation du modèle de Kurt Lewin dans l'enseignement supérieur public et privé. *Journal pakistanais des affaires internationales*, 5 (3). Consulté le 06/10/2024 de, <https://doi.org/10.52337/pjia.v5i3.625>
- Astin, A. (1984). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. 40. 518-529. Consulté le 08/02/2025 de, https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.

- Atobatele, N. F. A., Kpodo, N. P. C., & Eke, N. I. O. (2024). Strategies for enhancing international student retention: A critical literature review. *Open Access Research Journal Of Science And Technology*, 10(2), 035-045. Consulté le 06/10/2024 de, <https://doi.org/10.53022/oarjst.2024.10.2.0050>
- Autissier, D., Metais-Wiersch, E. Et Peretti, J. (2019). Outil 47. Le modèle de Kolb. La boîte à outils de l'Innovation managériale. Dunod. 122-123. Consulté le 03/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/la-boite-a-outils-de-l-innovation-manageriale--9782100795901-page-122?Lang=fr>
- Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I., Vas, A. Et Johnson, K. (2018). Chapitre 4. David Kolb. Conduite du changement : concepts clés de 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs. 49 -56. Dunod. Consulté le 03/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/conduite-du-changement-concepts-cles--9782100769414?Lang=fr>
- Avenier, M. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, n° 43 (3), 372-391. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.3917/mav.043.0372>.
- Avenier, M-J. & Thomas, C. (2012). À quoi sert l'épistémologie dans la recherche en sciences de gestion ? Un débat revisité. Consulté le 07/12/2024 de, [\(PDF\) A quoi sert l'épistémologie dans la recherche en sciences de gestion ? Un débat revisité. Le Libellio d'Aegis, Vol. 8, n° 4, Hiver 2012, pp. 13-27,](#)
- Babbie, E. R. (2021). *The practice of social research* (Fifteenth edition). Cengage.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. Consulté le 05/03/2025 de, <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1037/0022-3514.51.6.1173>,
- Barreau, H. (2013). Introduction. L'épistémologie. Presses universitaires de France. 3-6. Consulté le 07/12/2024, de, <https://shs.cairn.info/l-epistemologie--9782130626077-page-3?Lang=fr>.
- Beffy, M., Fougère, D., & Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Économie et Statistique*, 422 (1), 31-58,
- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41, 40-54. Consulté le 20/10/2024 de, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-68. Consulté le 03/12/2024 de, https://is.muni.cz/el/fss/podzim2015/ZUR393i/um/W_2_Acculturation.pdf

- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>.
- Berthier, N. (2023). Chapitre 6. Choisir l'échantillon. *Les techniques d'enquête en sciences sociales - 4e éd. Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin. 175-211. Consulté le 25/02/2025 de, <https://shs-cairn-info.sbioproxy.uqac.ca/les-techniques-d-enquete-en-sciences-sociales--9782200635459-page-175?Lang=fr>.
- Berthier, N. (2023). *Les techniques d'enquête en sciences sociales - 4e éd. Méthodes et exercices corrigés*. (4e éd.). Armand Colin. Consulté le 07/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/les-techniques-d-enquete-en-sciences-sociales--9782200635459?Lang=fr>
- Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A. & Rugira, J-M. (2021). Les étudiant-e-s internationaux-ales dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel : rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Outaouais, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Montréal. Consulté le 13/12/2024 de, <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7827/>
- Boddy, A. J., Hurst, W., Mackay, M. Et Rhalibi, A. E. (2019). Détection des valeurs aberrantes basée sur la densité pour la protection des systèmes de dossiers électroniques des patients. *Accès IEEE*, 7, 40285–40294. Consulté le 13/02/2025 de, <https://doi.org/10.1109/access.2019.2906503>
- Body, K. M., Bonnal, L. & Giret, J.-F. (2017). Mesurer l'effet du travail salarié sur la réussite : une analyse statistique sur les étudiants d'une université française. *Mesure et évaluation en éducation*, 40 (3), 69–103. Consulté le 13/02/2025 de, <https://doi.org/10.7202/1048911ar>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*. Pergamon. 7(2), 161. Consulté le 28/06/2024 de, [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Bonin, S. & Couillard, A. (2023). Rapport de l'enquête ICOPE 2022. Université du Québec. Consulté le 01/12/2024 de, https://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/Rapport_enquete_ICOPE_2022_VF.pdf
- Bonin, S. (2013). Combien d'heures par semaine un étudiant peut-il travailler sans nuire à ses études de baccalauréat ? Ce que les données du projet ICOPE nous en disent. Université du Québec. Récupéré le 18/11/2024 de, https://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/seuil_critique.pdf

- Bonin, S. (2021). Quel est l'impact du travail rémunéré durant les études de baccalauréat ? Université du Québec. Récupéré le 27 mai 2024 de, https://www.uquebec.ca/dri/publications/analyses_de_donnees/Note_heures_travaill_ees_BAC_V2.pdf
- Bonin, S. Et Girard, S. (2017). Enquête ICOPE 2016. Rapport d'enquête. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. 46. Récupéré le 18/11/2024 de, <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/96>
- Borden Ladner Gervais. (2024). Le point sur le Programme des étudiants étrangers du Canada : proposition d'une nouvelle réglementation fédérale et provinciale. Consulté le 19/11/2024 de, <https://www.blg.com/fr/insights/2024/09/updates-to-canadas-international-student-program-newly-proposed-federal-and-provincial-regulations>.
- Borst, G. Et Cachia, A. (2016). Chapitre II - la méthode corrélationnelle et les mesures en psychologie. Les méthodes en psychologie. Presses universitaires de France. 40 -59. Consulté le 07/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/les-methodes-en-psychologie--9782130633884-page-40?Lang=fr>.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks. Educational Studies, 29(1). Consulté le 11/07/2024 de, <https://doi.org/info:doi/10.1080/03055690303270>
- Boulan, H. (2015) Le questionnaire d'enquête sur les clés d'une étude marketing ou d'opinion réussie. Consulté le 07/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/le-questionnaire-d-enquete--9782100738410?Lang=fr>.
- Boulet, M., & Le Bourdais, C. (2016). Pratiques de conciliation travail-famille et détresse psychologique des salariés québécois : une comparaison selon le genre. Relations industrielles / Industrial Relations, 71(3), 442-467. Consulté le 29/01/2025 de, <https://doi.org/10.7202/1037660ar>
- Bourgeois, I. (2021). Recherche sociale, 7e édition: De la Problématique à la Collecte des Données. Presses de l'Université du Québec. Consulté le 29/01/2025 de, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?Docid=30800417>
- Boutigny, E. (2005). Vers un renouvellement de la démarche qualitative en sciences de gestion ? Management & Avenir, n° 4 (2), 59-69. Consulté le 09/11/2024 de, <https://doi.org/10.3917/mav.004.0059>.
- Braxton, J. M. (2019). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition by Vincent Tinto. Journal of College Student Development, 60(1), 129-134. Consulté le 09/11/2024 de, <https://muse-jhu-edu.sbioproxy.uqac.ca/pub/1/article/715319>
- Brusadelli, N. & Lebaron, F. (2012). Les indicateurs de « performance » universitaire : Outils statistiques de la privatisation de l'excellence. Savoir/agir, 22, 97-104. <https://doi.org/10.3917/sava.022.0097>

- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (Fourth edition). Oxford University Press..
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth edition). Oxford University Press.
- Bryman, A., Bell, E. A., Reck, J., & Fields, J. (2022). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bouchard, R. & Parpette, C.(2012) *Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral*. *Pratiques*, 153-154. mis en ligne le 16 juin 2014. Consulté le 16 septembre 2025, de <http://journals.openedition.org/pratiques/1987>
- Bureau canadien de l'éducation international. (2018). *Étudiants internationaux au Canada. Recherche en bref du BCEI numéro 10*. Récupéré le 11/11/2024 de, <https://cbie.ca/fr/notre-travail/recherche/research-archives/>
- Bureau canadien de l'éducation international. (2023). *Étudiants internationaux au Canada, infographie*. Récupéré le 11/11/2024 de, <https://cbie.ca/fr/media/faits-et-chiffres/etudiants-internationaux/>
- Bureau canadien de l'éducation international. (2023a). *Mémoire de consultation sur la Stratégie canadienne en matière d'éducation internationale pour 2024-2029*. Récupéré le 11/11/2024 de, <https://cbie.ca/fr/media/policy-statements/>
- Bureau de coopération interuniversitaire. (2022). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2022*. Récupéré le 22/03/2023 de, https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/Inscriptions_automne_2022.pdf
- Busca, L., & Massa, C. (2019). *L'étude exploratoire, uniquement qualitative ? Vers la reconnaissance d'une approche quantitative exploratoire*. 18èmes Journées Normandes de Recherches sur la Consommation, Angers (France), France. Consulté le 22/02/2025 de, <https://hal.science/hal-04791500>
- Canadavisa. (2023). *Aide financière pour les étudiants internationaux au Canada*. Consulté le 06/10/2024 de, <https://www.canadavisa.com/fr/financial-aid-for-international-students.html>
- Carruthers, C. K., & Özek, U. (2016). *Losing HOPE: Financial aid and the line between college and work*. *Economics of Education Review*, 53, 1-15. Consulté le 07/09/2025, <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1016/j.econedurev.2016.03.014>
- Callender, C. (2008). *The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement*. *Journal of Education Policy*, 23(4), 359-377. Consulté le 07/09/2025, <https://doi.org/10.1080/02680930801924490>
- CAPRES (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*. Récupéré le 20 mai 2024 de, <https://oresquebec.ca/dossiers/etudiants-internationaux-en-enseignement-superieur/>

