



LES ÉTUDIANT·E·S INTERNATIONAUX·ALES DANS LE RÉSEAU DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC :

POUR UNE MEILLEURE CONNAISSANCE DES INTERACTIONS EN CONTEXTE INTERCULTUREL

SOUS LA DIRECTION DE

Farrah Bérubé, Ph.D.
Chercheuse responsable
Professeure agrégée, UQTR



Rapport de recherche

Les étudiant·e·s internationaux·ales dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel

Rapport élaboré par

Farrah Bérubé, Ph.D.

Chercheuse responsable
Professeure agrégée, UQTR

Chercheur·e·s

Farrah Bérubé, Ph.D., UQTR
Catherine Bourassa-Dansereau, Ph.D., UQAM
Jorge Frozzini, Ph.D., UQAC
Andréanne Gélinas-Proulx, Ph.D., UQO
Jeanne-Marie Rugira, Ph.D., UQAR

Assistant·e·s de recherche

Maxime Bailly, UQAM
Maude Desautels, UQO
Mathilde Dornier, UQO
Vicky Girard, UQTR
Mélicca Levasseur-Dupuis, UQAM
Edwin Javier Parrado Morra, UQO
Clency Rennie, UQAR
Éric Tremblay, UQAC

16 février 2021

Table des matières

<i>Liste des tableaux et figures</i>	<i>iii</i>
<i>Liste des abréviations</i>	<i>iv</i>
<i>Remerciements</i>	<i>vi</i>
<i>Résumé</i>	<i>vii</i>
<i>Introduction</i>	1
1. Problématique	3
1.1. Le phénomène migratoire à l'heure de la mondialisation	3
1.1.1. Les mouvements migratoires au XXIème siècle.....	3
1.1.2. La question migratoire au Canada	5
1.1.3. Les politiques d'attraction, de rétention et de régionalisation des ÉI.....	13
1.2. Le défi de comprendre l'expérience vécue par des ÉI et ceux-elles qui les accueillent dans leurs nouveaux environnements	15
1.2.1. Faire ses études à l'international : un atout aux multiples défis	15
1.2.2. Réussir ses études à l'international : un défi de taille	19
1.2.3. Réussir ses études à l'international : un défi collectif	20
1.2.4. Réussir ses études et le développement des compétences interculturelles en contexte universitaire	24
1.3. Problème de recherche	28
1.3.1. L'UQTR, en Mauricie	29
1.3.2. L'UQAC, au Saguenay-Lac-Saint-Jean	34
1.3.3. L'UQO, en Outaouais	39
1.3.4. L'UQAR, en Rimouski-Neigette	47
1.3.5. L'UQAM, à Montréal.....	51
2. Cadre théorique	56
2.1. Vers une perspective interculturelle	56
2.2. La collaboration et la resocialisation des ÉI	58
2.3. Interactions, expériences et représentations	60
2.4. L'analyse écosystémique des interactions des ÉI	63
2.5. La compétence interculturelle	65
2.5.1. La compétence interculturelle en contexte universitaire.....	66
2.6. La réussite universitaire des ÉI	75
3. Méthodologie	78
3.1. Positionnement, démarche, approche et stratégie	78
3.2. Techniques de collecte des données	79

3.3. Plan d'analyse des données.....	84
4. Résultats.....	85
4.1. Résumés des résultats par constituante.....	85
4.1.1. Résumé des résultats pour l'UQTR	85
4.1.2. Résumé des résultats pour l'UQAC.....	93
4.1.3. Résumé des résultats pour l'UQO.....	109
4.1.4. Résumé des résultats pour l'UQAR.....	132
4.1.5. Résumé des résultats pour l'UQAM.....	150
4.2. Faits saillants des résultats mis en commun.....	161
5. Interprétations.....	165
6. Suggestions	168
6.1. Propositions des Él.....	168
6.2. Propositions des Él	169
6.3. Propositions des ENS.....	169
6.4. Des suggestions sur les résultats mis en commun.....	170
Références.....	172
Annexes	186

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : Nombre d'ÉI par cycle d'études en 2016	31
Tableau 2 : Nombre d'ÉI à l'UQAM, automne 2016.....	54
Tableau 3 : Distribution des entretiens de groupe et individuels par campus	80
Tableau 4 : Les facteurs de resocialisation des ÉI sur les campus universitaires québécois ...	161
Figure 1 : Taux de diplomation et d'abandon chez les ÉI à l'UQTR en 2010	32
Figure 2 : Taux de diplomation à Trois-Rivières	33
Figure 3 : ÉI à l'UQAC en 2018 selon la catégorie d'étudiant·e	37
Figure 4 : Taux de diplomation à Saguenay en 2006	38
Figure 5 : Évolution démographique et perspectives en Outaouais	43
Figure 6 : Effectif annuel moyen de résident·e·s temporaires selon le statut entre 2001 et 2010, région métropolitaine de Gatineau.	43
Figure 7 : Revenu disponible par habitant·e	44
Figure 8 : Emploi selon le secteur d'activité en 2017.....	44
Figure 9 : Évaluation démographique et perspectives	45
Figure 10 : Revenu disponible par habitant·e	46
Figure 11 : Emploi selon le secteur d'activité en 2017.....	46
Figure 12 : Diplomation et abandon chez les ÉI de l'UQAR de 2000-2010.....	49
Figure 13 : Diplomation MRC de Rimouski-Neigette, 2016	50
Figure 14 : Taux de diplomation 2010 (Baccalauréat et Maîtrise), 2008 (Doctorat)	55
Figure 15 : Modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner tiré de Absil, Vandoorne et Demarteau (n.d., p. 8).....	63
Figure 16 : Modèle d'une perspective écologique de l'immigration en région tiré de Vatz Laaroussi et Belkhodja (2012, p.16).....	64
Figure 17 : Compétence multiculturelle des professionnel·le·s des services aux étudiant·e·s de Pope et Reynolds (1997, p. 271).....	68
Figure 18 : Modèle de compétence interculturelle sous forme pyramidale tiré de Deardorff (2006, p. 254)	71
Figure 19 : Modèle processuel de compétence culturelle tiré de Deardorff (2006, p. 256)	72
Figure 20 : La compétence interculturelle et inclusive des enseignant·e·s (OFDE, 2015, p.70)	73
Figure 21 : Le modèle écosystémique avec une perspective écologique des ÉI sur les campus québécois	167

Liste des abréviations

- ACAE** : Alliance canadienne des associations étudiantes
- AGECAR** : Association générale étudiante du campus de Rimouski
- BCEI** : Bureau canadien de l'éducation internationale
- BDI** : Bureau de l'international
- BÉÉI** : Bureau des étudiants et des échanges internationaux
- CAR** : Centre d'aide à la réussite
- CAQ** : Certification d'attestation du Québec
- CC** : Chargé·e de cours
- CCIRC** : Canadian Citizenship and Immigration Resource Center
- CEI** : Carrefour d'entrepreneuriat et d'innovation
- CEUC** : Communication étudiante universitaire Chicoutimi
- CRITÉE** : Conseillère réglementée en immigration pour les étudiants étrangers
- CUBE** : Centre de référence et d'aide pour les étudiant·e·s
- ÉI** : Étudiant·e·s internationaux·ales
- ÉL** : Étudiant·e·s locaux
- ENS** : Enseignant·e·s
- ESG** : École des sciences de la gestion
- FODAR-DI** : Fonds de développement académique du réseau-développement institutionnel
- LABRRI** : Laboratoire de recherches en relations interculturelles
- MAGE** : Mouvement des associations générales étudiantes
- MÉES** : Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- OCDE** : Organisation de coopération et de développement économiques
- OFDE** : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité
- OIM** : Organisation internationale pour la migration

ONU : Organisation des Nations unies

P : Professeur·e

PARÉÉ : Programme d'aide et de référence pour les étudiantes et les étudiants

PDD : Professeur·e et directeur·rice de département

PDM : Professeur·e et directeur·rice de module

PQ : Professeur·e·s québécois·es

PI : Professeur·e·s internationaux·ales

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

PEQ : Programme de l'expérience québécoise

SAE : Service aux étudiant·e·s

SAPS : Service des activités physiques et sportives

SIL : Service info-Logement

SSI : Service de soutien à l'international

SVE : Services à la vie étudiante

UNHCR : Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés

UQ : Université du Québec

UQAC : Université du Québec à Chicoutimi

UQAH : Université du Québec à Hull

UQAM : Université du Québec à Montréal

UQAR : Université du Québec à Rimouski

UQO : Université du Québec en Outaouais

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

Remerciements

Dans l'ordre, nous adressons nos remerciements aux personnes suivantes :

- à tou-te-s les participant-e-s qui ont accepté de prendre part à la recherche;
- à la Direction de la recherche institutionnelle du réseau des Universités du Québec pour deux subventions accordées du Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR 2018-19), au volet Développement institutionnel et au volet Communauté réseau - Actions ponctuelles;
- aux vice-rectorats à la recherche de l'UQTR, l'UQAM, l'UQAC et l'UQO pour leurs soutiens financiers apportés aux subventions FODAR;
- à Sylvie Bonin, agente de recherche à la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec pour les diverses statistiques produites;
- à Stéphanie Vagneux et au comité de pratique des conseillers aux étudiants internationaux de l'Université du Québec pour le partage d'informations;
- À Amélie Descheneau-Guay du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), également pour le partage d'informations.

Résumé

Ce rapport présente les résultats d'une recherche exploratoire pendant laquelle ont été examinés le vécu et l'état des interactions des étudiant·e·s internationaux·ales (ÉI) avec les acteur·rice·s (autres étudiant·e·s, enseignant·e·s et membres du personnel) présent·e·s sur cinq campus universitaires du Réseau de l'Université du Québec (Canada). Le rapport explore les problématiques qui se manifestent pendant le parcours académique des ÉI, inscrit dans un contexte de resocialisation, et les divers enjeux liés à la situation tant interne qu'externe aux universités, dont les infrastructures des villes. Plusieurs constats sont dégagés en ce qui concerne les besoins des ÉI, des autres étudiant·e·s et des enseignant·e·s, dont le manque de ressources, de suivi et de services pour favoriser la resocialisation des ÉI, malgré une relative satisfaction expérientielle.

Mots-clés : étudiants internationaux, vécu, interactions, enseignants, resocialisation, Québec (Canada).

Introduction

La mobilité internationale des étudiant·e·s n'est pas un phénomène nouveau, bien au contraire, il existe depuis plusieurs siècles. Depuis le Moyen Âge, les universités en Occident ont favorisé le déplacement des étudiant·e·s vers leurs centres (Verger, 1991). Aujourd'hui, la nouveauté réside dans son importance numérique à travers le monde, particulièrement dans les universités des pays de l'OCDE. Parmi ces derniers, l'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni accueillent plus de 40 % des étudiant·e·s en mobilité de l'OCDE et de ses partenaires (OCDE, 2019). Il est important de porter à l'attention du lecteur que nous devons situer ce phénomène dans le contexte actuel des migrations transnationales qui ont tendance à augmenter. Ainsi, selon l'Organisation internationale pour la migration (OIM), le nombre de migrant·e·s passe de 150 millions en 2000 à 272 millions en 2020, celui des travailleur·euse·s migrant·e·s passe de 150 millions en 2013 à 164 millions en 2020, le nombre de réfugié·e·s de 14 millions en 2000 à 25,9 millions en 2020, le nombre de déplacé·e·s internes de 21 millions en 2000 à 41,3 millions en 2020 (IOM, 2020, p. 10 ; voir aussi UNHCR, 2019).

Dans ce contexte, les universités canadiennes et québécoises attirent une population étudiante plus diversifiée sur le plan des pays de provenance des étudiant·e·s, ainsi qu'un plus grand nombre d'étudiant·e·s internationaux·ales (ÉI). Dans son rapport annuel, le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI, 2019) affirme qu'il y avait 571 215 ÉI au Canada en 2018 (tous cycles confondus), soit 16 % de plus que l'année précédente. Selon des données obtenues auprès du Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, l'effectif des ÉI dans l'ensemble du réseau universitaire québécois a connu une hausse significative au cours des dix dernières années : il est passé de 25 498 en 2009-2010 à 46 438 en 2018-2019, ce qui correspond à une augmentation de 82,1 %¹. Ces chiffres, au Canada et au Québec, démontrent l'importance, jusqu'à ce jour, des efforts réalisés par les universités pour attirer de plus en plus d'ÉI. Dernièrement, le gouvernement québécois a clairement indiqué aux universités qu'elles devront poursuivre dans cette voie et augmenter le nombre des ÉI, notamment ceux·elles qui ne proviennent pas de la Belgique et de la France, pays ayant des ententes particulières avec le Québec (Cloutier, 2020).

¹ Tiré du cahier de consultation *Lever les obstacles à la réussite des études universitaires* dans le cadre du « Chantier sur la réussite en enseignement supérieur », septembre 2020.

Ce rapport présente les résultats d'une recherche exploratoire menée sur les interactions des ÉI avec les autres populations présentes dans les universités, dans le contexte de la hausse du nombre des ÉI sur les campus québécois. La recherche, subventionnée par le Fonds de développement académique (FODAR-DI 2018-2019) du réseau de l'Université du Québec (UQ), a été effectuée dans le cadre d'un projet interuniversitaire québécois intitulé « Les étudiants internationaux dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel ». La recherche a été menée au sein de cinq constituantes du réseau de l'UQ, soit à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

La problématique commune qui a guidé les chercheur·e·s et leurs assistant·e·s des universités du réseau de l'UQ participant à la recherche sera d'abord présentée dans ce rapport, puis le cadre théorique, et ensuite la méthodologie. Le chapitre portant sur les résultats présentera, pour chaque constituante, un résumé des résultats obtenus. La mise en commun de ces résultats sera présentée sous la forme de faits saillants pour chaque thème investigué par la recherche et conclura le chapitre sur la présentation des résultats. L'analyse des résultats se poursuivra dans le chapitre sur les interprétations où seront discutés, sous la loupe du cadre théorique, divers résultats de la recherche. Enfin, des suggestions, formulées par les participant·e·s à la recherche et par l'équipe de chercheur·e·s, seront présentées en conclusion du rapport.

1. Problématique²

1.1. Le phénomène migratoire à l'heure de la mondialisation

Tenter de comprendre l'impact de la mobilité étudiante dans les universités québécoises, autant pour les étudiant·e·s que pour les institutions, les villes et les régions qui les accueillent nous demande de nous situer dans le contexte actuel de la diversification de la diversité (Vertovec, 2007) et des migrations transnationales. Nous croyons qu'il serait fécond de l'envisager du point de vue de l'expérience des sujets en formation certes, mais en les inscrivant dans les contextes historiques, géopolitiques, économiques et institutionnels où ils sont situés. En effet, pour faire œuvre de formation dans un tel contexte, il semble incontournable de faire l'effort de comprendre les forces en présence dans le monde où nous évoluons afin de permettre à ces étudiant·e·s de mieux s'y repérer, et à nos institutions de mieux s'adapter aux changements auxquels elles sont exposées.

Il est évident que la mobilité des populations sur cette planète ne constitue pas du tout un phénomène nouveau dans l'histoire de l'humanité, même si elle se présente actuellement de manière inédite. Les migrations contemporaines s'opèrent dans une logique profondément marquée par la mondialisation, un concept défini par Carroué (2005), comme un processus assez complexe qui est à la fois historique, géopolitique et économique caractérisé par une expansion croissante du capitalisme à l'échelle planétaire.

1.1.1. Les mouvements migratoires au XXI^{ème} siècle

Nous sommes d'accord avec Laplantine et Nouss (2011) pour dire que la migration est loin d'être un phénomène récent, car il côtoie l'histoire de l'humanité dans le mouvement de ses transformations. Ainsi, le vingtième siècle a été marqué par une profonde transformation des mouvements migratoires, comme le souligne Withol de Wenden (2017, p. 17) : « les migrations internationales se sont mondialisées. Presque toutes les régions du monde sont concernées par les départs, les arrivées et les transits, transformant des pays de départ en pays d'accueil ».

En ce début du XXI^{ème} siècle, les mouvements des populations se sont considérablement complexifiés. Comme le propose Tandonnet (2003), les parcours migratoires sont dominés par des mouvements beaucoup plus chaotiques, immaîtrisables, insaisissables et imprévisibles,

² Rédigé par Clency Rennie et Jeanne-Marie Rugira. Définitions rédigées par Jorge Frozzini et Éric Tremblay.

voire irréversibles. Ils répondent d'une part, aux soubresauts que subissent les réalités politiques, socioculturelles et économiques de nos sociétés, et d'autre part, aux transformations écologiques et civilisationnelles de notre monde. Ainsi, certaines personnes sont obligées de quitter leurs terres natales, pour sauver leur peau ou pour échapper aux impasses d'ordre politique, écologique ou économique. D'autres choisissent librement de partir à l'aventure, pour un temps ou définitivement pour des raisons inhérentes à leur imaginaire, à leurs expériences individuelles ou encore à l'histoire collective des peuples auxquels ils appartiennent.

La transformation des manières de migrer est aussi influencée par le déploiement actuel des nouvelles technologies de l'information et de communication, ainsi que celui des moyens de déplacement. Ces avancées technologiques ont notamment tendance à effacer les distances et à créer des nouveaux espaces transfrontaliers où s'actualisent et se déploient des liens sociaux au-delà des contraintes spatiotemporelles et géopolitiques (Gagnon, 2017, p. 3). Dans le même sens, Abdoul-Malik Ahmad et Hicham Jamid (2015, p. 1) affirment en effet que :

La généralisation et la relative démocratisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication ont joué un rôle prépondérant dans l'apparition de nouvelles pratiques de la mobilité et dans la simplification des connexions entre les espaces d'origine et d'accueil. Décentralisés, interactifs et transnationaux par essence, les forums, les sites web et les blogs sont aujourd'hui des espaces virtuels où les migrants échangent, expriment et revendiquent leur solide attachement à leur pays d'origine mais aussi leur ancrage dans leur pays de résidence.

Vatz Laaroussi (2009, p. 12) rappelle qu'il est essentiel de revoir nos façons de penser la migration, en incluant les possibilités actuelles de *mobilités pendulaires* évoquant des allers et retours entre le pays d'origine et les pays d'immigration en fonction des « conjonctures socioéconomiques, [des] saisons ou [des] étapes de la vie ».

Ces changements poussent également à repenser nos façons de comprendre l'organisation, des diasporas à travers le monde, par des liens de communication et des circulations renouvelées des personnes (Hily, 2009 ; Catarino et Morokvasic, 2005). Ces espaces transnationaux sont en effet constitués de personnes qui franchissent et se jouent des frontières. Ainsi, pour :

Travailler, se soigner, se marier, étudier, etc., ils maintiennent des liens qui les transgressent, circulent entre elles, à travers elles, construisent leur identité en référence à plusieurs espaces nationaux (Catarino et Morokvasic, 2005, p. 4).

