

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉFIS DE L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX À L'UNIVERSITÉ
ET PISTES D'ACTION POUR LES SOUTENIR : RECENSION DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

ESSAI

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET FORMATION DES ADULTES

PAR

LEILA HEIDARI

25 SEPTEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont rendu possible la réalisation de cet essai.

Avant tout, je remercie tout particulièrement ma directrice de recherche, madame Josée Charette, et mon directeur, monsieur Jean-Pierre Mercier, pour leur soutien indéfectible tout au long de ce parcours. Leur accompagnement bienveillant, leur écoute, ainsi que leurs encouragements dans les moments les plus difficiles, m'ont permis de tenir bon et de garder le cap.

Je remercie également les enseignants et enseignantes de mon programme de maîtrise en éducation et formation des adultes, dont les cours, les échanges et les encouragements ont nourri ma curiosité et renforcé ma motivation à mener ce projet jusqu'au bout.

Je tiens à remercier de tout cœur mon mari, ainsi que ma famille restée à distance, pour leur soutien moral, leur patience et leur présence réconfortante dans les moments de doute. Même éloignés, leur amour et leurs encouragements m'ont portée tout au long de ce parcours. Sans eux, ce chemin aurait été bien plus difficile, et leur appui m'a donné la force de persévérer jusqu'au bout.

Enfin, je me remercie moi-même, pour avoir persévéré malgré les obstacles, pour avoir appris à chaque étape, et pour avoir eu le courage de transformer mes défis personnels en un projet de recherche porteur de sens.

DÉDICACE

À mon petit garçon, compagnon silencieux de mes cours et de mes longues soirées d'étude. Ton courage, ta patience et ta lumière ont été ma plus grande force. Tu es, à ta façon, bien plus fort que nous dans ce parcours d'immigration. Cet essai t'est dédié, avec tout mon amour.

AVANT-PROPOS

Ce travail est bien plus qu'un simple exercice académique. Il est le reflet d'un parcours d'immigration, de résilience et de transformation personnelle. À travers les lectures, les observations et l'écriture, j'ai tenté de mieux comprendre les défis vécus par les étudiantes et étudiants internationaux — des défis que j'ai moi-même traversés. Rédiger cet essai a été à la fois un cheminement intellectuel et une démarche introspective.

Je souhaite que ces pages puissent contribuer, modestement, à améliorer l'accueil et l'accompagnement de celles et de ceux qui, comme moi, choisissent de poursuivre leurs études loin de leur pays d'origine.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Défis en lien avec l’immigration de Archambault et al. 2021.....	10
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Construit 1 : processus d'intégration.....	28
Tableau 2 – Construit 2 : expérience scolaire.....	29
Tableau 3 – Construit 3 : étudiant international.....	29
Tableau 4 – Construit 4 : université.....	30
Tableau 5 – Tableau des pistes d'action proposées pour soutenir les EI.....	56

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L’immigration au Canada et au Québec.....	3
1.1.1 Politiques d’immigration et catégories d’immigration	3
1.1.2 Portrait de l’immigration au Canada et au Québec	5
1.2 Représentation des EI	6
1.2.1 Dans les documents officiels.....	7
1.2.2 Défis généraux	9
1.2.3 Pistes d’action et facteurs facilitants	13
1.3 Question de recension	14
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	15
2.1 Intégration	15
2.1.1 Intégration linguistique.....	17
2.1.2 Intégration scolaire	17
2.1.3 Intégration sociale	18
2.1.4 Synthèse du concept d’intégration	19
2.2 Expérience scolaire	19
2.2.1 Le concept d’expérience	20
2.2.2 L’expérience scolaire dans le milieu universitaire	21
2.2.3 Synthèse du concept d’expérience scolaire.....	22
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	24
3.1 Problème de recherche et question de recension.....	25
3.2 Définition des critères d’inclusion.....	25
3.2.1 Filtres, critères incontournables, critères de pertinence.....	26

3.3	Identification des études	27
3.3.1	Planification des requêtes et identification des recherches.....	27
3.4	Chaine de requêtes de base	30
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		38
4.1	Défis linguistiques et communicationnels	39
4.1.1	Difficultés relatives à la langue française et à l'accent québécois	39
4.1.2	Relations limitées avec les EL : échanges superficiels et tensions scolaires	41
4.2	Difficultés relationnelles et sociales.....	43
4.2.1	Isolement social et absence de relations significatives	43
4.2.2	Sentiment de ne pas être à sa place, rejet ou indifférence	45
4.3	Les obstacles liés aux études universitaires	46
4.3.1	Choc culturel face aux méthodes d'apprentissage et d'enseignement	46
4.3.2	Difficultés d'accès au soutien professoral ou institutionnel.....	47
4.4	Représentations sociales et formes d'exclusion	48
4.5	Stratégies d'adaptation et facteurs de résilience	50
4.5.1	Soutien des pairs, de la famille et des réseaux informels.....	50
4.5.2	Soutien institutionnel	51
4.5.3	Capacité d'adaptation et de résilience	52
4.6	Rôles des institutions et pistes d'action proposées	53
4.6.1	Programmes d'accueil, mentorat et jumelage.....	53
4.6.2	Sensibilisation des membres du personnel enseignant et des EL.....	55
CONCLUSION		58
ANNEXE A FICHE DE LECTURE		60
RÉFÉRENCES		76

RÉSUMÉ

Cet essai explore les défis vécus par les étudiantes et étudiants internationaux (EI) dans les universités québécoises, en particulier sur les plans linguistique, relationnel, scolaire et institutionnel. À partir d'une recension d'écrits scientifiques récents, il met en lumière les barrières à l'intégration que les EI rencontrent, comme la difficulté de tisser des liens avec les étudiantes et étudiants locaux (EL), la perte de points de repères et la construction de nouveaux face aux méthodes d'enseignement, les perceptions de discrimination et les limites du soutien institutionnel. L'analyse montre aussi que certains facteurs, comme le soutien des pairs, la résilience personnelle et les programmes de mentorat peuvent aider à mieux vivre la transition dans un nouveau contexte de vie et d'études. En tant qu'étudiante immigrante, ce sujet me touche particulièrement. Ce travail est une façon de mieux comprendre mon propre parcours, mais aussi de proposer des pistes d'action concrètes pour améliorer l'inclusion des EI et de les soutenir dans le milieu universitaire québécois.

Mots clés : étudiantes et étudiants internationaux, expérience, université, intégration, défis.

ABSTRACT

This essay explores the challenges faced by international students in Québec universities, focusing on linguistic, social, academic, and institutional issues. Based on a review of recent scholarly literature, it highlights several integration barriers, such as difficulties forming relationships with local students, cultural differences in teaching methods, experiences of discrimination, and limited institutional support. The analysis also identifies helpful factors, including peer support, personal resilience, and mentoring programs, which can ease the transition. As an international student myself, this topic resonates deeply. This work is both a reflection on my own journey and a contribution to thinking about practical ways to foster inclusion and support for international students in Québec's academic environment.

Keywords : International student, Experience, University, Integration, Challenges.

INTRODUCTION

En tant qu'étudiante internationale, j'ai vécu des moments complexes, notamment durant ma première année de maîtrise en éducation. Des moments remplis de divers défis : le défi de la langue, le stress d'acculturation, aussi nommé choc culturel, le système éducatif nouveau et même le système d'évaluation inédit pour moi.

Au cours de cette période, j'ai compris que je n'étais pas seule et que toutes les étudiantes et tous les étudiants internationaux (EI)¹ traversent ces moments, bien que certains puissent avoir moins ou peut-être plus de défis. Pendant ma première année, alors que j'étais encore confuse et désorientée dans un nouvel environnement éducatif, je me suis même retrouvée face à des personnes qui refusaient de m'aider à comprendre les cours. Pour moi, tout était nouveau : les contenus demandaient une maîtrise disciplinaire que je n'avais pas encore acquise, et dès les premiers travaux, je ne comprenais ni les critères d'évaluation ni les attentes. Je ne savais même pas comment commencer, ce qui a accentué mon sentiment de solitude et d'incompréhension.

Lors des travaux d'équipe, j'ai constaté que les étudiantes et étudiants locaux (EL)² préféraient généralement se regrouper entre eux, ce qui faisait en sorte que les EI se retrouvaient souvent ensemble. Cette séparation, bien que non imposée, renforçait le sentiment d'isolement, surtout durant les premiers trimestres, où l'on se sent déjà désorienté dans un nouvel environnement.

Toutes ces expériences m'ont poussée à aborder dans cet essai les défis auxquels font face les EI dans un environnement universitaire, afin de sensibiliser la communauté universitaire et d'identifier des pistes d'amélioration à partir d'études pour adopter des mesures plus efficaces favorisant l'inclusion des EI et soutenir leur réussite et leur bien-être dans le contexte universitaire québécois.

¹ Tout au long de cet essai, l'acronyme EI sera employé pour parler des étudiantes et des étudiants internationaux, reconnus comme étant des personnes qui poursuivent leurs études à l'extérieur de leur pays d'origine. Des définitions de Statistique Canada et du ministère de l'Éducation sont proposées plus loin.

² L'acronyme EL sera employé pour faire référence aux personnes étudiantes qui ont fait leur scolarité dans le contexte québécois depuis de nombreuses années et qui poursuivent leur trajectoire à l'université.

Chaque année, de nombreuses personnes décident de se rendre au Canada et au Québec pour diverses raisons. Cependant, leur entrée dans le pays implique de se conformer à différentes obligations en matière d'immigration, telles que les exigences financières, les permis d'études, ou les preuves d'acceptation dans un établissement (gouvernement du Canada, 2024). De nombreuses études fournissent des données empiriques démontrant l'impact direct des personnes immigrantes sur la croissance économique du pays (Boudarbat, 2015). Notre étude se concentre sur les personnes qui se trouvent dans une situation d'apprentissage au Québec à travers une recension d'écrits scientifiques publiés au cours des cinq dernières années, je m'intéresserai à l'expérience sociale, scolaire et linguistique des EI dans les universités québécoises. Dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes, le terme scolaire renvoie à une variété de contextes relevant de l'éducation formelle dont les apprentissages sont sanctionnés par l'État. Précisons donc que ce terme est employé ici dans le sens de toute activité ou expérience étudiante relative aux apprentissages et à l'enseignement dans l'un ou l'autre de ces contextes.

La question principale qui guide mon travail est la suivante : Que révèle la littérature scientifique des cinq dernières années au sujet de l'expérience sociale, scolaire et linguistique des EI à l'université au Québec ? Pour y répondre, je me pencherai sur trois sous-questions :

1. Quels sont les principaux défis rencontrés par les EI ?
2. Quelles formes d'exclusion ou d'inégalités peuvent être identifiées ?
3. Et enfin, quels sont les stratégies et les actions proposées pour soutenir ces étudiants et ces étudiantes dans leur intégration sociale, scolaire et linguistique, leur réussite et leur bien-être ?

Dans le premier chapitre, je présente la problématique et le contexte de la recherche, en abordant brièvement les enjeux liés à l'immigration étudiante au Québec. Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel, dans lequel j'explique les concepts d'intégration et d'expérience. Dans le troisième chapitre, je détaille la démarche méthodologique adoptée pour la réalisation de cette recension. Le quatrième chapitre expose les résultats de l'analyse, regroupés selon plusieurs dimensions issues des écrits : défis linguistiques, difficultés sociales, obstacles pédagogiques, formes d'exclusion, stratégies d'adaptation et facteurs de résilience. Enfin, dans le dernier chapitre, je propose une discussion des résultats à la lumière de mes propres expériences en tant qu'étudiante internationale et je formule quelques pistes d'action inspirées de la littérature scientifique.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, j’aborderai la problématique de cet essai. Le contexte est celui de la province du Québec, en particulier les défis rencontrés par les EI dans les universités de cette province. Je présenterai d’abord un bref portrait de l’immigration en général et un portrait des EI en particulier, tout en évoquant brièvement les défis auxquels ils font face. Il sera aussi vu que peu de recherches ont été menées sur les défis des EI et les pistes d’action pour y faire face. Ensuite, je formulerai la question qui permettra de faire une recension plus exhaustive des travaux de recherche qui ont été effectués sur le sujet qui m’intéresse.

1.1 L’immigration au Canada et au Québec

D’après les données de Statistique Canada de 2021, les personnes immigrantes constituent environ 23 % de la population totale du pays (Statistique Canada, 2023). Cela montre que l’immigration joue un rôle essentiel dans la composition de la population canadienne, et encore plus au cours des dernières années où son impact a été de plus en plus visible (Statistique Canada, 2014).

Le Canada et le Québec tels que nous les connaissons aujourd’hui sont en grande partie le fruit de l’immigration. Toutefois, bien avant l’arrivée des colons européens, ce territoire était habité par diverses nations autochtones. L’histoire des Premières Nations, des Inuit et des Métis est, en réalité, l’histoire même du Canada, car ces peuples ont joué – et continuent de jouer – un rôle fondamental dans le développement et l’avenir du pays (Affaires autochtones et du nord Canada, 2022). Après la fondation de la ville de Québec en 1608, des colons français se sont installés sur ce vaste territoire qu’ils ont cherché à occuper, à exploiter et à transformer. Plusieurs personnes résidant actuellement au Québec sont les descendants et descendantes de ces premiers colons (Boudarbat et Grenier, 2014).

L’immigration au Québec a évolué progressivement au cours des 50 dernières années. Des personnes originaires de diverses régions du monde s’y sont établies, enrichissant la société québécoise de leurs histoires, de leurs valeurs et de leurs traditions socioculturelles (Labranche, 2020).

1.1.1 Politiques d’immigration et catégories d’immigration

« Les politiques migratoires peuvent être définies comme un ensemble de mesures publiques visant à contrôler l’entrée, à sélectionner les personnes, à faciliter leur intégration et éventuellement leur

naturalisation, en s'adressant aux populations considérées comme étrangères ou immigrantes » (Hamidi et Paquet, 2019, p.6). Ces politiques peuvent explicitement cibler certains groupes de personnes immigrantes (ex. travailleurs qualifiés, réfugiés), ou viser des objectifs plus généraux, comme répondre aux besoins du marché du travail, promouvoir la diversité culturelle ou assurer la cohésion sociale. Même lorsqu'elles ne ciblent pas un groupe en particulier, ces politiques peuvent agir comme un mécanisme de régulation de l'immigration (Hamidi et Paquet, 2019).

En 2021, le Canada a accueilli environ 406 000 résidentes et résidents permanents. Le Canada s'était donné comme objectif d'atteindre 500 000 nouvelles admissions par année d'ici 2025, un seuil qui devait initialement être maintenu en 2026, bien que les orientations gouvernementales aient depuis évolué (gouvernement du Canada, 2024). Cet accroissement des admissions vise à répondre à plusieurs enjeux d'importance nationale, notamment le besoin de main-d'œuvre, le respect des engagements humanitaires envers les personnes touchées par des crises internationales, ainsi que le soutien aux familles souhaitant se retrouver au Canada. Ces priorités correspondent aux objectifs principaux de la politique d'immigration canadienne, définis dans la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés (LIPR) (Recherche et éducation, 2023). Cela dit, au fil du temps, les objectifs d'immigration et les règles se sont modifiés, plaçant certains sous-groupes de personnes immigrantes en situation précaire et incertaine, notamment les travailleurs et travailleuses étrangers et les EI, qui ont des permis de travail temporaires et de multiples conditions à respecter (ex. employeur, nombre d'heures de travail) (De La Durantaye-Guillard, C, 2023; Frozzini et Gratton, 2015).

Selon Statistique Canada, les personnes immigrantes de la catégorie résidence permanente sont classées en quatre groupes (gouvernement du Canada, 2016)³,

1. *«Immigrant économique* : Cette catégorie regroupe les immigrants choisis pour leur potentiel à soutenir l'économie canadienne.
2. *Immigrant parrainé par la famille* : Cette catégorie concerne les immigrants qui ont reçu la résidence permanente parce qu'ils ont été parrainés par un citoyen canadien ou un résident permanent, en raison de leur lien familial.

³ Gouvernement du Canada, 2016, https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVDeTVD=323293etCVD=323294etCLV=0etMLV=4etD=1

3. *Réfugié* : Cette catégorie inclut les immigrants qui ont obtenu le statut de résident permanent parce qu'ils craignent pour leur vie, leur liberté ou leur sécurité en raison de leur race, leur religion, leur nationalité, leur appartenance à un groupe social particulier ou leurs opinions politiques s'ils retournaient dans leur pays d'origine.
4. *Autre immigrant* : Cette catégorie comprend les immigrants qui ont reçu le statut de résident permanent dans le cadre d'un programme distinct des catégories d'immigration mentionnées précédemment.»

Les rôles et obligations en matière d'immigration varient selon les provinces et territoires canadiens, un domaine qui a évolué au fil des années. De nos jours, l'immigration est intégrée aux stratégies économiques de plusieurs provinces, qui participent activement au processus. Au Québec, l'Accord Canada-Québec de 1991 confère au gouvernement provincial la gestion des personnes immigrantes de la catégorie immigration économique qui s'installent dans la province, une catégorie expliquée ici-bas. Cet accord permet également au Québec de sélectionner certaines personnes de la catégorie réfugiés parmi les candidatures approuvées par le fédéral, tout en recevant des fonds compensatoires pour soutenir les programmes d'accueil et d'intégration (Recherche et éducation, 2023).

La politique migratoire du Québec représente un outil essentiel pour renforcer sa singularité au sein du Canada, c'est-à-dire que le Québec est la seule province qui se déclare comme étant majoritairement francophone dans un pays où les provinces sont majoritairement anglophones (gouvernement du Canada, 2023). Ainsi, les politiques migratoires du Québec ont aussi des objectifs humanitaires, démographiques et économiques, mais visent également, à assurer la vitalité du français dans la province (gouvernement du Canada, 2023) afin de renforcer son identité propre (Gagnon et al., 2014), notamment en privilégiant l'admission de personnes ayant une assez bonne maîtrise du français. Aussi, la province utilise cette politique pour accroître son autonomie, malgré deux défis majeurs : augmenter les admissions tout en assurant une intégration réussie des nouveaux arrivants (Gagnon et al., 2014).

1.1.2 Portrait de l'immigration au Canada et au Québec

Comme mentionné auparavant, chaque année, le Canada accueille un nombre important de personnes immigrantes à travers différents programmes d'immigration. Selon les données de Statistique Canada, en septembre 2024, le nombre de personnes immigrantes qui n'avaient pas encore reçu la résidence

permanente au Canada était de 3 002 090 personnes (Statistique Canada, 2024). Ce chiffre comprend diverses catégories détaillées comme suit selon Statistique Canada 2024 :

- ❖ Avec uniquement un permis de travail
- ❖ Avec seulement un permis d'études
- ❖ Avec à la fois un permis de travail et un permis d'études
- ❖ Sans aucun permis de travail ou d'études.

En ce qui concerne les titulaires de permis temporaires et les membres de leur famille, leur nombre total atteint 2 602 875, comprenant :

- ❖ Les titulaires de permis de travail seulement : 1 400 843.
- ❖ Les titulaires de permis d'études seulement : 661 611.
- ❖ Ceux détenant simultanément un permis de travail et un permis d'études : 375 923.
- ❖ Enfin, 164 498 personnes figurent dans la catégorie «autres».

Selon le gouvernement du Québec, au 1er avril 2024, le Canada comptait environ 600 000 résidents non permanents, parmi lesquels 120 000 étudiants étrangers possédaient un permis d'études valide pour poursuivre leur formation au Québec (gouvernement du Québec, 2024).

Afin de compléter ce regard national, il convient maintenant d'examiner les données spécifiques au Québec, telles que présentées par Statistique Québec. En 2021, au Québec, le principal lieu de naissance déclaré par les personnes immigrantes étaient dans l'ordre : l'Asie, l'Europe, l'Afrique, les Amériques et l'Océanie (Institut de la statistique du Québec, 2024). Au sujet des catégories d'immigration, les catégories des personnes immigrantes se déclinaient ainsi : environ 51,3% des femmes étaient des immigrantes économiques pour 58,4% des hommes, 30,9% des femmes ont été parrainées par de la famille, contre 20,3% des hommes. Enfin, 16,3 % des femmes ont été admises dans la catégorie réfugiés pour 21,3% pour les hommes (Institut de la statistique du Québec, 2024).

1.2 Représentation des EI

Dans cette section, nous examinerons la manière dont les EI sont représentés dans les documents officiels ainsi que dans certaines études scientifiques.

1.2.1 Dans les documents officiels

Selon l'UNESCO, la mobilité étudiante internationale est un phénomène en constante progression. L'organisation estimait qu'en 2020, on comptait environ 7 millions d'EI comparativement à 3,3 millions en 2009 (UNESCO, cité dans ministère de l'Enseignement supérieur, 2021).