- Charrier, M. J. (2021). *Compte rendu de Bourgeois, I. (dir.) (2021). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (7e édition). Presses de l'Université du Québec, 531 p. Reflets, 27 (2), 166-170.* Consulter le 09/11/2024 de, <https://doi.org/10.7202/1093103ar>
- Chasserio, S., & Legault, M.-J. (2006). Dans la nouvelle économie, la conciliation entre la vie privée et la vie professionnelle passe par... l'augmentation des heures de travail ! *Recherches sociographiques, 46 (1), 119- 142.* Consulter le 09/11/2024 de, <https://doi.org/10.7202/012092ar>
- Chatel-derepentigny, J., Montmarquette, C., Vaillancourt, F. (2011). Les étudiants internationaux au Québec : état des lieux, impacts économiques et politiques publiques. Consulté le 09/12/2024 de, https://www.researchgate.net/publication/254399019_Les_etudiants_internationaux_au_Quebec_etat_des_lieux_impacts_economiques_et_politiques_publicues
- Chevrier, J. & Charbonneau, B. (2000). Le savoir apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation, 26 (2), 287–324.* Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.7202/000124ar>
- Chevrier, J. (2008). Chapitre 3 : la spécification de la problématique. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Presses de l'Université du Québec. 53-87.* Consulté le 03/12/2024 de, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9782760520080-004/html>
- Chenard, P., Doray, P., & Bibliothèque numérique, c. (2013). *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé. Presses de l'Université du Québec.* Consulté le 07/09/2025, <https://www.puq.ca/catalogue/livres/accessibilite-aux-etudes-postsecondaires-2450.html>
- Choi, Y., & Hou, F. (2023). Caractéristiques des étudiants étrangers de niveau postsecondaire qui ne se sont pas inscrits à un programme d'études postsecondaires financé par l'État. *Rapports économiques et sociaux, 36 (28), 1-10.* Récupéré le 18/11/2024 de, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/36-28-0001/2023011/article/00001-fra.htm>
- Choudaha, R., & Van Mol, C. (2022). International mobility and migration of degree-seeking students. Dans D. Deardorff, H. De Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Éds.), *The Handbook of International Higher Education. 2e éd., chap. 24.* Routledge. Consulté le 13/11/2024 de, <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003447863-24/international-mobility-migration-degree-seeking-students-rahul-choudaha-christof-van-mol>
- Clercq, M. D., & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation, 58(58).* Consulté le 08/02/2025 de, <https://doi.org/info:doi/10.4000/edso.13276>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis Group. Consulté le 24/02/2025 de, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?Docid=1144438>
- COLPRON, S. (2023). Dossier (3 articles) la face cachée des étudiants étrangers. Combien ça coûte ? La presse. Consulté le 14/10/2024 de, <https://www.lapresse.ca/actualites/la-face-cachee-des-etudiants-etrangers/2023-09-03/combien-ca-coute.php>.
- Comte, A. (2002). *Cours de philosophie positive : première et deuxième leçon: cours en 72 leçons dispensées en 1926-1927 et publiées en 1830*. J.-M. Tremblay. Consulté le 07/12/2024 de, <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.coa.cou2>
- Comte, Auguste, 1798-1857. (1893). *Cours de philosophie positive*. Au siège de la société positiviste Galiciana : Biblioteca Digital de Galicia. Consulté le 07/12/2024 de, <http://biblioteca.galiciana.gal/es/consulta/registro.do?Id=451803>
- Corbière, M., & Larivière, N. (Eds.). (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, 2e édition : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2nd ed.). Presses de l'Université du Québec. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23 (2), 9-50. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>.
- Cosnefroy, L. (2014). Chapitre 13. L'autorégulation des apprentissages. Dans *Apprendre dans l'entreprise*. Presses universitaires de France. 167-175. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0167>
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5-20
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual review of psychology*, 51, 171-200.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th ed). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (Fifth edition). SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (Fourth edition ed.). SAGE.

- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological review*, 108(3), 593–623. consulté le 16 septembre 2025, de <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.3.593>
- Crossman, E., Choi, Y. & Hou, F. (2021). Les étudiants internationaux comme source de main-d'œuvre : la participation sur le marché du travail pendant les études. *Statistique Canada*. Récupéré le 22 mai 2024 de, <https://doi.org/10.25318/36280001202101100001-fra>
- Crossman, E., Choi, Y., & Hou, F. (2021a). Évaluation de l'impact économique de l'éducation internationale au Canada. Gouvernement du Canada. Récupéré le 22 mai 2024 de, <https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2018/sec-2.aspx?Lang=fra>
- Crossman, E., Choi, Y., Lu, Y., & Hou, F. (2022). Les étudiants internationaux comme source de main-d'œuvre : un sommaire des tendances récentes. *Statistique Canada*. Récupéré le 20 mai 2024 de, <https://doi.org/10.25318/36280001202200300001-fra>
- D'Amboise, G. (1996). *Le projet de recherche en administration : un guide général à sa préparation*. Université Laval. Faculté des sciences de l'administration.
- D'Astous, A., Valence, G., & Fortier, L. (1989). Conception et validation d'une échelle de mesure de l'achat compulsif. *Recherche et Applications en Marketing (French Édition)*, 4 (1), 3-16. Consulté le 27/11/2024 de, <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1177/076737018900400101>
- Dagenais, M., Monarquette, C., Parent, D., & Viennot-Briot, N. (2000). Travail pendant les études, performance scolaire et abandon. *Économie publique/public Economics*, (05). Récupéré le 27 mai 2024 de, <http://journals.openedition.org/economiepublique/2065>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Consulté le 08/02/2025 de, <http://www.jstor.org.sbioproxy.uqac.ca/stable/1449618>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (2024). *The SAGE handbook of qualitative research (Sixth Edition)*. SAGE
- Dequiré, A. (2007). Le monde des étudiants : entre précarité et souffrance. *Pensée plurielle*, n° 14 (1), 95-110. Consulté le 08/02/2025 de, <https://doi.org/10.3917/pp.014.0095>
- Direction de l'analyse de l'information sur le marché du travail du secteur de l'emploi. (2023). *Bulletin mensuel du marché du travail au Québec : Ensemble du Québec (octobre 2023)*. Gouvernement du Québec. Consulté le 27/11/2024 de, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/publications-adm/imt/bulletins-mensuels/00-ensemble-quebec/2023/00-imt-bmt-2023-10.pdf>