Dans un tel contexte, les mobilités internationales s'intensifient considérablement et elles sont traversées par des profondes logiques de transformation, numériques, socioculturelles, économiques et géopolitiques. Les migrations transnationales constituent donc, de plus en plus, un enjeu de grande envergure dans tous les pays du monde. Les statistiques publiées par l'ONU révèlent que dans les pays de l'OCDE seulement, le nombre de **migrants** a triplé depuis les années soixante. Or, sur toute la planète, 244 millions de personnes vivent aujourd'hui en dehors de chez elles, contre 175 millions en 2000 et 154 millions en 1990 (OCDE et NationsUnies/Daes 2013 ; Gagnon (2017) précise que le troisième millénaire semble inaugurer une ère totalement inédite dans la réalité migratoire planétaire.

Migrant

Ce terme est habituellement utilisé afin de parler des personnes qui se déplacent (du latin *migrare*, 'changer de résidence') d'un pays à un autre (migration internationale) ou d'une région à une autre au sein du même pays (migration interne). Un migrant peut donc, dans un contexte de diversité culturelle être conçu comme : « [...] un terme parapluie qui désigne une personne qui a un permis de séjour sur le territoire (un visa) et un permis de travail octroyé par le gouvernement fédéral » (Frozzini et Law, 2017a, p. 133).

La multiplicité des projets portés par chaque personne nous invite ainsi à ouvrir les questions des stratégies identitaires et migratoires déployées par les migrants. Plus spécifiquement, nous nous intéresserons ici aux personnes qui décident de migrer pour étudier dans un autre pays que le leur, s'engageant à leur tour dans ces types de processus complexes décrits précédemment.

1.1.2. La question migratoire au Canada

Penser la mobilité étudiante dans le contexte québécois renvoie *ipso facto* aux politiques canadiennes d'immigration. Selon Gagnon (2017), dans le paysage migratoire contemporain, l'histoire singulière du Canada, sa situation démographique et politique constituent autant de facteurs qui ont poussé le gouvernement canadien à adopter une politique d'immigration dite de remplacement (Grinblat, 2000). En effet, comme on pouvait le lire sur le site de Citoyenneté et Immigration Canada en 2016 :

Les statistiques confirment que d'ici 2030, le Canada sera entièrement dépendant de l'immigration pour assurer la croissance de sa population. Les

employeurs canadiens de nombreuses industries comptent plus que jamais sur l'afflux de travailleurs étrangers afin de développer une économie fondée sur le savoir et de maintenir un avantage concurrentiel à l'international. L'immigration est essentielle dans la plupart des pays de l'OCDE, mais surtout au Canada, en partie pour compenser les ralentissements démographiques incluant les faibles taux de fécondité, le vieillissement de la population, un taux de dépendance des personnes âgées de plus en plus élevé, la diminution de la main-d'œuvre et les taux élevés d'émigration (Immigration.ca, 2016).

Immigrant

Habituellement, le terme désigne une personne qui arrive ou qui est arrivée dans un pays dans le but de s'y établir (voir Gratton, 2009, p. 246). Il y a ici un lien à la question du territoire et de la façon dont on conçoit la citoyenneté. En effet, la personne arrive au territoire d'ailleurs (du latin *immigrare*, 'déménager à l'intérieur'), elle traverse une frontière imaginaire et bien réelle : imaginaire, car les territoires nationaux sont une construction ainsi que les qualificatifs que lui sont octroyés ; elle est réelle, car des dispositions juridiques et administratives sont mises en place et incarnées par la force que l'État utilise afin de les maintenir. De plus, au Canada le régime de citoyenneté qui prévaut est celui du *jus soli* (citoyenneté basée sur le principe de la naissance sur le territoire) par rapport au *jus sanguinis* (citoyenneté basée sur le principe de la descendance) (Frozzini et Law, 2017b, p. 48). Pour ces raisons, nous proposons de considérer l'immigrant comme « une personne née à l'extérieur du Canada et qui a la résidence permanente ou la citoyenneté par naturalisation » (Frozzini et Law, 2017b, p. xviii, notre traduction).

Dans sa stratégie de gestion de l'immigration, le Canada poursuit des objectifs d'ordre politique, économique, démographique et humanitaire (Termote, 2012). Il s'est ainsi positionné comme l'une des meilleures terres d'accueil au monde, car il reçoit la plus forte proportion d'**immigrants** comparativement à tous les autres pays du G7 : « en 2011, l'Enquête nationale auprès des ménages a estimé à 6 775 700 le nombre de personnes nées à l'étranger, représentant 20,6 % de l'ensemble de la population » (Statistique Canada, 2013). Ce nombre n'inclut cependant pas les personnes considérées comme résidentes temporaires (détentrices de permis temporaires, pour étudier ou pour travailler). Ces derniers viennent ainsi se rajouter potentiellement à cette importante proportion de personnes **(im)migrées** présentes au Canada.

(Im)migrant

« Nous utilisons le terme « (im)migrants » (Sharma 2001, p. 416) afin de parler des migrants et des immigrants en même temps. Cette graphie permet de reconnaître que ce ne sont pas tous ceux qui, traversant les frontières pour travailler au Canada, arrivent avec le même statut ou les mêmes droits. Cependant, ils partagent certaines caractéristiques » (Frozzini et Law, 2017a, p. 132).

Comme cette étude s'intéresse spécifiquement à la mobilité étudiante, il nous semble essentiel de revenir sur le sens de ces acceptions.

1.1.2.1. Question de clarification notionnelle

À ce stade-ci, il nous paraît important de faire quelques précisions conceptuelles. En effet, il y a une réelle différence entre les notions d'« étudiant·e·s étranger·ère·s » et d'« étudiant·e·s internationaux·ales· ». Il existe actuellement un nombre de plus en plus important d'études dans le champ de la mobilité étudiante aux cycles supérieurs où l'on peut retrouver ces deux désignations. Nous allons, dans le cadre de cette étude, nous référer aux distinctions faites par Statistique Canada.

La notion « d'étudiant·e étranger·ère », est souvent employée dans les écrits relatifs à une population migrante qui englobe l'ensemble des étudiant·e·s n'ayant pas encore la citoyenneté canadienne. Alors que le terme « d'étudiant·e international·e », désigne les étudiant·e·s ayant un statut temporaire pour études, ainsi que les personnes **réfugiées**, en excluant de ce fait, tou·te·s les étudiant·e·s d'origine étrangère ayant déjà eu un statut de résident permanent ou de citoyen·ne (Statistique Canada, 2018).

Réfugié

On emploie ce terme couramment pour parler d'une personne qui a quitté son pays ou sa région afin d'échapper à un danger de persécution :

[...] une personne dont la situation correspond à la définition qui se trouve dans la Convention de Genève de 1951 relative au statut des réfugiés. Cette définition est reprise dans la loi canadienne et est largement acceptée à l'échelle internationale. Afin de correspondre à la définition, une personne doit se trouver hors de son pays d'origine et craindre avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques (Conseil canadien pour les réfugiés).

En effet, le texte de la Convention relative au statut des réfugiés définit ainsi le terme réfugié :

Qui, par suite d'événements survenus avant le 1^{er} janvier 1951 et craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. Dans le cas d'une personne qui a plus d'une nationalité, l'expression "du pays dont elle a la nationalité" vise chacun des pays dont cette personne a la nationalité. Ne sera pas considérée comme privée de la protection du pays dont elle a la nationalité, toute personne qui, sans raison valable fondée sur une crainte justifiée, ne s'est pas réclamée de la protection de l'un des pays dont elle a la nationalité (UNHCR, art.1, sec. A, par. 2).

Dans le cadre de cette recherche, notre choix s'est porté vers la notion « **d'étudiant international** » (ÉI), car cette distinction est d'autant plus importante qu'elle met en évidence les enjeux de temporalité, de conditions de séjours, ainsi qu'un rapport complexe de loyauté envers leur pays et culture d'origine et ceux du pays d'accueil.

Étudiant international (ÉI)

Selon Citoyenneté et Immigration Canada, un étudiant international est un « [r]ésident temporaire autorisé légalement à étudier au Canada de façon temporaire. La plupart des étudiants étrangers doivent obtenir un permis d'études si leur formation dure plus de six mois.» (Citoyenneté et Immigration Canada, 2018). Cette définition met l'accent sur le statut de la personne « résident temporaire » et les autorisations qui sont octroyées pendant une période déterminée (permis d'étude et résidence temporaire). Dans la même lignée, nous retrouvons la définition de Statistique Canada qui définit ces derniers ainsi :

Les étudiants internationaux comprennent les étudiants au Canada qui détiennent un visa ou sont réfugiés, mais qui n'ont pas de statut de résidence permanente au Canada (valeurs du jeu de code du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) '2', '3' et '4'). Les étudiants internationaux comprennent également ceux inscrits dans un programme canadien d'une institution canadienne qui n'est pas situé au Canada (ces derniers étudiants sont aussi connus comme étant des 'étudiants extraterritoriaux') de même que les étudiants non canadiens qui étudient par Internet (valeurs du jeu de code du SIEP '5'). Le concept 'd'étudiants internationaux' est différent de celui 'd'étudiants étrangers' qui incluent les étudiants résidents permanents (Statistique Canada, 2011).

Les questions de la temporalité du séjour ou des études deviennent ici les clés de la compréhension du terme et des restrictions imposées à ces étudiants.

1.1.2.2. La mobilité étudiante un enjeu à l'ère du tout économique

Pour faire un bref état des lieux sur la question de la mobilité internationale pour des raisons académiques, il semble essentiel de rappeler que l'apparition de la mobilité étudiante est aussi ancienne que la création des universités. À l'instar des autres mouvements migratoires, la mobilité pour études s'est intensifiée surtout dans la période coloniale. Ainsi, en 1950 déjà, le nombre d'étudiant·e·s en situation de mobilité dans le monde était estimé à 108 000 aux cycles supérieurs. Il passa à 459 000 en 1968 et continua à croître tout au long de la deuxième moitié du XX^e siècle (Abdelkader, 2001).

La mobilité internationale des étudiant·e·s est aujourd'hui plus que jamais en pleine expansion à travers le monde. En 2013, c'était plus de 4,2 millions d'étudiant·e·s (secondaire, collégial et universitaire) (Le Bras, 2017) qui poursuivaient leur cursus dans un pays différent de celui qui les avait vus naître, contre 2 millions en 2003. Cela représentait en 2013 près de 2% de l'effectif total des étudiant·e·s à travers le monde. Le Bras (2017) précise toutefois que :

Leur influence dépassera largement ce faible pourcentage, car ils serviront souvent de trait d'union entre leur pays de naissance et le pays où ils auront été diplômés, grâce à leurs compétences linguistiques, mais aussi pour s'être familiarisés avec les mœurs des pays de leurs études (p. 55).

Précisons cependant que la question migratoire se présente comme un enjeu économique majeur dans la plupart des pays de l'OCDE. Ainsi, le désir d'attirer les ÉI dans les universités canadiennes et québécoises s'inscrit plus que jamais dans une cohérence économique et politique inspirée d'une conception utilitariste dont l'argument démographique n'est pas loin.

Dans cette perspective, aussi bien au Québec, qu'au Canada, à l'instar d'autres pays dans le monde, les processus de sélection des immigrant·e·s privilégient la dimension économique à la dimension humanitaire. La volonté d'augmenter le nombre des travailleur·euse·s qualifié·e·s, d'accroître les effectifs étudiants dans les institutions d'enseignement supérieur et de promouvoir la régionalisation de l'immigration constitue pour le Québec une stratégie de positionnement sur l'échiquier économique mondial. De là l'importance d'attirer le plus d'ÉI possibles dans ses universités. En effet, comme le propose Jewsiewicki, (2003, p. 6) : « À l'heure où l'éducation devient un marché économique concurrentiel par sa privatisation croissante et sa mondialisation, les étudiants internationaux constituent une clientèle fortement recherchée par les universités des pays industrialisés ».

Dans ce contexte, les universités québécoises à l'instar d'autres établissements d'enseignement supérieur au Canada, voient les étudiant·e·s se diversifier et s'internationaliser. Ce phénomène se déploie considérablement, à l'image des mouvements de la population planétaire en cette période de mondialisation et de libre circulation des biens, mais pas vraiment pour les personnes. Comme le souligne Véronique Gagnon (2017), les recherches du Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) offrent plusieurs données récentes au sujet de cette circulation académique internationale croissante :

Dans son rapport de 2018, le BCEI affirme qu'au 31 décembre 2017, il y avait 494 525 étudiants internationaux, [tous cycles confondus] au Canada. Ce chiffre d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) constitue une augmentation de 20 % par rapport au chiffre de 2016. [...] Il est particulièrement important puisqu'il dépasse l'objectif de la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale de 450 000 étudiants internationaux au Canada d'ici à 2022, soit cinq ans avant l'objectif.

Il faut noter que ces chiffres concernent aussi bien les ÉI inscrits au primaire et au secondaire qu'en formation professionnelle, au collégial et à l'université. Le BCEI précise ainsi qu'entre

2010 et 2017, le développement de la population des ÉI au Canada a connu une croissance de 119 % :

Le nombre total d'étudiants inscrits en études universitaires au Canada est donc de 370 975 étudiants, par rapport à 308 745 au 31 décembre 2016. Le Canada a désormais la quatrième place des pays recevant des étudiants internationaux en études supérieures, derrière les États-Unis, le Royaume-Uni et la Chine, et devant l'Australie et la France.

Au Québec, le nombre d'ÉI a augmenté de 48,3% entre 2006 et 2013 (MESRS, 2014). Cette augmentation illustre ainsi les efforts faits par les différentes universités québécoises pour attirer de plus en plus d'ÉI. Dans le même rapport, le BCEI estime que : « la participation des étudiants internationaux à l'économie du Canada s'élève à plus de 8 milliards de dollars. Par ailleurs, les chiffres de 2010 révèlent que la présence d'étudiants internationaux au Canada a créé plus de 81 000 emplois et qu'ils génèrent plus de 445 millions de dollars de recettes publiques » (BCEI, 2011). D'après Kunin et al. (2012), les apports des services d'éducation s'adressant aux ÉI, en séjour prolongé, représentaient en 2012, environ 5,7% du nombre total des emplois dans le secteur des services d'éducation au Canada. Ce qui se traduisait par un apport d'environ 4,2 milliards de dollars au PIB du Canada et représentait environ 7% de la contribution globale du secteur des services d'éducation au PIB du Canada.

Ce n'est donc plus étonnant pour personne de voir que la question des ÉI et les enjeux d'immigration qu'elle suscite se discutent selon une logique et une rhétorique de nature économique comme le signalent avec justesse Belkhodja et Vatz Laaroussi (2012, p. 19) et comme le dénonce l'Alliance canadienne des associations étudiantes (ACAE) dans un document d'orientation diffusé en 2018 et intitulé « Bien plus qu'une valeur monétaire : La contribution des étudiants étrangers au Canada et les mesures d'aide dont ils ont besoin » (ACAE, 2018). Une logique qui fait de l'ÉI un individu à attirer et à retenir dans un environnement qui espère répondre à ses propres objectifs grâce à sa présence, voire sa contribution. En effet, comme nous pouvions le lire sur le site de Citoyenneté et Immigration Canada en 2016 :

Une discussion beaucoup plus simple qui devrait nous occuper est celle concernant la manière d'accueillir des étudiants internationaux et par la suite comment les garder à long terme au pays. Non seulement leurs frais de scolarités aident à subventionner les établissements d'enseignement supérieur, mais ils contribuent également à élargir le débat en classe, de même, ils ajoutent au capital humain du pays d'accueil. La plupart rentrent chez eux après avoir obtenu des contacts précieux qui les aideront plus tard à faire des affaires avec

le pays où ils ont étudié. Ceux qui sont autorisés à rester et à joindre le marché du travail, utilisent ce qu'ils ont appris afin de parfaire leurs compétences et gagnent bien leur vie en travaillant dans de nombreuses professions et métiers spécialisés (Immigration.ca, 2016).

1.1.2.3. Vers quelles politiques pour encadrer les migrations étudiantes

Le CCIRC (Canadian Citizenship and Immigration Resource Center) estimait donc en 2016 que la mise en valeur des processus d'accueil et d'encadrement d'ÉI devrait constituer un choix prioritaire, car cela se fait à un très faible coût [très souvent supporté par les pays dont ces étudiant·e·s sont issu·e·s] et à très court terme tout en apportant des retombées importantes à long terme (Immigration.ca, 2016).

Le Canada a fait énormément d'efforts pour se positionner de manière concurrentielle sur le marché de l'internationalisation des études. Dans cette optique, les ÉI qui choisissent de faire du Canada leur nouveau chez-soi, ont une bonne chance de se voir accorder la résidence permanente avec une seule année d'expérience de travail et un peu plus tard la citoyenneté (Immigration.ca, 2016). Selon une récente étude du BCEI réalisée à l'échelle du pays, les efforts du Canada semblent se concrétiser alors que ce sont désormais 60% des ÉI qui souhaiteraient demander la résidence permanente au terme de leurs études, contre 51% en 2015 (Redden, 2018). Malheureusement, une réforme proposée à l'été 2020 pourrait miner ces projets pour les ÉI qui étudient au Québec³ (Schué, 2020).

Le Ministère de Citoyenneté et Immigration Canada (2016), comme on pouvait le voir sur son site, rappelait que tout·e diplômé·e étranger·ère instruit·e au Canada était susceptible d'être bien adapté·e au marché canadien. En effet, ces diplômé·e·s parlent couramment les langues nationales et il·elle·s ont eu le temps de s'adapter aux codes, aux valeurs, aux us et coutumes du pays. Conscient que les pays qui accueillent les ÉI en grand nombre sont ceux qui bénéficient également davantage du capital humain enrichi par les diplômé·e·s étranger·ère·s, le gouvernement canadien a récemment proposé des modifications aux règles de citoyenneté, en diminuant le temps nécessaire à un·e étudiant·e étranger·ère pour devenir citoyen·ne canadien·ne. Ainsi, pour le gouvernement canadien, la transition des ÉI entre les universités et le marché du travail canadien devrait devenir une priorité (Schué, 2020).

³ À l'été 2020, le gouvernement provincial québécois a présenté une réforme au Programme de l'expérience québécoise (PEQ) qui, de l'avis de plusieurs, représentera un obstacle pour les ÉI qui ont l'intention de présenter une demande pour obtenir la résidence permanente. Cette réforme ne s'inscrit pas dans les politiques d'attraction qui jusque-là encourageaient plutôt l'établissement des ÉI dans la province québécoise.

1.1.3. Les politiques d'attraction, de rétention et de régionalisation des ÉI

Le Québec, à l'instar des autres provinces canadiennes, déploie depuis de nombreuses années une politique d'attraction et de rétention des ÉI dans une perspective de régionalisation de l'immigration. Comme il a déjà été amplement exposé dans les pages précédentes :

Les étudiants internationaux diplômés d'un établissement d'enseignement au Québec et les travailleurs temporaires peuvent constituer un apport bénéfique à la société québécoise. En effet, ces personnes sont déjà sur le territoire depuis quelque temps, connaissent et partagent les valeurs du Québec et leur processus d'**intégration** est déjà commencé (MICC, 2011).