Statistique Canada définit une personne étudiante internationale comme une personne étudiante non canadienne qui n'a pas le statut de résidente permanente et qui a dû obtenir une autorisation du gouvernement pour entrer au pays dans un but d'études (Statistique Canada, 2010).

Au Québec, le ministère de l'Éducation définit la catégorie d'« étudiant international » comme toute personne étudiante inscrite dans le système éducatif québécois qui :

- ❖ «Ne possède pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Autochtone au sens de la Loi sur les Indiens ;
- ❖ Est inscrit à l'université en tant qu'étudiant régulier ou étudiant libre» (ministère de l'Enseignement supérieur, 2021).

Le Québec est une destination de choix pour les EI en raison de la renommée de ses universités à l'échelle mondiale. En effet, les établissements d'enseignement supérieur de cette région du Canada jouissent d'une excellente réputation et d'un classement élevé au niveau international, ce qui attire plusieurs EI (ministère de l'Enseignement supérieur [MES], 2021). D'après les recherches du site Quacquarelli Symonds⁴ (QS), on peut trouver parmi les meilleures universités canadiennes plusieurs établissements situés au Québec. L'Université McGill, par exemple, est classée deuxième au Canada. De plus, l'Université de Montréal occupe la deuxième place au Québec et la quatrième au niveau national.

Entre les années 2009-2010 et 2019-2020, le nombre des EI dans les universités québécoises a doublé, passant de 24 504 à 48 406 (MES, 2021). Durant l'année universitaire 2019-2020, plus de 300 000 étudiants et étudiantes étaient inscrits dans les universités du Québec (trimestre d'automne). En ce qui concerne le sexe, les hommes étaient un peu plus nombreux que les femmes parmi les EI, aussi bien en 2009-2010

⁴ <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings?region=North%20America&countries=ca>

qu'en 2019-2020. En 2009-2010, il y avait 13 619 étudiants internationaux et 10 885 étudiantes internationales au Québec. En 2019-2020, ce nombre est passé à 25 038 étudiants internationaux et 23 368 étudiantes internationales (MES, 2021).

En 2019-2020, les EI représentaient 16 % de toutes les personnes étudiantes universitaires au Québec au trimestre d'automne, alors que seulement 4% étaient des Canadiennes et Canadiens non résidents du Québec (étudiants canadiens provenant d'autres provinces). Plus de la moitié de ces personnes étudiantes provenaient de trois pays : la France, la Chine et les États-Unis. Les EI provenant de la France étaient les plus nombreux (33,7 %), suivis des EI originaires de la Chine (12,2 %) et des États-Unis (6,2 %) tandis que 47,9 % des EI provenaient d'autres pays (MES, 2021).

En 2019-2020, la plupart des EI dans les universités québécoises étaient inscrits au premier cycle, avec 26 196 étudiants et étudiantes, comparé à 14 450 au deuxième cycle et 7 760 au troisième cycle (MES, 2021).

Les frais liés aux études et au coût de la vie pour les EI varient en fonction du programme suivi. Pour les programmes centrés sur la recherche, au 2e et 3e cycles, un montant forfaitaire s'ajoute aux droits de scolarité de base. En revanche, pour les programmes axés sur la pratique professionnelle, aux 1er et 2e cycles, les frais de scolarité sont établis par chaque établissement universitaire (gouvernement du Québec, s.d).

Les frais liés aux études dépendent aussi de la situation personnelle des EI. Le gouvernement du Canada, par l'entremise d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC), requiert que les personnes étudiantes prouvent qu'elles disposent d'un montant minimal dans leur compte bancaire pour pouvoir obtenir un permis d'études. Concernant le coût de la vie pour l'année 2024, les montants exigés, en dollars canadiens, varient selon l'âge du demandeur et le nombre de personnes à charge incluses dans la demande. Il convient également de noter que le Québec établit ses propres critères financiers pour les EI, qui doivent vérifier les exigences spécifiques de la province. Par exemple en 2024, une personne de moins de 18 ans devra prévoir 7 541\$, tandis qu'une personne de 18 ans et plus aura besoin de 15 078\$. Pour deux personnes de 18 ans et plus, le montant s'élève à 22 115\$. Si ces deux personnes ont un enfant de moins de 18 ans, le montant requis est de 24 773 \$, et avec deux enfants de moins de 18 ans, il atteint 26 737\$ (gouvernement du Québec, s.d).

1.2.2 Défis généraux

Notre étude aborde les défis auxquels font face les EI dans le contexte des universités du Québec. Selon la littérature scientifique au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, les EI rencontreraient plusieurs défis.

Les EI rencontrent plusieurs défis généraux après leur arrivée au Canada. En effet, selon une recherche publiée dans *Reflets, Revue d'intervention sociale et communautaire*, intitulée *Expérience d'immigration de francophones en contexte linguistique minoritaire au Canada*, ces défis peuvent être regroupés en neuf catégories principales : les barrières linguistiques, l'emploi, l'adaptation à un nouveau milieu, le climat, l'isolement, les difficultés d'intégration sociale, les problèmes financiers, le logement, la discrimination, et les difficultés de transport (Archambault et al., 2021). Cette recherche a été réalisée auprès de 24 personnes immigrantes francophones vivant en situation minoritaire linguistique dans des provinces comme l'Alberta, la Colombie-Britannique et l'Ontario. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigés menés dans le cadre d'un projet de recherche communautaire, en collaboration avec des organismes partenaires œuvrant auprès des populations immigrantes.

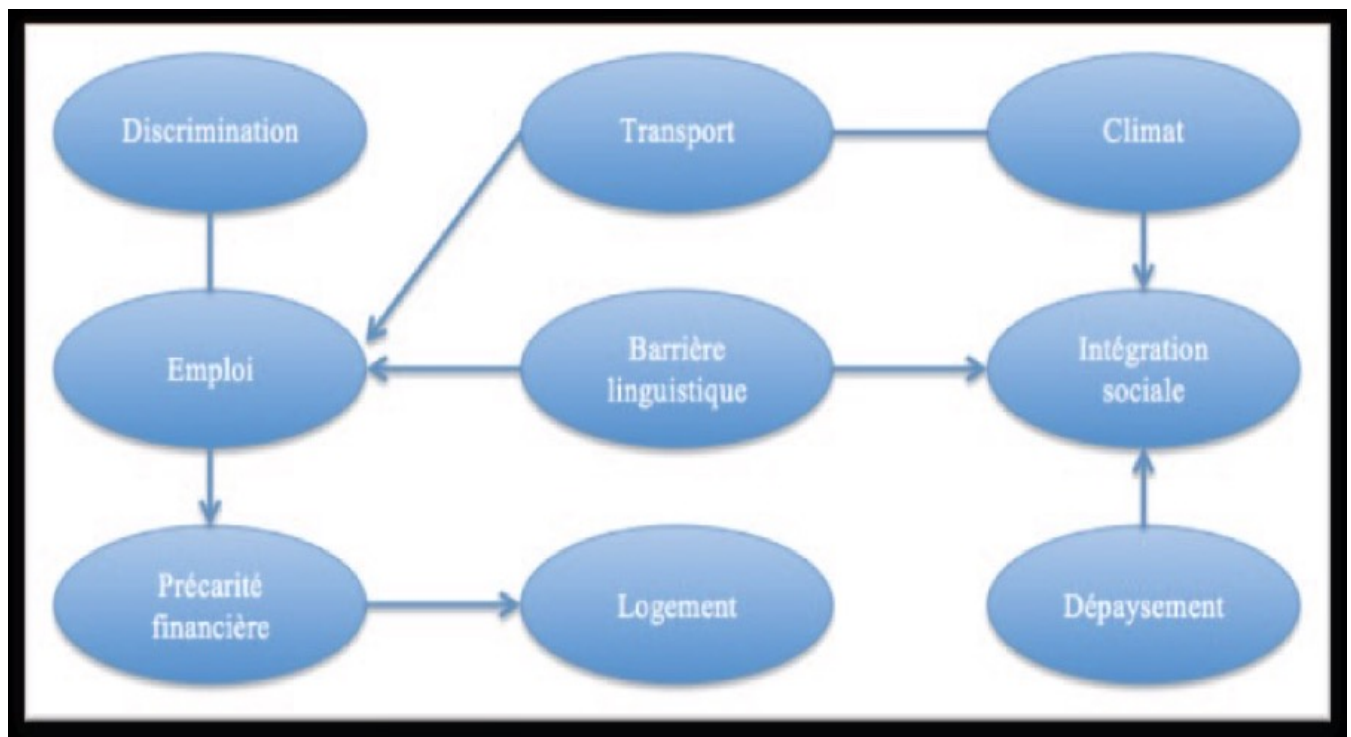


Figure 1 — Défis en lien avec l'immigration (Archambault et al. 2021, p. 127).

Comme nous pouvons le voir sur la figure 1, certains défis dans l'immigration jouent le rôle de défi principal et influencent les autres défis.

Nous allons dans cette section fournir une brève description de certains d'entre eux, en nous concentrant spécifiquement sur les défis liés à la barrière linguistique, à l'intégration sociale, à l'emploi et à la précarité financière. Ces quatre dimensions ont été retenues, car elles représentent des obstacles centraux et interreliés dans le schéma proposé par Archambault et al. (2021, p.127), en plus d'être parmi les plus fréquemment abordées dans les témoignages des EI et les écrits scientifiques analysés dans le cadre du présent essai.

Les barrières linguistiques

La barrière linguistique a été identifiée comme un défi majeur par 81,7 % des personnes immigrantes ayant participé à la recherche d'Archambault et al. (2021). Cette problématique est transversale, car elle influence directement d'autres dimensions comme l'accès à l'emploi et l'intégration sociale.

Des études montrent que la barrière linguistique est l'un des obstacles les plus fondamentaux auxquels les EI sont confrontés (Gohard-Radenkovic, 2004). La « maîtrise de la langue est l'un des enjeux les plus importants dans le processus d'intégration » (gouvernement du Québec, 1991, p. 6). Maîtriser une langue signifie être capable d'exprimer ses idées et ses points de vue à l'oral et à l'écrit dans cette langue (Bourbeau, 2005). En effet, Statistique Canada rapporte que les personnes immigrantes qui travaillent dans une langue non officielle ont un taux de chômage plus élevé, occupent des emplois moins qualifiés et touchent des revenus inférieurs, malgré des profils comparables (Statistique Canada, 2007).

Le défi linguistique, en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, est un obstacle constant tout au long du processus d'intégration des EI. À cela s'ajoute l'accent québécois, auquel plusieurs EI disent ne pas être habitués, ce qui complique encore davantage la compréhension en classe (Bérubé et al., 2021).

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

L'emploi

L'obtention d'un emploi a été identifiée comme un défi majeur par 88,3 % des personnes immigrantes adultes ayant participé à la recherche d'Archambault et al. (2021), une proportion encore plus élevée chez les hommes (94 %). Ce défi est souvent lié à d'autres enjeux comme la discrimination et la barrière linguistique, duquel peut souvent découler une précarité financière (Archambault et al. 2021).

Boudarbat et Grenier (2014) expliquent que l'emploi joue un rôle central dans la contribution des personnes immigrantes à l'économie du pays d'accueil. L'emploi permet aux personnes immigrantes de participer à la production, de recevoir un salaire, et ensuite de consommer, ce qui soutient la production et crée des emplois (Boudarbat et Grenier, 2014). Donc, l'emploi est souvent perçu comme un facteur essentiel pour favoriser l'intégration des personnes immigrantes dans la société d'accueil (CiM, 2014, cité dans Boulet, 2016, p. 4).

Plusieurs études, dont Boulet (2016), montrent que les personnes immigrantes font face à des obstacles comme la non-reconnaissance de leurs diplômes obtenus à l'extérieur du Canada et la discrimination systémique dans le recrutement (Boulet, 2016). La surqualification, décrite comme la situation où une personne possède des compétences supérieures à celles exigées pour le poste qu'elle occupe (Vultur, 2006) reflète ce que vivent une majorité de personnes immigrantes sur le marché du travail de la société d'accueil, cela limite d'ailleurs l'utilisation de leur plein potentiel. De nombreuses recherches au Québec et au Canada soulignent que ce phénomène affecte davantage les personnes immigrantes que les natives (Boulet, 2016).

L'Intégration sociale

L'utilisation du concept d'intégration sociale dans le contexte universitaire trouve ses origines principalement dans les années 1970, avec les travaux de Spady (1970, 1971) et, plus particulièrement, ceux de Tinto (1975, 1993). Ce dernier a développé des modèles intégratifs visant à expliquer la persévérance des personnes étudiantes dans leurs études en lien avec leur niveau d'intégration (Berthaud, 2017). D'après Tinto, les personnes étudiantes qui intègrent l'université arrivent avec des caractéristiques propres, comme leur parcours scolaire, leur contexte personnel ou encore leurs objectifs, souvent tournés vers une réussite éducative ou professionnelle (Tinto, 1975). Une fois dans l'établissement, ils vivent des

expériences variées, à la fois scolaires, qui concernent l'enseignement, leurs apprentissages et leurs résultats, et sociales, comme leurs interactions avec le personnel de l'université.

L'intégration et l'acceptation de la culture institutionnelle universitaire représentent également un défi qui génère un certain niveau de stress pour les EI. Une autre source d'inquiétude est la nécessité de se prouver aux autres personnes étudiantes en obtenant de meilleures notes. De plus, le manque d'acceptation par les EI dans les travaux de groupe pousse les EI à se montrer à un niveau supérieur pour faciliter leur intégration (Bérubé et al., 2021)

Selon Archambault et al. (2021), 56,7% des personnes immigrantes ayant participé à leur recherche ont identifié l'isolement social et les difficultés d'intégration comme des défis majeurs. En effet, immigrer entraîne souvent une diminution des interactions au sein des réseaux sociaux auxquels les personnes étaient liées dans leur pays d'origine. Certains arrivent même au Canada sans leur conjoint, conjointe ou leurs enfants, ce qui aggrave leur isolement. Au Canada, l'absence de proches, de camarades ou de membres de la famille complique davantage leur adaptation. Beaucoup rencontrent des obstacles pour établir de nouvelles relations, que ce soit dans la société canadienne en général ou au sein de leurs propres communautés culturelles (Archambault et al., 2021).

Ces expériences influencent leur manière d'adopter ou non les normes du milieu universitaire, ainsi que leur volonté de s'impliquer dans la vie sociale du campus (Berthaud, 2017). Tinto distingue deux dimensions importantes dans ce processus : l'intégration sociale et l'intégration scolaire. Ces deux aspects, selon lui, jouent un rôle déterminant dans la réflexion de l'étudiant. En réévaluant si l'environnement universitaire correspond à leurs attentes, les personnes étudiantes décident soit de continuer leurs études, soit de les abandonner (Berthaud, 2017). Cette distinction permet de mieux comprendre pourquoi certains EI décrochent, non pas en raison de leurs résultats scolaires, mais plutôt à cause d'un manque d'ancrage social. En effet, même en réussissant sur le plan académique, l'absence de liens significatifs ou d'un sentiment d'appartenance peut miner la motivation. C'est d'ailleurs ce que j'ai moi-même observé lors de mes premières sessions à l'université.

La précarité financière

La précarité financière constitue un défi important pour 33,3 % des personnes immigrantes ayant participé à l'étude d'Archambault et al. (2021), un pourcentage encore plus élevé chez les femmes (38 %). Cette

précarité s'explique en grande partie par le décalage entre les compétences professionnelles des personnes immigrantes et les emplois qu'elles parviennent à obtenir. Plusieurs ne réussissent pas à satisfaire leurs besoins de base, ce qui engendre un stress considérable. Une participante exprime ainsi son désarroi : « On ne m'avait jamais dit que je devais faire face, par exemple, à d'autres situations comme la pauvreté. Je pensais que j'ai oublié la pauvreté » (Archambault et al., 2021, p.130). Bien que rarement exprimée ouvertement, cette réalité affecte profondément le processus d'intégration ainsi que la stabilité émotionnelle des personnes concernées.

À cela s'ajoutent les difficultés économiques liées aux frais universitaires, qui représentent une source importante de stress pour de nombreux EI. D'autres facteurs, comme l'adaptation aux conditions climatiques très différentes du pays d'origine – notamment la rigueur de l'hiver québécois – viennent accentuer ces difficultés (Bérubé et al., 2021). Ensemble, ces éléments contribuent à alimenter un sentiment de solitude, et parfois même de discrimination, chez plusieurs EI (Guizani, 2022).

En somme, les résultats issus de ces recherches permettent de cerner les principaux défis auxquels font face les EI. Cependant, pour mieux comprendre la diversité de leurs expériences et proposer des actions pertinentes, il apparaît nécessaire de réaliser une recension plus systématique des écrits scientifiques récents. Cette démarche vise à dresser un portrait plus complet de leurs réalités dans les universités québécoises, et à dégager des pistes d'amélioration concrètes pour favoriser leur intégration et leur réussite.

1.2.3 Pistes d'action et facteurs facilitants

Les facteurs permettant de relever ces défis sont encore peu documentés dans la littérature scientifique. Toutefois, certains d'entre eux sont évoqués dans les articles analysés et seront abordés à la fin de cette recension. Il est essentiel de mieux comprendre ces éléments pour proposer des solutions concrètes et aider les EI à surmonter les obstacles auxquels ils sont confrontés. De plus, notre recension nous permettra d'identifier certaines pratiques susceptibles de soutenir l'intégration scolaire et sociale des EI, créant ainsi un environnement plus accueillant pour ces personnes étudiantes. Aussi, les pistes proposées permettront de les soutenir dans le milieu universitaire québécois.

1.3 Question de recension

Le contexte présenté dans cette section de l'essai et le survol des recherches recensées nous mènent à la question de recherche suivante : Que révèle la littérature scientifique des cinq dernières années au sujet de l'expérience sociale, scolaire et linguistique des EI à l'université au Québec?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Selon Mucchielli et al., (2009), un cadre conceptuel se construit à partir des repères de la chercheuse et de l'analyse de la littérature existante, en mobilisant les concepts qui soutiendront le projet de recherche. Il représente une base essentielle et suffisamment élaborée pour être appliquée de manière pertinente et opérationnelle à l'étude du problème de recherche. Il regroupe l'ensemble des notions et concepts indispensables à la formulation technique de la problématique, en s'appuyant sur l'examen des travaux antérieurs, la clarification des préconceptions de la chercheuse et la prise en compte de ses connaissances initiales (Mucchielli et al., 2009). Dans ce chapitre, nous mobilisons les concepts d'intégration et d'expérience scolaire. Je rappelle que le concept « scolaire » n'est pas fréquemment employé en éducation des adultes, il est défini plus précisément dans cette section de l'essai. Ce cadre conceptuel vise à clarifier les notions clés qui orienteront notre analyse de la littérature scientifique des cinq dernières années. Ces concepts offrent une grille de lecture pour comprendre comment les dimensions sociales, scolaires et linguistiques interagissent dans le parcours des EI dans un contexte québécois marqué par la diversité linguistique et culturelle.

2.1 Intégration

Le premier concept que nous sollicitons pour notre cadre conceptuel est celui de l'intégration. Selon Le Grand Larousse, l'intégration désigne le fait de s'insérer dans un ensemble, que ce soit un pays ou un groupe. Cela dit, la recherche a montré que l'intégration est un concept complexe et difficile à définir. En effet, les définitions de l'intégration revêtent un caractère multidimensionnel, subjectif et évolutif, se manifestant de diverses manières au fil du temps, sans suivre un parcours linéaire (Vermeulen, 2010). L'évolution des définitions de l'intégration témoigne de sa complexité. À travers le temps, plusieurs chercheurs et chercheuses ont tenté d'en préciser les contours. Schnapper (1991) définit l'intégration comme l'ensemble des mécanismes permettant aux personnes immigrantes et aux citoyens et citoyennes d'un pays de participer à la vie sociale. L'intégration des personnes immigrantes s'inscrit ainsi dans un processus plus large, celui de l'intégration nationale. Ce phénomène, essentiel à la construction d'une nation, est en perpétuelle évolution, indépendamment de l'idéologie dominante (Schnapper, 1991).

Abou (2006) s'appuie sur les travaux d'Archambault et Corbeil (1982) pour identifier trois étapes du processus d'intégration des personnes immigrantes : le fonctionnement, la participation et l'aspiration.

Ces étapes, qui se succèdent et s'articulent entre elles, permettent à l'individu de s'engager durablement dans la société d'accueil et de s'y sentir pleinement intégré. D'abord, l'intégration de fonctionnement correspond à l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour être autonome et subvenir à ses besoins. Ensuite, l'intégration de participation se manifeste par un engagement actif dans la société, que ce soit dans un cadre syndical, social ou politique. Enfin, l'intégration d'aspiration marque le moment où la personne immigrante envisage son avenir et celui de ses enfants au sein de la société d'accueil, s'y reconnaissant comme un membre à part entière.