- Dmitrijeva, J., du Parquet, L., L'Horty, y. & petit, P. (2015). 7. L'échec en licence pour cause d'excès de travail... salarié. Regards croisés sur l'économie, n° 16 (1), 117-130. Consulté le 27/11/2024 de, <https://doi.org/10.3917/rce.016.0117>
- Drapeau, M. (2004). Réflexion épistémologique sur la recherche qualitative et la psychanalyse : refaire une place au rêve et à l'imaginaire. *Le Coq-héron*. 177 (2), 124-129. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.3917/cohe.177.0124>
- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S., & Grenier, C. (2014). Chapitre 10. Validité et fiabilité de la recherche. Dans *Méthodes de recherche en management*. Dunod. 297-331. Consulté le 28/02/2025 de, https://shs.cairn.info/methodes-de-recherche-en-management--9782100711093-page-297?Site_lang=fr
- Dubuisson-Quellier, S., & Plessz, M. (2013). La théorie des pratiques : Quels apports pour l'étude sociologique de la consommation ? *Sociologie*, 4(4). Consulté le 29/01/2025 de, <https://journals.openedition.org/sociologie/2030>
- Duguet, A., Lambert-Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, 57 (1), 31-53. Consulté le 29/06/2024 de, <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>
- Dumez, H. (2011 a). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'aegis*. 7(4), 47-58. Consulté le 07/12/2024 de, <https://hal.science/hal-00657925v1>
- Dumez, H. (2011). Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion (2). *Le Libellio d'aegis*. 7(1), 39-52. Consulté le 07/12/2024 de, <https://hal.science/hal-00574147v1>
- Dumez, H. (2023). À propos d'un prétendu « paradigme épistémologique » positiviste. *Le Libellio d'aegis*. 19 (3), 71-74. Consulté le 07/12/2024 de, <https://hal.science/hal-04349566v1>
- Dumont, M. (2007). Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale. *Éducation et francophonie*. 35(1), 161-181. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.7202/1077960ar>
- Dupuy, J.-P. (2022). *How to Think about Catastrophe Toward a Theory of Enlightened Doomsaying*. Michigan State University Press.
- Eckert, H. (2009). Étudier, travailler... Les jeunes entre désir d'autonomie et contrainte sociale. *Sociologie et sociétés*. 41(1), 239-261. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.7202/037915ar>
- Fallon, C. Et Charlier, N. (2019). 03. Les instruments de mesure de performance au service de l'action publique : une analyse comparée des dispositifs de régulation de la recherche universitaire dans les communautés belges. *Politiques & management*

- public. 36(1), 33-54. Consulté le 07/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/revue-politiques-et-management-public-2019-1-page-33?Lang=fr>
- Feldman, K. A., & Astin, A. W. (1994). What Matters in College? Four Critical Years Revisited. *The Journal of Higher Education*. 65(5), 615-622. Consulté le 08/02/2025 de, <https://doi.org/10.2307/2943781>
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed). Sage.
- Forquin, J. (2000). Les sciences de l'éducation, la recherche et les pratiques. Dans Froment, M., Caillot, M. et Roger, M. (dir.), *30 ans de Sciences de l'Éducation à Paris V*. Presses Universitaires de France. 177-188. Consulté le 29/01/2025 de, <https://doi.org/10.3917/puf.frome.2000.01.0177>.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière, éducation.
- Fradet, L. (2013). Quelle approche de synthèse des connaissances adopter pour faire un état des lieux de la recherche-action participative en santé et services sociaux au Québec francophone ? *Nouvelles pratiques sociales*. 25 (2), 219–230. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.7202/1020831ar>
- François, P.-H. (2024). Le sentiment de travail empêché : une étude quantitative exploratoire. *Le travail humain*. 87(3), 185-211. Consulté le 22/02/2025 de, <https://doi.org.sbioproxy.uqac.ca/10.3917/th.873.0185>.
- Freeman, S., Eddy, S. L., mcdonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 111(23), 8410-8415. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/doi:10.1073/pnas.1319030111>
- Frozzini, J. & Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, dans le cas de l'UQAC. *Alterstice*. 9(2), 35–48. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.7202/1082527ar>
- Ganassali, S. & Moscarola, J. (2004). Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par Internet. *Décisions marketing*. 33, 63-75. Consulté le 03/12/2024 de, https://www.researchgate.net/publication/303437681_Protocoles_d'enquete_et_efficacite_des_sondages_par_Internet
- Garison, A. H. (2012). The Role of the OLC in Providing Legal Advice to the Commander-in-Chief After September 11th: The Choices Made by the Bush Administration Office of Legal Counsel. *J. Nat'l ass'n admin. L. Judiciary*. 32, 648.
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S. K., Jean-Venturoli, H. & St-Amour, J. (2018). Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts,

- occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016. Jonquière : ÉCOBES- Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. 133. Consulté le 18/11/2024 de, https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_caracteristiquesdelapopulationetudiantecollegiale_2018.pdf
- Gaudreault, M., Tardif, S., & Laberge, L. (2019). Renforcer le soutien aux étudiants et aux entreprises en matière de conciliation études-travail-famille. ÉCOBES : Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. 113.
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion. Pearson Education France. (2). Récupéré le 23/02/2025 de, [Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse | Université du Québec à Chicoutimi](#)
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., Jolibert, A., & Aubert, B. (2018). Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse. Pearson. (3). Récupéré le 05/03/2025 de, <https://uqac.on.worldcat.org/oclc/1057231500>
- Gerring, J. (2011). Social Science Methodology. Social Science Methodology. Consulté le 05/03/2025, <https://doi.org/info:doi/10.1017/CBO9781139022224>
- Gouvernement du Canada. (1991). Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des étrangers. Citoyenneté et Immigration Canada. Consulté le 27/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/mandat/politiques-directives-operationnelles-ententes-accords/ententes/federaux-provinciaux/quebec/accord-canada-quebec-relatif-immigration-admission-temporaire-aubains.html>
- Gouvernement du Canada. (2004). Entente relative au travail hors campus pour les étudiants internationaux entre le gouvernement du Canada et le gouvernement du Québec. Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. Consulté le 19/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/mandat/politiques-directives-operationnelles-ententes-accords/ententes/federaux-provinciaux/quebec/entente-relative-travail-hors-campus-etudiants-internationaux-entre-gouvernement-canada-gouvernement-quebec.html>
- Gouvernement du Canada. (2005). Protocole d'entente entre le Canada et le Québec concernant le Programme de permis de travail hors campus pour les étudiants internationaux. Consulté le 19/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/mandat/politiques-directives-operationnelles-ententes-accords/ententes/federaux-provinciaux/quebec/protocole-entente-entre-canada-quebec-concernant-programme-permis-travail-hors-campus-etudiants-internationaux.html>

- Gouvernement du Canada. (2014). Règlement modifiant le Règlement sur l'immigration et la protection des réfugiés. Gazette du Canada, Partie II. 148 (3). Consulté le 19/11/2024 de, <https://www.gazette.gc.ca/rp-pr/p2/2014/2014-02-12/html/sor-dors14-fra.html>
- Gouvernement du Canada. (2021). Partage des pouvoirs législatifs au Canada. Affaires intergouvernementales. Consulté le 22/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/affaires-intergouvernementales/services/federation/partage-pouvoirs-legislatifs.html>
- Gouvernement du Canada. (2022). Accord Canada-Québec. Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. Consulté le 27/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/transparence/comites/cimm-12-mai-2022/accord-canada-quebec.html>
- Gouvernement du Canada. (2024). Guide sur la Charte canadienne des droits et libertés. Gouvernement du Canada. Consulté le 19/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/comment-droits-protoges/guide-charte-canadienne-droits-libertes.html>
- Gouvernement du Canada. (2025). Admissibilité au permis de travail postdiplôme (PTPD). Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. Consulté le 02/03/2025 de, [travailler au Canada après l'obtention de votre diplôme : Qui peut présenter une demande](https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/permis-travail-postdiplome/travailler-au-canada-apres-l-obtention-de-votre-diplome-qui-peut-presenter-une-demande)
- Gouvernement du Canada. (2025a). Glossaire. Consulté le 02/03/2025 de, <https://www.canada.ca/fr/services/immigration-citoyennete/centre-aide/glossaire.html>
- Government of Canada. (2025b). Provincial nominees: How to immigrate to Canada as a provincial nominee. Immigration, Refugees and Citizenship Canada
- Gouvernement du Canada. (2025c). Guide P7000-Demande de résidence permanente : Catégorie des candidats des provinces. Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. Consulté le 01/03/2025 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/demande/formulaires-demande-guides/guide-p7000-demande-residence-permanente-categorie-candidats-provinces.html>
- Gouvernement du Québec. (2023). Coût des études et de la vie. Consulté le 11/06/2024 de, <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/conditions-requises/cout-etudes>
- Gravel, C. (2022). Une démarche méthodologique ascendante pour l'échantillonnage d'une étude exploratoire sur la collaboration en milieu scolaire au primaire : quels impacts pour les entretiens individuels ? Recherches qualitatives. 41(1), 266-288. Consulté le 26/02/2025 de, <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2022-v41-n1-rechqual06974/1088804ar/>