Intégration

Couramment, ce terme fait référence au processus par lequel une personne ou un groupe s'incorpore (du latin *integer*, 'qui n'a pas été touché' et de *integrare*, 'rétablir') dans un milieu voire une collectivité :

Est emprunté (1309) au sens de "rétablissement" au dérivé bas latin *integratio*. Le terme repris en mathématiques (1700), est dérivé de 'intégrer' ou 'formé' d'après le latin moderne, en même temps que 'intégral'. Par extension, il s'emploie pour "action d'incorporer (un élément) dans un ensemble", spécialement en économie (fin XIX^e s.), physiologie, psychanalyse (XX^e s.), informatique, etc. Il désigne couramment (milieu XX^e s.) l'opération par laquelle un individu s'incorpore à un groupe (Rey et Hordé, 2006, vol.2, p. 1854-1855).

Ce terme est problématique, car l'idée de rétablir quelque chose ou de ne pas la toucher implique l'effacement de la personne ou du groupe qui doit s'incorporer. En effet, ce terme indique ainsi que la personne venue d'ailleurs déstabilise ou dérange à tel point les autres que l'on doit arriver impérativement à un moment où l'équilibre initial est rétabli. Il est donc l'égal de l'assimilation en ce que les personnes ou les groupes ne doivent pas toucher l'ensemble ou doivent l'incorporer de façon à que l'ensemble (voir la société ou le groupe) puisse se rétablir, ou en d'autres termes, reprendre sa forme originale (voir Frozzini, 2014a; Fortin 2000). Toutefois, on continue à l'utiliser comme synonyme de la pleine participation du-de la nouvel-le arrivant-e à la vie collective. Ainsi, on parle d'un engagement mutuel entre la personne immigrante et la collectivité qui l'accueille : « La vision du Québec en matière d'intégration des personnes immigrantes se fonde sur le principe de l'engagement partagé. Ainsi, l'intégration est considérée comme une responsabilité tant pour la personne immigrante que pour la société québécoise. » (MICC, 2012, p. 10). Le gouvernement provincial continue à promouvoir cette idée d'engagement partagé dans sa nouvelle politique d'immigration (voir MIDI, 2015) où il spécifie que l'intégration est « provisoire » :

Toutes les personnes immigrantes ont à entreprendre un processus d'intégration qui requiert un engagement et une volonté d'acquérir les connaissances nécessaires pour participer pleinement à la vie collective. Certaines personnes auront une intégration plus difficile que d'autres. L'intégration se veut avant tout un moment transitoire qui commande un haut degré d'apprentissage et d'adaptation (MIDI, 2015, p. 9).

Si on voudrait comprendre l'intégration comme une étape transitoire vers la pleine participation, il reste que cette conception porte en soi la conception de l'autre comme un élément qui doit s'effacer afin de rétablir la société québécoise dans son état souhaité ou l'améliorer avant de disparaître dans l'ensemble. Nous sommes en présence d'une relation de pouvoir (Frozzini, 2014b) qui demande aux immigrant·e·s une capacité particulière, celle de « "jouer le jeu" » (Gratton, 2009, p. 196) afin des s'adjoindre aux autres et former une totalité pour préserver le lien social dans une logique durkheimienne (Ferrol, 2016). Ainsi :

L'insertion socioéconomique s'avère tout d'abord essentielle. L'adoption de comportements ou de codes de conduite en conformité avec la culture ambiante est, en outre, recherchée. L'exigence participative, par le biais par exemple du bénévolat ou de l'engagement militant, vient en complément, unité et cohésion étant primordiales (Ferrol, 2016).

Nous voyons bien que non seulement la question du travail est importante, mais aussi l'idée du partage de valeurs comme il est souvent soulevé dans le discours populaire. Toutefois, nous savons que la question du travail dépend principalement des institutions et des acteurs locaux (Pendakur et Pendakur, 2015 ; Posca, 2016) et que « [...] les membres d'une collectivité ne partagent pas tous les valeurs communes avec une égale intensité [...] [et que] les options de valeurs divisent les collectivités, principalement les collectivités complexes » (Rocher, 2010, p.84).

Le parcours dans la communauté d'accueil des ÉI pendant leurs études favorise également leur insertion dans le marché du travail. Ils-elles sont enfin considéré·e·s comme des acteur·rice·s important·e·s et créatif·ive·s au sein de leur communauté d'accueil comme le rappelle Belkhodja (2012). Le Canada a ainsi pris le parti de faciliter pour ces étudiant·e·s, non seulement l'accession aux études, mais aussi les possibilités de travailler pendant et après leurs études. Cela peut être illustré notamment par l'obtention d'un permis de travail hors campus autorisant à travailler 20 heures par semaine pendant leur scolarité. Mentionnons par ailleurs, la récente création du programme de l'expérience canadienne, qui facilite l'accès à un permis de travail post-diplôme et qui conduit à la possibilité de demander une résidence permanente (Belkhodja, 2011 ; 2012).

Le gouvernement canadien et ceux des différentes provinces ont également adopté dans les dernières années des politiques de régionalisation des flux migratoires, afin de favoriser l'installation durable des immigrants hors des grands centres. En effet, encore aujourd'hui, ce sont 91% des personnes nées à l'étranger qui choisissent de s'établir dans l'une des Régions Métropolitaines de Recensement (RMR) (Statistique Canada, 2011).

L'attraction et la rétention des ÉI va donc de pair avec le choix du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux et municipaux (Garcea et Golebiowska, 2012), de favoriser des politiques de régionalisation de l'immigration, non seulement pour désengorger les trois principaux centres urbains canadiens (Toronto, Vancouver et Montréal) mais aussi pour permettre aux régions hors des grands centres d'avoir accès à cette immigration de choix.

C'est dans cette optique que les universités du Réseau UQ, principalement celles qui sont situées hors des grandes métropoles, font des efforts considérables ces dernières années pour attirer les ÉI dans leurs institutions. Le défi reste entier pour elles, lorsqu'il s'agit d'innover en vue d'avoir les meilleures conditions possibles, pour accueillir et accompagner ses étudiant·e·s de manière à favoriser non seulement leur adaptation, leur réussite académique, mais aussi leur épanouissement dans leur nouvel environnement.

Précisons que pour certaines de ces institutions et pour les régions où elles sont établies, l'accueil des immigrant·e·s reste un phénomène récent qui exige un certain seuil d'adaptation autant à l'intérieur des universités qu'à l'extérieur dans les communautés d'accueil. Il semble approprié de postuler que les acteur·rice·s des milieux universitaires comme leurs partenaires dans les milieux professionnels et communautaires auront besoin de développer une sensibilité et des compétences interculturelles pour faire face aux défis que leur propose la situation ici présentée.

1.2. Le défi de comprendre l'expérience vécue par des ÉI et ceux·elles qui les accueillent dans leurs nouveaux environnements

1.2.1. Faire ses études à l'international : un atout aux multiples défis

Si la clientèle des ÉI est sans aucun doute prolifique pour les pays qui accueillent ces étudiant·e·s et que le projet d'étude est certainement signifiant pour ces étudiant·e·s, leurs familles, voire leurs pays d'origine, il reste important de se questionner sur (1) l'expérience vécue dans les interactions entre les ÉI et les différent·e·s acteur·rice·s de leur environnement, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université; et (2) identifier les différents enjeux entourant la réussite universitaire et la resocialisation des ÉI. Comment traversent-ils·elles cette expérience d'exil et de **resocialisation** au Québec avec un système éducatif et un environnement ayant ses propres caractéristiques ? Comme il est mentionné dans la section

portant sur la méthodologie, nous porterons notre attention aux expériences vécues dans les interactions et aux enjeux qui influencent la réussite universitaire et la resocialisation des Ét.

Resocialisation

La resocialisation peut être définie de façon simple comme le recommencement du processus de **socialisation** dans une nouvelle société :

Nous reprenons ici la définition de la socialisation de Guy Rocher selon laquelle elle est : « le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (Rocher, 2010, p. 131). Le·la néo-Québécois·e va donc recommencer l'apprentissage et l'intériorisation des éléments socioculturels du nouveau milieu afin de s'y adapter. Notons que les expériences et les acteur·rice·s en contact avec ces personnes auront un rôle capital dans ce processus. Delà l'importance d'interactions ayant un caractère convivial (Frozzini, Gonin et Lorrain, en évaluation).

D'ailleurs Guy Rocher définit le terme ainsi :

La transplantation de l'immigrant·e dans un pays d'adoption constitue probablement la plus difficile épreuve de resocialisation qu'il soit donné de vivre à l'âge adulte [...], c'est-à-dire sa socialisation à une nouvelle société et à une nouvelle culture, ne se complète généralement que sur deux ou même trois générations (Rocher, 2010, p. 133).

Si nous partageons l'idée de la « socialisation à une nouvelle société et à une nouvelle culture » (*Ibid*, p. 133), l'idée de l'étendre sur des générations n'est pas adéquate, car cela suppose le recommencement du processus pour les autres générations. Pourtant, ces individus sont nés sur le territoire et commencent donc leur socialisation dans leur propre société. Pour ces raisons, nous réservons donc ce processus à la première génération. De plus, lors de ce processus, les nouveaux·elles arrivant·e·s vont aussi contribuer avec des éléments qui leur sont propres et qui rentreront en compte lors de la socialisation de tou·te·s les membres de la société.

Socialisation

Concept clé de la sociologie permettant de comprendre « le processus par lequel un être biologique est transformé en un être social propre à une société déterminée. » (Lahire, 2016). Nous retenons ici la définition que Guy Rocher propose :

Nous définissons la socialisation comme étant le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre (Rocher, 2010, p. 131).

Il y a trois aspects fondamentaux de la socialisation selon Rocher : acquisition de la culture (processus), intégration de la culture à la personnalité (partie intégrante), adaptation à l'environnement social (personne socialisée) (2010, p. 132-136).

La revue de la littérature nous permet d'apercevoir quelques défis auxquels font face ces milliers d'ÉI. Pilote et Benabdeljalil (2007), Mainich (2013) ainsi que Gyurakovics (2014) relèvent de multiples difficultés vécues par les ÉI. Ils-elles notent que ces étudiant·e·s font généralement face au choc culturel, au changement du type de système éducatif, aux barrières langagières, aux difficultés financières ainsi qu'aux multiples difficultés de communications avec les différent·e·s acteur·rices dans leurs différents milieux de vie. La plupart de ces étudiant·e·s ont à faire face à la fois aux défis de l'immigration et celui du passage aux études supérieures.

L'arrivée massive de ces nouveaux·elles étudiant·e·s demande donc aux institutions de formation, des mesures d'accueil et d'accompagnement susceptibles d'assurer la sécurité psychosociale et la réussite scolaire de ces dernier·ère·s (Pilote et Benabdeljalil, 2007). Si l'idée de la réussite scolaire est facile à figurer, à observer et à mesurer grâce à la note attribuée aux travaux académiques réalisés par les étudiant·e·s, l'idée de leur sécurité psychosociale elle, reste complexe et difficilement appréhendable. Les défis et les difficultés rencontrées dans les différents secteurs de leur vie sont, quant à eux, plus difficiles à identifier et à encadrer.

Bien qu'ils-elles l'ignorent encore eux-elles-mêmes, à leur arrivée, les ÉI ont grand besoin de conditions de facilitation pour la réalisation de leur rêve et la réussite de leur projet dans leur nouveau milieu. Cependant, même si le nombre de ces étudiant·e·s augmente sans cesse dans les institutions québécoises de formation et que les besoins de cette clientèle ne cessent de se diversifier, il faut souligner que les institutions d'enseignement au Québec peinent et/ou accusent un retard à saisir les réels besoins de cette nouvelle clientèle et à adapter leurs services d'accueil et d'accompagnement (Pilote et Benabdeljalil, 2007 ; Belkhodja, 2012).

Steinbach et Lussier (2013) rappellent à ce propos que la réussite d'un tel défi exige de s'engager dans des processus d'**inclusion** qui relèvent autant de la responsabilité des communautés d'accueil et des institutions d'enseignement que des ÉI eux-elles-mêmes. L'inclusion doit se construire ensemble dans une dynamique interactive et de réciprocité consciemment choisie.

Inclusion

Acte d'inclure ou d'insérer quelque chose dans, ce terme (du latin *includere*, 'enfermer') a une histoire particulière dans son sens étymologique avant de prendre le sens d'insertion ou d'introduction :

Est emprunté au dérivé latin classique *inclusio*, 'emprisonnement', employé en bas latin pour désigner un procédé de style et en latin chrétien au sens de 'réclusion' (d'un·e ermite). Le nom, d'abord attesté isolément avec ce dernier sens (vers 1200), est repris en français classique (1605) pour désigner l'action de déclarer inclus, d'inclure puis (1685) l'état de ce qui est inclus dans quelque chose, la relation entre ce qui est inclus et ce qui l'inclut ; au XIX^e siècle, il se dit par métonymie, en logique, de ce qui est inclus (1851. Cournot ; relation d'inclusion) (Rey et Hordé, 2006, vol.2, p. 1806-1807).

L'idée d'inclusion est utilisée aujourd'hui afin de parler d'un état réel ou souhaité des relations sociales comme le laisse entendre la définition de l'UNESCO pour l'éducation, « L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités [...] » (2006, p. 14). Toutefois, pour arriver à « l'inclusion », des conditions sont nécessaires (White, Gratton et Rocher, 2015) dont l'équité socioéconomique afin de favoriser, à long terme, un sentiment d'appartenance (White, Gratton et Rocher, 2015). Si l'inclusion fait référence à une capacité de participation, car la personne est insérée économiquement ou socialement en ce sens qu'elle travaille et fait partie de la vie sociale, il y a une tendance à représenter les ensembles comme état statiques et non dynamiques dans le temps. De plus, n'oublions pas que ce terme, implicitement, fait référence à un état d'enfermement, c'est-à-dire que la personne est contrainte à suivre les préceptes de l'ensemble qui la retient sans nécessairement avoir la possibilité de l'influencer et donc permettre sa modification. En ce sens, elle est unidirectionnelle et trop proche de l'assimilation.

Malheureusement, et plus souvent qu'autrement, nombreux·ses sont les étudiant·e·s qui traversent leur expérience dans l'isolement ou qui n'arrivent pas à tourner à leur avantage les obstacles rencontrés dans ce processus d'immigration et d'internationalisation des études universitaires. Pourtant, différentes institutions éducatives font actuellement beaucoup d'efforts, parfois sans beaucoup de succès, pour trouver des manières efficaces de comprendre et de répondre adéquatement aux besoins de leurs ÉI, pour qu'ils·elles n'aient pas à porter seul·e·s le poids de ces transformations sociales.

On constate dans la presque totalité des universités québécoises que, malgré la bonne foi des institutions et la mise en place de différentes stratégies de facilitation des processus d'accueil et d'accompagnement des ÉI, les difficultés académiques et psychosociales persistent, parfois de

manière inquiétante pour quelques-un·e·s. Est-ce par manque de moyens ? Une manière inadéquate de s'y prendre ? Ou encore des initiatives qui n'atteignent pas leurs cibles ? Le taux d'abandon, d'échec ou encore des soucis de santé physiques et psychologiques, que nous rencontrons dans nos pratiques d'enseignement et d'accompagnement, sont autant d'éléments qui interpellent notre attention.

1.2.2. Réussir ses études à l'international : un défi de taille

De façon générale, dans la dernière décennie, on a constaté qu'il existait un écart significatif entre le taux de réussite académique et de diplomation des étudiant·e·s de citoyenneté canadienne et celui des ÉI inscrits au premier cycle au Québec. En effet, selon des statistiques fournies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), un écart moyen de 16% inférieur pour les ÉI était observable pour l'obtention d'un baccalauréat après six ans, entre les années 2005 et 2009, toutes universités francophones du Québec confondues⁴.

Ce taux de réussite inférieur aux étudiant·e·s né·e·s au Québec peut trouver une explication dans le phénomène de **choc culturel** (Gagnon, 2017 ; Pilote et Benabdeljalil, 2007). Les ÉI, on l'a déjà dit, font face à un certain nombre d'enjeux qui mettent sérieusement au défi leurs capacités d'adaptation et de resocialisation. Il faut rappeler que pour n'importe quel·le étudiant·e, débiter des études universitaires constitue en soi une entrée dans une nouvelle culture.

Choc culturel

Il est un malaise ressenti quand la perception de l'autre et du nouvel environnement ne correspond pas à nos catégories habituelles. Le choc culturel est rempli d'incompréhension réciproque et de résistances venant des interlocuteurs. De plus, il peut se produire à plusieurs moments de la vie d'une personne (Gratton, 2009 ; Legault et Fronteau, 2008).

Cette expérience comporte son lot de difficultés, de multiples changements et expériences de transitions qui mettent plus d'un·e étudiant·e en déséquilibre. Cette situation devient encore plus complexe pour les ÉI qui en plus de rentrer dans cette nouvelle phase de leur vie, se voient obligé·e·s de quitter leurs familles, leurs amis, leurs pays, pour aller dans un autre monde,

⁴ Statistiques fournies par la direction de la recherche institutionnelle du réseau des Universités du Québec.

parfois étudier dans une autre langue. Ainsi, ils doivent se resocialiser et se scolariser dans une culture qui semble presque indéchiffrable. C'est ici qu'il devient important de pouvoir bénéficier de l'aide d'une personne de référence, d'un·e interprète culturel·le qui possède les codes susceptibles de leur permettre de s'approprier des repères pour naviguer en sécurité dans ce nouvel environnement.

À cet égard, Van de Velde (2007) montre que la question de la mobilité des jeunes étudiant·e·s est archi complexe, car bien qu'elle présente son lot d'avantages, elle constitue aussi un défi psychosocial de taille qui crée de gros déséquilibres sur les plans affectif, cognitif, identitaire, culturel et spirituel. Aussi, ces jeunes sont parfois mis en relation avec des modèles du·de la bon·ne étudiant·e et du devenir adulte qui sont trop éloignés de leurs conceptions du monde, de la vie et de la communauté humaine.

Ainsi, bien avant de commencer à répondre aux exigences académiques et à penser pouvoir réussir le projet qui a exigé tant de sacrifices personnels et familiaux, ces étudiant·e·s doivent, pour la plupart, faire face à un monde qui était jusque-là totalement inimaginable, où ils·elles doivent désormais apprendre à naviguer sans boussole et sans guides. Plongé·e·s dans une nouvelle culture qu'ils·elles peinent à saisir, ils·elles tentent d'apprivoiser des exigences académiques qu'ils·elles arrivent tout juste à comprendre. Dans plusieurs programmes d'études, ils·elles doivent manier des équipements sophistiqués qu'ils·elles ne savent pas encore utiliser et ils·elles auront besoin de temps avant de pouvoir s'y retrouver. L'autre défi important qui les attend consiste à devoir construire un nouveau réseau social dans une langue et dans des codes qu'ils·elles ne maîtrisent pas bien, alors qu'ils·elles n'ont pas encore pu faire le deuil de leurs pays, du support de leurs familles et des cercles d'appartenances qu'ils·elles viennent de quitter.