Berry et Sabatier (2010) apportent une perspective interculturelle à l'intégration, en la présentant comme un équilibre entre la préservation de la culture d'origine et l'ouverture à l'autre, incluant la participation à la vie citoyenne. Dans des travaux antérieurs, Berry (1997) décrivait l'intégration comme une forme d'acculturation, soit un processus d'adaptation par lequel une personne ou un groupe est confronté à une culture différente de celle à laquelle il a été socialisé. Le processus par lequel les personnes immigrantes adoptent les normes et la culture de la région d'accueil, ou par lequel la société facilite leur installation, peut être désigné par différents termes, notamment : l'intégration, la séparation, la ségrégation, l'assimilation et la marginalisation (Bikie et al., 2020). L'assimilation, dans le contexte de l'acculturation, est définie par Berry et Sam (1997) comme une stratégie où les personnes choisissent de ne pas maintenir leur identité culturelle d'origine et cherchent une interaction étroite avec la culture dominante. Ce processus implique l'adoption des normes culturelles de la société d'accueil au détriment de celles de la culture d'origine. Dans le cadre de la séparation, l'individu privilégie le maintien de son identité et de sa culture d'origine en limitant volontairement ses interactions avec la société d'accueil. Quant à la ségrégation, elle survient lorsque c'est la société d'accueil elle-même qui restreint ou empêche ces interactions, imposant ainsi une mise à l'écart du groupe minoritaire (Berry et Sabatier, 2010). Enfin, la marginalisation se caractérise par la perte de l'identité culturelle d'un individu, combinée à une absence d'interactions ou de liens significatifs avec la société d'accueil. Dans ce contexte, la recherche évoque le concept d'identité aliénée (Sabatier et Berry, 1994).

D'autres écrits de Berry (2011) vont dans le même sens que les définitions déjà exposées, il décrit le concept d'intégration comme l'adoption de certains repères culturels de la société d'accueil, tout en maintenant sa culture d'origine. L'intégration se distingue de l'assimilation, qui implique l'abandon total de ses références culturelles pour adopter entièrement celles de la majorité (Berry, 2011 ; Ba, 2020).

Selon Ferreira da Silva Rosa (2018), de nombreuses recherches s'intéressent à l'intégration des personnes dans la société d'accueil. Certaines recherches analysent le processus du point de vue des communautés immigrantes, d'autres portent sur les transformations que connaît la société d'accueil en raison de l'arrivée d'un grand nombre de personnes immigrantes (Ferreira da Silva Rosa, 2018).

Au Québec, l'intégration des personnes étudiantes récemment arrivées s'articule autour de trois dimensions principales : sociale, scolaire et linguistique. Cette classification, mise de l'avant par le Gouvernement du Québec (2013), est également reprise dans les travaux d'Arias Palacio (2019). De son côté, Duclos (2011), en se basant sur Larose et Roy (1993), décrit trois types d'intégration pour les EI : l'intégration scolaire, l'intégration sociale et l'intégration institutionnelle. L'intégration « scolaire », qui correspond à l'adaptation aux attentes du personnel enseignant et des camarades, ainsi qu'aux exigences du milieu éducatif, évaluée à travers les résultats scolaires ; l'intégration « sociale », qui se manifeste par l'appartenance à un réseau apportant un soutien social, relatif aux exigences académiques ou émotionnel ; et l'intégration « institutionnelle », qui reflète le sentiment d'appartenance à l'établissement et la maîtrise de son fonctionnement (Duclos, 2011). Les différentes dimensions de l'intégration qui seront au centre de cet essai sont brièvement décrites dans les sections qui suivent.

2.1.1 Intégration linguistique

En vertu de la Charte de la langue française, le Québec reconnaît le français comme langue officielle et commune au sein de ses institutions publiques. Ainsi, la maîtrise du français constitue une exigence incontournable pour toute personne souhaitant s'y établir de manière permanente (gouvernement du Québec, 2024). Ainsi, l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise repose en grande partie sur l'apprentissage du français (Ataepour, 2016). De plus, l'intégration linguistique est perçue comme un élément clé du processus d'insertion sociale, car la communication joue un rôle fondamental dans la création de liens avec la société d'accueil (Amireault, 2007; Ataepour, 2016).

2.1.2 Intégration scolaire

L'intégration scolaire est souvent décrite comme l'adaptation de la personne étudiante aux exigences et aux pratiques du milieu scolaire, sans toujours prendre en compte le rôle de la communauté éducative ni la complexité du processus. Jacquet et Masinda (2014) définissent l'intégration scolaire comme « un processus multidimensionnel et non linéaire d'acquisition de compétences sociales, culturelles, psychologiques et académiques que les personnes étudiantes immigrantes développent à l'école à travers

des interactions avec leurs pairs, le personnel éducatif et l'institution scolaire » (Jacquet et Masinda, 2014, p. 286).

Dans sa thèse sur l'intégration réussie des personnes étudiantes immigrantes de première génération au collégial francophone, Proulx (2017) explique que l'intégration scolaire repose sur l'engagement actif des personnes étudiantes, qui jouent un rôle central dans leur propre réussite. Elle se construit grâce aux ressources disponibles au collège et aux relations qu'ils établissent. Pour y parvenir, les personnes étudiantes doivent clarifier leurs objectifs, reconnaître leurs forces et leurs limites, acquérir les compétences nécessaires, faire preuve de curiosité et d'ouverture, s'adapter à la culture locale, adopter des stratégies d'apprentissage efficaces et entretenir des relations respectueuses avec leur entourage (Proulx, 2017).

Selon Mansouri (2012), l'intégration scolaire des EI repose sur leur capacité à composer avec des différences dans les valeurs et les normes éducatives, qu'il s'agisse des méthodes pédagogiques, du système d'évaluation ou de la relation au personnel enseignant. Ces écarts, amplifiés par leur statut d'EI, exigent un effort d'adaptation considérable. Le passage à un nouveau système éducatif peut être perçu comme une forme d'assimilation forcée, puisque ces changements leur sont imposés par l'organisation universitaire et nécessitent, du moins dans un premier temps, des ajustements parfois difficiles (Mansouri, 2012).

2.1.3 Intégration sociale

L'intégration sociale est une notion subjective, car une même situation, vécue dans des contextes sociaux similaires, peut être perçue différemment selon les personnes (Duclos, 2011). Duclos (2011) la définit comme une participation active à la société, impliquant à la fois un engagement personnel et des échanges réciproques avec son environnement.

Pour mieux comprendre les dynamiques d'intégration sociale des EI, des recherches se sont penchées sur les dimensions qui la composent. McAndrew et ses collègues (1999, p. 5), qui s'intéressent plus particulièrement au secteur jeunes, mais dont les constats peuvent éclairer l'éducation des adultes, distinguent six dimensions de l'intégration sociale : (1) le rapport au groupe d'origine ; (2) la qualité des relations intergroupes ; (3) l'attitude face à la société d'accueil ; (4) la participation à la culture de la société

d'accueil ; (5) l'implication au niveau scolaire et parascolaire ; et (6) la qualité des relations interpersonnelles.

Selon Proulx (2017), la réussite de l'intégration sociale repose sur l'équilibre entre les relations personnelles et professionnelles, en mettant l'accent sur l'individu. Elle nécessite une attitude d'ouverture et de curiosité pour mieux comprendre les codes culturels des milieux fréquentés. Cette intégration se concrétise par des actions favorisant les échanges, que ce soit par le maintien d'amitiés existantes ou la création de nouvelles relations contribuant au développement personnel et professionnel (Proulx, 2017).

2.1.4 Synthèse du concept d'intégration

En résumé, l'intégration apparaît comme un processus complexe et multidimensionnel. Elle ne se limite pas à un simple ajustement social, scolaire ou linguistique, mais se construit à travers l'ensemble des interactions qu'une personne entretient avec la société d'accueil. Loin d'être linéaire, ce processus varie selon les expériences individuelles, les contextes institutionnels et les ressources disponibles. L'intégration peut ainsi se comprendre comme un équilibre entre deux mouvements complémentaires : d'une part, l'ouverture de la société d'accueil à la diversité des parcours et, d'autre part, l'engagement des personnes nouvellement arrivées à participer à la vie collective. Elle implique des dimensions pratiques, comme l'apprentissage de la langue ou la compréhension du fonctionnement des institutions, mais aussi des dimensions plus subjectives, liées au sentiment d'appartenance, à la reconnaissance et aux relations interpersonnelles.

En ce sens, l'intégration ne peut être réduite à une seule définition universelle. Elle se déploie différemment pour chaque personne, en fonction de ses propres repères culturels, de ses aspirations, mais aussi des opportunités ou des obstacles rencontrés. Cette pluralité rappelle que l'intégration doit être envisagée comme un processus dynamique, qui évolue constamment dans le temps et qui suppose un engagement réciproque entre la société d'accueil et les personnes immigrantes.

2.2 Expérience scolaire

Pour mieux comprendre l'expérience scolaire des EI, il est d'abord nécessaire de préciser la notion d'« expérience ». En s'appuyant sur la définition proposée par le Dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005), il sera possible de mieux cerner les dimensions de l'expérience scolaire et d'examiner comment les EI interagissent avec leur environnement universitaire. Selon le dictionnaire (Legendre, 2005),

l'expérience se définit de manière générale comme les « connaissances et habiletés acquises suite à des années de pratique et d'observation ». Je développe le concept dans la partie qui suit,

2.2.1 Le concept d'expérience

Aujourd'hui, il est largement admis que l'expérience joue un rôle central dans tout processus d'apprentissage, en particulier chez l'adulte. La perspective dominante en la matière repose largement, de manière explicite ou implicite, sur le paradigme de l'apprentissage expérientiel. Ce modèle, popularisé par Kolb (1984), met en évidence l'importance de l'expérience concrète comme point de départ du processus d'acquisition des connaissances. Selon ce cadre, l'apprentissage s'opère à travers un cycle où alternent des phases réflexives – allant de l'expérience concrète à la conceptualisation et à la généralisation – et des phases pratiques, où ces concepts sont réinvestis dans de nouvelles expériences (Bourgeois, 2013). Selon Huxley et Castier (1975), l'expérience ne se résume pas aux événements vécus par un individu, mais repose sur la manière dont celui-ci les interprète et les utilise (Huxley et Castier, 1975).

Il est pertinent d'examiner comment l'expérience se manifeste spécifiquement dans le parcours des personnes étudiantes. Dubet (1994) propose une approche sociologique de l'expérience scolaire qui met en lumière les dynamiques influençant leur rapport aux études. L'expérience scolaire, telle que décrite par Dubet (1994), s'inscrit dans la sociologie de l'expérience, une approche qui vise à comprendre comment les personnes construisent leur réalité sociale à partir de leur propre perspective. Selon Dubet (1994), cette expérience repose sur trois dimensions subjectives essentielles qui influencent le rapport de la personne étudiante à ses études : le projet, l'intégration et la vocation.

Le projet représente la manière dont la personne étudiante perçoit l'utilité de ses études, qu'il s'agisse d'un objectif professionnel, d'une accumulation de capital scolaire ou encore d'une trajectoire encore indéfinie (Dubet, 1994). L'intégration, quant à elle, traduit le degré d'engagement dans l'environnement universitaire et social, en lien avec l'inscription de la personne étudiante dans la communauté universitaire et son adaptation au milieu scolaire. Cette compréhension de l'intégration fait écho à la conception de l'expérience évoquée précédemment (Bourgeois, 2013), dans la mesure où elle en constitue une dimension essentielle : l'expérience étudiante se construit notamment à travers les processus d'intégration vécus dans le contexte universitaire. Enfin, la vocation renvoie à la satisfaction personnelle

tirée du parcours éducatif, englobant l'intérêt intellectuel porté aux études ainsi que le sens qu'un individu leur attribue sur le plan éducatif et personnel (Dubet, 1994).

Dewey (1910), cité dans Bourgeois, (2003, p. 240) souligne également cette relation essentielle entre expérience et apprentissage en affirmant que « les choses sont l'expérience qu'on en fait ». À travers l'ensemble de ses travaux, il insiste sur le fait que toute expérience possède simultanément des dimensions cognitives (connaissance), affectives (émotions, ressentis), conatives (volonté d'agir, motivation) et corporelles (sensations et actions). Ces différentes dimensions ne sont pas seulement indissociables, mais elles interagissent continuellement. Ainsi, pour Dewey, l'apprentissage est une composante intrinsèque de l'expérience : toute expérience contient en elle-même un potentiel éducatif, et il n'existe pas d'apprentissage en dehors du vécu (Dewey, 1910, cité dans Bourgeois, 2013).

Dans *Experience and Education*, Dewey (1910), cité dans Bourgeois, (2003) approfondit la question de la qualité d'une expérience et de son impact sur l'apprentissage. Il développe notamment le concept de continuum expérientiel, selon lequel toute expérience s'inscrit dans un flux dynamique d'interactions entre l'individu et son environnement. Toutefois, toutes les expériences ne se valent pas : certaines élargissent davantage les horizons et offrent plus d'opportunités de développement que d'autres.

Cette approche se retrouve également dans les discours et pratiques pédagogiques, où il est fréquent d'entendre des expressions telles que « appliquer la théorie à la pratique », « faire des allers-retours entre théorie et pratique », ou encore « passer de la réflexion à l'action ». Ces principes sont directement liés au paradigme de l'apprentissage expérientiel, dont le modèle de Kolb illustre parfaitement la complémentarité entre pensée et action (Bourgeois, 2013).

Dans tous ces définitions, on constate que l'expérience joue un rôle clé dans l'apprentissage, notamment en contexte universitaire, où les personnes étudiantes construisent leurs connaissances à travers leurs interactions, défis et réussites.

2.2.2 L'expérience scolaire dans le milieu universitaire

Après avoir examiné l'importance de l'expérience dans le processus d'apprentissage, il est essentiel d'explorer comment cette dynamique se manifeste dans le contexte d'un milieu éducatif, notamment pour les EI. Leur parcours universitaire ne se résume pas seulement à l'acquisition de connaissances, mais

s'inscrit dans une réalité plus large impliquant une adaptation culturelle, une intégration sociale et la rencontre de défis institutionnels.

Devenir une personne étudiante ne se limite pas à suivre des cours ; il s'agit également de s'approprier progressivement les attentes et les normes implicites de l'institution afin de les intégrer à ses propres pratiques (Felouzi, 2001). Dans l'enseignement supérieur, et particulièrement dans les établissements accueillant une diversité culturelle importante, la présence des EI soulève des enjeux majeurs liés à la relation à l'altérité, aux identités et aux pratiques pédagogiques universitaires. Ces défis ne concernent pas seulement les interactions sociales, mais aussi les cadres de pensée et d'apprentissage (Bérubé et al., 2021).

Dans ce contexte multiculturel, il est essentiel de documenter les conditions spécifiques auxquelles ces personnes étudiantes sont confrontées et d'identifier les actions nécessaires pour les accompagner efficacement. La collaboration entre les acteurs et actrices institutionnels et le personnel intervenant dans les milieux joue ainsi un rôle clé dans l'intégration scolaire et sociale des EI (Bérubé et al., 2021).

Enfin, l'expérience universitaire des EI est également marquée par des enjeux liés à la reconnaissance de leur identité et de leur parcours antérieur. Ils doivent souvent faire face à des préjugés, voire à des formes de discrimination, qu'elles soient perçues ou réelles. La valorisation de leur expérience professionnelle et académique devient alors essentielle pour accéder à des opportunités d'emploi et réussir leur transition vers le marché du travail (Proulx, 2017).

2.2.3 Synthèse du concept d'expérience scolaire

En somme, le choix du concept d'« expérience scolaire » s'inscrit dans la volonté d'examiner en profondeur le parcours des EI au-delà de l'acquisition de connaissances. Leur vécu universitaire ne se limite pas à une simple accumulation de savoirs, mais constitue un processus dynamique où s'entrelacent adaptation culturelle, intégration sociale et défis institutionnels. À travers cette notion, il est possible d'analyser comment les EI interagissent avec leur environnement universitaire, comment ils s'approprient progressivement les attentes de l'institution et comment leur expérience influence leur trajectoire. En étudiant les différentes dimensions de l'expérience étudiante, comme les relations avec les pairs et avec le personnel enseignant, les obstacles linguistiques, les sentiments d'exclusion ou de discrimination, l'accès aux ressources de soutien ainsi que les éléments qui sous-tendent cette expérience, par exemple,

les contraintes liées à l'emploi, la précarité financière, cette analyse permet d'éclairer les facteurs qui facilitent ou entravent leur intégration et d'identifier des actions pour mieux les accompagner dans leur expérience universitaire. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les trois questions qui guideront la problématique de cet essai :

1. Quels sont les principaux défis rencontrés par les EI ?
2. Quelles formes d'exclusion ou d'inégalités peuvent être identifiées ?
3. Et enfin, quelles sont les stratégies et les actions proposées pour soutenir ces étudiants et ces étudiantes dans leur intégration, leur réussite et leur bien-être ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la démarche méthodologique adoptée pour réaliser cet essai. Puisque l'objectif principal de ce travail est de mieux comprendre les défis vécus par les EI dans les universités québécoises, j'ai choisi de m'appuyer sur une recension des écrits scientifiques portant sur leurs expériences sociale, scolaire et linguistique. La lecture attentive d'études récentes, principalement issues de mémoires, de thèses et d'articles publiés au Québec, m'a permis de dégager des thèmes récurrents et de construire une analyse à partir des voix de ces personnes étudiantes.

Mon positionnement est de nature compréhensive et interprétative, puisque je m'intéresse à la façon dont les personnes étudiantes perçoivent et donnent sens à leur vécu. L'approche qualitative retenue s'appuie sur une analyse de contenu thématique réalisée à partir de matériaux déjà publiés. Comme le rappellent Mays et Pope (1995, p. 43, cités dans Claude, 2019), la recherche qualitative vise à développer des concepts permettant de comprendre les phénomènes sociaux dans leur contexte naturel, en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue des participants.

Dans ce cadre, l'analyse de contenu thématique m'a permis de relever, regrouper et interpréter les thèmes récurrents des textes consultés. Plus concrètement, j'ai procédé à une lecture attentive des documents, puis à un repérage systématique des passages pertinents, ensuite organisés en catégories (par exemple : obstacles linguistiques, difficultés relationnelles et sociales, contraintes institutionnelles, stratégies d'adaptation). Ces regroupements thématiques m'ont aidée à dégager des régularités, à comparer les résultats présentés dans les différentes études et à identifier les dimensions centrales de l'expérience des EI.

Il convient également de souligner que l'ensemble des études retenues repose principalement sur des méthodologies qualitatives, souvent par le biais d'entretiens ou de récits. Ces approches sont particulièrement appropriées pour explorer les défis de l'expérience des EI, car elles permettent de saisir en profondeur les perceptions, vécus et significations que les participants attribuent à leur parcours, ce qui serait difficile à appréhender uniquement par des méthodes quantitatives.

Enfin, cette section expose les critères de sélection des textes, les types de documents analysés, les étapes suivies pour appliquer cette méthode ainsi que les limites inhérentes à cette démarche. Il ne s'agit pas d'une collecte de données empiriques, mais d'un travail documentaire et réflexif, enrichi par mon regard d'étudiante internationale.

3.1 Problème de recherche et question de recension

La présente recherche s'intéresse à l'expérience des EI dans le contexte universitaire québécois. Dans un contexte où la mobilité étudiante est en constante croissance, il devient essentiel de mieux comprendre les défis qu'ils rencontrent ainsi que les conditions qui favorisent leur intégration. Mon parcours personnel d'étudiante internationale a renforcé cette sensibilité à leurs réalités, ce qui m'a amenée à me pencher sur la littérature existante pour faire émerger une compréhension plus approfondie de leurs expériences.

La question centrale qui guide cette recension des écrits est la suivante : Que révèle la littérature scientifique des cinq dernières années au sujet de l'expérience sociale, scolaire et linguistique des EI à l'université au Québec?

Afin d'en explorer les différentes dimensions, cette question se décline en trois sous-questions spécifiques :

1. Quels sont les principaux défis rencontrés par les EI ?
2. Quelles formes d'exclusion ou d'inégalités peuvent être identifiées ?
3. Et enfin, quelles sont les stratégies et les actions proposées pour soutenir ces étudiants et ces étudiantes dans leur intégration sociale, scolaire et linguistique, leur réussite et leur bien-être ?

Ces questions ont orienté la sélection des textes, l'analyse thématique et la structure du chapitre des résultats.