- Guimond, S. (2010). Chapitre 3. Comment se transmet la culture ? Les processus de socialisation. *Psychologie sociale : perspective multiculturelle*. Mardaga. 51-74. Consulté le 03/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/psychologie-sociale-perspective-multiculturelle--9782804700324-page-51?Lang=fr>.
- Gumuchian, H. & Marois, C. (2000). Chapitre 6. Les méthodes d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon. In *initiation à la recherche en géographie*. Presses de l'Université de Montréal. Consulté le 01/07/2024 de, <https://doi.org/10.4000/books.pum.14800>
- Guo, Y., & Guo, S. (2017). Internationalization of Canadian higher education: discrepancies between policies and international student experiences. *Studies in Higher Education*. 42(5), 851-868. Consulté le 20/10/2024 de, <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293874>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (Eighth edition). Cengage.
- Hanana, E. B. Et Houfaïdi, S. (2016). Proposition d'un Instrument De Mesure De La Qualité De Service Perçue Par Les Usagers Des Administrations Publiques Marocaines. *European Scientific Journal, ESJ*. 12(29), 289. Consulté le 20/03/2025 de, <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n29p289>
- Havet, N. (2017). Mobilité internationale des étudiants du supérieur et débuts de vie active. *Revue française d'économie*. XXXII (2), 64-106. <https://doi.org/10.3917/rfe.172.0064>.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach* (Second edition). The Guilford Press.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*. 99(5), 185–195. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2015). Résidents temporaires : aperçu. Récupéré le 20 mai 2024 de, <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/publications-manuals/operational-bulletins-manuals/temporary-residents/overview.html>
- Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2020). Mesures de facilitation pour aider les étudiants étrangers touchés par la pandémie de COVID-19. Consulté le 13/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2020/08/mesures-de-facilitation-pour-aider-les-etudiants-etrangers-touchees-par-la-pandemie-de-covid-19.html>
- Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2022). Étudiants étrangers-Mesures de facilitation -12 mai 2022. Consulté le 13/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies->

[citoyennete/organisation/transparence/comites/cimm-12-mai-2022/etudiants-etrangers-mesures-facilitation.html](https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/transparence/comites/cimm-12-mai-2022/etudiants-etrangers-mesures-facilitation.html)

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2022a). Accords fédéraux-provinciaux/territoriaux. Gouvernement du Canada. Consulté le 27 novembre 2024 de,

<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/mandat/politiques-directives-operationnelles-ententes-accords/ententes/federaux-provinciaux.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2022b). ARCHIVÉ — Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2022. Consulté le 25 janvier 2023 de,

<https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/publications-guides/annual-report-2022-fr.pdf>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2023). Deuxième politique d'intérêt public temporaire visant à lever la limite de 20 heures par semaine pour le travail hors campus sans permis de travail pour les titulaires de permis d'études admissibles pendant les sessions d'études régulières. Consulté le 13/11/2024 de,

<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/mandat/politiques-directives-operationnelles-ententes-accords/politiques-interet-public/travailler-hors-campus-2023-mise-a-jour-2.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2023a). Cahier de transition du ministre d'ircc 2023 : Programme des étudiants étrangers. Consulté le 22/11/2024 de,

<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/transparence/cahiers-transition/ministre-2023/etudiants.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2023b). Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2023. Canada.ca. Consulté le 22 /11/2023 de,

<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2023.html>

Immigration réfugiée et Citoyenneté Canada. (2024). Modifications apportées au Programme des étudiants étrangers afin de protéger ces derniers. Consulté le 08/12/2024 de,

<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2023/10/modifications-apportees-au-programme-des-etudiants-etrangers-afin-de-protger-ces-derniers.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024a). Cahier de transition du sous-ministre d'ircc 2024- Étudiants internationaux. Canada.ca. Récupéré le 26 mai 2024 de,

<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/transparence/cahiers-transition/sous-ministre-2024/etudiants-etrangers.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024b). CIMM- plafonds pour les étudiants internationaux- 24 octobre 2023. Récupéré le 20 mai 2024 de,

<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/transparence/comites/cimm-24-oct-2023/plafonds-etudiants-etranger.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024c). Travailler sur le campus. Gouvernement du Canada. Récupéré le 20 mai 2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/etudier-canada/travail/travailler-sur-campus.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024d). Travailler hors campus à titre d'étudiant étranger. Consulté le 06/10/2024 de <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/etudier-canada/travail/travailler-hors-campus.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024e). Le Canada stabiliser la croissance et réduira d'environ 360 000 le nombre de permis d'études délivrés aux étudiants étrangers pour 2024. Consulté le 13/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2024/01/le-canada-stabilisera-la-croissance-et-reduira-denviron-360-000-le-nombre-de-permis-detudes-delivres-aux-etudiants-etrangers-pour-2024.html>

Immigrations, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024f). Conditions de votre permis d'études. Gouvernement du Canada. Consulté le 19/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/etudier-canada/permis-etudes/pendant-vos-etudes/conditions-permis-etudes.html>

Immigration réfugiée et Citoyenneté Canada. (2024g). Résidents temporaires: Détenteurs de Permis d'étude - Mises à jour mensuelles d'ircc - Canada -Titulaires de permis d'études selon la province/le territoire, niveau d'études envisagé(e) et l'année à laquelle le permis est entrée en vigueur. Consulté le 08/12/2024 de, <https://ouvert.canada.ca/data/fr/dataset/90115b00-f9b8-49e8-afa3-b4cff8facace/resource/c2866561-bd7b-4859-a275-072039e3dfe3>

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024h). Au sujet du programme de permis de travail postdiplôme (PPTPD). Gouvernement du Canada. Consulté le 20/10/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/etudier-canada/travail/apres-obtention-diplome/au-sujet.html>

Immigration, réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024i). Les ministres fédéraux, provinciaux et territoriaux de l'immigration s'engagent à collaborer de façon continue pour renforcer le système d'immigration. Consulté le 27/11/2024 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2024/05/les-ministres-federal-provinciaux-et-territoriaux-de-limmigration-sengagent-a-collaborer-de-facon-continue-pour-renforcer-le-systeme-dimmigration.html>

Immigration réfugiée et Citoyenneté Canada. (2024j). Le Canada va introduire de nouvelles règles concernant les heures de travail hors campus pour les étudiants étrangers. Consulté le 12/11/2024, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies->

[citoyennete/nouvelles/2024/04/le-canada-va-introduire-de-nouvelles-regles-concernant-les-heures-de-travail-hors-campus-pour-les-etudiants-etrangers.html](https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2024/04/le-canada-va-introduire-de-nouvelles-regles-concernant-les-heures-de-travail-hors-campus-pour-les-etudiants-etrangers.html)

Immigration réfugiée et Citoyenneté Canada. (2024k). De nouveaux règlements concernant le programme des étudiants étrangers entrent en vigueur. Consulté le 29/01/2025 de, <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2024/11/de-nouveaux-reglements-concernant-le-programme-des-etudiants-etrangers-entrent-en-vigueur.html>

Institut de la Statistique du Québec. (2024). Indice des prix à la consommation (IPC). Gouvernement du Québec. Récupéré le 23 mai 2024 de, <https://statistique.quebec.ca/fr/document/indice-prix-consommation-ipc>

Institut de la statistique du Québec. (2024a). Coup d'œil sur le Saguenay–Lac-Saint-Jean. Consulté le 21/09/2024 de, <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/saguenay-lac-saint-jean-panorama>

Ishtiaq, M. (2019). Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage. (4) Consulté le 29/06/2024 de, https://www.academia.edu/57201640/Creswell_J_W_2014_Research_Design_Qualitative_Quantitative_and_Mixed_Methods_Approaches_4th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage

Jacob, P. (1989). Épistémologie. <https://doi.org/10.3917/oj.colle.1989.01>.

Jaillet, A., & Mabilon-Bonfils, B. (2021). Chapitre 1. Qu'est-ce qu'une revue de littérature ? Dans je réussis mon mémoire de master MEEF. Vuibert. 42. Consulté le 29/06/2024 de, <https://shs.cairn.info/je-reussis-mon-memoire-de-master-meef--9782311210309-page-42?Lang=fr>

Jamid, H. (2018) Étudier et travailler en France : un développement humain au risque de l'irrégularité du séjour. Migrations Société. 171(1), 63-78. Consulté le 29/06/2024 de, <https://doi.org/10.3917/migra.171.0063>.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2016). Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. SAGES publications.