1.2.3. Réussir ses études à l'international : un défi collectif

Il semble important de souligner ici la nécessité de la coopération des **milieux d'accueil** pour la réussite académique et la sécurité psychosociale des ÉI. En effet, lors des démarches liées à l'accession au logement, à l'emploi, aux services de santé, aux activités culturelles ou encore à des stages de formation, les ÉI rencontrent des difficultés. Celles-ci sont principalement liées à des formes de marginalisation, d'isolement, à des difficultés de créer des réseaux sociaux hors de leur communauté d'origine et de s'intégrer dans le marché du travail dans les régions où ils·elles sont établi·e·s pendant et après leurs études (Gyurakovic, 2014 ; Vatz Laaroussi, Bernier et Guilbert, 2013 ; Guilbert, 2004 ; Pilote et Benabdeljalil, 2007).

Accueil, société ou milieu de

Le terme accueil est le plus souvent associé à l'idée de recevoir quelque chose ou des personnes. Cet acte fait aussi référence à la façon dont on se conduit lors de la réception ou lors de la distribution des services. L'idée de l'accueil fait aussi référence à l'hospitalité qui est l'acte de recevoir chez soi dans la bienveillance de l'hôte de la maison. Toutefois, l'hospitalité à des limites, car elle suggère (1) la non-appartenance au groupe de la personne qui est reçue et (2) la temporalité de son séjour. Ce dernier sens est plus éloigné de l'étymologie du terme accueil, c'est-à-dire réunir et mettre ensemble (provient du latin *accolligere*, 'réunir' et de *colligere*, 'mettre ensemble'). Nous pouvons avancer que la société d'accueil ou le milieu d'accueil est un lieu où il y a des règles du jeu (White, 2014) ou un cadre (Eisenstadt, 2016) à l'intérieur duquel les personnes arrivent et resocialisent (voir définition plus loin). Toutefois, dans un cadre interculturel, l'accueil n'implique pas une situation statique, car lorsqu'il y a des interactions, il y a toujours des transformations qui s'opèrent tant du côté du nouveau membre que de celui du milieu qui reçoit. Il y a donc un processus dynamique d'apprentissage de nouvelles connaissances (langue, compétences, etc.) (White, Gratton et Rocher, 2015, p.11) et d'adaptations transformatrices.

Ainsi, les propriétaires de logements et d'entreprises locaux, les politiques ainsi que les acteur·rice·s au sein des institutions publiques, parapubliques, communautaires et associatives locales s'avèrent être des partenaires de choix pour la réussite de ce type de projet. En effet, ce type de défi est à la fois personnel et familial pour ce qui est des étudiants·e·s, mais aussi un défi institutionnel, régional et national pour ce qui concerne les milieux d'accueil. Il importe de préciser par ailleurs, que les ÉI inscrit·e·s dans les institutions universitaires situ·e·s dans les grands centres urbains tels que Montréal, par exemple, ne semblent pas vivre le même type d'expérience que ceux·elles qui s'installent dans les régions éloignées du Québec. Cette étude voudrait tenter de comprendre la spécificité de l'expérience vécue dans « les grands centres » versus celle qui est faite par les étudiants installés dans les localités situées « hors des grands centres » urbains.

Selon Manço, Gerstnerova, Vatz Laaroussi et Bolzman (2012), les étudiant·e·s qui arrivent dans les « grands centres » ont l'avantage d'être dans un milieu où les phénomènes migratoires sont présents, nombreux et visibles depuis des générations. Et où les politiques tiennent compte de la **diversité** tout en produisant des actions et des structures *ad hoc*. Ce qui fait que dans ces milieux, les populations migrantes sont non seulement importantes, mais aussi structurées en réseaux associatifs, familiaux et économiques identifiables. On peut imaginer à

titre d'exemple, un étudiant haïtien qui rejoint sa famille à Montréal et qui gagne sa vie en conduisant les taxis, puisqu'il a été embauché par une entreprise haïtienne.

Diversité

Le terme diversité fait appel à l'idée de variété (du latin *diversus*, 'qui est allé dans des directions diverses') qui est intrinsèque à toute société. En effet, elle dépasse la question des différences culturelles, car elle fait aussi appel aux questions de genre, de classe sociale, générationnelle, urbaine, etc. Toutefois, dans le contexte qui nous intéresse, c'est-à-dire celui de la pluralité des appartenances culturelles et ethniques, la diversité est conçue généralement dans ces termes :

[...] In a nutshell, we think of cultural minorities or ethnocultural groups. It is important to recall that this issue of diversity, broken down not only in terms of culture, otherness, identity, (cultural) difference, ethnicity, but also ethnocentrism and racism, to name only a few examples, has been a theoretical mainstay of social sciences scholars (Saillant, 2017, p. 23).

Nous savons aussi que parmi les orientations pluralistes, il y a celle de la diversité, c'est-à-dire « reconnaître les spécificités des différents groupes et communautés » (White, 2017, p.35 ; voir aussi White, Gratton et Rocher, 2015, p. 5). Le premier acte lors du rapport à l'autre est celui de sa reconnaissance comme l'explique White en s'inspirant des idées de Charles Taylor. Ici, il n'est pas seulement question de dire que l'autre existe et qu'il est différent, mais de prendre acte de sa complexité tout en soulevant ses avantages comme une source d'enrichissement. Cette définition a l'avantage de laisser la porte ouverte à une multitude de facteurs pouvant aider à comprendre les différences au sein d'une orientation favorisant l'égalité entre les individus.

Un tel cas de figure [celui de la diversité dans le milieu d'accueil] est difficile à imaginer à Rimouski ou encore en Abitibi-Témiscamingue, dans des milieux qui font partie de ce que le même collectif de chercheur·e·s reconnaît comme des localités « hors des grands centres ». On les reconnaît par : « un rapport étroit entre les éléments environnementaux et les modes de vie, une tradition spécifique et un sentiment d'appartenir au lieu et à sa culture, une historicité particulière » ainsi que par « La présence de noyaux durs centraux parmi les résidents et une difficulté à les pénétrer pour les non-natifs », pour ne citer que les caractéristiques les plus saillantes (Manço, Gerstnerova, Vatz Laaroussi et Bolzman, 2012, p. 99). Ce ne serait donc pas étonnant que dans de tels contextes, les ÉI puissent vivre de grandes difficultés sur le plan humain, socioculturel, économique et académique. Ce qui nous fait dire, à la lumière de notre expérience et de la revue de la littérature, que des institutions québécoises d'enseignement

situées en région auront certainement plus d'efforts à faire pour soutenir leurs ÉI et pour sensibiliser la communauté d'accueil et les partenaires locaux.

Les pratiques de formation et d'accompagnement devraient, dans ce type de contexte, créer des conditions afin de solliciter sans prédominance la détermination individuelle de chaque ÉI et en même temps, l'engagement communautaire et institutionnel d'accueillir et d'accompagner les membres qu'on a choisi d'attirer dans nos milieux. Ici, les nouveaux·elles venu·e·s sont au même titre que les populations locales confrontées à une étrangeté parfois si radicale que la compréhension mutuelle et le développement de relations **conviviales** deviennent un défi titanesque. Nous croyons donc qu'il est de la responsabilité des institutions qui accueillent ces étudiant·e·s, aux différent·e·s acteur·rice·s régionaux·ales et aux professionnel·le·s qui les accompagnent à différents niveaux, de créer des conditions d'accompagnement et d'**actes à poser** qui favorisent le déploiement de leur potentiel, de leur réussite académique et de leur pouvoir d'agir.

Convivialité

La convivialité est souvent décrite en sociologie comme l'ensemble des rapports positifs au sein d'un groupe ou milieu social :

Apparu en 1816 dans un récit de voyage en Angleterre, est emprunté à l'anglais *conviviality* 'goût des réunions et des festins', dérivé de convivial. Il a été repris en 1973, dans la traduction d'un texte en anglais d'Ivan Illitch, au sens « d'ensemble des rapports entre personnes au sein de la société ou entre les personnes et leur environnement social, considérés comme autonomes et créateurs » (Rey & Hordé, 2006, vol.1, p. 883).

Si l'idée des rapports sociaux positifs est au centre de ce concept, aujourd'hui il fait référence beaucoup plus aux « [...] rapports où il y a une volonté à maintenir les interactions et à se comprendre tout en résolvant, par des mécanismes pacifiques, les tensions qui peuvent surgir (Giménez Romero, 2010). » (Frozzini et Chuniaud, non publié). C'est donc une préoccupation profonde à propos de la condition humaine et les façons dont on pense le vivre ensemble que le concept de convivialité indique aujourd'hui : « its current usages convey a deeper concern with the human condition and how we think about human modes of togetherness. » (Nowicka et Vertovec, 2014, p. 341-342). Si on peut soulever l'habitude des rapports quotidiens (Wise et Velayutham, 2014), voir l'importance du voisinage (Heil, 2014), leur spécificité à un endroit (Radice, 2016), leur dépendance au contexte (Wise et Velayutham, 2014; Morawska, 2014) ou une certaine fragilité de ces rapports en ce qui concerne leur vulnérabilité aux tensions et aux ruptures (Heil, 2014; Radice, 2016) tout en sachant qu'elles sont aussi propres au micro-tissu social des interactions conviviales (Wise et Velayutham, 2014; Nowicka et Vertovec, 2014), la convivialité nous oriente plutôt vers des engagements éthiques comme le soulève Victor (en évaluation), car elle contient une vision affective d'un devenir changeant des différences dans un

cadre flexible, durable, égalitaire et qui fait partie d'un habitus, car enveloppée par des dispositions et des pratiques sociales (Wise et Velayutham, 2014 ; Morawska, 2014). Ainsi, « les dispositions et les pratiques de reconnaissance et d'accommodement médiatisées par les configurations spatiales et autres créent une atmosphère du 'plus que' » (Wise et Velayutham, 2014, p. 425, notre traduction) propre à la convivialité.

Acte à poser

Lorsque nous parlons d'un acte à poser, nous faisons souvent référence à une action (acte) que nous effectuons pour un autre ou à la place de l'autre dans un contexte particulier nécessitant l'analyse de la situation, c'est-à-dire « des facteurs qui conditionnent l'efficacité des actes à poser. » (White et Gratton, 2017, p. 66). Ainsi, lorsqu'il y a une action entreprise (le terme acte provient du latin *actum*, 'décision', de *actus*, 'fait' et de *agere*, 'faire'), il est nécessaire « de comprendre ce qui se passe quand un geste doit être posé. » (Gratton, 2009, p. 124). Cela est d'autant plus important lorsque nous prenons en compte que des tensions peuvent surgir dans une intervention pour ou à la place d'un autre qui n'a pas l'ensemble des moyens ni les conditions nécessaires (White, Gratton et Agbobli, 2017, p. 9) dans une société qui privilégie l'autonomie de l'individu. Pour ces raisons, dans le cadre de cette recherche, nous proposons de définir l'acte à poser ainsi :

[...] chaque action faite par des acteurs et en rapport avec des mandats professionnels, organisationnels ou institutionnels et qui, d'un point de vue systémique, pourrait avoir un impact sur la faisabilité et l'efficacité dans les contextes pluriethniques. Selon Bakhtin (1993), l'acte reflète la conscience de l'individu, mais relève de l'action morale qui lie le soi à l'Autre. Dans le cas présent, ce lien est en rapport avec les obligations et les mandats institutionnels (Gratton, 2013) ou encore avec les règles du vivre-ensemble dans un milieu donné (White, 2016) (White et Gratton, 2017, p. 64).

1.2.4. Réussir ses études et le développement des compétences interculturelles en contexte universitaire

Avec tout près d'un·e étudiant·e sur quatre qui provient de l'international, les campus québécois, à Montréal de même qu'en région, représentent des milieux où une grande diversité est présente et où les fondements pour l'**interculturel** sont présents et peuvent être mis de l'avant.

Interculturel

Tout comme le terme multiculturel, il a plusieurs registres. Une confusion est ainsi présente, car : « les chercheurs québécois ne font pas toujours l'effort terminologique minimal pour distinguer entre l'interculturalité, l'interculturalisme et l'interculturel » (White et Emongo, 2014, p. 10). Ces trois graphies font référence à trois registres ou façons de parler de l'interculturel pour décrire : soit (1) la *réalité sociologique* avec le terme *interculturalité* ; soit (2) le *courant ou tradition de pensée* avec le terme *interculturel* ; ou soit (3) l'*orientation politique* avec le terme *interculturalisme* (White, 2015 ; White, 2014 ; Rocher et White, 2014 ; White, Gratton et Rocher, 2015 ; White 2017) :

D'abord, il fait référence à un état de fait complexe, une *réalité sociologique*, qui émerge à l'occasion d'une rencontre entre personnes venant d'horizons culturels différents. Cette utilisation se veut neutre et vise à décrire un fait social plutôt qu'une orientation politique ou une façon de faire. Ensuite, l'interculturel est de plus en plus employé dans un certain type de discours politique. Ici, le terme est utilisé comme ce concept-mythe susceptible de féconder une politique nationale québécoise fondamentalement axée sur la gestion de la diversité et tournée vers l'intégration des nouveaux arrivants. Il s'agit en substance d'une *idéologie politique* que certains entendent opposer aux autres modèles dominants, tels que le multiculturalisme canadien, le *melting pot* américain ou le républicanisme à la française. Enfin, le terme « interculturel » indiquerait une *orientation épistémologique* qui se caractérise par le souci d'autrui dans une éthique relationnelle, l'humilité par rapport à la complexité de l'Autre, et la reconnaissance du fait que le savoir est coproduit (White, 2014, p. 36-37).

Ainsi, l'interculturel est plus que la simple diversité, il fait ici référence à un « courant de pensée qui comprend une philosophie d'action » (White, 2015, p. 43) où les dynamiques de la rencontre des individus ayant des horizons culturels différents (Gratton, 2009) constituent le centre d'attention, car elles se retrouvent à plusieurs échelles :

Les dynamiques dites « interculturelles » sont vécues à plusieurs échelles : à l'intérieur de nos foyers, dans les différents milieux de vie et contextes de travail, à travers nos interactions dans l'espace public et dans les institutions qui sont censées être garantes d'égalité entre citoyens de toutes origines (White et Gratton, 2017, p. 64).

Au sein des **interactions** que génère un contexte diversifié, peuvent surgir des **nœuds** et/ou des **incidents critiques**⁵, qui peuvent poser des obstacles à la **cohésion sociale**.

⁵ En contexte d'interactions interculturelles, ces deux concepts ne se rapportent pas aux mêmes phénomènes. N'étant pas des synonymes, leur définition est donnée plus bas.

Interaction

L'un des concepts fondamentaux de la sociologie, elle :

[...] describes particular kinds of social relationship that are different from, but constitutive of, groups, organizations, networks, systems and others. Interaction occurs when two or more participants are in each other's perceptual range and orient to each other through their action and activity. It ends when the participants dissolve their mutual orientation and leave the social situation (Lehn, 2016).

L'idée d'une action réciproque lors de la rencontre de deux personnes ou de deux groupes est ici à la base de la conception. Ainsi, Rocher explicite l'importance de cette unité d'analyse pour nous : « La plus petite unité concrète d'observation du sociologue, c'est la relation entre deux personnes, c'est le rapport qui existe entre elles, c'est plus exactement encore l'interaction qui résulte de leurs relations » (Rocher, 2010, p. 14).

Dans un contexte de diversité culturelle, on portera attention aux outils pour documenter les conditions spécifiques (White, Gratton et Rocher, 2015, p. 10), dont les actes à poser (White, Gratton et Agbobi, 2017). Ainsi, les interactions sont mises en relation avec leur environnement de réalisation et au contexte afin de comprendre, entre autres, les configurations institutionnelles, les idéologies en jeu et l'histoire permettant la transmission des traditions (voir Emongo et White, 2014), car « [...] les interactions peuvent multiplier les préjugés et en créer des nouveaux » (White, Gratton et Rocher, 2015, p. 10).

Nœud

L'idée du nœud est celle d'un entrecroisement serré de deux ou plusieurs choses flexibles. Il peut être utilisé comme une métaphore pour indiquer deux choses : (1) la présence de liens ou des affinités et (2) les écarts ou difficultés rencontrées :

La notion du « nœud » permet de comprendre à la fois les affinités et les écarts entre les différents courants pluralistes. Selon Emongo (2008), le nœud fait acte de liaison et donc de rencontre, en même temps qu'il constitue un lieu de rupture. Si le nœud permet à l'être humain de faire un travail important de liaison (par exemple, sécuriser une tente ou attacher des lacets), certains nœuds sont difficiles à défaire et empêchent d'agir avec flexibilité et réflexivité. [...] La métaphore du nœud a l'avantage de regarder autant les facteurs qui servent de lien dans une interaction (affinités, similitudes, convergences) que ceux qui pourraient être à la source d'un écart ou d'un blocage (White, 2017, p. 43).

Situation récurrente ou incident critique

Habituellement, on fait référence à des situations qui se reproduisent (sont plus fréquentes que d'autres) dans le temps en contexte pluriethnique et qui posent problème : « Les incidents critiques font référence à des récurrences dont on doit tenir compte » (Gratton, 2009, p. 234).

Cohésion sociale

Associé à Durkheim (1893) lorsqu'il parle du sentiment de solidarité (mécanique et organique) dans les sociétés de la fin du 19^e siècle et, par la suite, aux instruments de régulation des institutions de l'État providence (Harvey, 2005 ; Dale, 2012 ; Swartz, 2013 ; Evans et Swell 2013 ; Rosanvallon, 1992), l'idée de la cohésion sociale implique un processus collectif qui permet à l'ensemble de subsister (provient du latin *cohaesio*, 'fait de former un tout). Par exemple :

En 2004, le conseil de l'Europe définit la cohésion sociale d'une société moderne comme « la capacité de la société à assurer de façon durable le bien-être de tous ses membres, incluant l'accès équitable aux ressources disponibles, le respect de la dignité dans la diversité, l'autonomie personnelle et collective et la participation responsable ». Il ajoute que cela implique « l'engagement social à réduire les disparités au minimum et à éviter toute polarisation » (Dethier, 2013, p. 417).

Nous retrouvons ici les idées de solidarité, de liberté et d'égalité qui permutent la conception de la société qui est voulue. De plus, l'idée d'une société dynamique où les individus vivent en harmonie et confient les uns envers les autres (Dubet, Duru-Bellat et Véréttout, 2011 ; Putnam, 2000) est importante afin de maintenir cet ensemble social. L'idée de la confiance prend ici une place importante, car elle assure en grande partie (en tant que mécanisme) la réduction de l'anxiété créée par les sociétés complexes prises avec l'individualisation (Luhmann, 1995 et 2002 ; Giddens, 1990 ; Frozzini, 2011). La cohésion sociale présuppose la confiance des membres et la volonté de collaborer afin de développer les capacités humaines des membres et le bien-être de l'ensemble. Pour cette raison, la cohésion sociale peut aussi être conçue comme « l'ensemble des valeurs et des vertus sociales qui fondent la solidarité des sociétés démocratiques et qui assurent leur développement économique. » (Dubet, Duru-Bellat et Véréttout, 2011, p. 228). Toutefois, si le partage des valeurs est important (Jenson, 1998), le sentiment d'appartenance et la reconnaissance des différences sont essentiels (Jenson, 1998 ; Rocher, 2014 ; White et Gratton, 2017). Toutefois, réduire ces mécanismes au développement économique ne traduit pas la richesse des dimensions humaines et sociales ni le but ultime de la cohésion sociale. En effet, la cohésion sociale implique plutôt d'arriver à un état de justice sociale où le traitement égal et équitable des groupes et des individus est possible, car il y a absence de discrimination et tous peuvent participer à la vie collective en créant un sentiment d'appartenance (Bernard, 1999 ; Guibet-Lafaye et Kieffer, 2012 ; Fleury, 2012). Il s'agit d'un phénomène macrosocial (cohésion macrosociale) de description de l'intensité de la cohésion où il y a « une évaluation des opportunités d'accès et de participation offerts à chacun, en tant que pairs de l'interaction, aux sphères socio-politique-économique de la vie en société » (Guibet-Lafaye, 2012, p. 31).