3.2 Définition des critères d'inclusion

Cette partie de la méthodologie reprend plusieurs éléments proposés dans le document du professeur Jean-Pierre Mercier (s.d.) et s'inspire également du modèle PICOC présenté par Sacré et al. (2021). « Deux catégories de critères d'inclusion sont appliquées pour sélectionner les textes obtenus par les requêtes : les critères incontournables et les critères de pertinence. Les critères incontournables se rapportent aux contenus que les textes doivent inclure pour répondre à la question de recension. Les critères de

pertinence se rapportent aux éléments à analyser dans les textes pour juger de la possibilité qu'ils offrent de répondre à la question de recension. Les critères de pertinence permettent d'établir le niveau de pertinence (NP) selon le nombre total de critères associés qualitativement aux contenus trouvés dans le texte. Ainsi, si un texte répond à plusieurs critères de pertinence, il est jugé de niveau de pertinence élevé. Des critères d'exclusion peuvent être ajoutés s'il est jugé aidant de le faire pour le travail de sélection des textes.

En guise de rodage du plan des requêtes, une première série de requêtes est faite pour évaluer s'il faut maintenir les mots-clés du plan ou les changer. En plus des banques de données spécialisées et de la bibliothèque de l'UQAM (Mercier, s.d, p.3).

3.2.1 Filtres, critères incontournables, critères de pertinence

Filtres (F) à utiliser dans les banques de données

- F1 : La langue des textes est le français.
- F2 : Les textes sont publiés entre 2020 et 2025 (mois courant).
- F3 : Les textes sont évalués par les pairs (peer-reviewed).
- F4 : Les textes concernent la littérature grise (rapports non publiés, publications gouvernementales, mémoires et thèses, notamment).

Critères incontournables (I)

- I1 : Le texte est issu d'une étude ou d'une recherche conduite au Québec.
- I2 : Le texte porte directement ou indirectement sur l'expérience sociale, scolaire ou linguistique des personnes étudiantes internationales à l'université.

Critères de pertinence (P)

- P1 : Le texte traite explicitement de l'expérience sociale, scolaire ou linguistique des personnes étudiantes internationales à l'université.
- P2 : Le texte traite explicitement du processus d'intégration des personnes étudiantes internationales à l'université.

- P2 : Le texte s'inscrit dans la perspective des études et des recherches sur l'apprentissage tout au long et au large de la vie (lifelong learning ou lifewide learning ou throughout life).

3.3 Identification des études

Dans cette perspective, la première étape consiste à planifier les requêtes de recherche, de manière à orienter et organiser le processus d'identification des études pertinentes.

3.3.1 Planification des requêtes et identification des recherches

L'objectif de la planification des requêtes est de mener une recherche systématique et la plus complète possible, tout en tenant compte des critères d'inclusion établis. L'idée n'est pas d'atteindre l'exhaustivité, mais de repérer un nombre suffisant d'études pertinentes afin de pouvoir en dégager une synthèse en lien avec la question de recherche.

Pour ce faire, les requêtes s'appuient sur des construits, descripteurs et mots-clés. Elles sont effectuées dans les bases de données en ciblant les termes présents dans le titre, les descripteurs ou le résumé, selon les options offertes par chaque plateforme. Des filtres prédéfinis, variables d'une base à l'autre, sont appliqués lorsque disponibles afin de mieux circonscrire les résultats (Mercier, s.d, p.5).

Les mots-clés retenus pour les requêtes dans les bases de données portent sur l'intégration, l'expérience scolaire, l'étudiant international, l'université; ces construits ont servi de repères pour guider la recension des écrits. Les deux premiers, l'intégration et l'expérience scolaire, portent sur l'objet d'étude. L'étudiant international et l'université portent sur le groupe cible de l'étude. Ces construits sont les suivants :

1. Construit 1 : processus d'intégration
2. Construit 2 : expérience scolaire
3. Construit 3 : étudiant international
4. Construit 4 : université

Les descripteurs associés à ces construits ont été cherchés dans le dictionnaire Larousse, sur le site de Statistique Canada et dans des articles de chercheuses et chercheurs experts dans le domaine. Les tableaux suivants présentent ces construits. Leurs sous-construits apparentés sont utilisés pour juger la pertinence des textes obtenus. Les mots-clés associés aux construits et aux sous-construits servent à la rédaction de

la chaîne de requêtes de base, soit la suite de mots-clés, avec troncatures (*) ou utilisés comme expressions exactes ("x"), combinés à l'aide d'opérateurs booléens, notamment AND et OR. La chaîne de requête de base est rédigée pour être utilisée dans les banques de données. Selon les possibilités des moteurs de recherche des banques de données et le jeu de données que la chaîne de requêtes de base permet d'obtenir, celle-ci est ensuite modifiée.

Tableau 1 – Construit 1 : processus d'intégration

Définition :

« L'intégration sociale renvoie aux liens significatifs tissés dans l'établissement, alors que l'intégration scolaire réfère à la satisfaction face à l'expérience académique et à la capacité d'adaptation aux exigences pédagogiques » (Levasseur et Bourassa-Dansereau, 2020, p. 171).

Ou encore :

l'intégration comme un processus qui vise à « susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière-pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion de notre tissu social » (Scandellari, 2018).

Construits apparentés (français)	Mots-clés (expressions exactes ou troncatures)
<ul style="list-style-type: none"> • Intégration sociale • Intégration linguistique • Intégration scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration

Tableau 2 – Construit 2 : expérience scolaire

Définition :

L'expérience scolaire désigne l'ensemble des vécus, perceptions et interactions qu'une personne étudiante entretient avec le système éducatif tout au long de sa scolarité. Ce concept englobe à la fois des dimensions objectives, telles que le parcours scolaire, et subjectives, comme le rapport personnel au savoir et à l'école (Chevallier-Rodrigues et al., 2019).

Construits apparentés (français)	Mots-clés (expressions exactes ou troncatures)
<ul style="list-style-type: none"> • Expérience • Réussite éducative • Obstacles à la participation • Défis universitaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience • Réussite • Obstacles • Défis

Tableau 3 – Construit 3 : étudiant international

Définition :

D'après Statistique Canada, un étudiant international est «une personne qui a quitté son pays pour venir étudier au Canada. Ce terme désigne notamment les non-résidents permanents, tels que ceux qui détiennent un permis d'études» (Statistique Canada, 2016).

Construits apparentés (français)	Mots-clés (expressions exactes ou troncatures)
<ul style="list-style-type: none"> • Étudiant étranger • Étudiant 	<ul style="list-style-type: none"> • Étudiant étranger • Étudiant international • Étudiants internationaux • Étudiantes internationales

Tableau 4 – Construit 4 : université

Définition :

Selon le dictionnaire Larousse Université est : «l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, publics ou privés, constitués en une entité ayant pour mission la formation initiale et continue, la recherche scientifique et technologique, la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique, ainsi que la coopération internationale» (Larousse, n.d.).

Construits apparentés (français)	Mots-clés (expressions exactes ou troncatures)
<ul style="list-style-type: none">• Postsecondaire	<ul style="list-style-type: none">• Université• Postsecondaire• Postsecondaire• Postsecondaire• Enseignement supérieur

3.4 Chaîne de requêtes de base

Chaîne des requêtes en français

Expérience OR intégration AND («étudiants internationaux» OU «étudiants étrangers») AND université

Expérience OU Étudiants internationaux

Requêtes

Outils de recherche bibliographiques : banques de données

- Google Scholar
- Érudit (important de mettre les parenthèses)
- Sofia (UQAM)

- Cairn.info
- CDEACF (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine)

Avec les chaînes de mots clés « expérience OR intégration AND étudiants internationaux OR étudiants étrangers AND universités » sur Google Scholar, j'ai trouvé 6 articles suivants :

1. Bendjaballah, Islem. (2023). *La carrière migratoire des étudiants maghrébins à Montréal : L'influence de l'expérience urbaine sur leur rétention dans la ville d'accueil* [Doctorat en études urbaines, Institut national de la recherche scientifique et Université du Québec à Montréal]. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/15302/>.
2. Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A., et Rugira, J. M. (2021). *Les étudiant-es internationaux-ales dans le réseau des universités du Québec: pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel: rapport de recherche*. https://constellation.ugac.ca/id/eprint/7827/1/2_rapport-oi-final.pdf
3. Boubaker, A. (2023). *Les stratégies et les facteurs facilitants pour l'intégration et la réussite des étudiants internationaux aux études supérieures : une revue intégrative des écrits* [Maîtrise en sciences infirmières, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=1ea9f885-1032-474d-a651-a5f0fc88917f>
4. Cosnefroy, L. (2020). Chapitre 6. *L'impact de l'internationalisation sur les étudiants*. Dans Par L. Cosnefroy, J. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, D. Palomba et S. Uvalic-Trumbic *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?* (p. 127-154). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cosne.2020.01.0127>.
5. Larochelle, M. (2022). *L'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles à leur environnement de recherche universitaire au Québec* [Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=195e67f4-846a-4436-96f0-a23e82a25985>
6. Sanchez, I. (2020). *Trajectoires d'étudiants français à McGill et HEC Montréal : une reproduction sociale et culturelle en mobilité* [Maîtrise en études internationales, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=6c4deaaf-833d-4741-b7d6-2b3745d2713f>

Avec les chaînes de mots clés «expérience OR intégration AND étudiants internationaux OR étudiants étrangers AND universités » sur Érudit, j'ai trouvé 6 articles suivants :

7. Bourassa-Dansereau, C. (2020). Venir d'ailleurs et étudier à l'UQAM : grandeurs et misères de la communication interculturelle en milieu universitaire. *Alterstice*, 9(2), 77–89. <https://doi.org/10.7202/1082530ar>
8. Frozzini, J. et Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC. *Alterstice*, 9(2), 35–48. <https://doi.org/10.7202/1082527ar>
9. Gélinas-Proulx, A., Parrado Mora, E. J. et Desautels, M. (2020). Interactions et compétence interculturelle communicationnelle à l'UQO, une université québécoise de région accueillant peu d'étudiants internationaux. *Alterstice*, 9(2), 21–33. <https://doi.org/10.7202/1082526ar>
10. Girard, V. et Bérubé, F. (2020). Interactions des étudiants internationaux à l'UQTR : le point de vue d'étudiants résidents du pays d'accueil sur leurs interactions avec des étudiants internationaux. *Alterstice*, 9(2), 49–62. <https://doi.org/10.7202/1082528ar>
11. Papin, K. (2022). « En français, s'il vous plaît » : défis à l'utilisation du français chez les étudiant·e·s internationaux·les à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2). <https://doi.org/10.7202/1098344ar>
12. Rennie, C. et Frozzini, J. (2020). Internationalisation des études en région au Québec : défis et promesses au cœur des interactions à l'UQAR. *Alterstice*, 9(2), 63–76. <https://doi.org/10.7202/1082529ar>

Avec les chaînes de mots clés «expérience OR intégration AND étudiants internationaux OR étudiants étrangers AND universités » et «expérience OU intégration AND étudiant international » sur Sofia UQAM, j'ai trouvé 5 articles suivants :

13. Bégin-Caouette, O., Salomon Zambo Assembe, É. et Mirlene Nakano Koga, S. (2024). Le recrutement des étudiants internationaux à la croisée des dynamiques de concurrence : le cas du Québec (Canada) *Journal of international Mobility*, 12(1), 69-90. <https://doi.org/10.3917/jim.012.0069>.

14. Ben Saber, A. (2021). *L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal* [Maîtrise en sciences infirmières, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/27210>
15. Levasseur Dupuis, M. (2022). *L'intégration des étudiantes internationales dans une université de génie* [Maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/15885/>
16. Lévy, J., Guevara Espinar, M. D., Frozzini, J., Bérubé, F., Côté, D., et Dubé, J. (2024). Les répercussions de la COVID-19 sur la qualité de vie des étudiant.e.s de l'international fréquentant des universités québécoises : une perspective qualitative. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 34(1), 93–115. <https://doi.org/10.7202/1114802ar>
17. Ngo Bikok, M. B. (2024). *Les défis et les opportunités post COVID-19 en lien avec l'insertion professionnelle des étudiant.e.s. internationaux : le cas d'une étudiante internationale* [Maîtrise en sciences de la gestion, Université du Québec à Rimouski]. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/3157/>

Lors de ma recherche sur la plateforme Cairn.info, je n'ai pas trouvé d'articles publiés au cours des cinq dernières années portant spécifiquement sur l'expérience ou l'intégration des EI dans le contexte universitaire québécois. La majorité des publications récentes accessibles sur cette plateforme concernent le contexte français ou d'autres régions francophones.

Après une recherche sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), il apparaît qu'aucun article publié au cours des cinq dernières années traitant spécifiquement de l'expérience et de l'intégration des EI dans les universités québécoises. La majorité des publications récentes disponibles sur cette plateforme abordent des sujets liés à l'éducation des adultes, à la formation professionnelle et à l'intégration en emploi, sans se concentrer sur le contexte universitaire des EI au Québec.

Dans le cadre de cette recension des écrits, plusieurs critères ont guidé la sélection des articles analysés. L'objectif principal étant d'identifier des écrits qui abordaient l'expérience sociale, scolaire et linguistique des EI à l'université au Québec, notamment les défis vécus par les EI à l'université et les pistes d'action concrètes évoqués pour les soutenir, seuls les textes répondant directement à ces critères ont été retenus pour l'analyse finale.

Les textes choisis devaient notamment :

- Porter sur des expériences vécues en milieu universitaire québécois;
- Aborder des dimensions sociales, scolaires et linguistiques de l'intégration des EI ;
- Offrir des pistes d'amélioration ou d'intervention utiles pour soutenir l'expérience des EI dans le milieu universitaire.

Certains documents consultés ont été écartés, car ils ne répondaient pas directement à ces critères. Par exemple :

- L'article de Papin (2022) sur les difficultés à parler français à Montréal s'intéresse principalement à l'espace urbain et à la société d'accueil, plutôt qu'au contexte universitaire lui-même ;
- L'étude de Bendjaballah (2023) explore les trajectoires migratoires postuniversitaires, en se centrant sur l'expérience urbaine et les choix de rétention à Montréal, sans analyser les dynamiques pédagogiques ou institutionnelles pendant les études ;
- L'article de Bégin-Caouette et al. (2024) analyse les politiques publiques de recrutement des EI, sans traiter de leur expérience concrète à l'université ;
- La recherche de Lévy et al. (2024) examine les effets de la pandémie sur la qualité de vie des EI, mais ne s'attarde pas aux enjeux spécifiques de la vie scolaire ou aux relations universitaires.
- La revue intégrative de Boubaker, A. (2023) n'a pas été retenue dans l'analyse finale puisqu'elle n'est pas centrée sur le contexte québécois. L'auteure aborde la réussite éducative des EI dans une perspective globale, en mobilisant des exemples issus de divers contextes internationaux (Canada, Europe, États-Unis), sans s'attarder spécifiquement à l'expérience universitaire au Québec, ce qui contrevient au critère géographique établi dans la méthodologie.
- Le chapitre de Cosnefroy (2020), bien qu'apportant des réflexions intéressantes sur les enjeux de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur, ne répond pas à l'un des critères géographiques définis dans le cadre méthodologique de cet essai (I1), à savoir un ancrage spécifique au Québec. De plus, il ne traite pas directement de l'expérience des EI dans un contexte universitaire québécois, ce qui justifie son exclusion.
- Le mémoire de Ngo Bikok (2024) traite de l'insertion professionnelle des EI dans le contexte post-pandémique, en mettant l'accent sur les difficultés rencontrées sur le marché du travail au Québec. Bien que le mémoire s'inscrive dans le contexte québécois, il ne porte pas directement sur

l'expérience universitaire des EI, ni sur les enjeux liés à leur intégration sociale, scolaire ou linguistique au sein des établissements postsecondaires. En conséquence, ce document ne répond pas aux critères de sélection définis dans la méthodologie de cet essai, qui se concentre exclusivement sur les défis vécus par les EI pendant leur parcours universitaire.

L'exclusion de ces textes s'explique par la volonté de maintenir une cohérence méthodologique et thématique, en centrant l'analyse sur les expériences vécues à l'université qui influencent directement la réussite sociale, scolaire et linguistique ainsi que le bien-être des EI en milieu universitaire.

Les textes retenus pour la recension offrent des analyses empiriques et théoriques approfondies sur les expériences universitaires des EI, incluant leurs relations avec le personnel enseignant et les EL, les obstacles linguistiques et institutionnels, les formes de soutien reçues ou désirées, ainsi que les initiatives pédagogiques visant à favoriser leur intégration. Ces documents constituent la base de l'analyse développée dans la suite de ce travail :

1. Ben Saber, A. (2021). *L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal* [Maîtrise en sciences infirmières, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/27210>
2. Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A., et Rugira, J. M. (2021). *Les étudiant-es internationaux-ales dans le réseau des universités du Québec: pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel: rapport de recherche*. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7827/1/2_rapport-oi-final.pdf
3. Bourassa-Dansereau, C. (2020). Venir d'ailleurs et étudier à l'UQAM : grandeurs et misères de la communication interculturelle en milieu universitaire. *Alterstice*, 9(2), 77–89. <https://doi.org/10.7202/1082530ar>
- Frozzini, J. et Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC. *Alterstice*, 9(2), 35–48. <https://doi.org/10.7202/1082527ar>
4. Gélinas-Proulx, A., Parrado Mora, E. J. et Desautels, M. (2020). Interactions et compétence interculturelle communicationnelle à l'UQO, une université québécoise de région accueillant peu d'étudiants internationaux. *Alterstice*, 9(2), 21–33. <https://doi.org/10.7202/1082526ar>

5. Girard, V. et Bérubé, F. (2020). Interactions des étudiants internationaux à l'UQTR : le point de vue d'étudiants résidents du pays d'accueil sur leurs interactions avec des étudiants internationaux. *Alterstice*, 9(2), 49–62. <https://doi.org/10.7202/1082528ar>
6. Larochelle, M. (2022). *L'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles à leur environnement de recherche universitaire au Québec* [Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=195e67f4-846a-4436-96f0-a23e82a25985>
7. Levasseur Dupuis, M. (2022). *L'intégration des étudiantes internationales dans une université de génie* [Maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/15885/>
8. Rennie, C. et Frozzini, J. (2020). Internationalisation des études en région au Québec : défis et promesses au coeur des interactions à l'UQAR. *Alterstice*, 9(2), 63–76. <https://doi.org/10.7202/1082529ar>
9. Sanchez, I. (2020). *Trajectoires d'étudiants français à McGill et HEC Montréal : une reproduction sociale et culturelle en mobilité* [Maîtrise en études internationales, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=6c4deaaf-833d-4741-b7d6-2b3745d2713f>

En résumé, la méthodologie adoptée pour cet essai s'appuie sur une recherche documentaire ciblée, menée à partir de mots-clés en lien avec l'intégration et l'expérience des EI dans le milieu universitaire avec une attention portée à leur processus d'intégration et aux défis rencontrés. Pour assurer la rigueur du processus de sélection, plusieurs filtres ont été appliqués lors des recherches dans les bases de données : les textes devaient être rédigés en français, publiés entre 2020 et 2025, faire l'objet d'une évaluation par les pairs ou appartenir à la littérature grise pertinente, comme des mémoires, thèses ou rapports institutionnels. À ces filtres s'ajoutaient des critères de sélection incontournables, dont la nécessité que les études soient menées au Québec et qu'elles abordent l'expérience sociale, scolaire ou linguistique des EI à l'université. Les textes retenus devaient également répondre à un ou plusieurs critères spécifiques : traiter de manière explicite de l'expérience EI, et du processus d'intégration universitaire. Au terme de cette démarche, dix textes ont été jugés suffisamment pertinents, récents et ancrés dans le contexte québécois pour être inclus dans l'analyse. Malgré certaines limites, notamment en ce qui concerne la disponibilité de publications récentes dans certaines bases spécialisées, les sources retenues offrent un éclairage riche et diversifié sur la question de cette recension. Il convient également de

souligner que le présent travail se concentre principalement sur des textes publiés en français, ce qui exclut potentiellement une partie de la littérature pertinente rédigée en anglais sur le contexte québécois. La section suivante présente une analyse approfondie des textes sélectionnés, en vue de dégager les principaux enjeux et pistes de réflexion.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Notre recension nous mène à structurer nos résultats en six catégories, qui se dégagent des écrits recensés. Ainsi, nos résultats sont présentés selon : les défis linguistiques et communicationnels rencontrés par les EI, les difficultés relationnelles et sociales, les obstacles scolaires et pédagogiques, les formes d'exclusion vécues. Nous abordons ensuite les stratégies d'adaptation mises en place par les EI et les facteurs de résilience documentés dans les écrits recensés.