Jolliffe, I. T., & Cadima, J. (2016). Analyse en composantes principales : un examen et des développements récents. Philosophical transactions of the royal society a: Mathematical, physical and engineering sciences, 374(2065). Consulté le 05/03/2025, <https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202>

Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. Idées économiques et sociales. 166(4), 6-14. Consulté le 05/03/2025, <https://shs.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6>

- Juignet, P. (2015). Les paradigmes scientifiques selon Thomas Kuhn. Philosophie, science et société. Récupéré le 1/07/2024 de, <https://philosciences.com/paradigme-scientifique-thomas-kuhn>
- Julien, M. & Gosselin, L. (2013). Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles? Document complémentaire à l'avis du Conseil intitulé « Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... », Québec. Conseil supérieur de l'éducation. 183. Consultées le 17/11/2024 de, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2013/06/50-2101-ER-universitaires-realites-etudiantes.pdf>
- Kalika, M., Mouricou, P. & Garreau, L. (2021). 6. La revue de littérature. Le mémoire de master : piloter un mémoire, rédiger un rapport, préparer une soutenance. Paris Dunod. 63-80. Consulté le 03/06/2024 de, <https://shs.cairn.info/le-memoire-de-master--9782100826889-page-63?>
- Kanouté, F., Darchinian, F., Guennouni Hassani, R., Bouchamma, Y., Mainich, S., & Norbert, G. (2020). Persévérance aux études et processus général d'acculturation d'étudiants résidents permanents inscrits dans des universités québécoises : Les défis d'intégration et d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*. 46 (2), 93-121. Consulté le 03/06/2024 de, <https://doi.org/10.7202/1073720ar>
- Kenrick, D. T., Giskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on psychological science*. 5 (3), 292-314. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.1177/1745691610369469>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research* (4th ed). Harcourt College Publishers.
- Khalid, A., Naidu, J., & Turin, T. C. (2024). « It's not just about you »: International students' vulnerabilities and capacities during the first phase of the COVID-19 pandemic in Canada. *Plos ONE*, 19(10), e0311514. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311514>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*. 4(2), 193–212. Consulté le 03/12/2024 de, <http://www.jstor.org/stable/40214287>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice hall. Consulter le 03/12/2024 de, https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Kunin, R. & Associates, Inc. (2023). Impacts économiques de l'éducation internationale au Canada-Mise à jour des impacts de 2022 : Rapport final. Présenté à Affaires mondiales Canada. Consulté le 14/10/2024 de,

<https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2022/index.aspx?Lang=fra>

- Kunin, R. & Associates, Inc. (2023). Impacts économiques de l'éducation internationale au Canada - Mise à jour des impacts de 2022 : Rapport final. Présenté à affaires mondiales Canada. Consulté le 14/10/2024 de, <https://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/RKA-International-student-impact-2022-Fr.pdf>
- Laberge, L., Ledoux, E., Thuilier, C., Gaudreault, M., Martin, J-S., Cloutier, E., Auclair, J., Lachance, L., Veillette, S., Rozon, C., Gaudreault, M., Arbour, N., Bescou, S., Agenais, T. & Hostiou, L. (2011). Santé et sécurité des étudiants qui occupent un emploi durant l'année scolaire - les effets du cumul d'activités et de contraintes de travail. Études & Recherche. Rapport R-705. Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST). Consulté le 17/11/2024 de, <https://pharesst.irsst.qc.ca/cgi/viewcontent.cgi?Article=1332&context=rappports-scientifique>
- Laberge, Y. (2022). Compte rendu de (Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. et Passeron, J.C. [2021]. Le métier de sociologue. Nouvelle édition. Éditions ÉHÉSS). Revue des sciences de l'éducation, 48 (1). Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.7202/1096363ar>
- Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H., & Haelewyck, M.C. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 94(2), 25-42. Consulté le 17/11/2024 de, <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>
- Lardy, L., Bressoux, P., & Lima, L. (2015). Les facteurs qui influencent la réussite des étudiants dans une filière universitaire technologique : le cas de la première année d'études en DUT GEA. L'orientation scolaire et professionnelle. 44(4). Consulté le 08/02/2025 de, <http://journals.openedition.org/osp/4671>
- Lavarde, A. (2008). Chapitre 7. La procédure de recherche : repères et planification. Guide méthodologique de la recherche en psychologie. De boeck supérieur. 117 -131. Consulté le 07/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/guide-methodologique-de-la-recherche-en-psychologi--9782804159047-page-117?Lang=fr>
- Lavoie, C. (2017). La conciliation études-travail chez les jeunes Québécois: travailler pour étudier, étudier pour travailler ou concilier pour étudier? Consulter le 01/12/2024 de, <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/0d0e2562-170a-41e2-95a0-b5f8e2b9b770/content>
- Lawrence, P.R., & Lorsch, J.W. (1967). Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration.
- Lazzari Dodeler, N. & Tremblay, D. (2014). Travailler plus longtemps ? Les pratiques de conciliation-emploi-famille/vie personnelle dans la perspective d'une diversité de

- parcours de vie. *Question(s) de management*. 6(2), 91-110. Consulter le 01/12/2024 de, <https://doi.org/10.3917/qdm.142.0091>.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. consulté le 16 septembre 2025, de <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lebeaume, J. (2024). Curriculum formel, réel, caché. Dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.). *Les mots-clés des curricula*. Université Paris Cité, p. 113-115.
- Le Moigne, J. (2021). *Les Épistémologies constructivistes*. (5e éd.). Presses universitaires de France. Consulté le 07/12/2024 de, <https://shs-cairn-info.sbioproxy.uqac.ca/les-epistemologies-constructivistes--9782715406353?Lang=fr>
- Lièvre, P. (2016). 6. La méthode de validation de l'hypothèse. *Manuel d'initiation à la recherche en travail social*. Presses de l'ehesp. 93 -102. Consulté le 07/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/manuel-d-initiation-a-la-recherche-en-travail--9782810905300-page-93?Lang=fr>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Little, R. & Rubin, D. (2019). *Statistical analysis with missing data*, third edition. Wiley Series in Probability and Statistics. Consulté le 05/03/2025, <https://dx.doi.org/10.1002/9781119482260>
- Louise, S., Godelieve, D., Virginie, M., Alan, W., & Gabriela, H. (2007). Soutenir la persévérance des étudiants (sur campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires : constats de recherche et recommandations. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), 58. Consulté le 07/09/2025, <http://dx.doi.org/10.18162/ritpu.2007.142>
- Manuel de gestion UQAC. (2002). Procédure relative à la progression et à l'évaluation de l'étudiante ou étudiant dans un programme : durée des études, échec à un cours obligatoire, moyenne cumulative et restrictions. Consulté le 11/07/2024 de, <https://www.uqac.ca/mgestion/chapitre-3/reglement-sur-les-programmes-detudes/procedure-relative-a-la-progression-et-a-levaluation-de-letudiant-dans-un-programme-duree-des-etudes-echec-a-un-cours-obligatoire-moyenne-cumulative-et-restrictions/>
- Marginson, S., Nyland, C., Sawir, E. & Forbes-Mewett, H. (2010). *Sécurité des étudiants internationaux*. Cambridge : Cambridge University Press. Consulté le 03/12/2024 de, <https://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511751011>
- Marmion, J. (2017). La pyramide des besoins. La motivation. *Éditions sciences humaines*. 21 -22. Consulté le 03/12/2024 de, <https://shs.cairn.info/la-motivation--9782361064273-page-21?Lang=fr>

- Marois, C. (2021). Compte rendu de [SOKO Constant (2021) Analyse quantitative, descriptive ou exploratoire des données multivariées en sciences sociales. L'Harmattan, 419 p. (ISBN : 978-2-343-23238-6)]. Cahiers de géographie du Québec. 66 (184-185), 189–190. Consulté le 22/02/2025, <https://doi.org/10.7202/1099852ar>
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L. Et Quivy, R. (2022a). Manuel de recherche en sciences sociales - 6e éd. (6e éd.). Armand Colin. Consulté le 05/03/2025, <https://shs-cairn-info.sbioproxy.uqac.ca/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales--9782200633950?Lang=fr>.
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2022). Première étape. La question de départ. Manuel de recherche en sciences sociales — 6e éd. Armand Colin. 27 -44. Consulté le 05/03/2025 de, <https://shs-cairn-info.sbioproxy.uqac.ca/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales--9782200633950-page-27?Lang=fr>.
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and Personality. Harper & Row. Consulté le 03/12/2024 de, <https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf>
- Maslow, AH (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological review. 50(4), 370-396. Consulté le 03/12/2024 de, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0054346>
- Mathias, P. (2023). La marchandisation de l'éducation : le lieu d'un problème. Administration & Éducation. 180(4), 43-48. Récupéré le 18/11/2024 de, <https://doi.org/10.3917/admed.180.0043>.
- Maurand-Valet, A. (2010). Choix méthodologiques en sciences de gestion : pourquoi tant de chiffres ? Crises et nouvelles problématiques de la Valeur, Nice, France. Consulté le 07/12/2024 de, <https://hal.science/hal-00479481v1>
- Maxwell, J. A. (2011). A realist approach for qualitative research. Sage. Consulté le 18/02/2025 de, https://www.researchgate.net/publication/235930763_A_Realist_Approach_to_Qualitative_Research
- Mcintosh, A., & mcconnell, W. (2021). Loi constitutionnelle de 1867. Dans l'Encyclopédie canadienne. Consulté le 22/11/2024 de, <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-constitutionnelle-de-1867>
- Meijman, T., Mulder, G., Drenth, P., Thierry, H., & De Wolff, C. (1998). Handbook of work and organizational psychology. Work psychology, 2, 5-33.
- Merton, R. K. (1997). Éléments de théorie et de méthodes sociologiques. Henri Mendras (Traducteur). Armand Colin. Consulté le 22/11/2024 de, <https://uqac.on.worldcat.org/oclc/38023463>