Comme nous le verrons dans la partie suivante portant sur le cadre théorique, plusieurs concepts sont associés à celui de la cohésion sociale, dont celui des **compétences**

interculturelles. Avant de présenter ce cadre théorique, le problème de recherche de notre projet sera établi.

Compétences interculturelles

La question des compétences (du latin *competentia*, 'rapport proportionnel') fait habituellement référence à un ensemble de connaissances et d'expériences (juger ou accomplir un acte) afin de traiter d'une question particulière. En effet, cette qualité de juger et de décider d'un acte à entreprendre requiert un rapport proportionnel entre les acquis de la personne et l'acte à poser pour résoudre la situation. En cela, elle est plus qu'une simple capacité d'adaptation à des personnes d'autres cultures comme certains auteurs le laissent entendre (voir Cerdin, 2012). Les compétences interculturelles sont, comme toute compétence, créées et transmises d'une génération à l'autre dans les sociétés (UNESCO, 2013). Elles permettent l'intervention en tant que techniques de réduction des écarts culturels (Gratton, 2009), mais elles sont plus que des techniques, car elles constituent de « [...] nouvelles compétences sociales et organisationnelles qui vont au-delà d'un raisonnement purement économique (White, Gratton et Rocher, 2015), autant pour les citoyens d'ici et d'ailleurs que pour les professionnels qui interviennent auprès des clientèles issues de l'immigration ». (White et Gratton, 2017, p. 3). Ainsi, elles peuvent être conçues comme une capacité (habiletés, prédispositions et attitudes) à manier un savoir culturel (habiletés et connaissances) afin de produire les conditions nécessaires à la réduction des écarts culturels et finalement la pleine participation dans la société :

La compétence interculturelle est souvent décrite comme une compétence de l'interaction sociale (Bartel-Radic 2009 ; Balcazar 2009) et de la communication. Nous pouvons dire qu'elle est liée à la capacité de reconnaître et d'utiliser le savoir culturel comme une source d'apprentissage dans le but de concevoir des interventions des programmes et politiques efficaces. Les compétences culturelles sont, dans ce sens, des conditions essentielles de l'inclusion » (White, Gratton et Rocher, 2015, p. 15).

1.3. Problème de recherche

Au printemps 2018, nous avons réalisé une revue de presse exploratoire sur le sujet des ÉI dans les universités canadiennes et québécoises (annexe 1). Les articles recensés dans cette revue de presse ont été regroupés par thèmes (manifestation de racisme, accompagnement des ÉI, vécu réel des ÉI, politiques de mobilité étudiante, données sur la mobilité étudiante, projets des institutions et chroniques). Il ressort de cette revue de presse que les divers éléments discutés jusqu'ici sur la mobilité étudiante et sur l'expérience vécue par les ÉI et les

milieux qui les accueillent sont également des sujets de discussion dans les espaces médiatiques et représentent des préoccupations sociales. Préoccupations que notre équipe de chercheur·e·s partage.

Si les études qui portent sur l'internationalisation des études et sur la mobilité étudiante abondent dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation, la littérature ne nous permet pas de savoir avec précision « les bonnes pratiques » d'attraction, d'accueil, d'accompagnement, d'actes à poser et de rétention des ÉI à l'œuvre dans nos universités et dans nos régions. Nous ne savons pas non plus ce que les ÉI et les professionnel·le·s qui les accompagnent disent des interactions et de l'expérience réelle qu'ils·elles vivent au quotidien, ni des besoins qu'ils·elles ressentent. Ainsi, il est difficile, d'une part, de documenter réellement la situation des ÉI dans le réseau des universités du Québec et de bonifier de manière efficace nos pratiques d'accueil, d'accompagnement et d'actes à poser.

D'autre part, il est difficile de savoir ce qui se fait réellement en matière de collaboration avec les acteur·rice·s locaux·ales pour faire face aux défis révélés par la présence croissante des ÉI sur nos territoires.

Cette recherche porte donc sur les interactions et l'expérience vécue par les ÉI inscrit·e·s dans des universités du Réseau UQ, et par les acteur·rice·s institutionnel·le·s et communautaires qui les accueillent et les accompagnent. Les points suivants brossent les portraits des cinq universités du réseau de l'UQ qui ont été le théâtre de la recherche.

1.3.1. L'UQTR, en Mauricie⁶

1.3.1.1. Profil de l'UQTR (historique, mission, défis, structure)

Selon l'information disponible sur le site Internet de l'UQTR, cette université a été fondée en 1969. Membre du réseau des Universités du Québec, l'UQTR détient 2 campus (Trois-Rivières et Drummondville) et 9 centres universitaires hors campus. En 2016-2017, ce sont 14 300 étudiant·e·s qui y étaient inscrit·e·s et 1 700 employé·e·s qui y travaillaient. Ce sont 280 programmes d'études qui sont offerts, et ce, dans les 3 cycles. La mission de l'UQTR s'énonce ainsi : « [e]nracinée dans son milieu et résolument branchée sur le monde, l'UQTR se distingue dans la production, le transfert et la diffusion des connaissances, par la formation, la recherche, les services à la collectivité et l'implication sociale des membres de sa communauté »

⁶ Rédigé par Vicky Girard.

(Université du Québec à Trois-Rivières, 2015 ; p. 4). Les valeurs prônées par l'institution sont l'excellence, la collégialité, la créativité et l'intégrité. L'UQTR a occupé beaucoup d'espace dans les médias au cours de la dernière année. En effet, le conflit qui lie la direction au syndicat des professeur·e·s a fait couler beaucoup d'encre. Le 2 mai 2018, les professeur·e·s ont été mis en lock-out jusqu'au 16 mai. Le recteur Daniel McMahon affirma devoir rétablir les finances de l'université en établissant l'équilibre budgétaire pour l'année 2020-2021 (Université du Québec, 2018), tandis que les professeur·e·s demandèrent l'embauche d'autres professeur·e·s pour atteindre la mission de l'UQTR. C'est le 2 octobre que la convention collective a finalement été signée. L'UQTR aura à redorer son image auprès de la population, des professeur·e·s, des étudiant·e·s, mais aussi avec ses collaborateurs à l'international, puisque ce lock-out a eu diverses répercussions et a obtenu mauvaise presse.

1.3.1.2. Services et programmes offerts (caractéristiques, distribution)

Toujours selon le site Internet de l'UQTR, l'université offre, comme mentionné, 280 programmes d'études dans les 3 cycles. De ces programmes, plusieurs ne sont offerts qu'à cette université tels que Pratique sage-femme, Chiropratique en français et Médecine podiatrice. La majorité des étudiant·e·s est inscrite dans les domaines de l'administration (30.3%), de la santé (17.8%) et des sciences humaines (16.8%) (Université du Québec à Trois-Rivières, 2018a)

En plus des programmes offerts, l'UQTR offre des Services aux étudiant·e·s (SAE). Les SAE se divisent en six catégories : accueil et intégration, soutien à l'apprentissage, orientation et emploi, aide financière, CEI (Carrefour d'entrepreneuriat et d'innovation) et santé psychologique.

Plus spécifiquement pour les ÉI, différents services sont déployés afin qu'ils·elles aient un séjour le plus agréable possible (Bérubé et al., 2017). Ces services se divisent en 8 catégories. Lors du préaccueil, l'UQTR envoie un Guide de l'étudiant·e à l'international au·à la futur·e étudiant·e. De plus, il y a des séances webinaires d'information et de préparation. Pour le suivi personnalisé, des kiosques d'information sont installés la journée d'accueil des ÉI et ils·elles ont une possibilité de faire une visite guidée de l'université. Des rencontres individuelles sont faites pour répondre aux besoins de chaque personne. Il existe des activités d'accueil régionales, qui permettent à l'étudiant·e de connaître la Mauricie. L'UQTR offre des ateliers de soutien et d'intégration. Il y a des Services d'accompagnement et d'information sur la gestion budgétaire et de soutien financier sous forme de bourses d'excellence ou pour subvenir à des difficultés financières temporaires ou d'aide d'urgence. Finalement, il existe des associations pour les ÉI :

- Association des Congolais de Trois-Rivières;
- Association des étudiants camerounais de l'UQTR;
- Association des étudiants de l'outremer française;
- Association des étudiants de la Tunisie;
- Association des étudiants du Maroc;
- Association des étudiants ivoiriens de Trois-Rivières;
- Association des étudiants maliens de Trois-Rivières;
- Association des étudiants sénégalais;
- Association persane de l'UQTR;
- Association ibéro-américaine;
- L'Amicale étudiante togolaise de l'UQTR.

1.3.1.3. Publics (étudiant·e·s locaux·ales, ÉI, autres)

Au trimestre d'automne 2016, 14 333 étudiant·e·s ont suivi des cours à l'UQTR. C'est une diminution de 1% comparativement à l'année précédente, mais une augmentation de 28% comparativement à 2007. Il y avait 82% de ces étudiant·e·s qui étaient inscrit·e·s au premier cycle, 13.8% au deuxième cycle et finalement 4.2% au troisième cycle. La majorité de ces étudiant·e·s proviennent de régions administratives proches de la Mauricie et donc de Trois-Rivières : Mauricie (25%), Lanaudière (14.7%) et Montérégie (13.3%) (Université du Québec à Trois-Rivières, 2018a)

L'UQTR a enseigné à 1 556 ÉI (au Québec et à distance) en 2017-2018. En 2016, ce sont 863 ÉI qui ont été accueilli·e·s à l'UQTR au Québec dans les trois cycles (voir Tableau 1), provenant de plus de 70 pays différents. Dans l'ordre, les ÉI sont majoritairement originaires de la France (352), de la Chine (68) et du Cameroun (61).

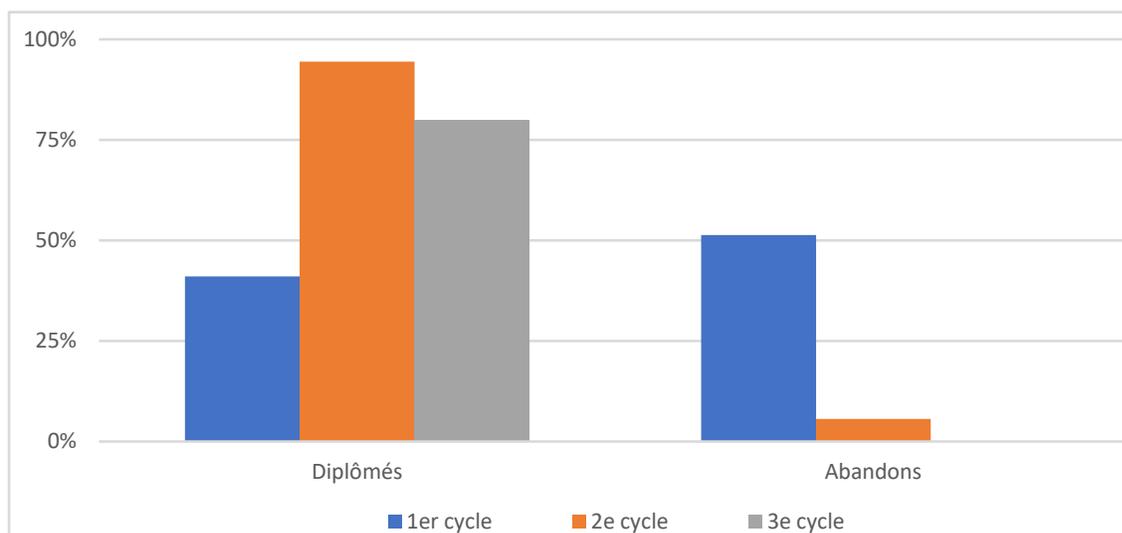
Tableau 1 : Nombre d'ÉI par cycle d'études en 2016

Cycles d'études	Nombre d'ÉI
1 ^{er} cycle	565
2 ^e cycle	187
3 ^e cycle	111

Source: Réseau des Universités du Québec

Des données existent quant à la durée des études et la diplomation des ÉI.⁷ Les dernières cohortes à avoir été évaluées sont celles de 2010 pour les premiers et deuxièmes cycles et celle de 2008 pour le troisième cycle (voir Figure 1). Au total, 51% des ÉI ont gradué : 41% au baccalauréat, 94.4% à la maîtrise et 80% au doctorat. Il est à noter que pour ceux-elles qui n'ont pas gradué, certain·e·s ont abandonné (51.3% au baccalauréat, 5.6% à la maîtrise et 0% au doctorat) et d'autres n'ont pas encore terminé. Pour ce qui est de la durée des études, elle a été calculée selon le nombre de trimestres écoulés avant la diplomation. Les ÉI qui ont terminé leur baccalauréat l'ont fait en moyenne en 9.4 trimestres. Pour ce qui est de la maîtrise, les étudiant·e·s ont pris 9.5 trimestres en moyenne pour terminer leur grade. Finalement, c'est en moyenne en 16 trimestres que les doctorants ont pu terminer leur thèse.

Figure 1 : Taux de diplomation et d'abandon chez les ÉI à l'UQTR en 2010



En comparaison, dans le rapport annuel de l'UQ (2018a) de 2016-2017, la cohorte des étudiant·e·s en général de 2010 a gradué à 73.3% au baccalauréat, à 62.8% à la maîtrise et à 60% au doctorat. La durée moyenne des études varie aussi. En effet, les étudiant·e·s ont terminé leur baccalauréat en moyenne en 9.6 trimestres, leur maîtrise en 10.4 trimestres et leur doctorat en 13.7 trimestres.

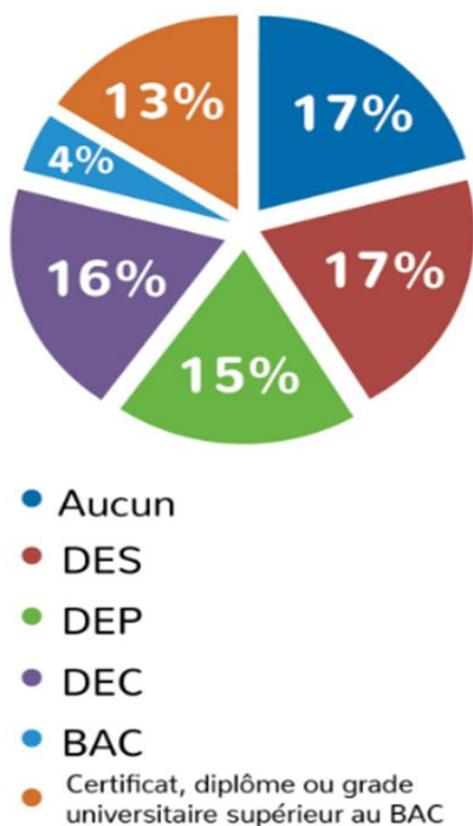
⁷ Données obtenues auprès de la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec le 9 mars 2018.

En somme, les EI graduent moins que la moyenne des étudiant·e·s au baccalauréat. Par contre, ils·elles terminent davantage leurs études aux cycles supérieurs, même s'ils·elles prennent plus de temps pour le faire.

1.3.1.4. Contexte social et économique de Trois-Rivières

Plus grande ville de la région de la Mauricie, la ville de Trois-Rivières (2018) compte 137 000 habitant·e·s, ce qui en fait la 9^e plus grande ville de la province du Québec. Elle est reconnue pour être la grande ville où le coût de la vie est le moins cher (Étude de l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques, 2017, cité dans Ville de Trois-Rivières, 2018). Ancienne capitale mondiale de l'industrie papetière, aujourd'hui, le pourcentage de personnes détenant un diplôme (études secondaires, études professionnelles ou techniques) est plus élevé que pour le reste de la province (voir Figure 2). La présence de plusieurs institutions d'enseignement postsecondaire (3 établissements collégiaux, 2 centres d'étude professionnelle et 1 université) en est certainement l'une des causes.

Figure 2 : Taux de diplomation à Trois-Rivières



Source: Ville de Trois-Rivières

1.3.2. L'UQAC, au Saguenay-Lac-Saint-Jean⁸

1.3.2.1. Profil de l'UQAC (historique, mission, défis, structure)

L'UQAC a été fondée en mars 1969. Elle est membre du réseau des Universités du Québec (UQ). Outre son campus principal (Chicoutimi), l'UQAC dispose de quatre centres d'études (Saint-Félicien, Charlevoix, Alma et Sept-Îles), ainsi que d'une école numérique (le centre NAD à Montréal). À l'automne 2017, l'effectif étudiant de l'UQAC s'établissait à 6 901 étudiant·e·s dont 5 370 étudiant·e·s au 1^{er} cycle et 1531 étudiant·e·s aux cycles supérieurs.

L'UQAC offre plus de 180 programmes d'études dans les trois cycles universitaires. Parmi les nouveautés concernant les programmes, notons le baccalauréat en communication interculturelle et médiatique, offert depuis l'automne 2018. Par l'entremise de ses départements, de son centre de formation continue, de son centre du savoir sur mesure, de son Centre des Premières Nations Nikanite et de son École de langue française et de culture québécoise, elle propose également des formations adaptées qu'elle déploie sur le campus comme à l'étranger (Université du Québec à Chicoutimi, s. d.). La mission de l'UQAC s'énonce ainsi : « L'Université du Québec à Chicoutimi propose une expérience unique de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la création, par un accès aux savoirs qui mise sur la proximité. Elle contribue au développement des communautés et exerce sa mission sans frontières » (Université du Québec à Chicoutimi, s. d.).

En plus de souscrire à quatre valeurs importantes (respect, engagement, reconnaissance et intégrité), l'UQAC met de l'avant une vision particulière de son rôle d'institution du savoir : « Reconnue pour son appartenance régionale ainsi que son rayonnement national et international, l'Université du Québec à Chicoutimi est l'institution que l'on choisit pour y développer son autonomie intellectuelle et professionnelle en raison de la pertinence des programmes, de la diversité de la recherche et de la création, ainsi que son investissement dans le développement durable. Elle est une Université inclusive, qui reconnaît la contribution de tous les membres de sa communauté et de ses partenaires. Elle est l'Université de quiconque aspire à l'excellence » (Université du Québec à Chicoutimi, s. d.).