Avant d'aborder les six catégories retenues pour l'analyse, il est important de préciser comment elles ont été définies. Ces catégories ont émergé de la lecture attentive et thématique des écrits scientifiques consultés, en fonction des défis, obstacles, perceptions et stratégies rapportés par les EI. Elles permettent de structurer la recension de manière à refléter les dimensions centrales de leur expérience universitaire. Ainsi, le chapitre 4 se déploie autour des axes suivants :

4.1. Défis linguistiques et communicationnels

4.2. Difficultés relationnelles et sociales

4.3. Obstacles liés aux études universitaires

4.4. Représentations sociales et formes d'exclusion

4.5. Stratégies d'adaptation et facteurs de résilience

4.6. Rôles des institutions et pistes d'action proposées

Chaque catégorie regroupe des thèmes récurrents identifiés dans les textes analysés, permettant de rendre compte à la fois des difficultés rencontrées et des ressources mobilisées par les EI dans leur parcours universitaire.

4.1 Défis linguistiques et communicationnels

La première section de nos résultats aborde les défis linguistiques et communicationnels recensés dans les écrits, ce qui est fait d'ailleurs écho à d'autres études explorées dans les chapitres précédents (Archambault et al. 2021; Bourbeau, 2005; Bérubé et al., 2021; Ataepour, 2016).

4.1.1 Difficultés relatives à la langue française et à l'accent québécois

L'un des premiers obstacles identifiés dans plusieurs études concerne la langue, non seulement en tant qu'outil de communication, mais aussi comme barrière culturelle et sociale pour créer des relations avec d'autres membres de la communauté universitaire (ex. personnes étudiantes, personnel enseignant). Même lorsque les EI rencontrés sont francophones ou ont été scolarisés en français dans leur pays d'origine, plusieurs soulignent que le français québécois — notamment l'accent, les expressions idiomatiques et les référents culturels — représente une difficulté importante dans leurs interactions quotidiennes.

Dans une recherche, menée auprès des EI inscrits à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), met en lumière les difficultés d'adaptation linguistique auxquelles ils sont confrontés. Les participants témoignent de leur besoin constant d'adaptation face aux particularités de la langue et de l'accent québécois (Gélinas-Proulx, Parrado Mora & Desautels, 2020). Certains expliquent avoir tenté de modifier leur manière de parler pour se faire mieux comprendre ou pour s'intégrer (Gélinas-Proulx, et al., 2020). Malgré ces efforts, la compréhension de l'accent québécois demeure, pour plusieurs, un obstacle à la communication spontanée, en particulier avec le personnel enseignant : «J'avais du mal à percevoir exactement ce qu'ils disaient», rapporte un participant (Gélinas-Proulx et al., 2020, p. 28).

L'étude de Bourassa-Dansereau (2020) s'inscrit dans une recherche exploratoire portant sur les interactions interculturelles des EI inscrits à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle met en lumière les défis communicationnels rencontrés par ces personnes étudiantes dans leurs relations avec les EI et le personnel enseignant. Les résultats de cette recherche vont dans le même sens, où les personnes étudiantes interrogées soulignent que l'humour, les expressions locales et l'accent rendent difficiles les échanges soutenus avec les étudiantes et les étudiants québécois. Même s'ils partagent la même langue officielle, la maîtrise du français ne suffit pas à créer des liens sociaux solides ou à développer un sentiment d'inclusion dans la classe.

Le même phénomène apparaît aussi dans le mémoire de Ben Saber (2021), réalisé à l'Université de Montréal auprès de personnes étudiantes en sciences infirmières. Plusieurs personnes participantes à la recherche y évoquent leurs difficultés de compréhension dues à l'accent québécois, surtout dans les échanges rapides en classe. De plus, un étudiant mentionne les obstacles liés à la lecture de documents scientifiques en anglais, ajoutant ainsi une autre dimension linguistique au défi d'adaptation.

La question linguistique occupe également une place importante dans le mémoire de Levasseur Dupuis (2022). Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur les expériences des EI dans une université de génie au Québec, un environnement souvent masculin, technique et culturellement différent. Elle vise à explorer l'intégration de ces personnes étudiantes, en mettant l'accent sur les défis auxquels elles font face et sur les stratégies qu'elles mobilisent pour s'adapter à ce contexte particulier. Les participantes rapportent que la langue constitue un obstacle à la communication, affectant la qualité des échanges interculturels. De plus, s'ajoutant aux résultats d'autres recherches, celles qui ne sont pas issues de la francophonie indiquent un manque de confiance pour prendre la parole en classe ou pour s'adresser au personnel enseignant. L'une d'elles explique avoir simplifié son langage afin d'éviter les erreurs lors d'une présentation orale, tandis qu'une autre préfère éviter de nouer des contacts avec les autres personnes étudiantes par crainte d'être mal comprise.

Enfin, dans le rapport interuniversitaire de Bérubé et al. (2021), l'étude vise à mieux comprendre les interactions des EI avec les différents acteurs des campus — EL, enseignants, enseignantes et personnel administratif — au sein de cinq établissements du réseau de l'Université du Québec. Le rapport s'attache à cerner leurs expériences vécues, à identifier les défis auxquels ils font face et à analyser les enjeux liés à leur resocialisation dans un contexte universitaire interculturel. Les personnes participantes soulignent que la maîtrise insuffisante du français québécois peut compromettre leur réussite scolaire. Certains membres du personnel enseignant et des EL partagent cette perception, estimant que les EI rencontrent des difficultés pour suivre les cours ou lire des textes spécialisés. Ce facteur est même évoqué, selon quelques témoignages rapportés, comme un motif potentiel pour refuser l'admission à certains candidats et candidates internationaux.

En somme, la langue apparaît non seulement comme un outil de communication, mais aussi comme un marqueur d'inclusion ou d'exclusion. Lorsqu'elle n'est pas maîtrisée dans ses formes locales et culturelles, elle devient un obstacle à l'apprentissage, à la socialisation et à la reconnaissance des EI dans le milieu

universitaire québécois. La convergence de ces résultats nous mène à nous questionner sur les pratiques mises ou pas en place par le milieu universitaire afin de soutenir les EI au niveau de leur maîtrise du français, dont des particularités du français québécois.

4.1.2 Relations limitées avec les EL : échanges superficiels et tensions scolaires

Les résultats tirés de plusieurs études révèlent que les EI font face à de multiples obstacles dans l'établissement de relations spontanées avec leurs pairs locaux, ainsi que dans la collaboration en contexte universitaire, notamment lors des travaux d'équipe, qui vont au-delà de la maîtrise de la langue. Ces deux dimensions— les interaction spontanées et la collaboration— sont souvent étroitement imbriquées, rendant difficile l'établissement d'un climat relationnel favorable pour soutenir le processus d'intégration des EI.

Dans l'article de Gélinas-Proulx, Parrado Mora et Desautels (2020), bien que certains EI mentionnent avoir tissé des liens avec des EL grâce aux activités de l'association étudiante ou à travers les groupes de discussion en classe, ces interactions restent souvent limitées et fragiles selon eux. Plusieurs EI décrivent un manque de continuité dans les relations en dehors des cours : des étudiants ou des étudiantes avec qui ils ont collaboré en classe les ignorent ensuite dans les couloirs, ou ne prennent pas l'initiative de maintenir le lien. Ce phénomène de relation discontinue s'accompagne, dans certains cas, de tensions dans les travaux d'équipe, où les EI semblent se montrer peu ouverts à la discussion ou au débat d'idées. Une non-mixité spontanée est également observée, les EI travaillant principalement entre eux, et les EL forment leurs propres groupes.

Des constats similaires sont formulés par Bourassa-Dansereau (2020), qui insiste sur la superficialité des échanges entre EI et EL. Les interactions se limitent souvent à des échanges courtois et ponctuels en classe, sans prolongement relationnel. Les EI perçoivent chez leurs collègues québécois une réticence à aller vers la différence, un manque de sensibilité à leur réalité, et une absence de volonté de créer des liens. Cette attitude accentue leur sentiment d'exclusion, particulièrement dans les activités de groupe où le soutien académique entre pairs dans la réalisation des travaux reste rare. Face à ces barrières, les EI préfèrent souvent se regrouper entre eux, trouvant davantage de compréhension et d'affinités avec d'autres EI.

Levasseur Dupuis (2022) renforce cette lecture en soulignant l'impact de l'individualisme culturel, tel que perçu par des EI, sur la qualité des relations interpersonnelles. L'individualisme culturel se définit ici comme une tendance à privilégier l'autonomie, la réserve et les relations plus distantes, au détriment des

interactions spontanées ou collectives. Des participantes originaires d'Amérique latine, par exemple, rapportent avoir eu de la difficulté à établir un contact avec les EL, qu'elles perçoivent comme fermés, solitaires et peu enclins aux échanges informels (Levasseur Dupuis, 2022). Ces attitudes contribuent à instaurer un climat de distance relationnelle. Par ailleurs, l'autrice mentionne également des différences dans les méthodes de travail et les façons d'aborder les tâches en équipe, ce qui peut nuire à la collaboration et créer des tensions, en particulier lorsque les pratiques pédagogiques sont peu connues ou inhabituelles pour les EI (Levasseur Dupuis, 2022).

Le rapport interuniversitaire de Bérubé et al. (2021) met en lumière une autre facette de cette réalité : plusieurs EI relatent des situations où les EL refusent de former des équipes avec eux, par crainte qu'ils ne soient pas à la hauteur ou qu'ils nuisent à la qualité du travail. Certains EL affirment devoir revérifier le travail effectué par un EI, par manque de confiance. Cette méfiance crée un climat d'exclusion et transforme les travaux de groupe en espaces de tensions et de stigmatisation. Les résultats de Bérubé et al. (2021) laissent croire que même lorsque les EI cherchent à s'impliquer ou à s'intégrer, ils se heurtent à des préjugés persistants. Plusieurs membres du personnel enseignant interrogés dans cette étude disent composer eux-mêmes les équipes pour imposer une certaine mixité, mais constatent que cela ne suffit pas toujours à favoriser une véritable collaboration.

Dans le mémoire de Sanchez (2020), une analyse des réseaux d'amitié montre, de son côté, un phénomène de repli communautaire. Selon les résultats de Sanchez (2020), des EI originaires de la France en mobilité à HEC Montréal et McGill se retrouvent majoritairement entre eux, souvent sans liens véritables avec des personnes étudiantes québécoises. Plusieurs parlent d'une « bulle » universitaire ou encore d'une « barrière culturelle » difficile à franchir. Jenna, une étudiante française participant à cette étude, par exemple, mentionne que, sans le vouloir, ses camarades universitaires sont presque exclusivement Français, ce qu'elle trouve regrettable. Jonathan, un autre EI français cité dans le mémoire de Sanchez (2020), pousse même la réflexion jusqu'à évoquer la création d'un « mini-Paris à Montréal », soulignant l'ironie de venir faire des études à l'étranger pour, au final, rester dans un entre-soi national.

De son côté, Ben Saber (2021) observe que les expériences de travail en équipe pour les EI sont variables. Si certains participants et participantes rapportent des collaborations enrichissantes et un soutien important de la part de leurs collègues québécois, d'autres évoquent des malentendus, des méthodes de travail divergentes, et des sentiments d'exclusion. Ces écarts d'expérience montrent que les dynamiques

de groupe dépendent fortement de l'ouverture des EL et du contexte d'apprentissage. Les résultats de Ben Saber (2021) permettent aussi de nuancer un peu les résultats des autres études recensées.

Enfin, dans l'article de Rennie et Frozzini (2020), plusieurs EI témoignent d'un sentiment de rejet subtil, aussi bien en dehors qu'en contexte de classe. Ils racontent avoir été évités, ignorés, ou perçus comme des intrus dans des groupes déjà formés. D'ailleurs, selon les résultats des auteurs, les membres du personnel enseignant joueraient alors un rôle crucial : lorsqu'ils instaurent une dynamique inclusive, cela peut créer un espace de soutien et de reconnaissance mutuelle. À l'inverse, une absence de cadre favorisant la mixité peut favoriser la ségrégation et accentuer les inégalités. Certains EI croient fermement que leurs efforts pour rejoindre des groupes sont bloqués par des refus implicites, nourris par des préjugés ou des stéréotypes culturels, parfois même raciaux (Rennie et Frozzini, 2020).

Ainsi, les obstacles aux relations interpersonnelles et les difficultés de collaboration dans le cadre des travaux scolaires apparaissent comme deux facettes d'une même réalité : une expérience universitaire marquée par l'isolement, le repli identitaire et le manque de reconnaissance des EI. De notre point de vue, ces dynamiques limitent non seulement l'insertion sociale des EI, mais compromettent aussi leur participation pleine et entière à la vie universitaire. De plus, les résultats de cette section du travail font écho avec la recherche d'Archambault et al. (2021), explorée dans le premier chapitre de cet essai.

4.2 Difficultés relationnelles et sociales

Cette section s'intéresse aux obstacles sociaux que rencontrent les EI dans leur quotidien, qui s'ajoutent à ceux déjà explorés, notamment les difficultés à établir des liens significatifs avec les EL, le sentiment d'isolement, ou encore les expériences d'exclusion implicite ou explicite. Ces aspects, bien que parfois moins visibles, influencent fortement leur intégration globale et leur expérience universitaire.

4.2.1 Isolement social et absence de relations significatives

L'isolement social constitue une réalité marquante de l'expérience universitaire de nombreux EI. Plusieurs textes montrent que ce sentiment d'isolement est souvent renforcé par le manque de relations significatives avec les EL ou les membres du personnel enseignant de l'université.

Dans le mémoire de Larochelle (2022), certaines doctorantes internationales ont exprimé un sentiment d'isolement, notamment en raison d'une absence de lieux communs de travail favorisant les interactions. La configuration spatiale des laboratoires ou bureaux, souvent dispersés ou séparés, limite les échanges

spontanés et contribue à cet isolement. Fabienne, une participante à l'étude, par exemple, raconte avoir passé les premiers mois de son doctorat dans une profonde solitude, sans interactions humaines significatives. Pour pallier ce vide, elle a adopté un chien. Ce geste, loin d'être compris comme une tentative de créer un équilibre émotionnel, a été interprété négativement par ses collègues, certains estimant qu'elle ne prenait pas son doctorat au sérieux. Cette incompréhension a renforcé son sentiment d'exclusion. De son côté, Clara, une autre doctorante rencontrée par Larochelle (2022), rapporte qu'elle a mis plus de six mois avant de tisser des liens sociaux au sein de son laboratoire, faute d'espaces ou d'occasions propices aux échanges informels dans les débuts de son parcours universitaire.

Ce manque de relations humaines est aussi souligné dans le rapport de Bérubé et al. (2021), où les EI rencontrés à l'UQTR expriment une profonde solitude. Le contraste entre leur culture d'origine, qu'ils perçoivent comme étant plus collectiviste, et l'individualisme nord-américain qu'ils dénotent les affecte. Et plus, l'hiver québécois, combiné au manque de soutien social, aggrave leur isolement et, parfois, mène à des états dépressifs.

Le mémoire de Bourassa-Dansereau (2020) insiste sur le rôle central des réseaux de soutien pour contrer l'isolement. Le manque de relations personnelles est vu comme un facteur de fragilité, notamment en ce qui concerne la santé mentale. L'absence de liens significatifs empêcherait les EI de se sentir intégrés à leur milieu.

D'autres travaux évoquent le caractère « froid » ou « distant » des relations vécues dans le contexte universitaire. Rennie et Frozzini (2020) notent que plusieurs EI se sentent évités en classe. Le fait que les EI se connaissent déjà accentue cette impression d'exclusion. Les cours, loin d'être des lieux de rencontre, deviennent alors des espaces où les EI se sentent seuls.

Levasseur Dupuis (2022) montre que cette solitude est également ressentie sur le plan non verbal. Les personnes étudiantes latino-américaines décrivent l'individualisme perçu chez les Québécois et les Québécoises comme un choc. Elles dénotent une absence de contacts visuels ou de gestes affectueux dans les résidences, cela les déstabilise et renforce leur sentiment d'isolement culturel.

Le mémoire de Ben Saber (2021) illustre également les obstacles rencontrés par les EI pour établir des relations significatives avec les EI. Plusieurs participants et participantes déclarent rester confinés dans leur cercle culturel d'origine — souvent déterminé par la langue ou le pays d'origine — soit par confort, soit à la suite d'un rejet perçu. L'un d'eux évoque un malaise directement lié à sa couleur de peau,

mentionnant un isolement et un sentiment d'être constamment jugé. D'autres rapportent que leurs compétences sont parfois sous-estimées ou remises en question par des EL, ce qui accentue leur impression d'exclusion et nuit à leur confiance en soi.

« Pas vraiment discriminé en tant que personne, mais plutôt discriminé par rapport à nos compétences peut-être. Peut-être, ils ont pensé qu'on était moins compétent qu'eux. Et aussi par rapport à nos connaissances, qui sont peut-être mal valorisées » (Ben Saber, 2021, P. 72)

Ainsi, les récits issus de différents contextes universitaires au Québec confirment que l'isolement social est une difficulté bien réelle pour de nombreux pour les EI. Nous croyons que ce manque de relations significatives complique leur processus d'intégration à l'université et dans la société, et risque de nuire à leur bien-être. Le rôle du personnel enseignant est souligné comme élément non négligeable pour soutenir ou non la création de relations entre les EI et les EL, nous reviendrons sur ce point plus loin.

4.2.2 Sentiment de ne pas être à sa place, rejet ou indifférence

Un sentiment d'exclusion ou d'incompréhension revient fréquemment dans les récits de certains EI, illustrant un malaise face à leur appartenance au milieu universitaire québécois. Plusieurs témoignages recueillis dans le rapport de Bérubé et al. (2021) révèlent une impression d'indifférence ou d'abandon après la rentrée universitaire. D'ailleurs, des membres du personnel enseignant eux-mêmes expriment que les besoins spécifiques des EI devraient être pris en compte bien au-delà des premières semaines, notamment par des programmes de soutien continus, afin de prévenir la détresse et l'isolement.

Dans l'étude de Bérubé et al. (2021), des EI rapportent avoir ressenti un traitement inégal ou une attitude condescendante, notamment en résidence étudiante, où certains colocataires québécois semblent bénéficier de plus de privilèges, simplement en raison de leur appartenance culturelle perçue. Par exemple, une participante mentionne que ses colocataires québécois recevaient plus facilement des invitations à participer à des activités, avaient plus d'autonomie dans l'usage des espaces communs, ou se voyaient accorder plus de tolérance pour certains comportements jugés problématiques chez les EI.

Le mémoire de Larochelle (2022) offre un exemple particulièrement frappant de cette dynamique. Une doctorante française, Fabienne, raconte plusieurs épisodes où ses gestes ou habitudes, hérités de son expérience universitaire en France, sont jugés inappropriés dans le contexte québécois. Loin d'être accompagnée ou guidée, elle reçoit au contraire des reproches sévères, sans explication ni soutien. Face

à ces incompréhensions répétées, Fabienne développe un profond sentiment d'abandon et d'incompréhension, qui la pousse progressivement à se replier sur elle-même. Elle finit par rompre ses liens avec ses collègues et cesse même de fréquenter les locaux de la faculté. Son impression d'être continuellement fautive, sans en comprendre les raisons, l'a conduite à abandonner toute tentative d'intégration : « J'avais l'impression que personne ne m'aidait, d'être très abandonnée [...] j'ai cessé d'aller au bureau pendant un bon moment » (Larochelle, 2022, p. 85). Cet extrait illustre donc, au-delà de l'isolement physique, un sentiment d'exclusion profonde et durable au sein de l'environnement universitaire.

Ces exemples illustrent que pour plusieurs EI, le manque de reconnaissance, d'explication ou d'écoute peut se traduire par un fort sentiment de ne pas être à leur place. Ce ressenti dépasse la simple barrière culturelle : il s'agit souvent d'un décalage profond entre leurs attentes relationnelles et les dynamiques institutionnelles rencontrées, menant à une forme d'auto-exclusion ou de repli.

4.3 Les obstacles liés aux études universitaires

Cette section aborde les obstacles vécus par les EI relatifs aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ces dernières peuvent effectivement varier d'un milieu universitaire et d'une société à l'autre, ce qui semble être perçu par plusieurs.

4.3.1 Choc culturel face aux méthodes d'apprentissage et d'enseignement

Dans le mémoire de Ben Saber (2021), cette transition pédagogique est qualifiée de « choc culturel », un concept utilisé par l'autrice pour décrire le désarroi que peuvent vivre les EI lorsqu'ils se heurtent à des normes éducatives, des attentes pédagogiques et des modes d'enseignement très différents de ceux de leur pays d'origine. Ce choc se manifeste notamment à travers la difficulté à s'adapter à l'approche par compétences, jugée plus autonome et réflexive que l'enseignement magistral principalement basé sur la mémorisation auquel ils étaient habitués. Le choc culturel, tel que présenté dans cette étude, ne se limite donc pas à des différences sociales ou linguistiques, mais inclut également une rupture avec les repères académiques antérieurs.