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (Fourth edition ed.). John Wiley & Sons. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/reader.action?docID=2089475&ppg=29&c=RVBVQg>
- Ministère de la Justice du Canada. (2024). Règlement sur l'immigration et la protection des réfugiés (DORS/2002-227). Consulté le 29/01/2025 de, <https://www.laws-lois.justice.gc.ca/fra/reglements/DORS-2002-227/index.html>
- Ministère de Justice du Canada. (2024a). Lois constitutionnelles de 1867 à 1982. Consulté le 22/11/2024 de, <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/index.html>
- Monnez, J.-M. (2021). Cours d'analyse des données et apprentissage : l'analyse en composantes principales. Consulté le 29/01/2025 de, <https://hal.science/hal-03212055>
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice* (1st ed.). Routledge. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.4324/9780203416150>
- Morissette, R. (2021). Portrait des jeunes au Canada : rapport statistique. Chapitre 2 : l'emploi des jeunes au Canada. Statistique Canada. Consulté le 09/12/2024 de, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/42-28-0001/2021001/article/00002-fra.htm>
- Moscarola, J. (2018). Chapitre 2. Le cadre conceptuel, choisir ou construire une théorie. Faire parler les données. Méthodologies quantitatives et qualitatives. EMS Éditions. 32-53. Consulté le 09/12/2024 de, <https://doi.org/10.3917/ems.mosca.2018.01>
- Najem, E., & Tremblay, D-G. (2019). L'incidence des pratiques de conciliation travail-famille dans les milieux de travail canadiens : les milieux syndiqués sont-ils mieux pourvus et la situation s'améliore-t-elle? *Revue Interventions économique*. Consulté le 04/02/2025 de, <https://journals.openedition.org/interventionseconomiques/398>
- Nardo, M., Saisana, M., Saltelli, A., Tarantola, S. (2005). *Tools for Composite Indicators Building*. European commission. Consulté le 05/03/2025 de, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC31473>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (2010). *Psychometric theory* (3. Ed., internat. Stud. Ed., [Nachdr.]). Tata mcgraw-Hill Ed
- O'Mahony., Megan A., Jeske D. (2019). *Study-Work-Life Balance of International Students in the Context of Temporal Boundaries*. University College Cork. Consulté le 07/10/2024 de, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267005.pdf>
- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2023). Études et travail : quelles motivations, quelle conciliation ? Consulté le 01/12/2024 de, <https://oresquebec.ca/articles-de-veille/etudes-et-travail-queelles-motivations-queelle-conciliation/>

- OCDE. (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators, Editions OCDE, Paris. Consulté le 01/09/2024 de, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Oduwaye, O., Kiraz, A. & Sorakin, Y. (2023). Une analyse des tendances des défis des étudiants internationaux sur 21 ans. Sage open, 13 (4). Consulté le 20/10/2024 de, <https://doi.org/10.1177/21582440231210387>
- OECD .(2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD reviews of evaluation and assessment in education. OECD publishing, Paris. Consulté le 08/02/2025, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD, European Union, EC-JRC. (2008). Handbook on constructing composite indicators: Methodology and user guide. OECD publishing, Paris. Consulté le 05/03/2025, <https://doi.org/10.1787/9789264043466-en>.
- Office québécois de la langue française. (2020). Conciliation études-vie personnelle. Consulté le 29/01/2025, <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26558336/conciliation-etudes-vie-personnelle>
- Office québécois de la langue française. (2023). Étudiant étranger, étudiante étrangère. GDT. Consulté le 20/05/2024 de, <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8871356/etudiant-etranger>
- Office québécois de la langue française. (2023). Étudiant international. Vitrine linguistique. Consulté le 19/11/2024 de, <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26571535/etudiant-international>
- Oser-Jeunes. (2019). La conciliation études-travail chez les jeunes : une synthèse des connaissances. Oser-Jeunes. 1(1), 1-30. Consulté le 21/06/2024 de <https://www.oser-jeunes.org/wp-content/uploads/2019/06/revue-synthese-cet.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (p. 269-357). Armand Colin. <https://shs-cairn-info.sbiproxy.ugac.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269?lang=fr>.
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. Revue française de pédagogie. 202, 99-116. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.4000/rfp.7546>.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How College Affects Students: A Third Decade of Research. Jossey-Bass. (2). Consulté le 03/12/2024 de, <https://archive.org/details/howcollegeaffect0000pasc/mode/2up>
- Patrascu, M. (2010). Saisir les pratiques sociales du point de vue de leur organisation. Revisiter le concept de médiation. Les Enjeux de l'information et de la

- communication, Dossier 2010(2), 58-70. Consulté le 29/01/2025, <https://doi.org/10.3917/enic.hs02.0400>.
- Peretti, J. (2015). Dictionnaire des ressources humaines. Vuibert. Consulté le 11/07/2024 de, <https://doi.org/10.3917/vuib.peret.2015.01>
- Perret, V. & Seville, M. (2007). Fondements épistémologiques de la recherche. Méthodes de recherche en management, pp.13-33, 2007. Consulté le 07/12/2024 de, <https://hal.science/hal-03997195v1>
- Peshawa, J.M.A. (2022). Investigating the impact of min-max data normalization on the regression performance of k-nearest neighbor with different similarity measurements. Aro-the scientific journal of koya university. 10, 85-91. Consulté le 05/03/2025 de, <https://doi.org/10.14500/aro.10955>
- Piaget, J. (1967). Logique et connaissance scientifique. Encyclopédie de la Pléiade.
- Piaget, J. (1970). L'épistémologie génétique. Que sais-je ?
- Pintrich, P. R. (2000). Chapter 14 - The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.). Handbook of Self-Regulation. Academic Press. 451-502. Consulté le 08/02/2025 de, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500433>
- Pirot, L. & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. Revue des sciences de l'éducation. 26 (2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Pluye, P., Garcia Bengoechea, E., Li Tang, D., & Granikov, V. (2019). 8. La pratique de l'intégration en méthodes mixtes. In V. Ridde & C. Dagenais (éds.), Évaluation des interventions de santé mondiale. IRD Éditions. Consulté le 07/12/2024 de, <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.33613>
- Pontier, M., & Berthet, T. (2019). Étude sur la conciliation entre les études et l'occupation d'un emploi rémunéré en cours de scolarité. (Rapport de recherche) Rapport pour le CNESCO. Laboratoire d'économie et sociologie du travail. 51. Consulté le 01/12/2024 de, <https://shs.hal.science/halshs-02267950>
- Popper, K. (1902-1994). Qu'est-ce que la science ? Récupéré le 11/07/2024 de, [Karl Popper \(1902-1994\) qu'est-ce que la science.pdf \(umontreal.ca\)](https://www.umontreal.ca/~philippe.karlpopper/1902-1994/qu'est-ce-que-la-science.pdf)
- Popper, K. R. (1982). La logique de la découverte scientifique. Payot.
- Popper, K. R., Thyssen-Rutten, N., Devaux, P., & Monod, J. (1973). La logique de la découverte scientifique. Payot.