1.3.2.2. Services et programmes offerts (caractéristiques, distribution)

À l'automne 2016, la répartition de l'effectif étudiant (6 901 étudiant·e·s) par secteur de disciplines se présente comme suit : santé (10,5%); sciences pures et appliquées (21,5%);

⁸ Rédigé par Éric Tremblay.

sciences de l'administration (24,3%); éducation (13%); arts, lettres et sciences humaines (26,3%); plurisectoriel (4,4%).

En plus des programmes offerts, l'UQAC offre des Services aux étudiant·e·s (SAE). Ce dernier est marqué par le travail de concertation des professionnel·le·s rattaché·e·s aux trois secteurs des SAE qui gravitent autour de la relation d'aide. « Cette façon de travailler du conseiller d'orientation, de la travailleuse sociale et de l'orthopédagogue permet de mieux comprendre la trajectoire de services que certain·e·s étudiant·e·s utilisent et assure que ces derniers sont pris en charge par notre équipe. Ainsi, aucune intervention devient redondante mais plutôt, se définit comme complémentaire. L'aspect de multidisciplinarité permet de bien diriger l'étudiant·e vers la bonne ressource » (Rapports déposés dans le cadre de l'application de la loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, édition 2016-2017).

La présence à l'UQAC de plus de 425 étudiant·e·s en situation de handicap, de plus de 1 000 étudiant·e·s internationaux·ales et des plus de 225 étudiant·e·s des Premières Nations, oblige l'institution d'enseignement à se concentrer sur les particularités de ces étudiant·e·s et d'ajuster l'offre de services en conséquence. « De plus, comme par les années précédentes, les étudiant·e·s qui se retrouvent dans une situation financière précaire qui pourrait mettre en péril leur trimestre, ont accès à deux formes d'aide soit, un fonds humanitaire et un fonds de dépannage » (Rapports déposés dans le cadre de l'application de la loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, édition 2016-2017).

L'UQAC dispose également d'un certain nombre de bourses d'exemption de frais de scolarité majorés pour les étudiant·e·s non canadien·ne·s. Elles sont automatiquement attribuées aux nouveaux·elles étudiant·e·s admis·es et inscrit·e·s à temps complet au doctorat. Il est également possible pour les étudiant·e·s à la maîtrise d'obtenir une telle bourse (certaines conditions s'appliquent). Les bourses sont renouvelables jusqu'à six trimestres à temps complet sur recommandation du·de la directeur·rice de recherche. Les gouvernements du Canada et du Québec proposent aussi des programmes de bourses spécifiques aux ÉI qui sont le résultat d'une entente spécifique avec chacun des pays concernés (Revue internationale de l'UQAC, 2017-2018).

À l'UQAC, le Bureau de l'international (BDI) offre un soutien et des services spécialisés pour l'ensemble des étudiant·e·s internationaux·ales de la communauté universitaire. Il est une courroie de transmission vers les directeurs·rices de programme, le Bureau du registraire, les

Services aux étudiant·e·s, le Service des ressources financières et les associations étudiantes. « La très grande majorité des étudiant·e·s visite nos bureaux à leur arrivée afin d'obtenir l'information nécessaire sur le campus par le biais de rencontres d'information, via notre site Internet ou de manière plus précise sur prise de rendez-vous avec un·e agent·e de recrutement ou d'admission » (Rapports déposés dans le cadre de l'application de la loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, édition 2016-2017).⁹

En plus d'un accompagnement pour la préparation de leur séjour à Chicoutimi (site web, guide de séjour, rencontres web, page Facebook et adresse courriel), l'étudiant·e international·e doit dès son arrivée, participer à une rencontre d'information obligatoire. Les thèmes alors abordés sont : logement et installation; assurances et soins de santé au Québec; inscription au cours; activités de la rentrée et vie étudiante; matériel scolaire; ouverture d'un compte bancaire au Québec; le travail pendant les études, etc. À chaque début de trimestre, les nouveaux·elles étudiant·e·s de l'UQAC peuvent bénéficier du Service info-Logement (SIL).

L'UQAC compte plus de 50 organisations et associations chaperonnées par le Mouvement des associations générales étudiantes de l'UQAC (MAGE-UQAC). On retrouve donc des nombreux groupes d'intérêts, clubs et regroupements pour les étudiant·e·s, dont un Comité environnemental du MAGE-UQAC, la Communication étudiante universitaire Chicoutimi (CEUC), etc. Il existe également une association des étudiant·e·s internationaux·ales rattachée au MAGE-UQAC.

1.3.2.3. Publics (étudiant·e·s locaux·ales, ÉI, autres)

Avec plus de 200 partenaires à l'étranger, l'UQAC offre des formations délocalisées. À ce jour, elle a diplômé plus de 7 000 étudiant·e·s dans des programmes délocalisés (principalement en Chine, au Maroc, en Colombie, au Sénégal et en Tunisie). Exportés sous forme de formations transfrontalières et en partenariat avec l'université que fréquente l'étudiant·e, il·elle peut ainsi suivre une formation québécoise, peu importe sa situation géographique.

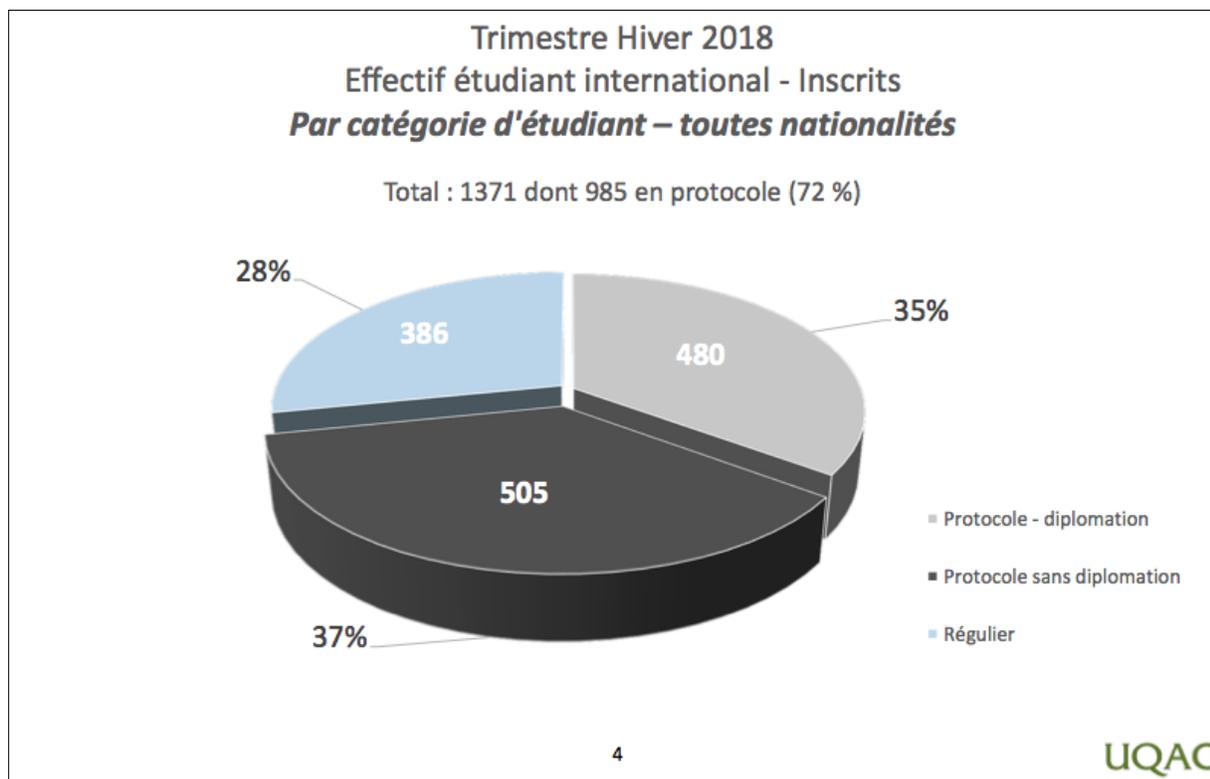
Au trimestre de l'hiver 2018, l'UQAC a disposé d'enseignement à 1 363 ÉI. Ce qui représente environ 35 % d'augmentation d'ÉI depuis deux ans (Rapports déposés dans le cadre de l'application de la loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, édition 2016-2017). Au niveau de l'UQAC, on retrouve deux parcours pour les ÉI (voir Figure 3) : en

⁹ Notez que le SÉ et le BDI sont en restructuration et que certains des services du BDI seront transférés au SAE.

échange (rattachés à une Convention de coopération, choisissent leurs cours par formulaire tripartite, paient leur frais de scolarité auprès de leur université d'attache, s'inscrivent à un programme court UQAC; pas diplômé·e·s de l'UQAC, viennent pour un ou deux trimestres); avec diplomation (leur cheminement est intégré dans une entente complémentaire à une Convention de coopération, paient leurs frais de scolarité à l'UQAC et dans leur université, s'inscrivent dans les programmes de grade et DESS de l'UQAC, reçoivent un diplôme de l'UQAC).

Les ÉI de l'UQAC proviennent de presque 50 pays dans le monde. Majoritairement, ils·elles sont originaires de la France (environ 50 %) et de l'Afrique (environ 17 %). Dès la réception des documents d'admission de l'UQAC, l'ÉI doit commencer des démarches afin d'obtenir les autorisations pour séjourner au Québec : Certification d'acceptation du Québec (CAQ) et un permis d'études.

Figure 3 : ÉI à l'UQAC en 2018 selon la catégorie d'étudiant·e



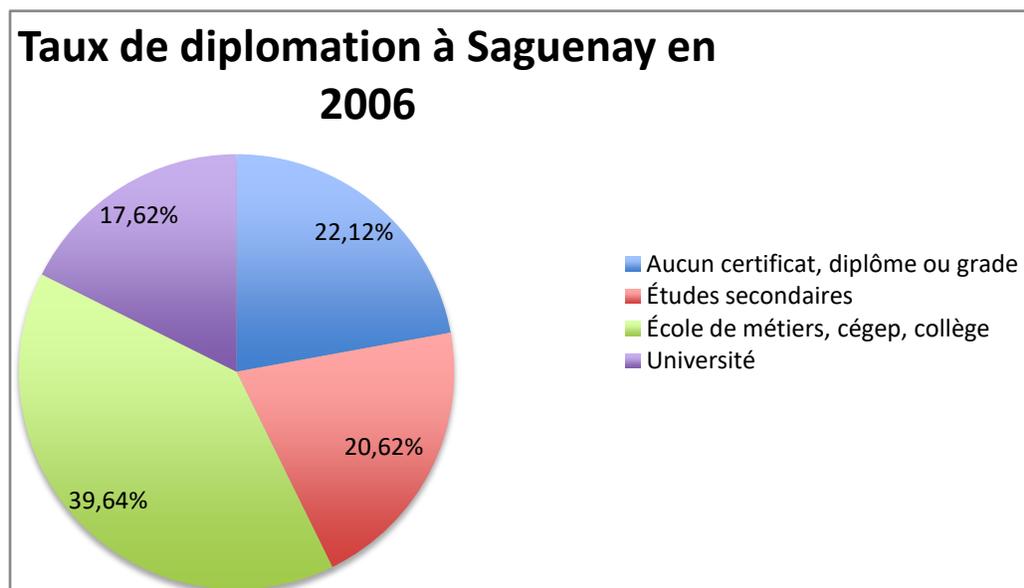
Source : BDI, 2018

1.3.2.4. Contexte social et économique de Saguenay

Fruit de plusieurs fusions municipales, la population de la ville de Saguenay se chiffre à 144 547 habitant·e·s en 2017 (Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation, 2018). Comptant trois arrondissements (Chicoutimi, Jonquière, La Baie), elle est selon l'Institut de la statistique du Québec la 8^e ville la plus peuplée au Québec. Métropole de la région administrative du Saguenay—Lac-Saint-Jean, elle compte cinq centres de formations professionnelles, deux établissements collégiaux (Chicoutimi et Jonquière), ainsi qu'une université (UQAC).

Le portrait de la population de Saguenay révèle qu'en 2006, le pourcentage de citoyen·ne·s (15 ans et plus) détenant au moins un diplôme d'études secondaires (77,8 %), est légèrement plus élevé que la moyenne québécoise (Centre de recherche sur le développement territorial, (2009)). Par contre, le pourcentage des diplômés universitaires est légèrement inférieur (17,6%) à la moyenne québécoise (21,4%) (voir Figure 4).

Figure 4 : Taux de diplomation à Saguenay en 2006



Source : *État des lieux du développement durable et viable à Saguenay*

1.3.3. L'UQO, en Outaouais¹⁰

1.3.3.1. Profil de l'UQO (historique, mission, défis, structure)

Selon le site Internet de l'UQO (Université du Québec en Outaouais, 2018), cette université est un établissement public francophone d'enseignement universitaire et de recherche situé en Outaouais et dans les Laurentides. Elle est une institution membre du réseau de l'Université du Québec qui a été créée officiellement en 1981 sous le nom d'Université du Québec à Hull (UQAH), mais qui est devenue en 2002 l'UQO. Cet établissement éducatif possède deux campus (Gatineau et Saint-Jérôme) ainsi que deux centres universitaires hors campus, soit à Ripon et à Sainte-Thérèse (Université du Québec en Outaouais, 2018).

En avril 2016, l'UQO comptait 531 employé·e·s régulier·ère·s, dont 254 professeur·e·s, 4 cadres supérieurs, 20 personnel-cadres, 12 employé·e·s du personnel administratif, 62 technicien·ne·s, 99 employé·e·s du personnel de bureau, 7 employé·e·s en métiers et services et finalement, 365 chargé·e·s de cours (Université du Québec en Outaouais, 2018). Par ailleurs, à l'automne 2017, il y avait 7 283 étudiant·e·s inscrit·e·s (Université du Québec en Outaouais, 2017).

La mission de l'UQO est de favoriser les interactions humaines, de former des diplômé·e·s qualifié·e·s à tous les cycles, de stimuler la recherche scientifique ainsi que le transfert, la diffusion des connaissances et l'avancement de la société (Université du Québec en Outaouais, 2018). Les valeurs qui caractérisent l'institution sont : le dépassement de soi, l'excellence, la rigueur, l'ouverture, l'intégrité, la transparence et le respect (Université du Québec en Outaouais, 2018). L'ouverture touche directement les étudiant·e·s internationaux·ales. En effet, « l'institution reconnaît l'importance de la diversité culturelle et en fait la promotion. En outre, elle intègre une dimension internationale à ses activités de formation » (Université du Québec en Outaouais, 2016, p.7).

Une des caractéristiques que possède l'UQO à Gatineau au Québec est le fait d'être située aux abords de l'Ontario et plus particulièrement de la capitale nationale du Canada, Ottawa. L'Université est donc située à la frontière des cultures (les cultures francophones et les cultures anglophones) qui coexistent et s'enrichissent mutuellement (Université du Québec en

¹⁰ Rédigé par Edwin Parrado Morra.

Outaouais, 2018). Il s'agit aussi d'un défi de taille compte tenu de la compétition à proximité des institutions d'enseignement supérieur de l'Ontario (Assogba, 2018). D'ailleurs, un « statut particulier » en enseignement supérieur est accordé en Outaouais depuis 2015.

1.3.3.2. Services et programmes offerts (caractéristiques, distribution)

L'UQO offre plus de 100 programmes d'études aux trois cycles (Université du Québec en Outaouais, 2018). De ces programmes, plusieurs ne sont offerts qu'à cette université, tels que le baccalauréat en écologie et environnement, la maîtrise en muséologie et pratiques des arts, et une majeure en développement international.

Selon le rapport annuel 2016-2017 de l'Université du Québec (Université du Québec, 2018a), au niveau des activités internationales, l'UQO a créé des accords pour des programmes d'échanges d'étudiants en éducation avec la Belgique et en travail social avec la Suisse. De plus, avec la France, l'UQO a établi deux partenariats afin d'accueillir des étudiant·e·s au DESS en gestion de projet et en double diplomation au baccalauréat en administration (Université du Québec, 2018a). Également, on signale que : « Dans le domaine de la coopération internationale, des financements du ministère des Relations internationales et de la Francophonie ont permis de conclure un projet de formation à la recherche sur les stratégies de créacollage numérique à l'Université de Jinan, en Chine, ainsi qu'un projet de codéveloppement d'un modèle psychoéducatif adapté au contexte haïtien » (Université du Québec, 2018a, p. 46).

Finalement, l'UQO a appuyé un projet d'analyse de faisabilité et de préexpérimentation de l'implantation d'une licence en psychoéducation à l'Université de la Frontera au Chili (Université du Québec, 2018a).

1.3.3.2.1. Services généraux aux étudiant·e·s

L'UQO offre plusieurs services aux étudiant·e·s (SAE). Les SAE se divisent en quatre catégories (Université du Québec en Outaouais, 2018). La première catégorie, « un soutien tangible à l'étudiant·e pour l'aider à clarifier son projet scolaire et professionnel », comprend entre autres le service d'atelier de grammaire pour tout·e étudiant·e qui désire améliorer son français écrit. La deuxième catégorie, « fournir un environnement propice à la réussite des études », comprend le service d'aide financière aux études, l'aide au logement hors campus et l'aide à l'emploi. La troisième catégorie, « main tendue dans les moments difficiles », comprend

un service de consultation psychologique par l'entremise du Programme d'aide et de référence pour les étudiantes et les étudiants (PARÉÉ). La dernière catégorie, « l'appui à la vie étudiante sur le campus », consiste à offrir, par exemple des subventions et du soutien à la vie associative des étudiant·e·s (Université du Québec en Outaouais, 2018).

1.3.3.2.2. Services aux étudiant·e·s internationaux·ales

Selon l'UQO (2018), l'organisme mandaté pour accueillir, informer et accompagner les étudiant·e·s internationaux·ales (ÉI) est le Bureau du registraire à travers le bureau des étudiant·e·s et des échanges internationaux (BÉÉI). En effet, l'UQO offre le service de préaccueil qui vise à préparer les ÉI avant d'arriver au Canada en offrant des informations sur ses plateformes Internet, un guide d'information et des capsules Internet (Université du Québec, 2017). Également, l'institution universitaire à travers le BÉÉI offre aux nouveaux·elles ÉI une journée d'accueil qui se déroule généralement la semaine précédant le début des cours, soit en août pour le trimestre d'automne et en janvier pour le trimestre d'hiver (Université du Québec en Outaouais, 2018). De plus, le BÉÉI organise des kiosques d'accueil, des ateliers d'intégration et des rencontres individuelles dans lesquelles les ÉI reçoivent de l'information sur comment trouver un logement, les services offerts à l'université, les assurances, l'inscription aux cours, les bourses, le marché du travail au Canada, le choc culturel, entre autres (Université du Québec, 2017). Aussi, le BÉÉI a développé un programme de parrainage/jumelage qui favorise le soutien universitaire et l'intégration des ÉI (Université du Québec, 2017). Pareillement, le BÉÉI organise des activités d'intégration ludiques et culturelles telles que des soirées dansantes, des festivals et des sorties en groupe pour que les ÉI puissent se familiariser avec la culture et les valeurs québécoises (Université du Québec, 2017). Enfin, le BÉÉI est responsable de la mise en œuvre des protocoles du Décanat de la formation continue et des partenariats (DFCP) en matière de mobilité internationale, ainsi que d'approbation et d'autorisation de bourses de mobilité internationale (Université du Québec en Outaouais, 2018).