L'un des étudiants interviewés par Ben Saber (2021, p. 64), par exemple, explique qu'il a été « jeté dans la gueule du loup » en arrivant dans un système où l'on attend de lui l'autonomie, la capacité de recherche et esprit critique, alors qu'il était habitué à des cours magistraux ou à des mises en situation clinique. Cette différence pédagogique ne concerne pas seulement la forme des cours, mais touche aussi des aspects

techniques comme les normes de rédaction, la gestion des lectures ou l'utilisation du style APA. Un autre participant dit avoir été fortement déstabilisé par le fait de devoir lire et analyser des articles scientifiques, sans vraiment savoir quoi chercher ou retenir. Il se demandait s'il fallait « tout apprendre dans l'article » ou simplement repérer certains éléments (Ben Saber, 2021, p. 65).

Pour d'autres encore dans cette même étude, cette méthode nouvelle a eu un effet négatif sur leur confiance en soi. L'un d'eux raconte qu'une mauvaise note liée à une erreur de mise en page et de style bibliographique a non seulement affecté ses résultats, mais aussi son estime personnelle (Ben Saber, 2021). Il dit que cela l'a amené à douter de ses capacités et même à se questionner sur sa vie quotidienne.

Malgré ces défis, un autre étudiant rencontré par Ben Saber (2021) a exprimé qu'il a fini par apprécier cette approche, car elle lui a permis de développer de nouvelles compétences, notamment en raisonnement et en rédaction. Ce témoignage montre que, bien qu'exigeante, l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques universitaires peut aussi devenir une source d'apprentissage valorisante (Ben Saber, 2021).

Ce choc culturel face aux méthodes d'enseignement souligne à quel point les attentes pédagogiques implicites peuvent varier d'un système éducatif à un autre, tout comme les méthodes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Pour les EI, cela peut représenter un défi de taille, surtout lorsqu'aucun accompagnement n'est prévu pour les aider à comprendre ces nouvelles règles du jeu universitaire. Ces résultats mènent à questionner ce que le milieu universitaire et le personnel enseignant peuvent faire différemment pour mieux accompagner les EI dans leur appropriation du système universitaire de la société d'accueil.

4.3.2 Difficultés d'accès au soutien professoral ou institutionnel

Bien que plusieurs EI saluent l'accueil initial reçu à leur arrivée, de nombreux témoignages mettent en évidence des lacunes importantes dans l'accompagnement pédagogique et institutionnel au fil de leur parcours universitaire. Ces difficultés, souvent invisibles dans les politiques d'internationalisation — c'est-à-dire rarement prises en compte dans les stratégies officielles, qui mettent surtout l'accent sur les démarches administratives ou l'accueil ponctuel — peuvent pourtant nuire de façon significative à leur réussite académique.

Comme mentionné dans les sections précédentes, plusieurs EI doivent composer avec un système universitaire dont les codes pédagogiques diffèrent profondément de ceux de leur pays d'origine.

Du côté des institutions, le rapport de Bérubé et al. (2021) révèle une réalité plus nuancée. D'un côté, certains étudiants et certaines étudiantes expriment leur satisfaction face au personnel administratif, décrit comme accueillant et disponible. Antoine et Henri, deux participants à l'étude, par exemple, mentionnent avoir reçu un accompagnement chaleureux et personnalisé dès leur arrivée. Cependant, cette qualité de service semble varier fortement selon les campus. Une étudiante d'un campus à l'extérieur de Montréal affirme avoir été la première EI de son programme, ce qui a mené à un manque criant d'information et à des délais préjudiciables, selon elle, pour son inscription aux cours.

Par ailleurs, les témoignages de membres du personnel enseignant recueillis dans ce rapport mettent en lumière un autre enjeu : le manque d'informations sur la présence d'EI dans leurs groupes (Bérubé et al., 2021). Comme cette donnée n'est pas communiquée officiellement, certains enseignants et enseignantes ne savent pas adapter leurs pratiques ou ne prennent conscience des besoins spécifiques qu'au fil du trimestre. Si certains membres du personnel enseignant se montrent proactifs — en invitant les personnes étudiantes à se présenter dès le premier cours ou en tentant d'individualiser leur accompagnement — d'autres expriment leurs limites ou leurs craintes de stigmatiser les EI (Bérubé et al, 2021).

Enfin, plusieurs membres du personnel enseignant évoquent les difficultés rencontrées par les EI en milieu de stage, notamment en raison de milieux peu préparés à accueillir des personnes issues d'autres cultures scolaires ou mal informées sur les défis liés à leur statut (Bérubé et al, 2021).

Ainsi, bien que des efforts existent, les types de soutien offerts demeurent inégaux et parfois insuffisants, à la fois selon des EI et des membres du personnel enseignant. La méconnaissance des réalités spécifiques des EI, tant au niveau pédagogique qu'administratif, complexifie leur adaptation au système universitaire québécois. Ces obstacles illustrent la nécessité d'un encadrement plus structuré, formalisé et culturellement sensible.

4.4 Représentations sociales et formes d'exclusion

Cette section s'intéresse aux représentations sociales qui influencent les relations entre EL et EI, en mettant en lumière les stéréotypes, les préjugés et les formes de discrimination vécues dans le contexte universitaire québécois. Ces dynamiques peuvent affecter non seulement le bien-être psychologique des EI, mais aussi leur sentiment d'appartenance et leur motivation scolaire.

Plusieurs textes analysés révèlent que les EI perçoivent différentes formes de discrimination, allant de simples préjugés jusqu'à des expériences vécues de racisme systémique. Ces discriminations, souvent

subtiles et parfois explicites, prennent place dans les différents espaces de l'université, dans d'autres espaces sociaux et même professionnels, nuisant à leur bien-être psychologique et à leur sentiment d'inclusion.

Dans le mémoire de Ben Saber (2021), les étudiants et les étudiantes en sciences infirmières relatent avoir été confrontés à des stéréotypes en raison de leur origine, de leur couleur de peau, de leur langue ou de leur religion.

Gélinas-Proulx et al. (2020) relèvent également que des EI ont ressenti de la discrimination, notamment lorsqu'ils ont été exclus des groupes de travail formés autour de nationalités communes ou lors d'expériences professionnelles où des préférences salariales étaient accordées aux personnes locales. Des stéréotypes concernant l'Afrique sont aussi évoqués par Henri, un étudiant d'origine africaine participant à l'étude de Gélinas-Proulx, Parrado Mora et Desautels (2020, p. 29), qui témoigne que certaines personnes au Québec croient encore qu'en Afrique « c'est la guerre partout » et « un grand désert ». Dans la région où il vit, une petite ville de l'Outaouais, il ajoute qu'il lui est arrivé de voir des adultes changer de trottoir pour éviter de marcher à côté de lui, ce qui a renforcé son sentiment d'exclusion et de dévalorisation.

Le mémoire de Bourassa-Dansereau (2020) montre un rejet moins visible, mais quand même difficile à vivre. Des personnes étudiantes ont exprimé une perte de désir de s'installer au Québec à la suite d'expériences de communication froide et d'interactions teintées de racisme perçu. Pour certaines personnes, l'université est même identifiée comme un lieu où le racisme systémique serait présent, affectant profondément leur expérience étudiante.

Levasseur Dupuis (2022) décrit des préjugés fondés sur des stéréotypes culturels. Une participante française évoque des remarques récurrentes sur son origine, perçues comme blessantes. D'autres témoignent de jugements sur leur apparence ou sur leur religion, qui ont eu un impact négatif sur leur confiance en eux et leur sentiment d'appartenance à la communauté universitaire.

Enfin, le rapport interuniversitaire de Bérubé et al. (2021) confirme l'omniprésence de stéréotypes et de préjugés, tant dans le milieu universitaire que dans les relations informelles. Plusieurs EI y rapportent des comportements discriminatoires directs, des regards insistants dans les soirées étudiantes ou encore des commentaires dévalorisants sur leur origine. Même certains membres du personnel enseignants admettent ressentir des biais inconscients dans leurs interactions.

Ces résultats témoignent de la complexité des expériences vécues par les EI dans les universités québécoises, ainsi que des dérives possibles dans tout environnement éducatif. La discrimination et les préjugés perçus ou vécus par les EI nuisent non seulement à leur parcours scolaire, mais affectent également leur bien-être psychologique, leur intégration sociale et leur perception du Québec comme société d'accueil inclusive. Les constats issus de ces recherches invitent donc le milieu universitaire à porter un regard critique sur ses représentations et ses pratiques, qui peuvent parfois être teintées de biais, même de manière inconsciente.

4.5 Stratégies d'adaptation et facteurs de résilience

Face aux nombreux défis rencontrés dans leur parcours universitaire, les EI mobilisent diverses stratégies d'adaptation pour surmonter les obstacles et favoriser leur intégration. Parmi ces stratégies, la résilience occupe une place centrale. Elle peut être définie comme la capacité à prévenir, atténuer ou surmonter les effets destructeurs de l'adversité, que ce soit sur le plan personnel, social ou scolaire (Grotberg, 1997, trad. libre). Toutefois, des définitions plus récentes mettent aussi en avant le rôle du milieu, qui peut soutenir ou entraver le développement de la résilience (Manciaux, 2013).

Ces stratégies varient selon les ressources personnelles, sociales et institutionnelles offertes aux EI, ainsi que selon leurs capacités et possibilités réelles de les mobiliser. Cette section explore les manières dont ils s'ajustent à leur nouvel environnement, que ce soit par le soutien de leurs pairs, de leur famille ou de réseaux informels, ou encore par leurs propres capacités d'adaptation, de motivation et de résilience. En mettant en lumière ces ressources, nous cherchons à comprendre les leviers qui soutiennent leur persévérance scolaire et leur bien-être, malgré des conditions parfois difficiles.

4.5.1 Soutien des pairs, de la famille et des réseaux informels

Malgré les défis rencontrés et analysés dans les sections précédentes, la recension des écrits a permis d'identifier plusieurs facteurs qui peuvent favoriser l'expérience des EI dans le contexte universitaire. Notamment, des EI ont souligné l'importance des liens sociaux informels pour leur adaptation et leur bien-être. Ce soutien peut venir des camarades de classe, de camarades issus de l'immigration ou de leur famille, que celle-ci soit présente dans le pays d'accueil ou restée dans le pays d'origine.

En effet, dans l'étude de Gélinas-Proulx et al. (2020), des personnes étudiantes rapportent avoir reçu une aide précieuse de la part de leurs pairs. Maude, par exemple, explique que sa relation avec une étudiante de son programme l'a aidée à mieux comprendre le système de santé québécois et la culture locale. Des

enseignantes ont d'ailleurs proposé que des systèmes de jumelage entre EI et EL soient mis en place pour faciliter cette entraide, car, selon une enseignante : « c'est toujours plus facile de parler avec les siens qu'avec une institution ».

Le rapport de Bérubé et al. (2021) donne aussi des exemples similaires. Kheops, un EI, explique que ses camarades de classe sont attentifs à ses difficultés linguistiques et lui expliquent les expressions qu'il ne comprend pas. Encore une fois, des membres du personnel enseignant proposent la mise en place de jumelages visibles et accessibles, en insistant sur l'importance d'un accompagnement humain et quotidien.

Dans le mémoire de Ben Saber (2021), plusieurs recherches citées soulignent que les relations amicales jouent un rôle essentiel dans l'adaptation et le bien-être psychologique des EI. Ceux et celles qui développent des liens d'amitié avec d'autres personnes étudiantes, locaux ou internationaux, se sentent moins seuls, moins stressés et plus soutenus. Ces relations leur offrent un accompagnement émotionnel, de l'information utile, et contribuent à construire un sentiment d'appartenance.

Par ailleurs, le soutien familial est aussi un facteur central pour soutenir l'expérience des EI à l'université (Ben Saber, 2021). Même à distance, les membres de la famille peuvent encourager, rassurer et motiver les personnes étudiantes, ce qui favorise leur persévérance scolaire. Ce soutien affectif, souvent invisible, joue un rôle important dans la réussite éducative, surtout pendant les périodes d'incertitude et d'adaptation culturelle.

En somme, les réseaux informels – qu'ils soient amicaux ou familiaux – semblent offrir un espace sécurisant et rassurant pour les EI. Ils semblent aussi combler parfois le manque de structures officielles de soutien aux EI et permettent aux personnes étudiantes de mieux traverser les obstacles liés à leur parcours universitaire au Québec.

4.5.2 Soutien institutionnel

Plusieurs documents soulignent l'importance du soutien institutionnel dans l'intégration et le bien-être des EI. Ce soutien peut prendre la forme d'une orientation administrative personnalisée, d'un accompagnement dans les démarches scolaires (par exemple, l'inscription ou le choix de cours), ainsi que dans la mise en place de dispositifs adaptés aux besoins spécifiques des personnes issues de l'immigration, en particulier des EI, qui doivent s'adapter à un nouveau système universitaire tout en relevant des défis sociaux, scolaires et linguistiques (Bérubé et al., 2021 ; Larochelle, 2022 ; Ben Saber, 2021).

Par exemple, dans le rapport de Bérubé et al. (2021), des témoignages de personnes étudiantes indiquent que le personnel administratif des universités a souvent fait preuve d'un accueil chaleureux, d'une disponibilité importante et d'écoute. Un étudiant raconte que, dès son premier jour de cours, une employée du service administratif l'a personnellement accompagné pour trouver sa salle de classe. Un autre affirme avoir reçu des conseils utiles sur la charge de cours à choisir, ce qui l'a aidé à mieux s'adapter à son parcours d'études.

Cependant, ce soutien n'est pas uniformément distribué. Une étudiante souligne que, dans son campus régional, les services étudiants n'étaient pas préparés à répondre à ses besoins, car elle était la première étudiante internationale inscrite dans son programme (Bérubé et al, 2021). Cette situation a généré des retards dans l'inscription aux cours et un sentiment d'insécurité scolaire. Ce manque d'informations claires est particulièrement problématique lorsqu'il s'agit de démarches complexes, comme celles liées aux stages ou aux permis de travail.

Enfin, des ressources enseignantes recommandent une meilleure reconnaissance institutionnelle des réalités des EI, en proposant par exemple des systèmes de jumelage ou de mentorat pour mieux soutenir leur adaptation dès leur arrivée. Des pratiques structurelles permettraient, de notre point de vue, de mieux soutenir les EI et le personnel de la communauté universitaire, d'être pérennes dans le temps et d'envisager un changement dans les documents officiels des universités.

4.5.3 Capacité d'adaptation et de résilience

Pendant leurs études, les EI doivent souvent s'adapter à beaucoup de changements. Au début, tout peut sembler étrange : les règles ne sont pas toujours dites clairement, et les attentes du personnel enseignant ne sont pas comprises tout de suite. Comme l'explique Larochelle (2022), avec le temps, les personnes étudiantes finissent par comprendre ces règles implicites et à s'y adapter. Ce processus permet de mieux s'intégrer à la vie universitaire et de se sentir à sa place.

Certaines personnes étudiantes, comme celle dans le mémoire de Sanchez (2020), ont compris que cette expérience à l'étranger peut les aider à développer des compétences utiles pour leur avenir. Elles apprennent à se débrouiller seuls, à être plus autonomes et à s'ouvrir à de nouvelles situations. Cette capacité à s'adapter devient une vraie force dans leur parcours.

Dans le mémoire de Ben Saber (2021), plusieurs témoignages montrent que la personnalité joue un rôle très important dans le processus d'intégration. Par exemple, des personnes étudiantes plus réservées ont

quand même réussi à aller vers les autres et à créer des liens, en faisant un effort sur elles-mêmes. D'autres disent que leur motivation personnelle les a beaucoup aidées à tenir bon malgré les difficultés. Elles parlent aussi du rôle du temps : au début, c'est difficile, mais peu à peu, elles trouvent une stabilité et s'habituent à leur nouvelle vie.

Enfin, comme le montre Girard (2020), chacun vit cette adaptation différemment. Certains étudiants et certaines étudiantes sont perçus comme très motivés et capables, alors que d'autres ont plus de mal, surtout à cause de la langue ou des différences culturelles rencontrées dans le milieu universitaire (ex. valeurs de socialisation, méthodes d'enseignement). Mais dans plusieurs cas, on voit que l'adaptation est possible grâce à la volonté personnelle et au soutien qu'ils reçoivent. Cette capacité à rebondir malgré les difficultés est une vraie preuve de résilience. Cela dit, elle questionne sur ce qui est mis en place par le milieu universitaire pour soutenir les EI. Leur bien-être, leur réussite et leur processus d'intégration ne peuvent pas reposer uniquement sur leurs épaules.

4.6 Rôles des institutions et pistes d'action proposées

Cette section explore les responsabilités que devraient assumer les universités afin de mieux accompagner les EI dans leur parcours. Elle met en lumière les initiatives institutionnelles qui existent déjà, comme les programmes d'accueil, le mentorat ou les activités d'intégration, tout en soulignant leurs limites. À partir des études recensées, cette section propose également des actions concrètes pour améliorer l'environnement universitaire : sensibiliser le personnel enseignant et les EL à la diversité culturelle, adapter les pratiques pédagogiques, ou encore renforcer les services de soutien personnalisé. L'objectif est de montrer que les universités ont un rôle central à jouer dans la construction d'un milieu inclusif, où les EI peuvent s'épanouir sur les plans social, scolaire et linguistique.

4.6.1 Programmes d'accueil, mentorat et jumelage

Les programmes d'accueil et les activités d'intégration jouent un rôle crucial dans le soutien initial offert aux EI. Plusieurs universités québécoises ont mis en place diverses initiatives visant à faciliter leur intégration sociale et scolaire et linguistique. Nous en explorons quelques-unes ici.

Certains établissements, comme l'UQAM et l'UQTR, proposent des services structurés dès l'arrivée des EI. À l'UQAM, les Services à la vie étudiante offrent un accompagnement personnalisé, incluant un service d'accueil dédié, des ateliers sur l'immigration, la réussite académique et la vie à Montréal, ainsi que le programme de jumelage Allô!, destiné à favoriser le contact entre EL et EI (Bérubé et al., 2021). À l'UQTR,

un guide de préparation est envoyé aux futurs étudiants et étudiantes, des webinaires sont proposés, des rencontres individuelles, des visites guidées et des activités régionales sont offertes, pour aider les EI à découvrir leur environnement d'accueil. L'université soutient également des associations culturelles en mettant à leur disposition des ressources matérielles (locaux, accès à des services logistiques), en appuyant leur visibilité sur les campus, et parfois en finançant leurs activités par l'intermédiaire de fonds étudiants. Ces associations contribuent à briser l'isolement des EI en créant des espaces d'échange et de solidarité (Bérubé et al., 2021).

Le mémoire de Ben Saber (2021) montre que les personnes étudiantes apprécient ces activités, notamment les rencontres avec des membres de l'administration et les dîners de Noël, qui favorisent les échanges et réduisent le stress. Toutefois, des personnes étudiantes mentionnent que ces initiatives sont souvent concentrées au début de la session et peu présentes durant l'année universitaire, ce qui limite leur effet sur le long terme.

Le mémoire de Levasseur Dupuis (2022) souligne également l'importance des activités étudiantes, comme les clubs ou les cours de danse, qui permettent aux EI de créer des liens sociaux et de s'intégrer progressivement. La participation à ces événements contribue à rompre la solitude et favorise le sentiment d'appartenance.

Enfin, l'article de Frozzini et Tremblay (2020) recommande le développement d'une culture institutionnelle de l'accueil à long terme, en misant sur des jumelages ou parrainages entre personnes étudiantes pour combler les lacunes informationnelles et encourager les interactions durables.

Dans l'ensemble, ces dispositifs représentent des leviers importants pour renforcer l'inclusion des EI, à condition qu'ils soient maintenus au-delà de la période d'accueil initiale et qu'ils soient ancrés dans une vision institutionnelle cohérente et durable.

Enfin, il importe de souligner que ces programmes semblent majoritairement conçus pour des EI sans responsabilités familiales. Or, ceux et celles qui exercent un rôle parental peuvent difficilement participer à ces activités, en raison de contraintes de temps et d'organisation. Cette limite, rarement abordée dans la littérature, mérite d'être prise en compte dans la réflexion sur l'accessibilité et l'équité des dispositifs d'accueil. Mon propre parcours d'étudiante internationale parent confirme à quel point ces réalités peuvent restreindre l'engagement dans des programmes pourtant pensés pour favoriser l'intégration.

4.6.2 Sensibilisation des membres du personnel enseignant et des EL

Plusieurs expériences rapportées par les EI montrent qu'il existe parfois un manque de compréhension ou d'ouverture de la part des EL et même du personnel enseignant. Dans certaines situations, des malentendus culturels ou des jugements rapides ont nui à l'intégration des personnes étudiantes et venues d'ailleurs. Par exemple, certaines étudiantes racontent avoir été mal interprétées lorsqu'elles s'exprimaient avec émotion ou de manière différente de ce qui est attendu au Québec. Ces différences peuvent être perçues à tort comme de l'agressivité ou de l'arrogance, alors qu'il s'agit simplement de styles de communication propres à d'autres cultures (Gélinas-Proulx et al., 2020).