- Portail sur les données migratoires. (2023). Étudiants internationaux. Consultées le 09/12/2024 de, <https://www.migrationdataportal.org/fr/themes/etudiants-internationaux>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*. 93(3), 223-231. Consulté le 03/12/2024 de, https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smspn4aihsh8z7a0mhdbwhb_jhcolqmi/2004-Prince_AL.pdf
- Renaut, A. (2007). L'éducation est-elle une marchandise comme une autre ? *Pouvoirs*. 122(3), 125-136. Récupéré le 18/11/2024 de, <https://droit.cairn.info/revue-pouvoirs-2007-3-page-125?Lang=fr>
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2023). Conciliation études-travail Persévérance scolaire. Consulté le 01/12/2024 de, <https://reussiteeducative.quebec/fr/reussite-educative/conciliation-etudes-travail>
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2023a). Fiche pratique des déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative. Consulté le 04/02/2025 de, <https://reussiteeducative.quebec/fr/publications>
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2023b). Les déterminants de la persévérance scolaire. Consulté le 04/02/2025 de, <https://reussiteeducative.quebec/fr/publications>
- Réseau réussite Montréal. (2023). La conciliation études-travail. Consulté le 01/12/2024 de, <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/conciliation-etudes-travail/>
- Réussite éducative du Québec. (n.d). Conciliation études-travail. Consulté le 29/01/2025, <https://reussiteeducative.quebec/fr/reussite-educative/conciliation-etudes-travail>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Pratiques sociales de référence. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De boeck supérieur. 175-178. Consulté le 29/01/2025 de, <https://shs.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-175?Lang=fr>
- Richard, É. (2023). Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*. 53 (2), 15–31. Consulté le 27/11/2024 de, <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/190061>
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2011). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*. 63, 685-700. Consulté le 07/10/2024 de, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-011-9468-1>

- Roberge, A. (1998). Étudier, ou travailler, pour apprendre : travailler à l'école et apprendre en emploi ? Cahiers québécois de démographie. 27(1), 75-94. Consulté le 07/10/2024 de, <https://www.erudit.org/fr/revues/cqd/1998-v27-n1-cqd584/010243ar/>
- Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal. Recherches sociographiques, 49 (3), 501–521. Récupéré le 18/11/2024, de, <https://doi.org/10.7202/019878ar>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (5e éd., p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.
- Sabani, A., Thai, V. & Hossain, M. A. (2023). Factors affecting citizen adoption of e-government in developing countries: An exploratory case study from Indonesia. Journal of global information management. 31(1), 1-23. Consulté le 26/02/2025, <https://doi.org/10.4018/jgim.318131>
- Samarasinghe, S. & Chandrasiri, T. (2019). The impact of social media on students' academic performance. American scientific research journal for engineering, technology, and sciences. 60, 40-51. Consulté le 26/02/2025 de, https://www.researchgate.net/publication/336413562_The_Impact_of_Social_Media_on_Students'_Academic_Performance
- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2023). Research methods for business students (9th edition). Pearson Education Limited.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. Revue des sciences de l'éducation. 32(3), 783-805. Consulté le 26/02/2025 de, <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Schiltz, M.-A. (2005). Faire et défaire des groupes : l'information chiffrée sur les « populations difficiles à atteindre ». Bulletin de Méthodologie Sociologique. 86(1), 30-54. Consulté le 24/02/2025 de, <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1177/075910630508600104>
- Sogbossi Bocco, B. (2010). Perception de la notion de performance par les dirigeants de petites entreprises en Afrique. La Revue des sciences de gestion, 241(1), 117-124. Consulté le 22/03/2023 de, <https://shs.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2010-1-page-117?Lang=fr>
- Sorho-Body, K. M-D. (2018). Le travail salarié a-t-il un impact sur la réussite en première année de licence ? Formation emploi (En ligne). 211-230. Consulté le 21/09/2024 de, <https://journals.openedition.org/formationemploi/5819>
- Statista Research Department. (2024). International graduate student tuition fees in Canada 2023. Statista. Consulté le 21/09/2024 de,

<https://www.statista.com/statistics/733545/international-graduate-student-tuition-fees-canada/>

Statistique Canada. (2011). Définition de « étudiants internationaux ». Archives. Consultés le 22/03/2023 de, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010006/def/intlstudent-etudiantetranger-fra.htm>

Statistique Canada. (2019). Les étudiants internationaux du niveau postsecondaire aux études et au travail. Consulté le 06/10/2024 de, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2019070-fra.htm>

Statistique Canada. (2021). 3.2.3 Échantillonnage non probabiliste. Consulté le 21 septembre 2018 de, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm>

Statistique Canada. (2022). Profil du recensement, recensement de la population de 2021. Consulté le 22/03/2023 de, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>

Statistique Canada. (2022a). Le marché des emplois d'été est effervescent pour les étudiants collégiaux et universitaires. Consulté le 14/10/2024 de, <https://www.statcan.gc.ca/o1/fr/plus/1485-le-marche-des-emplois-dete-est-effervescent-pour-les-etudiants-collegiaux-et>

Statistique Canada. (2024). _Tableau 37-10-0045-01 Droits de scolarité des étudiants canadiens et internationaux selon le niveau d'études (dollars courants) consulté le 14/10/2024 de, <https://doi.org/10.25318/3710004501-fra>

Statistique Canada. (2024a). La récente hausse du nombre d'étudiants étrangers a-t-elle une incidence sur l'effectif des établissements d'enseignement postsecondaire publics du Canada ? Consulté le 13/11/2024 de, <https://www.statcan.gc.ca/o1/fr/plus/5435-la-recente-hausse-du-nombre-detudiants-etrangers-t-elle-une-incidence-sur-leffectif-des>

St-Hilaire, J. (2023). La conciliation famille-travail-études des étudiants en éducation (Essai de deuxième cycle). Université du Québec en Outaouais, département des sciences administratives. Consulté le 17/11/2024 de, https://di.uqo.ca/id/eprint/1483/1/St-Hilaire_Joanie_2023_essai.pdf

Supeno, E., Longo, M. E. & Lapointe-Garant, M. (2024). Travail chez les jeunes pendant leurs études. Recension des écrits (rapport de recherche adressé à PRÉCA, RÉUSSIR, RRM et Complice). Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Consulté le 04/02/2025 de, <https://www.reseauseussitemontreal.ca/travail-chez-les-jeunes-pendant-leurs-etudes-recension-des-ecrits/>

Supeno, E., Longo, M. E. & Lapointe-Garant, M. (2024). Travail chez les jeunes pendant leurs études. Recension des écrits (rapport de recherche adressé à PRÉCA, Réussir, RRM et Complice). Chaire réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Consulté

le 13/12/2024 de, https://chairejeunesse.ca/wp-content/uploads/2024/08/crj_cet_final-v2f.pdf

- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2019). Using multivariate statistics (Seventh edition). Pearson.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches (Nachdr.). Sage.
- Thabane, L., Ma, J., Chu, R., Cheng, J., Ismaila, A., Rios, L. P., Robson, R., Thabane, M., Giangregorio, L., & Goldsmith, C. H. (2010). A tutorial on pilot studies: the what, why and how. *BMC medical research methodology*. 10(1), 1-10. Consulté le 24/02/2025 de, <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>
- Thies, T. (2022). International students in higher education: the effect of student employment on academic performance and study progress. *Higher education*, 86, 933–951. Consulté le 07/10/2024 de, <https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-10-1>
- Thiétart, R. (dir.) (2014). *Méthodes de recherche en management - 4ème édition*. Dunod. (4e). Consulté le 07/10/2024 de, https://shs.cairn.info/methodes-de-recherche-en-management--9782100711093?Site_lang=fr
- Tracey, B. (2003). *Éducation, compétence et apprentissage*, document de recherche. Institut statistique Canada. 6-15. Consulté le 07/11/2024 de, <https://publications.gc.ca/Collection/Statcan/81-595-MIF/81-595-MIF2003004.pdf>
- Tran, L. T. & Soejatminah, S. (2017). Intégration de l'expérience professionnelle et de l'apprentissage pour les étudiants internationaux : de l'harmonie à l'inégalité. *Revue d'études en éducation internationale*. 21(3), 261-277. Consulté le 20/10/2024 de, <https://doi.org/10.1177/1028315316687012>
- Tremblay, D.-G. & Alberio, M. (2016). Le rôle de la famille d'origine et des parents dans les expériences de conciliation travail-études des jeunes cégépiens et universitaires. *Recherches sociographiques*. 57(1), 79-102. Consultées le 09/12/2024, de, <https://doi.org/10.7202/1036622ar>
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1-13. Consulté le 07/09/2025, <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>
- Troger, V. (2016). La sociologie de l'éducation. Dans M. Fournier *Éduquer et Former Connaissances et débats en éducation et formation*. Éditions sciences humaines. 21-30. Consulté le 29/01/2025 de, <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0021>.