Aucune association étudiante à l'UQO ne dirige exclusivement ses activités vers les ÉI (Université du Québec en Outaouais, 2018). Toutefois, il existe deux regroupements dont les activités ciblent les ÉI :

- Culture en couleur
- Entraide universitaire mondiale Canada-UQO

1.3.3.3. Publics (étudiant·e·s locaux·ales, ÉI)

Selon la Fondation UQO (2017), à l'automne 2017 il y avait 7 283 étudiant·e·s inscrit·e·s, soit 5 893 étudiant·e·s au premier cycle, 1 139 au deuxième cycle, et 251 au troisième cycle. Parmi ces étudiant·e·s, il y avait 318 étudiant·e·s internationaux·ales, soit 4 % de la population étudiante. Certain·e·s de ces étudiant·e·s poursuivent leurs études à l'UQO pour un seul trimestre ou une année complète, tandis que d'autres choisissent l'UQO pour toute la durée de leurs études (Université du Québec en Outaouais, 2018).

En 2016, l'UQO a recensé 273 inscriptions des ÉI distribuées de la façon suivante : 180 étudiant·e·s de premier cycle, 69 de deuxième cycle et 24 de troisième cycle (Université du Québec, 2018b). Par rapport au taux d'abandon des étudiant·e·s étranger·ère·s de la cohorte ayant débuté à l'automne 2010, il est de 34,4 % (Université du Québec, 2018c).

- Premier cycle 20 /44 (45,5 %)
- Deuxième cycle 1/17 (5,9 %)
- Troisième cycle pas de données disponibles.

Également, les pays les plus représentés parmi les ÉI de tous les cycles confondus à l'UQO en 2016 sont la France avec 97 étudiant·e·s, suivie du Sénégal avec 25 étudiant·e·s, de la Côte-d'Ivoire avec 21 étudiant·e·s ainsi que de la Tunisie avec 21 étudiant·e·s également (Université du Québec, 2018b).

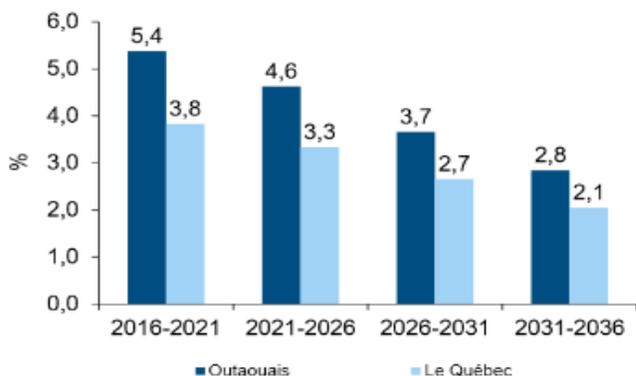
1.3.3.4. Contexte social et économique de la région de l'Outaouais

L'Outaouais est une région limitrophe située à proximité de la capitale nationale du Canada où l'on retrouve plusieurs agences gouvernementales (Université du Québec en Outaouais, 2018). Selon le ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation (2018), la région de l'Outaouais représentait 4,68 % de la population du Québec en 2017 (392 785 habitant·e·s) et se classait au 8^e rang parmi les 17 régions administratives les plus peuplées. La densité de population de ce territoire de 30 471 km² est de 13 hab./km². La ville de Gatineau est la plus peuplée. Celle-ci comprend plus de 70 % de la population de la région et est la quatrième ville en importance au Québec après Montréal, Québec et Laval. La population rurale représente 13 % de la population totale. Selon, le même ministère, l'Outaouais aura une forte croissance démographique au cours des prochaines années. De 2016 à 2021, la population de la région devrait croître de 5,4 %, un rythme plus rapide que celui de la province de Québec

(+3,8 %). Ce rythme est également supérieur à celui de la moyenne des régions urbaines (voir Figure 5).

Figure 5 : Évolution démographique et perspectives en Outaouais

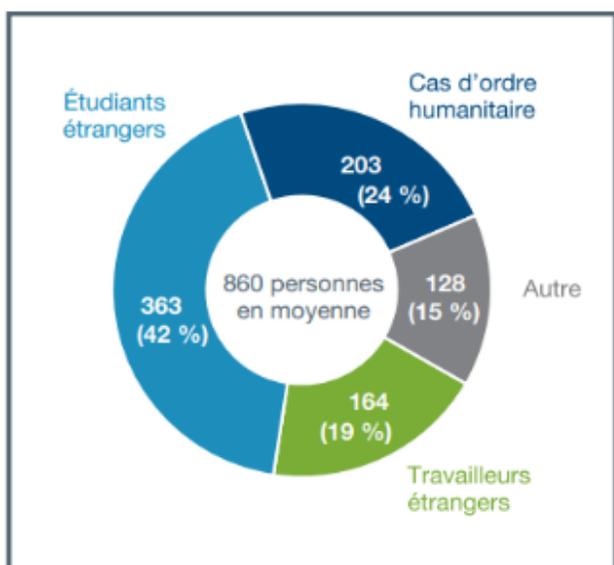
Évolution démographique et perspectives



Source : Institut de la statistique du Québec.

Selon la Ville de Gatineau (2013), la migration est la principale source d'accroissement démographique en Outaouais. De plus, parmi les résident·e·s temporaires, on compte en moyenne annuellement 42% d'étudiant·e·s étranger·ère·s, 24% de cas d'ordre humanitaire, 19% de travailleur·euse·s étranger·ère·s et 15% indéterminé (voir Figure 6).

Figure 6 : Effectif annuel moyen de résident·e·s temporaires selon le statut entre 2001 et 2010, région métropolitaine de Gatineau.

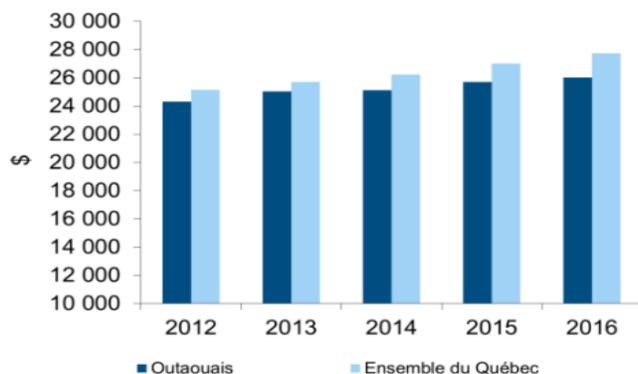


Source : Citoyenneté et Immigration Canada, *Faits et chiffres 2010 : aperçu de l'immigration, résidents permanents et temporaires*.

Jusqu'en 2013, le revenu disponible par habitant·e de l'Outaouais se situait autour de la moyenne québécoise. En 2016, le revenu disponible dans la région a atteint 26 030 \$, alors qu'il s'établissait à 27 723 \$ au Québec. Toujours en 2016, l'écart négatif par rapport au Québec s'est creusé, pour atteindre 6,1 % (voir Figure 7).

Figure 7 : Revenu disponible par habitant·e

Revenu disponible par habitant

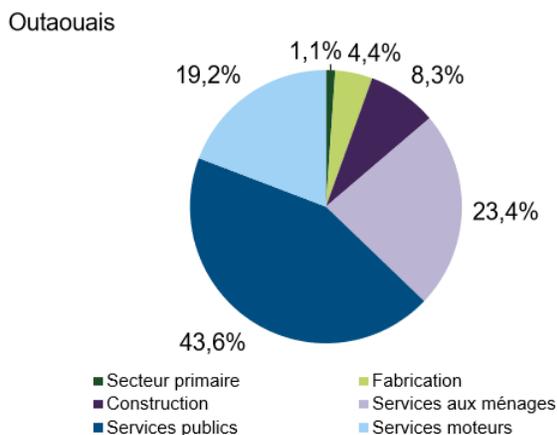


Source : Institut de la statistique du Québec.

Enfin, l'économie de l'Outaouais reflète la vocation de la région, axée sur les services publics (43,6 %), les services aux ménages (23,4 %), les services moteurs (19,2 %), le secteur de la construction (8,3 %), le secteur de la fabrication (4,4 %), et le secteur primaire (1,1 %) (voir Figure 8).

Figure 8 : Emploi selon le secteur d'activité en 2017

Emploi selon le secteur d'activité en 2017



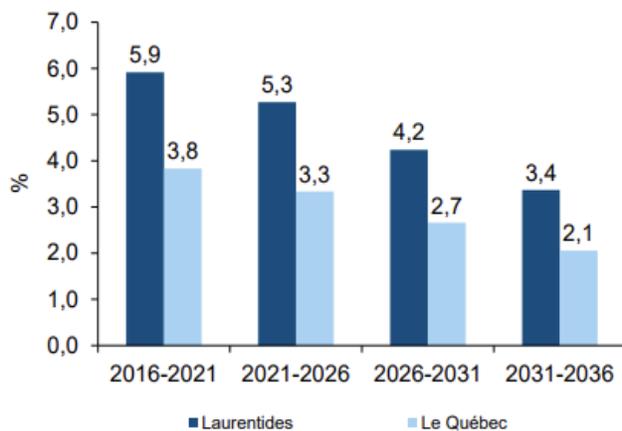
Source : Statistique Canada, compilation spéciale.

1.3.3.5. Contexte social et économique de la région des Laurentides

Selon le ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation (2018), la région des Laurentides représentait 7,26 % de la population du Québec en 2017 (609 421 habitant·e·s) et se classait au 4^e rang parmi les 17 régions administratives du Québec les plus peuplées. La densité de la population de ce territoire de 20 546 km² est de 30 hab./km². De 2016 à 2021, la population de la région devrait augmenter de 5,9 %, une croissance bien au-dessus de la moyenne québécoise (+3,8 %) (voir Figure 9).

Figure 9 : Évaluation démographique et perspectives

Évolution démographique et perspectives



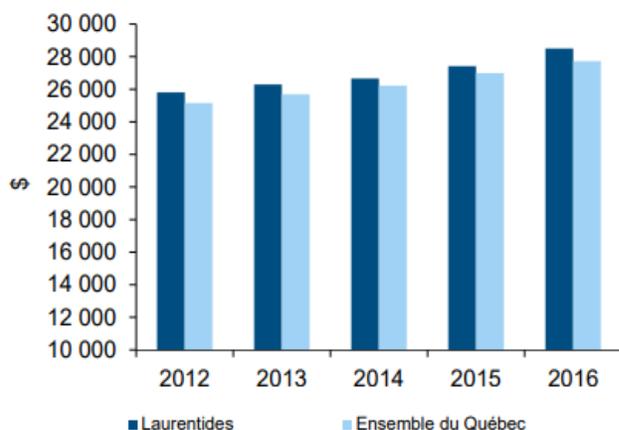
Source : Institut de la statistique du Québec.

De plus, la région des Laurentides a une croissance démographique due à la fois au taux de fécondité et aux gains migratoires.

Aussi, depuis 2012 le revenu disponible par habitant·e des Laurentides s'est maintenu continuellement au-dessus de la moyenne québécoise. En 2016, il se situait à 28 505 \$, comparativement à 27 723 \$ pour l'ensemble du Québec. L'écart positif par rapport au Québec atteignait ainsi 2,8 % en 2016, en hausse de 1,2 point de pourcentage par rapport à l'année précédente (voir Figure 10).

Figure 10 : Revenu disponible par habitant·e

Revenu disponible par habitant

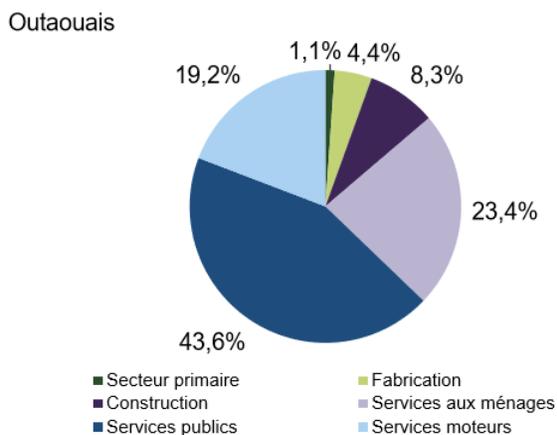


Source : Institut de la statistique du Québec.

Également, la région des Laurentides regroupait 7,3 % de la population et 7,2 % des emplois de l'ensemble du Québec. Le secteur qui avait le taux de croissance le plus haut était le secteur de services aux ménages (30,6 %), suivi par le secteur de services publics (24,0 %), le secteur des services moteurs (23,9 %), le secteur fabrication (10,2 %), le secteur de la construction (9,5 %) et le secteur primaire (1,9 %) (voir Figure 11).

Figure 11 : Emploi selon le secteur d'activité en 2017

Emploi selon le secteur d'activité en 2017



Source : Statistique Canada, compilation spéciale.

1.3.4. L'UQAR, en Rimouski-Neigette¹¹

1.3.4.1. Profil de l'UQAR (historique, mission, défis, structure)

L'UQAR a été fondée en 1969, dans la mouvance de la création du réseau des Universités du Québec officialisée fin 1968. Elle comprend aujourd'hui deux campus (Rimouski et Lévis), ainsi que neuf points de services (Baie-Comeau, Les Escoumins, Îles-de-la-Madeleine, Gaspé, Grande-Rivière, Paspébiac, New-Richmond, Carleton et Rivière-du-Loup) (Université du Québec à Rimouski, s. d.)

Comme il est stipulé dans le rapport d'activité de l'UQAR pour l'année 2016-2017 : « Tous les établissements universitaires au Québec partagent une mission commune de formation, de recherche et de service aux collectivités. À cette mission générale, s'ajoute pour l'UQAR la mission d'accessibilité à l'enseignement supérieur pour l'ensemble de l'Est-du-Québec contribuant ainsi au développement des régions » (UQAR, 2017, p.3).

L'université se distingue par ailleurs sur le plan de la recherche par une approche interdisciplinaire « qui est favorisée par trois axes d'excellence en recherche soit les sciences de la mer, le développement régional et la nordicité » (Université du Québec à Rimouski, s. d.). L'UQAR s'appuie aujourd'hui plus que jamais sur ces trois axes de recherche et de formation afin d'assurer son développement et son rayonnement aux plans régional, national et international.

1.3.4.2. Services et programmes offerts (caractéristiques, distribution)

L'UQAR offre 157 programmes d'études dans les trois cycles et répartis entre les deux campus, à Rimouski et à Lévis, toujours selon le site de l'université. Elle compte donc 88 au premier cycle, 60 au deuxième et 9 programmes de troisième cycle. Ces programmes sont répartis en six départements, quatre unités départementales et un institut : Biologie, chimie et géographie ; Lettres et humanités ; Mathématiques, informatique et génie ; Psychosociologie et travail social ; Sciences de l'éducation (unités départementales du secteur disciplinaire des sciences de l'éducation de Rimouski et de Lévis) ; Sciences de la gestion (unités départementales du secteur disciplinaire des sciences de la gestion de Rimouski et de Lévis) ; Sciences infirmières ; Sociétés, territoires et développement ; Institut des sciences de la mer de Rimouski (Université du Québec à Rimouski, s. d.).

¹¹ Rédigé par Clency Rennie.

L'UQAR s'appuie également sur différents services afin de soutenir les parcours universitaires et psychosociaux de ses étudiant·e·s. Les services aux étudiant·e·s (SAE) regroupent des services de soutien et d'accompagnement de plusieurs types :

- Activités socioculturelles et communautaires, pour le soutien aux associations étudiantes modulaires et extracurriculaires
- Aide aux besoins particuliers et soutien psychosocial

L'UQAR compte également un centre d'aide à la réussite (CAR), offrant du soutien aux travaux, au perfectionnement en rédaction et des ateliers sur la gestion du travail universitaire. Le SAPS regroupe et gère l'ensemble des activités sportives récréatives, ainsi qu'une multitude d'équipes sportives participant à des compétitions régionales et provinciales. L'AGECAR, l'association générale étudiante du campus de Rimouski, en plus de sa mission de promouvoir et défendre les droits et les intérêts des étudiant·e·s, gère le bar de l'université, ainsi qu'un café étudiant.

Enfin, chaque module d'enseignement et de recherche a une association étudiante réservée aux étudiant·e·s affilié·e·s. Il paraît important d'évoquer également la présence d'une association dédiée aux étudiant·e·s internationaux·ales, ainsi que plusieurs comités hors programmes visant à favoriser l'engagement citoyen pour différentes thématiques, comment l'environnement, la solidarité internationale et la lutte contre les discriminations systémiques.

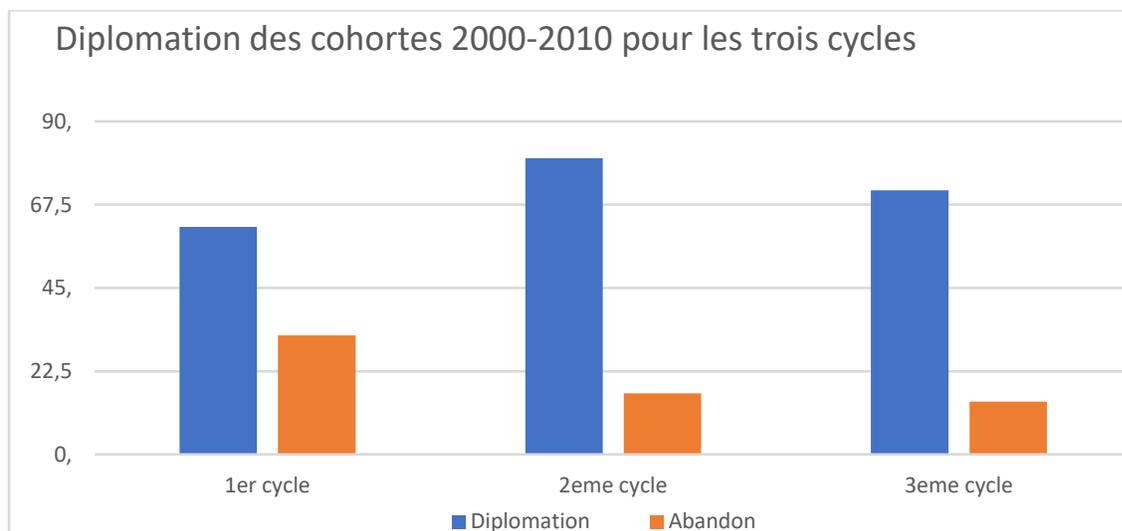
1.3.4.3. Publics étudiants (étudiant·e·s locaux·ales, ÉI, autres)

À la rentrée d'automne 2018, l'UQAR comptait 6751 étudiant·e·s, dont 2301 à Rimouski, 3200 à Lévis et 1250 hors campus, réparti·e·s sur trois cycles d'études (Université du Québec à Rimouski, s. d.). La plus grande partie de ces étudiant·e·s sont inscrit·e·s au premier cycle, soit 5560 personnes. L'université compte également 1038 personnes étudiant·e·s au second cycle et 153 au troisième cycle. De plus, selon le rapport d'activité de l'UQAR pour l'année 2016-2017, les programmes comptant le plus d'étudiant·e·s au premier cycle sont offerts par les départements des sciences de la gestion, avec 35% de cet effectif, ainsi que les sciences de l'éducation avec 27%. Aux cycles supérieurs, les sciences de la gestion comptent 46% des étudiant·e·s inscrit·e·s au deuxième ou troisième cycle, suivies par les sciences de l'éducation et l'océanographie, avec 10% chacune.