D'autres témoignages parlent de stéréotypes ou de préjugés à l'égard de certains groupes culturels. Ces attitudes ont parfois rendu les relations plus difficiles en classe ou lors des travaux d'équipe. Certaines personnes étudiantes ont aussi signalé que des membres du personnel enseignant ne semblaient pas toujours conscients de la diversité présente dans leur groupe ou ne savaient pas qu'ils avaient des EI dans leur cours (Bérubé et al., 2021).

Dans ce contexte, plusieurs écrits suggèrent de mettre en place des actions pour mieux sensibiliser les membres de la communauté universitaire. Par exemple, dans les articles de Gélinas-Proulx et de Bérubé et al., (2021) on trouve l'idée de jumelage entre EL et EI ce qui pourrait aider à créer des ponts et à mieux se comprendre. Des membres du personnel enseignant universitaire ont aussi exprimé le souhait d'avoir plus d'information sur les parcours des personnes étudiantes pour mieux adapter leur accompagnement.

Favoriser la sensibilisation passe donc par une reconnaissance de la diversité des parcours, un effort d'ouverture et des formations ou activités qui encouragent le dialogue interculturel. Cela permettrait de mieux accueillir la diversité dans les classes et de créer un climat plus inclusif pour tous.

Le tableau 1 qui suit présente un ensemble de pistes d'action visant à soutenir les EI dans leurs parcours universitaires. Ces propositions sont issues à la fois de la revue de littérature analysée, où différents auteurs mettent en évidence les défis sociaux, scolaires et linguistiques rencontrés par les EI, et de mon expérience personnelle en tant qu'étudiante internationale, ainsi que des témoignages et expériences partagés par d'autres personnes étudiantes de mon entourage. L'ensemble de ces pistes vise à offrir un accompagnement global, continu et inclusif, favorisant l'intégration, la réussite et le bien-être des EI dans le contexte universitaire québécois.

TABEAU 5

Tableau des pistes d'action proposées pour soutenir les EI	
Dimension ciblée	Pistes d'action concrètes
Prise en compte globale de l'expérience des EI	Adapter les pratiques institutionnelles aux réalités sociales, scolaires et linguistiques des EI, par exemple en révisant les programmes d'accueil, en flexibilisant les services de soutien et en développant des politiques inclusives et cohérentes avec leurs besoins.
Réflexivité institutionnelle et pédagogique	Encourager les universités à adopter un regard critique sur leurs pratiques d'accueil et d'accompagnement, en évaluant régulièrement l'efficacité des dispositifs et en impliquant les EI dans la co-conception des services.
Formation du personnel enseignant	Offrir des formations continues sur les parcours migratoires, les défis et les besoins des EI, afin que le corps professoral puisse adapter ses méthodes d'enseignement et favoriser un climat inclusif.
Relations interpersonnelles et inclusion sociale	Créer des espaces de dialogue, de mentorat et de jumelage entre EI, EL et personnel enseignant, permettant le partage d'expériences, le développement de réseaux sociaux et la réduction de l'isolement.
Soutien tout au long du parcours universitaire	Proposer un accompagnement continu qui inclut la clarification des attentes pédagogiques, la compréhension des normes institutionnelles implicites

	et un suivi individualisé pour les EI à chaque étape de leur parcours.
Valorisation des compétences des EI	Reconnaître les expériences institutionnelles et professionnelles antérieures des EI comme des atouts, valorisant leurs savoirs et renforçant leur confiance, plutôt que de les considérer comme des déficits à combler.
Communication interculturelle	Encourager le développement de compétences interculturelles chez les personnes étudiantes et le personnel, à travers des ateliers, des formations et des activités collaboratives, afin de prévenir les malentendus et les situations d'exclusion.
Soutien psychosocial	Mettre en place ou renforcer des services de soutien psychologique sensibles aux enjeux migratoires et aux réalités d'adaptation des EI, avec un accès facile et confidentiel.

CONCLUSION

À travers la rédaction de cet essai, j'ai eu l'occasion de plonger en profondeur dans les réalités vécues par les EI au Québec. Ce travail m'a permis non seulement d'approfondir mes connaissances théoriques, mais aussi de faire des liens concrets avec ma propre expérience d'intégration dans le système universitaire québécois. En analysant les écrits scientifiques, j'ai pu mettre en lumière plusieurs défis majeurs rencontrés par les EI: les obstacles linguistiques et communicationnels, le sentiment d'isolement social, les expériences de discrimination ou de rejet, ainsi que les difficultés à accéder au soutien institutionnel. Ces réalités, bien que connues, m'ont frappée par leur récurrence dans les témoignages et par la souffrance silencieuse qu'elles traduisent.

En même temps, j'ai aussi découvert à travers ces lectures l'importance des soutiens informels, des amitiés, du rôle de la famille, et de la capacité de résilience que plusieurs EI mobilisent pour surmonter les difficultés. Je retiens aussi que les institutions ont un rôle essentiel à jouer, notamment à travers les programmes de jumelage, les activités d'accueil, la formation du personnel et la reconnaissance des parcours diversifiés. Ces pistes d'action, bien que parfois déjà en place, mériteraient d'être renforcées et généralisées.

La recension des écrits scientifiques m'a permis de répondre à la question de recherche centrale : la littérature des cinq dernières années met en évidence une expérience étudiante marquée par de multiples défis sociaux, scolaires et linguistiques, mais également par la mise en œuvre de stratégies individuelles et institutionnelles qui soutiennent l'adaptation et la réussite des EI.

En ce sens, les sous-questions ont trouvé des réponses claires. D'abord, les principaux défis rencontrés par les EI concernent les obstacles linguistiques et communicationnels, l'isolement social, les difficultés académiques ainsi que l'accès limité au soutien institutionnel. Ensuite, des formes d'exclusion et d'inégalités ont été relevées, notamment à travers les barrières linguistiques, les discriminations perçues, les stéréotypes, ainsi que certaines pratiques institutionnelles qui ne tiennent pas compte de la diversité des parcours. Enfin, les stratégies et actions proposées s'articulent autour de la résilience individuelle, du soutien des pairs et de la famille, mais aussi d'initiatives institutionnelles comme les programmes de jumelage, les formations offertes au personnel enseignant et la valorisation des parcours antérieurs des EI.

Ce travail m’a également permis de prendre du recul sur mon propre parcours. Je me suis souvent reconnue dans certains extraits, dans les sentiments exprimés, dans les incompréhensions culturelles ou les barrières invisibles rencontrées. Cela a nourri chez moi une réflexion plus large sur l’importance d’adopter une posture ouverte et bienveillante dans les relations interculturelles, mais aussi sur le besoin de transformation des structures universitaires pour qu’elles deviennent véritablement inclusives.

En confrontant un défi majeur comme la guerre dans mon pays, j’ai compris que chaque personne fait face à des épreuves différentes, et que la capacité de résilience constitue un facteur essentiel dans ce processus d’adaptation. Cette prise de conscience nourrit non seulement ma réflexion en lien avec mon essai, mais aussi mon engagement personnel en tant que future intervenante dans le domaine de l’éducation et la formation des adultes.

Enfin, cette recherche ouvre la voie à de nouvelles pistes. Étant moi-même EI et mère, j’ai constaté qu’il existe très peu de règles ou de dispositifs réellement adaptés pour soutenir les parents EI. Leur situation mérite donc d’être davantage explorée, car elle combine les défis de l’adaptation au contexte académique et ceux liés aux responsabilités familiales. Mon expérience personnelle, enrichie par celle de mon entourage majoritairement composé d’autres EI, m’a également permis d’identifier, à partir de nos vécus partagés, des pistes d’action particulièrement pertinentes pour les institutions, notamment en les intégrant dans leurs programmes d’accueil ou dans leurs initiatives de soutien. Ces perspectives pourraient contribuer à une meilleure compréhension de l’expérience des EI et encourager des pratiques universitaires plus équitables et adaptées.

En terminant, je réalise que la recherche ne se limite pas à une accumulation de données. Elle peut aussi être un espace de reconnaissance, de mise en mots de ce que l’on vit, et une source d’engagement. Cet essai, je l’espère, pourra modestement contribuer à mieux comprendre les réalités des EI et à ouvrir la voie vers des pratiques universitaires plus équitables et humaines.

ANNEXE A

FICHE DE LECTURE

Fiche 1

Référence APA

Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A., et Rugira, J. M. (2021). *Les étudiant-es internationaux-ales dans le réseau des universités du Québec: pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel: rapport de recherche.*

Objectif du rapport :

Ce rapport vise à mieux comprendre les interactions des EI avec les différents acteurs des campus (EL, enseignants, personnel administratif) dans cinq constituantes du réseau de l'Université du Québec. Il s'agit de cerner les expériences vécues, les défis rencontrés et les enjeux de leur resocialisation dans un contexte universitaire interculturel

Méthodologie :

- Approche exploratoire qualitative.
- Collecte de données : entretiens de groupe et individuels avec EI, EL, ENS et personnel des services.
- Analyse écosystémique (modèle de Bronfenbrenner adapté aux contextes interculturels).

Résultats :

- Interactions : Manque d'interactions avec les EL. Isolement et regroupement majoritaire entre EI. Entraide informelle mais inégale selon les profils culturels.

Défis de resocialisation : Manque de suivi après la rentrée, absence de services adaptés, décalage culturel, difficulté à s'adapter au français québécois, expériences de racisme latent ou explicite.

Perceptions des enseignants : Reconnaissent leur rôle potentiel d'agents de changement, mais demandent plus de soutien institutionnel. Constatent une diversité d'expériences, parfois conflictuelles, selon les origines des EI

Suggestions et recommandations

Pour les institutions : Offrir un accompagnement personnalisé, former le personnel et les enseignants à l'interculturel, organiser des semaines d'intégration pratiques et proposer des activités favorisant la mixité sociale.

Pour les EI : Développer la compétence interculturelle afin d'améliorer la qualité des interactions.

Propositions des EI : Jumelage avec des pairs locaux, cours sur les normes universitaires, activités sociales encadrées

Fiche 2

Référence APA

Frozzini, J., et Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC. *Alterstice*, 9(2), 35–48.
<https://doi.org/10.7202/1082527ar>

Objectif de l'article

Cet article vise à explorer les interactions entre les EI, les enseignants et le personnel de l'UQAC, une université située dans une région éloignée du Québec. L'analyse met en lumière les enjeux liés à la resocialisation des EI, à leur parcours universitaire, ainsi qu'au rôle des acteurs institutionnels dans leur intégration.

Méthodologie

Approche : recherche exploratoire interuniversitaire

Méthodes : 2 groupes de discussion avec enseignants, 1 groupe de discussion et 2 entretiens semi-dirigés avec des EI

Participants : 10 EI (majoritairement français), 11 enseignants

Analyse : thématique et herméneutique critique

Résultats

Vécu des EI

Les EI apprécient généralement la disponibilité des enseignants et le climat de respect, mais critiquent le manque d'implication de certains chargés de cours. Ils relèvent aussi un manque d'information sur les services, l'immigration, la santé, et une absence de suivi après la rentrée. L'isolement est renforcé par le manque de services en anglais, l'accès difficile aux cours de francisation, et la rareté des transports publics. Plusieurs témoignent d'un racisme latent ou d'un malaise social. Malgré cela, un réseau d'entraide informel existe entre EI.

Point de vue des enseignants

Les enseignants reconnaissent la contribution économique des EI mais se sentent souvent isolés face aux défis pédagogiques. Ils observent une grande diversité dans les profils des EI, parfois source de tensions ou d'ajustements nécessaires. Certains soulignent le besoin de développer une culture d'accueil plus inclusive, mais le manque de ressources institutionnelles les freine.

Constats communs

Les deux groupes s'accordent sur la nécessité de mieux informer, mieux accompagner et mieux former les intervenants. Les relations entre EI et EL sont faibles, souvent marquées par une séparation culturelle. Il existe un décalage entre les attentes universitaires québécoises et les habitudes des EI, ce qui crée des malentendus et des obstacles à la réussite.

Fiche 3

Référence APA

Ben Saber, A. (2021). *L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal).

Objectif de l'étude

Explorer les expériences de transition vécues par les EI en sciences infirmières inscrits aux cycles supérieurs à l'Université de Montréal, en mettant en lumière les défis, les stratégies d'adaptation et les ressources de soutien mobilisées.

Méthodologie

Approche : qualitative, interprétative

Méthode de collecte : entretiens semi-dirigés

Participants : 6 EI inscrits à la maîtrise en sciences infirmières

Analyse : analyse thématique

Résultats principaux

Défis d'adaptation académique : difficulté à comprendre l'approche par compétences, attentes élevées en lecture, autonomie dans les apprentissages, normes APA, exigence de recherche documentaire.

Défis linguistiques et culturels : barrière de langue, accent québécois, manque de familiarité avec les expressions, pression d'auto-censure en classe.

Soutien institutionnel : jugé variable ; certaines activités d'intégration ont été utiles, mais jugées insuffisantes sur l'ensemble de l'année.

Soutien social : les relations d'amitié et les réseaux d'entraide ont joué un rôle fondamental dans la résilience et la persévérance.

Facteurs personnels de résilience : motivation, ouverture à l'autre, travail personnel et adaptation progressive.

Discrimination : plusieurs témoignages indiquent des expériences de préjugés ou de racisme, en particulier lors des stages cliniques.

Fiche 4

Référence APA

Levasseur Dupuis, M. (2022). *L'intégration des étudiantes internationales dans une université de génie* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.ugam.ca/15885/>

Objectif de l'étude

Explorer l'intégration sociale, scolaire et culturelle des EI dans une université de génie au Québec, en mettant l'accent sur leurs défis et les stratégies qu'elles mobilisent pour s'adapter à un environnement souvent masculin, technique et culturellement différent.

Méthodologie

Approche : qualitative, féministe et interprétative

Méthode : entretiens semi-dirigés

Participants : 6 EI inscrites dans des programmes de génie

Analyse : thématique, inspirée de l'analyse du discours et du courant critique

Résultats principaux

Défis vécus par les participantes

Défis linguistiques : accent québécois difficile à comprendre, gêne à s'exprimer, sentiment d'infériorité linguistique.

Stéréotypes et préjugés : les personnes étudiantes sont souvent jugées en fonction de leur nationalité ou de leur genre (ex. : surprise qu'une Maghrébine parle bien, ou remarques sur l'apparence).

Manque de reconnaissance individuelle : plusieurs participantes disent qu'on ne prend pas le temps de les connaître personnellement et qu'on leur attribue des stéréotypes liés à leur pays d'origine.

Sexisme et isolement en génie : milieu perçu comme masculin, peu propice aux échanges. Isolement social important, peu de relations significatives avec les EL.

Relations avec les professeurs : parfois empreintes de préjugés, notamment en lien avec la religion ou l'origine. Exemple : une professeure a supposé qu'une étudiante ne serait pas assez intelligente pour une bourse.

Stratégies d'adaptation

Participation à des activités étudiantes : vues comme des leviers d'intégration sociale importants. Certaines personnes étudiantes adoptent la stratégie du « dire oui à tout » pour créer des liens.

Soutien des services institutionnels : apprécié lorsque les acteurs administratifs font preuve d'ouverture et d'humanité. Activités interculturelles jugées bénéfiques.

Travail personnel : plusieurs participantes mentionnent avoir dû faire un important travail sur soi pour surmonter les obstacles et gagner en confiance.

Fiche 5

Référence APA

Rennie, C., et Frozzini, J. (2020). Internationalisation des études en région au Québec : défis et promesses au cœur des interactions à l'UQAR. *Alterstice*, 9(2), 63–76. <https://doi.org/10.7202/1082529ar>

Objectif de l'article

Explorer les dynamiques d'interaction entre EI et EL à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), une université en région. L'article met en lumière les obstacles à l'intégration des EI, les malentendus interculturels et les représentations sociales en jeu, tout en identifiant des pistes pour favoriser des liens plus riches et inclusifs.

Méthodologie

Approche : qualitative, exploratoire

Méthode : entretiens individuels et groupes de discussion

Participants : 15 EI (Africains francophones pour la plupart) et 15 EL

Analyse : thématique, ancrée dans l'interactionnisme symbolique et la théorie critique des rapports interculturels

Résultats principaux

Obstacles à l'intégration

Préjugés des EL: certains considèrent que les EI ne sont pas assez compétents ou ne veulent pas faire d'efforts. Cela crée de la méfiance ou des refus d'inclusion dans les équipes de travail.

Rejet subtil ou explicite : des EI rapportent avoir été ignorés ou écartés de groupes de travail sous de faux prétextes.

Impact sur l'estime de soi : plusieurs témoignages font état d'un repli sur soi et d'un stress lié à la peur d'être jugé ou de faire des erreurs.

Malentendus culturels : différences dans la manière de s'exprimer, d'aborder un problème ou de collaborer peuvent être mal interprétées.

Relations intergroupes et représentations

Effet miroir : les EL perçoivent parfois les EI comme distants, alors que ces derniers se sentent souvent exclus.

Stéréotypes réciproques : certains EI pensent que les Québécois se croient supérieurs, tandis que certains Québécois pensent que les Africains sont peu qualifiés ou moins intelligents.

Poids du racisme : des EI rapportent des expériences de racisme direct (propos péjoratifs) ou indirect (regards, ignorance, invisibilisation).

Facteurs facilitants

Rencontres informelles : les activités parascolaires ou les discussions en dehors de la classe permettent de briser les barrières.

Travaux de groupe réussis : certaines équipes mixtes ont permis de transformer les préjugés initiaux.

Échanges prolongés : le temps joue un rôle positif dans l'adaptation des EI et la création de liens. Les préjugés tendent à s'atténuer avec l'expérience concrète de collaboration.

Fiche 6

Référence APA

Girard, V., et Bérubé, F. (2020). *Interactions des étudiants internationaux à l'UQTR : le point de vue d'étudiants résidents du pays d'accueil sur leurs interactions avec des étudiants internationaux*. *Alterstice*, 9(2), 49–62. <https://doi.org/10.7202/1082528ar>

Objectif de l'article

L'article vise à mieux comprendre les perceptions, les attitudes et les expériences des EL dans leurs interactions avec les EI à l'UQTR. Il interroge les obstacles et facilitateurs des liens interculturels, dans le but de mieux saisir les conditions d'une cohabitation harmonieuse et inclusive au sein de la communauté universitaire.

Méthodologie

Approche : qualitative

Méthode : entretiens semi-dirigés

Participants : 14 étudiants résidents québécois (8 femmes, 6 hommes)

Analyse : analyse thématique des verbatim, centrée sur les interactions avec les EI

Résultats principaux

Obstacles aux interactions

Défis linguistiques : certains EL soulignent que la maîtrise imparfaite du français ou de l'anglais par les EI nuit à la communication fluide, notamment dans les travaux d'équipe.

Différences culturelles et de méthodes de travail : certains EL perçoivent les EI comme travaillant « autrement », ce qui occasionne des tensions dans les collaborations académiques.

Préjugés et stéréotypes : certains participants ont des attentes négatives envers les EI (difficultés d'adaptation, travail moins rigoureux), et admettent parfois un certain malaise ou inconfort à interagir.

Repli des EI : quelques EI interprètent l'attitude réservée ou silencieuse des EI comme un manque d'intérêt ou un refus de s'intégrer.

Conditions facilitantes

Expériences positives : plusieurs personnes étudiantes évoquent des expériences enrichissantes en travaillant ou en échangeant avec des EI, notamment sur les plans personnel et académique.

Ouverture et curiosité : les EI qui ont déjà voyagé ou côtoyé des personnes issues d'autres cultures manifestent plus de tolérance, d'adaptabilité et de plaisir à l'interaction.

Initiatives institutionnelles : les activités organisées par l'université ou les enseignants pour favoriser les échanges peuvent contribuer à briser les barrières culturelles et les malentendus.

Vision nuancée des EI

Certains affirment que les EI sont « courageux » ou admirables pour leur parcours, leur adaptation et leurs efforts.

D'autres pensent que c'est à l'université de mieux préparer les deux groupes à collaborer et à coexister.

Une part des EI reconnaît leur propre ignorance ou manque de compréhension des réalités des EI.

Apports de l'article

Offre un point de vue rarement exploré : celui des EI sur les interactions interculturelles.

Met en lumière les malentendus réciproques qui peuvent limiter l'intégration.

Appelle à des initiatives structurées pour faciliter le vivre-ensemble (travaux d'équipe mixtes, sensibilisation, formation).

Souligne que l'intégration est une responsabilité partagée, qui ne repose pas uniquement sur les épaules des EI.