- UNESCO (2015). Étudiants en mobilité internationale. Institut statistique de l'Unesco. Consultées le 09/12/2023 de, <https://uis.unesco.org/fr/glossary>
- Velmuradova, M. (2004). Épistémologies et méthodologies de la recherche en Sciences de gestion. Note de synthèse. USTV.105. Consulté le 07/12/2024 de, <https://hal.science/hal-01582285v1>
- Vézina, A.-M. (2024). La communauté étudiante est active sur le marché du travail. Ulaval nouvelles. Consulté le 29/01/2025 de, <https://nouvelles.ulaval.ca/2024/10/30/la-communaute-etudiante-est-active-sur-le-marche-du-travail-e29f2102-ab1c-4348-b1e8-5ffd1303fb99>
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The Measurement of Sociocultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 23(4), 659-677. Consulté le 03/12/2024 de, [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
- Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. In (Vol. 93, pp. 277-304). Consulté le 07/09/2025, https://www.researchgate.net/publication/247664651_Studying_as_Self-Regulated_Learning
- Wolff, F. (2017). Activité rémunérée et temps consacré aux études supérieures. *Revue économique*. 68(6), 1005-1032. Consulté le 27/11/2024 de, <https://doi.org/10.3917/reco.pr2.0104>.
- Yamba, E. M., Thériault D., & Ducol B. (2021). Les étudiants internationaux à l'enseignement supérieur. Portrait statistique. Ministère de l'Enseignement supérieur. Consulté le 27/11/2024 de, https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Portrait-stat-etudiants-internationaux.pdf
- Yeh, C. J., & Inose, M. (2010). International students reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling psychology quarterly*. 16(1), 15–28. Consulté le 03/12/2024 de, <https://doi.org/10.1080/0951507031000114058>
- Yergeau, É. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. 35(2), 199-221. Consulté le 26/02/2025, <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2009-v35-n2-rse3570/038735ar/>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5e éd.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (Sixth edition ed.). SAGE.

- Zhang, Z., & Hyland, K. (2022). Fostering student engagement with feedback: An integrated approach. *Assessing Writing*, 51, 100586. Consulté le 26/02/2025 de, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293521000751>
- Zilloniz, S. (2017). L'activité rémunérée des étudiants et ses liens avec la réussite des études : Les enseignements des enquêtes Emploi 2013-2015. *Travail et Emploi*, 152, 89-117. Consulté le 27 mai 2024 de, <https://doi.org/10.4000/travailemploi.7776>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70. Consulté le 28/06/2024, <https://journals.openedition.org/travailemploi/7776>

ANNEXES

ANNEXE 1 : Guide d'entrevue

Nous sommes ravis de votre participation à cette entrevue sur le sujet « Conciliation études-travail et performance universitaire des étudiants étrangers au Québec ». L'étude s'intéresse plus particulièrement à une période récente, entre le 15 novembre 2022 et le 30 avril 2024, pendant laquelle le gouvernement du Canada a levé temporairement la limite de 20 heures de travail par semaine pour les étudiants internationaux.

Objet de l'entretien : « Nous souhaitons mieux comprendre comment les étudiants internationaux concilient leurs études et leur emploi, et comment la variation dans leur contexte de travail (de 20 h à travail sans limite d'heure 15 novembre 2022) a influencé leur expérience. »

En partageant vos expériences et perspectives, les réponses recueillies contribueront à une meilleure compréhension des stratégies adoptées, des difficultés rencontrées, des ajustements faits, et la manière dont cette liberté de travailler plus a été perçue. Les résultats de cette étude pourraient être utilisés pour des études plus poussées, mais aussi informer et influencer les politiques et les pratiques, dans le but d'améliorer l'expérience des étudiants internationaux à l'avenir.

Soyez rassuré, l'entretien est confidentiel, volontaire, et vous pouvez arrêter à tout moment. Ce projet de recherche a obtenu la certification éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC).

Durée estimée : 30 à 45 minutes

Pour faciliter la transcription, nous souhaitons enregistrer notre conversation. Les données sont anonymisées et l'enregistrement sera supprimé après transcription. Êtes-vous d'accord ?

Section 1 : Parcours et contexte personnels

1. Pour commencer, pourriez-vous me parler un peu de vous et de votre parcours universitaire depuis votre arrivée à l'UQAC ? (*Pays d'origine, date d'arrivée, programme d'études, cycle, régime d'inscription...*)
2. Pouvez-vous nous dresser le portrait de vos résultats universitaires (nombre de cours crédités et les cotes obtenues, nombre de cours échoués, etc.)
3. Avez-vous des responsabilités familiales ou des personnes à charge (*ici*), comment cela s'intègre-t-il à votre vie d'étudiant ?

Section 2 : Raisons et conditions d'exercice d'un emploi rémunéré

4. Pourriez-vous décrire le ou les emploi(s) que vous avez occupés depuis votre arrivée ? (selon la date d'arrivée)
 - a) entre l'hiver 2022 et l'automne 2022 inclusivement (avant la levée temporaire de la limite de 20 h/semaine) ?
 - b) entre l'hiver 2023 et l'hiver 2024 inclusivement (pendant la levée temporaire de cette limite) ? (*Type de travail, lieu, nombre d'heures par semaine, horaires, lien éventuel avec votre domaine d'études*)
5. Avez-vous déjà occupé plusieurs emplois simultanément pendant vos études ? (*Si oui, à quelles périodes et dans quelles conditions ?*)
6. Pourriez-vous décrire les raisons qui vous ont amené à exercer un emploi rémunéré en parallèle de vos études ?

Section 3 : Impact des changements réglementaires

7. Comment décririez-vous votre situation de travail et d'études avant la levée temporaire de la limite de 20 h/semaine ? (Période d'hiver 2022 à celle d'automne 2022) (*Type de travail, nombre d'heures, domaine, horaires, lieu, etc.*)
8. Comment avez-vous apprécié la levée temporaire de l'obligation de limiter à 20 heures le temps de travail hebdomadaire des étudiants internationaux ?
9. En quoi cette mesure (*travail illimité*) a-t-elle modifié votre situation ? (*Sur les plans académique, professionnel, personnel*)
10. Comment vous êtes-vous adapté·e à ce changement dans votre quotidien ?
11. Si vous comparez les deux contextes que vous avez vécus jusqu'à présent la période avec la limite de 20 heures par semaine (jusqu'à l'automne 2022 inclus) et la période sans limite d'heures (de l'hiver 2023 à l'hiver 2024 inclusivement), comment avez-vous perçu ces changements et leurs effets sur votre vie quotidienne, vos études et votre bien-être ? Lequel des deux contextes vous a le mieux convenu ? Pourquoi ?

Section 4 : Conciliation études-travail

12. De quelle manière gériez-vous l'équilibre entre vos études et votre emploi à ce moment-là ?
13. Avez-vous une routine ou des outils particuliers pour gérer vos études et votre travail ? (*Calendrier, applications, listes de tâches, etc.*)
14. Concrètement, à quoi ressemble votre organisation quotidienne entre le travail et les études ?
15. Pouvez-vous me décrire les moments où cette conciliation est la plus exigeante (*examens, remises de travaux, périodes de pointe de travail, etc.*) ?
16. Quelles stratégies de conciliation utilisez-vous, et lesquelles fonctionnent le mieux selon vous ?
17. Quels types de difficultés ou de tensions ressentez-vous parfois entre vos rôles d'étudiant·e et d'employé·e ? Pouvez-vous me donner un exemple concret d'une situation où cela a été particulièrement compliqué ?
18. Qu'est-ce qui a été le plus marquant ou difficile dans cette transition (dans les études comme au travail, mais aussi dans votre vie ?
19. Comment vos employeurs réagissent-ils à vos contraintes universitaires (*périodes d'examens, travaux à remettre, etc.*) ? Comment cela se passe-t-il ?
20. De quelle manière gérez-vous les imprévus (*qu'ils soient académiques ou professionnels*) ?
21. . Avez-vous déjà fait appel à des services ou ressources de l'université (ateliers, orientation, soutien psychologique) pour vous aider à concilier travail et études ? Quels sont ses services ?

Section 5 : Impact sur la performance académique

22. Comment estimez-vous que le fait de travailler plus d'heures a influencé vos résultats et votre engagement académiques ?
23. Comment évaluez-vous l'équilibre que vous avez trouvé entre vos obligations académiques et professionnelles ?
24. Avez-vous déjà dû réduire votre charge de cours, reporté ou annulé une session à cause de votre emploi ? Quelles ont été vos motivations ?

25. Avez-vous observé des variations dans vos notes, ou votre engagement académique selon les périodes (*limité à 20 h ; période sans limites et limites actuelle à 24 h*) ?
26. Selon vous, quels sont les facteurs qui ont le plus influencé vos performances universitaires ?

Nous sommes au terme de cette entrevue, y a-t-il un point important que vous souhaiteriez ajouter ?

Merci pour votre temps et votre participation !!!!!

ANNEXE 2 : Le certificat d'éthique

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro du certificat est 2024-1403.