Fiche 7

Référence APA

Bourassa-Dansereau, C. (2020). *Venir d'ailleurs et étudier à l'UQAM : grandeurs et misères de la communication interculturelle en milieu universitaire*. *Alterstice*, 9(2), 77–89.
<https://doi.org/10.7202/1082530ar>

Objectif de l'article

Cet article vise à explorer les expériences de communication interculturelle des EI à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), en mettant en lumière les obstacles, tensions et réussites de ces interactions. Il cherche à comprendre comment se vivent les différences culturelles dans les échanges quotidiens, tant en contexte académique que social.

Méthodologie

Approche : qualitative interprétative

Méthodes : entretiens semi-dirigés

Participants : EI et professeurs de l'UQAM

Analyse : analyse de récits et de situations problématiques vécues ou observées

Résultats principaux

Obstacles à la communication interculturelle

Sentiment d'invisibilité : plusieurs EI disent se sentir ignorés ou « transparents », comme s'ils n'étaient pas vus ni entendus.

Préjugés et stéréotypes : des témoignages révèlent que certains EI sont perçus à travers le prisme de généralisations (ex. : Africain = pauvre, Français = arrogant).

Discrimination perçue : certains EI évoquent des situations de racisme systémique, parfois subtiles, parfois explicites, dans les interactions avec les EL, les enseignants ou le personnel administratif.

Communication difficile : les codes sociaux implicites, les expressions québécoises ou l'absence d'écoute nuisent aux relations.

Rejet diffus : même sans gestes ou paroles agressives, le climat d'indifférence ou de distance génère un fort sentiment de ne pas être à sa place.

Expériences positives

Quelques contextes comme des laboratoires de recherche où les EI sont intégrés dans des équipes plurinationales permettent de construire de vraies relations.

Ces environnements favorisent une « culture de labo » inclusive, en contraste avec la culture universitaire uqamienne perçue comme rigide et normative.

Apports de l'article

L'article met en évidence la complexité des rapports interculturels à l'université.

Il souligne que l'intégration ne peut réussir sans une réflexion collective sur le climat d'accueil et les normes de communication.

Il propose une piste d'action concrète : développer une véritable culture d'écoute et de réciprocité dans les milieux d'apprentissage.

Fiche 8

Référence APA

Gélinas-Proulx, A., Parrado Mora, E. J., et Desautels, M. (2020). *Interactions et compétence interculturelle communicationnelle à l'UQO, une université québécoise de région accueillant peu d'étudiants internationaux*. *Alterstice*, 9(2), 21–33. <https://doi.org/10.7202/1082526ar>

Objectif de l'article

Cet article explore les interactions interculturelles entre les EI et les membres de la communauté universitaire à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), une institution régionale accueillant peu d'EI.

Il vise à comprendre comment se développe (ou non) la compétence interculturelle communicationnelle chez les EI et les acteurs locaux (étudiants, enseignants, personnel).

Méthodologie

Approche : qualitative, compréhensive

Méthode : entretiens semi-dirigés

Participants :EI, personnel enseignant et professionnel de l'UQO

Analyse : thématique avec mise en lumière de récits d'expérience

Résultats principaux

Expériences des EI

Les EI témoignent d'un isolement social : peu de contacts avec les EL.

Ils doivent adapter leurs comportements et leur façon de communiquer, par exemple en modifiant leur accent, leur manière d'interagir en public ou en apprenant à décoder les normes sociales implicites.

Certains font preuve d'une forte capacité d'adaptation personnelle, changeant leurs pratiques pour mieux s'intégrer dans les interactions.

Expériences des acteurs locaux

Certains enseignants et membres du personnel affirment ajuster leur langage et leur posture pour mieux se faire comprendre des EI.

Il y a une volonté de soutien, mais aussi des méconnaissances culturelles et une absence de formation spécifique sur l'interculturalité.

Enjeux institutionnels

Faible diversité sur le campus = peu d'opportunités d'interactions interculturelles.

Peu de structures d'accompagnement formelles pour favoriser ces interactions (pas de jumelage, peu d'activités ciblées).

La communication interculturelle repose donc souvent sur les initiatives individuelles, tant du côté des EI que du personnel.

Apports de l'article

Introduit le concept de compétence interculturelle communicationnelle, utile pour analyser les stratégies d'adaptation des EI.

Met en lumière les freins à l'intégration relationnelle dans les universités en région peu diversifiées.

Offre une perspective équilibrée en analysant à la fois les efforts des EI et ceux des enseignants/personnel local.

Fiche 9

Référence APA

Sanchez, I. (2020). *Trajectoires d'étudiants français à McGill et HEC Montréal : une reproduction sociale et culturelle en mobilité* [Maîtrise en études internationales, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=6c4deaaf-833d-4741-b7d6-2b3745d2713f>

Objectif de l'étude

Ce mémoire vise à comprendre comment les trajectoires des personnes étudiantes françaises en mobilité à McGill et à HEC Montréal s'inscrivent dans un processus de reproduction sociale et culturelle, en analysant leurs motivations, stratégies d'adaptation et expériences d'intégration.

Méthodologie

Approche qualitative centrée sur les récits de vie.

Méthode : Entretiens semi-dirigés avec des personnes étudiantes françaises inscrites dans les deux institutions.

Analyse : Sociologie de la mobilité étudiante, centrée sur les notions de capital social, culturel et symbolique (Bourdieu, Tran).

Résultats et éléments clés

Ressources personnelles : La personnalité (extraversion, motivation, ouverture à l'autre) joue un rôle clé dans la capacité d'adaptation, même lorsque la préparation à la mobilité est insuffisante.

Adaptation institutionnelle : La proximité linguistique et culturelle entre la France et le Québec facilite l'intégration dans certaines institutions comme HEC, mais les personnes étudiantes ressentent parfois un décalage, surtout à McGill (influences anglo-saxonnes).

Rapport à l'altérité : Certaines personnes étudiantes françaises rapportent un sentiment d'étrangeté vis-à-vis des autres Français très privilégiés, marquant une fracture socioéconomique entre eux.

Capacité d'adaptation et résilience : Plusieurs personnes étudiantes soulignent qu'il faut du temps pour comprendre les normes sociales implicites et les règles institutionnelles. Le processus de socialisation est perçu comme un apprentissage actif.

Dimension identitaire : Les expériences renforcent chez certaines personnes étudiantes un sentiment d'autonomie, une identité biculturelle et un développement personnel accru.

Forces du mémoire

Apport original sur les mobilités intra-occidentales (France–Québec).

Analyse fine des différences institutionnelles et des logiques de reproduction sociale.

Donne la parole aux personnes étudiantes pour comprendre la réalité vécue.

Limites

Le mémoire se concentre sur des personnes étudiantes françaises, ce qui peut limiter la généralisation à d'autres groupes des EI.

Peu de données sur les perspectives institutionnelles.

Fiche 10

Référence APA

Larochelle, M. (2022). *L'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles à leur environnement de recherche universitaire au Québec* [Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=195e67f4-846a-4436-96f0-a23e82a25985>

Objectif de l'étude

Étudier l'expérience universitaire des doctorantes et doctorants internationaux en sciences naturelles au Québec, en particulier leur processus d'« affiliation » à un environnement de recherche souvent différent de celui du social ou de l'éducation et marqué par des codes spécifiques. L'objectif est de décrire comment ces personnes étudiantes développent des compétences pratiques, sociales et culturelles pour s'intégrer efficacement dans leur laboratoire.

Méthodologie

Recherche qualitative exploratoire auprès des EI inscrits au doctorat en sciences naturelles dans des universités québécoises, incluant :

Entretiens semi-structurés portant sur la socialisation professionnelle, les interactions quotidiennes et la compréhension des conventions de recherche

Analyse thématique mettant l'accent sur l'affiliation comme processus dynamique

Résultats principaux

Pour Coulon (2019), la compétence étudiante se définit moins par les savoirs formels que par la « capacité nécessaire à la production et à l'interprétation des comportements et des discours socialement adéquats » — c'est précisément cette compétence qui se construit dans le temps de l'affiliation .

Après quelques années au Québec, les doctorantes et doctorants ne sont plus en état d'étrangeté : ils apprennent à décoder les règles informelles, à percevoir les « signaux invisibles » du milieu, et à entrer dans une dynamique critique et réflexive.

La réussite institutionnelle dépend donc largement de cette capacité d'insertion active dans un milieu de recherche académique spécifique et exigeant.

Apports au mémoire

Met en lumière la nécessaire prise en compte des contextes spécifiques aux sciences naturelles dans les stratégies d'adaptation des doctorants internationaux

Renforce l'idée que l'affiliation (plutôt que l'intégration stricte) est un concept clé pour comprendre l'expérience sociale, cognitive et professionnelle des EI dans le milieu doctoral québécois

Limites de l'étude

Focalisée sur un domaine disciplinaire précis (sciences naturelles), ce qui limite la généralisation à d'autres secteurs

Le mémoire porte sur une cohorte spécifique dans un environnement universitaire donné (Université de Montréal), ce qui peut réduire la portée comparative.

RÉFÉRENCES

- Abou, S. (2006). L'intégration des populations immigrées. *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, 79–91. <https://doi.org/10.4000/ress.256>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2022, 14 février). *Histoire des Autochtones au Canada*. Gouvernement du Canada. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100013778/1607903934135>
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* [Thèse de doctorat en éducation, McGill University Libraries]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=f3e7b547-d6cd-484f-8984-2da3ab5ab366>
- Archambault, H., de Moissac, D., Levesque, A., Kinkumba, B., Gueye, N. R., Tempier, R. et Alimezelli, H. T. (2021). Expérience d'immigration de francophones en contexte linguistique minoritaire au Canada : défis et répercussions sur la santé mentale. *Reflets*, 27(2), 113–148. <https://doi.org/10.7202/1093101ar>
- Arias Palacio, S. (2019). *Apprentissage du français en classe d'accueil au secondaire : intégration et représentations des élèves nouvellement arrivés* [Maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/12913/>
- Arthur, N., et Flynn, S. . (2013). International Students' Views of Transition to Employment and Immigration. *Canadian Journal of Career Development*, 12(1), 28–37. Retrieved from <https://cicd-rcdc.ceric.ca/index.php/cicd/article/view/206>
- Ataeepour, N. (2016). *La perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique* [Maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/11195/>
- Ba, H. (2020). Étude des facteurs et des procédés favorables à l'intégration professionnelle des femmes immigrantes africaines de Winnipeg. *Reflets*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.7202/1076138ar>

Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-92). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>.

Belkhodja, C., et Esses, V. (2013). *Mieux évaluer la contribution des étudiants étrangers à la société canadienne. Synthèse des connaissances, Partenariat Voies vers la prospérité avec la collaboration de World Education Services* [<http://p2pcanada.ca/wp-content/uploads/2014/02/la-contribution-des-etudiants-etrangers-a-la-societe-canadienne.pdf>]

Ben Saber, A., et Leibing, A. (2021). *L'expérience de transition des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal* [Maîtrise en sciences infirmières, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/27210>

Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on Social Representations*, 20(1), 2.1–2.21. <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/243>

Berry, J. W., et Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations : IJIR*, 34(3), 191. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007>

Berry, J. W., et Sam, D.L. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of cross-cultural psychology*, 3(2), 291-326.

Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante: relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne France-Comté]. <http://www.theses.fr/2017UBFCH021/document>

Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A., et Rugira, J. M. (2021). *Les étudiant-es internationaux-ales dans le réseau des universités du Québec: pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel*, Rapport de recherche. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7827/1/2_rapport-oi-final.pdf

Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N., et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 46(2), 39–68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>

Boudarbat, B. (2015). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec* (2015RP-06, Rapports de projets, CIRANO.) <https://cirano.qc.ca/fr/sommaires/2015RP-06>

Boudarbat, B., et Grenier, G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique due Québec*. CIRANO, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations. <http://cirano.qc.ca/files/publications/2015RP-06.pdf>

Boulet, M. (2016). *L'intégration des immigrants au marché du travail à Montréal : défis, acteurs et rôle de la Métropole* (2016RP-11, Rapports de projets, CIRANO.) <https://cirano.qc.ca/fr/sommaires/2016RP-11>

Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello, J. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0013>

Bourbeau, N. (2004). *La situation des étudiants étrangers à l'Université Laval : portrait de leur situation d'adaptation et d'intégration dans le contexte de l'institution d'enseignement, de la politique d'immigration Canada/Québec et de la société québécoise* [Maîtrise en service social]. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=MQ92172&op=pdf&app=Library&oclc_number=60510796

Bourassa-Dansereau, C. (2020). Venir d'ailleurs et étudier à l'UQAM : grandeurs et misères de la communication interculturelle en milieu universitaire. *Alterstice*, 9(2), 77–89. <https://doi.org/10.7202/1082530ar>

Chevallier-Rodrigues, É., Rodriguez, N. et Courtinat-Camps, A. (2019). Expérience scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 88–108. <https://doi.org/10.7202/1066868ar>

Claude, G. (2019). *Étude qualitative ; : définition, techniques, étapes et analyse*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/>

De La Durantaye-Guillard, C. (2023) *Introduction à la politique d'immigration*, Bibliothèque du Parlement. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/HillStudies/PDF/2020-05-F.pdf>

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35(4), 511–532. <https://doi.org/10.2307/3322182>

Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(3), 101. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v41i3.2491>

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : Sociologie des étudiants et de l'université*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2001.01>.

Ferreira da Silva Rosa, S. (2018). *Une étude exploratoire sur l'usage des sites de réseautage social dans la trajectoire d'intégration des étudiants internationaux brésiliens à l'Université de Montréal* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=34cc7d76-9a79-4f78-9525-79ed1ab32cd6>

Frozzini, J. et Gratton, D. (2015). Travail migrant temporaire et précarisation, *Vie économique*, 7(1), 1-10.

Frozzini, J. et Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC. *Alterstice*, 9(2), 35–48. <https://doi.org/10.7202/1082527ar>

Gagnon, A. C., Odia, Y. F., et Palda, F. (2014). *Politique d'immigration au Québec : un futur fondé sur le marché*. Dans Bernier, R. (dir.) *Les défis québécois: Conjonctures et transitions*. (p.415-438) Presses de l'Université du Québec.

Gumperz, J. J., et Simonin, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Université de la Réunion ; L'Harmattan.

Hamidi, C. et Paquet, M. (2019). *Redessiner les contours de l'État : la mise en oeuvre des politiques migratoires*. Lien social et Politiques, (83), 5–35. <https://doi.org/10.7202/1066082ar>

Huxley, A., et Castier, J. (1975). *Les portes de la perception*. Pygmalion.

Institut de la statistique du Québec (s. d.). *Immigrants selon le pays de naissance, Québec, 2019-2023*. Institut de la statistique du Québec. Consulté 15 novembre 2024, à l'adresse <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/immigrants-selon-le-pays-de-naissance-quebec>

Institut de la statistique du Québec (2024). *Personnes immigrantes*. Consulté 25 septembre 2025, à l'adresse <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/demographie/personnes-immigrantes>

Jacquet, M., et Masinda, M. T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 50(-1), 277–296. <https://doi.org/10.3138/ijcs.2014.015>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Labranche, M.-E. (2020). *Les facteurs influençant l'intégration socioscolaire des adolescents immigrants nouvellement arrivés à Sherbrooke du point de vue d'intervenants socioscolaires* [Maîtrise en travail social, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=61f39a17-f9b5-40fb-9ae2-43d195f8bbf5>

Larochelle, M. (2022). *L'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles à leur environnement de recherche universitaire au Québec* [Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=195e67f4-846a-4436-96f0-a23e82a25985>

Larousse,(n.d.). Université. Dans Dictionnaire de français en ligne.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/universit%C3%A9/80628>

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd). Guérin.

Levasseur, M., et Bourassa-Dansereau, C. (2020). L'intégration sociale et scolaire des étudiants internationaux : une lecture des récits étudiants à l'université québécoise. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 169–191. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>

Levasseur Dupuis, M. (2022). *L'intégration des étudiantes internationales dans une université de génie* [Maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/15885/>

Manciaux, M. (2001). *La résilience : résister pour se construire*. Ed. Médecine et hygiène.

Mansouri, F. (2012) : *L'expérience des étudiants étrangers : entre stratégie individuelle et mimétisme communautaire. Le cas de l'INSA Lyon*. [Masters, Université de Lyon], l'Institut national des sciences appliquées. https://institut-gaston-berger.insa-lyon.fr/sites/institut-gaston-berger.insa-lyon.fr/files/rapport_fmantsouri.pdf

McAndrew, M., Page, M., Jodoin, M., et Lemire, F. (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 31(1), 5+. <https://link-gale-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/apps/doc/A82862620/CPI?u=mont47771&etsid=oclcetxid=d78702f7>

Mercier, J.-P. (s.d.) *Plan de requêtes canevas - document de travail*, Université du Québec à Montréal.

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Les Étudiants Internationaux à l'Enseignement Supérieur: Portrait Statistique*. Gouvernement du Québec.

Mucchielli, A., Van Der Maren, J.-M., Le Bœuf, C., Savoie-Zajc, L., Coulon, A., Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Fontanille, J. (2009). C. Dans A. Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., p. 16-60). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02.0016>.

Paquet, M. (2017). LES POLITIQUES MIGRATOIRES. In A.-G. Gagnon & D. Sanschagrin (Eds.), *La politique québécoise et canadienne, 2e édition: Acteurs, institutions, sociétés* (2nd ed., pp. 465–482). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qgxqk.29>

Proulx, L. (2017). *L'expérience étudiante d'immigrants de première génération à travers leur processus d'intégration réussie au collégial francophone en Ontario* [Thèse de doctorat en éducation, Université d'Ottawa / University of Ottawa]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=ca46406a-11b7-4d44-8064-cf7206634c4b>

Recherche et éducation (2023). *Introduction à la politique d'immigration* (Rapport no 2020-05-F) [Rapport de Études de la Coline de la Bibliothèque du Parlement] <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/HillStudies/PDF/2020-05-F.pdf>

Rennie, C. et Frozzini, J. (2020). Internationalisation des études en région au Québec : défis et promesses au coeur des interactions à l'UQAR. *Alterstice*, 9(2), 63–76. <https://doi.org/10.7202/1082529ar>

Sabatier, C. et Berry, J. (1994). Immigration et acculturation. Dans R. Y. Bourhis et J. Ph. Leyens (dir.), *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes* (p. 261 - 291). Belgique : Mardaga.

Sacré, M., Lafontaine, D. et Toszek, M.-C. (2021). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1-27. doi: <https://doi.org/10.7202/1085361ar>

Sanchez, I. (2020). *Trajectoires d'étudiants français à McGill et HEC Montréal : une reproduction sociale et culturelle en mobilité* [Maîtrise en études internationales, Université de Montréal]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspubetid=6c4deaaf-833d-4741-b7d6-2b3745d2713f>

Scandellari, T. (2018). 1. *Définition d'un concept-clé. Politiques d'intégration et de lutte contre les exclusions : Mieux comprendre les enjeux, les logiques et les méthodes d'action* (p. 3-39). Dunod. <https://shs.cairn.info/politiques-d-integration-et-de-lutte-contre-les--9782100781119-page-3?lang=fr>.

Schnapper, D. (1991). L'intégration : définition sociologique. *Migrants Formation*, 86(1), 32–52. <https://doi.org/10.3406/diver.1991.7277>

Statistique Canada. (2007). *La connaissance des langues officielles chez les nouveaux immigrants : Quelle importance revêt-elle sur le marché du travail?* (No de catalogue 89-624-X, Division des enquêtes spéciales). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-624-x/89-624-x2007000-fra.pdf>

Statistique Canada. (2010, 13 décembre). Définition de «étudiants internationaux». Dans Les tendances de la composition selon l'âge des étudiants et des diplômés collégiaux et universitaires (No 81-004-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010005/def/intlstudent-etudiantetranger-fra.htm>

Statistique Canada. (2014). Croissance démographique : *l'accroissement migratoire l'emporte sur l'accroissement naturel* (n° de catalogue 11-630-X, Mégatendances canadiennes [2014001]). Statistique Canada. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-630-x/11-630-x2014001-fra.htm>

Statistique Canada. (2016, décembre 6). Afficher les définitions—*Classification de la catégorie d'admission—1—Immigrant économique, gouvernement du Canada*, https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVDetTVD=323293etCVD=323294etCLV=0etMLV=4etD=1

Statistique Canada. (2016). *Les étudiants internationaux dans les universités canadiennes 2004-2005 à 2013-2014*. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/161020/dq161020e-fra.pdf>

Statistique Canada (2023). (tableau). *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021*, produit n° 98-316-X2021001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 15 novembre 2023. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (site consulté le 8 novembre 2024).

Statistique Canada. (2024) Tableau 17-10-0121-01 *Estimations du nombre de résidents non permanents par type, trimestrielles*. DOI : <https://doi.org/10.25318/1710012101-fra>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Vermeulen, H. (2010). Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1214–1230. <https://doi.org/10.1080/01419871003615306>

Vultur, M. (2006). Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques*, 47(1), 41–68. <https://doi.org/10.7202/013641ar>