Enfin, l'UQAR, comme de nombreuses universités en Amérique du Nord, a connu et connaît encore des défis importants quant à sa pérennité sur le plan économique, envers lesquels des mesures de visibilité et de recrutement sur les plans régional et international ont été prises. Ces initiatives peuvent notamment être à l'origine de l'augmentation progressive du nombre d'étudiant·e·s internationaux·ales sur les deux campus d'année en année. À la rentrée 2018, ils·elles étaient 465, de plus d'une quarantaine de nationalités différentes, en majorité présent·e·s sur le campus de Rimouski, soit 7% de plus que l'année précédente.

Selon les statistiques concernant les cohortes de l'automne 2000 à l'automne 2010, le taux de diplomation général des ÉI inscrit·e·s à l'UQAR, tous les programmes et tous les cycles confondus, est de 71,4%, relevé sur des périodes s'élevant à six ans pour le premier et le deuxième cycle et de huit ans pour le troisième cycle. Si l'on s'attarde à chaque cycle, le taux de diplomation au baccalauréat est de 61,5%, 80,1% au second cycle et de 71,4% au troisième cycle. Le taux d'abandon est respectivement de 32,2%, 16,5% et 14,3%. Voici un graphique résumant et illustrant ces données :

Figure 12 : Diplomation et abandon chez les ÉI de l'UQAR de 2000-2010



Concernant le taux de diplomation, en regard des statistiques concernant les cohortes de 2007 à 2009 observées sur une période similaire, les étudiant·e·s ayant un statut de citoyen·ne canadien·ne inscrit·e·s dans le réseau UQ sont à 76% au baccalauréat, soit 14,6% de plus. Aux

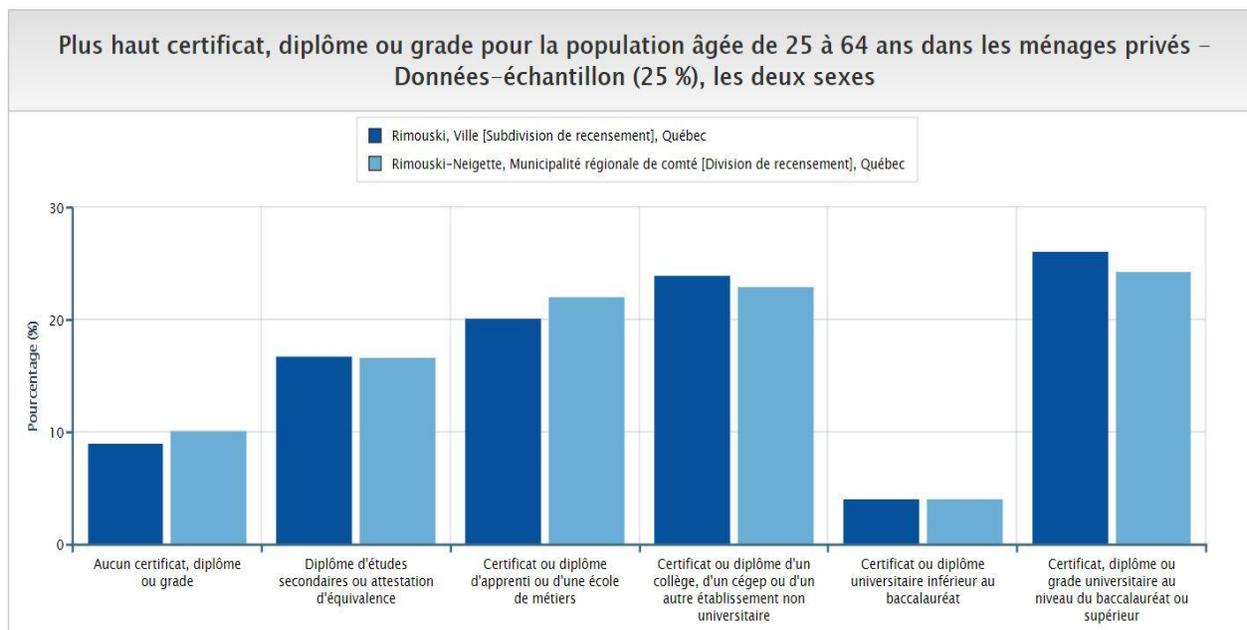
deuxièmes et troisièmes cycles, les étudiant·e·s internationaux·ales ont respectivement un taux de diplomation supérieur de 8% et 9%.¹²

En ce qui concerne la durée moyenne des études pour les cohortes étudiées, la moyenne est de 9,7 sessions au baccalauréat, dont 7,5 en présence sur le campus de Rimouski. Au deuxième cycle, les étudiant·e·s ont fait en moyenne 6,7 sessions, dont 6,3 en présence. Nous n'avons pas pu obtenir de données concernant le troisième cycle.

1.3.4.4. Contexte social et économique de la MRC de Rimouski-Neigette

Cette section s'appuie sur le bulletin démographique du Bas-Saint-Laurent de 2017, celui de 2018 n'étant pas disponible. La MRC de Rimouski-Neigette comptait en 2016 57 512 personnes, avec un taux de croissance sur cinq ans (2011-2016) de 6,8%. Dans les statistiques présentées dans ce portrait (Institut de la statistique du Québec, 2017), le taux, à Rimouski, de familles à faible revenu de (4,7%) est plus bas qu'au niveau provincial (8,2%). Aussi, le taux de diplomation au niveau collégial est généralement plus haut au Bas-Saint-Laurent que la moyenne provinciale, autant en formation professionnelle que pré-universitaire. Voici en résumé le taux de diplomation de la population de la MRC de Rimouski-Neigette et de sa subdivision de Rimouski, selon le recensement de 2016 :

Figure 13 : Diplomation MRC de Rimouski-Neigette, 2016



Source : Institut statistique du Canada, 2018

¹² Données obtenues auprès de la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec le 9 mars 2018.

Selon les données du recensement national de 2016, il est possible de constater que 26,1% de la population rimouskoise de 25 ans et plus ont obtenu un diplôme de niveau universitaire.

1.3.5. L'UQAM, à Montréal

1.3.5.1. Profil de l'UQAM (historique, mission, défis, structure)

L'Université du Québec à Montréal (UQAM) est créée le 9 avril 1969 par le gouvernement du Québec, dans le contexte d'une décennie de réformes du système d'éducation québécois et d'une volonté de démocratisation et d'accessibilité accrue de l'institution universitaire. Le Gouvernement, par le décret 1170, institue l'Université du Québec à Montréal et nomme son premier recteur et ses premier·e·s administrateur·trice·s. Puis, l'établissement accueille ses premier·ère·s étudiant·e·s à l'automne 1969. L'institution mentionne qu'aujourd'hui elle produit et rend accessibles les savoirs de pointe, fondamentaux et appliqués, ainsi que la culture actuelle pour former des citoyennes et des citoyens compétent·e·s dans leur domaine de formation. Enfin, elle vise de plus à favoriser chez les étudiant·e·s la responsabilité sociale et leur contribution aux grands enjeux collectifs, et ce, dans la préservation de l'environnement et le respect des droits de la personne, de la justice et de l'égalité.

À l'automne 2018, on y retrouve plus de 38 883 étudiant·e·s inscrit·e·s, dont 3 859 étudiant·e·s étranger·ère·s. L'université a plus de six facultés ; arts, communication, sciences politiques et droit, sciences, sciences de l'éducation et sciences humaines, ainsi qu'une école de gestion. Elles sont divisées en plus de 40 départements. Sans oublier que l'université emploie plus de 5400 employé·e·s.

1.3.5.2. Services et programme offerts (caractéristiques, distribution)

L'UQAM offre un choix de plus de 310 programmes d'étude, dont 170 programmes de 1^{er} cycle, 110 programmes de 2^e cycle et 30 programmes de 3^e cycle. À l'automne 2017, au premier cycle, c'est dans les programmes de sciences de la gestion (34,5 %) et des sciences de l'éducation (12,9 %) que nous retrouverons le plus d'étudiant·e·s. À la maîtrise, soit au deuxième cycle, ce sont les programmes en sciences humaines (15,8 %) et en sciences de la gestion (13 %) qui attirent le plus

d'étudiant·e·s. Enfin, au doctorat, ce sont les sciences humaines (15,8 %) et les arts (6,8 %) qui ressemblent le plus d'étudiant·e·s.

Le service le plus important offert par l'institution aux étudiant·e·s internationaux·ales (EI) est les Services à la vie étudiante (SVE) qui offrent des outils accessibles et des approches personnalisées qui peuvent les accompagner tout au long de leur parcours académique. Ils sont présents à toutes les étapes ; de l'intégration au milieu universitaire jusqu'à l'insertion professionnelle. À l'intérieur de ces services sont notamment intégrés: le Service d'accueil des étudiant·e·s étranger·ères; le Service de l'aide financière; le Service d'accueil et de soutien aux étudiant·e·s en situation de handicap; le Service d'orientation et d'information scolaire et professionnelle ainsi que le Centre sportif.

En ce qui concerne le service d'accueil des étudiant·e·s étranger·ères, il y a quatre employé·e·s qui sont destiné·e·s à ces étudiant·e·s, dont deux conseiller·ère·s aux étudiant·e·s et une agente. Afin que les EI puissent recevoir des conseils sur l'immigration, une avocate en immigration est présente et une des conseillères est certifiée CRIÉE (conseillère réglementée en immigration pour les étudiant·e·s étranger·ère·s).

Le service d'accueil des étudiant·e·s étranger·ère·s propose plusieurs services pour l'accueil et l'intégration. Il y a d'abord des accueils personnalisés pour les nouveaux·elles EI qui sont offerts en début de chacune des sessions. Le service anime aussi des séances d'information à la rentrée des classes pour favoriser une meilleure intégration académique. Plusieurs ateliers sont aussi proposés. Ils portent sur les sujets de l'immigration, sur des thématiques comme les obligations financières, la vie à Montréal, la réussite académique et plus encore. En plus des ateliers, le service offre aussi des webinaires sur différents thèmes qui ont pour but d'informer tou·te·s les EI sur des sujets qui les concernent. Toutes ces activités sont répertoriées sur le site du SVE (Université du Québec à Montréal, s. d.).

Le service a aussi sa propre page Facebook afin de rejoindre et de renseigner les EI et les futur·e·s EI de l'UQAM sur les événements et afin de promouvoir les activités du Service d'accueil des étudiant·e·s étranger·ère·s de l'UQAM (Accueil des étudiants

étrangers de l'UQAM, s. d.). De plus, pour faciliter l'échange entre les étudiant·e·s québécois·es et étranger·ère·s, le service offre *le programme de jumelage de l'UQAM (Allô!)* qui permet de faciliter l'arrivée des EI à Montréal et leur intégration dans leur nouvelle communauté. Pour s'inscrire, les EI doivent remplir un formulaire sur le site internet du SVE (Université du Québec à Montréal, s. d.).

Si les étudiant·e·s souhaitent en apprendre plus sur les aspects concernant leur arrivée, ils·elles peuvent consulter le guide d'accueil à l'intention des étudiant·e·s étranger·ère·s de l'UQAM. Ils·elles y trouveront réponse à leurs questions concernant l'accueil, l'hébergement, les documents officiels, les assurances, les bourses et la gamme d'activités offertes par l'UQAM (Université du Québec à Montréal, 2021).

1.3.5.2.1. Bourses pour EI

L'UQAM dispose également d'un certain nombre de bourses d'exemption de frais de scolarité majorés pour les étudiant·e·s non canadien·ne·s. Elles sont automatiquement attribuées aux nouveaux·elles EI admis·es et inscrit·e·s à temps complet au doctorat. Il est également possible pour les étudiant·e·s à la maîtrise d'obtenir une telle bourse (certaines conditions s'appliquent). Les bourses sont renouvelables jusqu'à six trimestres à temps complet sur recommandation du·de la directeur·rice de recherche. Les gouvernements du Canada et du Québec proposent aussi des programmes de bourses spécifiques aux EI qui sont le résultat d'une entente spécifique avec chacun des pays concernés.

1.3.5.2.2. L'école de la gestion

L'ESG, l'école de gestion de l'UQAM, contrairement aux six autres facultés, offre des programmes d'échange pour les EI anglophones. Le site internet de l'école de gestion est donc disponible en anglais pour attirer cette clientèle.

En plus des Services à la vie étudiante auxquels les EI de l'école de gestion ont accès, il y a une personne spécifique responsable de leur accueil et intégration. Le service s'appelle le soutien à l'international (SSI). Le SSI s'est donné comme mandat de veiller à l'accueil et l'accompagnement des étudiant·e·s en mobilité, de s'assurer que les participant·e·s sont bien intégré·e·s et qu'ils·elles réussissent leurs études avec

satisfaction. La vision du SSI est de faire de ces étudiant·e·s en échange des ambassadeur·rice·s qualifié·e·s, qui vont intervenir positivement sur le rayonnement local, national ou international de l'ESG. Le service offre des journées d'accueil, des activités académiques, des ateliers et conférences ainsi que des cocktails d'au revoir. À chaque session, le service ouvre aussi un groupe Facebook pour les étudiant·e·s étranger·ère·s.

1.3.5.2.3. Groupes étudiants

En plus des Services à la vie étudiante de l'UQAM et de l'ESG, On compte plus 38 groupes étudiants qui animent le campus. Il existe 3 groupes d'étudiant·e·s pour la clientèle internationale. On y retrouve, l'association des étudiant·e·s asiatiques de l'UQAM (ADEAUQAM, s. d.), l'association des étudiants-es africain-es de l'UQAM (ASEAUQÀM, s. d.) et le comité UQAM Amérique latine (CUAL UQÀM, s. d.).

1.3.5.3. Publics étudiants (étudiant·e·s locaux·ales, ÉI, autres)

Au trimestre d'automne 2017, 41 609 étudiant·e·s ont suivi des cours à l'UQAM. 79 % de ces étudiante·s étaient inscrit·e·s au premier cycle, 14,5 % au deuxième cycle, et finalement, 4,8 % au troisième cycle.

Le réseau des universités du Québec a pu nous transmettre des données précises sur les EI qui nous permettent d'avoir un meilleur portrait de cette population étudiante. À l'automne 2016, le nombre de EI à l'UQAM était de 3 100 étudiant·e·s réparti·e·s dans les trois cycles d'études selon la modalité suivante :

Tableau 2 : Nombre d'ÉI à l'UQAM, automne 2016

Cycles d'études	Nombre d'ÉI
1 ^{er} cycle	1973
2 ^e cycle	769
3 ^e cycle	358

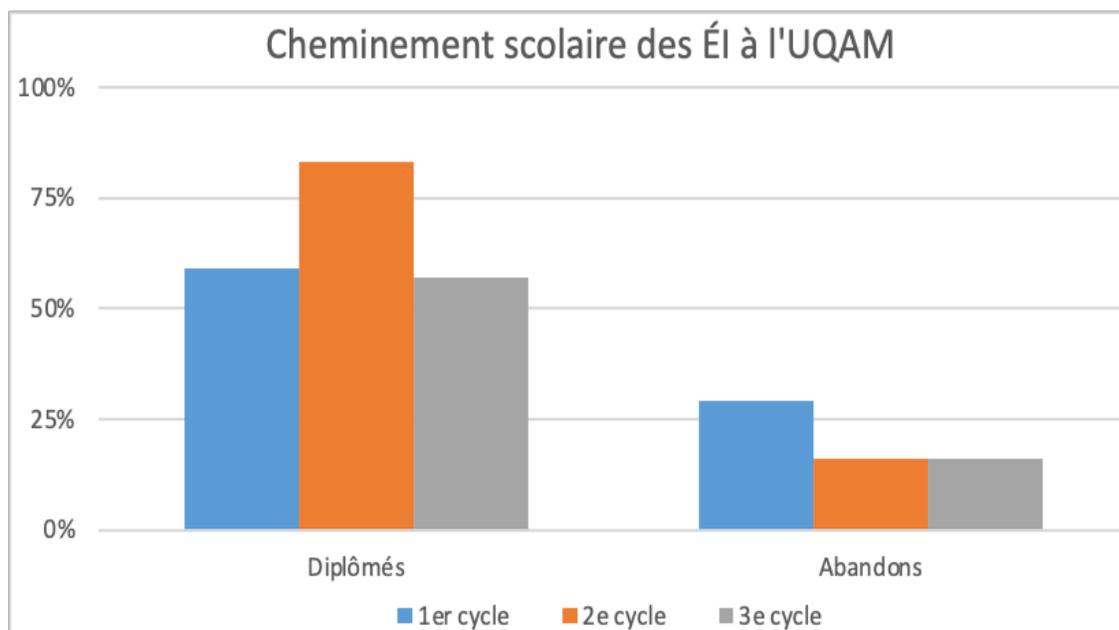
Source: Base de données PRISME, Réseau des Universités du Québec

Les pays d'origine des EI les plus représentés sont la France (avec 1897 étudiant·e·s) et les pays du Maghreb (Tunisie, Maroc et Algérie) avec plus de 214 étudiant·e·s actif·ve·s.

Ces données nous informent également quant à la durée des études et la diplomation des EI. Les dernières cohortes à avoir été évaluées sont celles de 2010 pour les premiers et deuxièmes cycles et celle de 2008 pour le troisième cycle. Au total, 66,7 % des ÉI ont gradué : 58,7 % au baccalauréat, 82,8 % à la maîtrise et 56,8 % au doctorat (2008). Il est à noter que pour ceux·elles qui n'ont pas gradué, certain·e·s ont abandonné (29,3 % au baccalauréat, 15,6 % à la maîtrise et 16,2 % au doctorat) et d'autres n'ont pas encore terminé.

Pour ce qui est de la durée des études, elle a été calculée selon le nombre de trimestres écoulés avant la diplomation. Les ÉI qui ont terminé leur baccalauréat l'ont fait en moyenne en 10 trimestres. Pour ce qui est de la maîtrise, les EI ont pris 8 trimestres en moyenne pour terminer leur grade. Finalement, c'est en moyenne en 16 trimestres que les doctorants ont pu terminer leur thèse.

Figure 14 : Taux de diplomation 2010 (Baccalauréat et Maîtrise), 2008 (Doctorat)



Source : Base de données PRISME, Réseau des Universités du Québec

1.3.5.4. Contexte social et économique de Montréal

La ville de Montréal compte plus de 1 7 000 000 d'habitant·e·s, ce qui en fait la 2^e plus grande ville au Canada après Toronto. Statistique intéressante : 20 % de ses habitant·e·s sont issu·e·s de l'immigration. Montréal offre un accès à tous les services essentiels ainsi qu'à toutes les instances gouvernementales, ce qui peut faciliter la vie des EI. De plus, en 2013 ils·elles étaient plus de 31 177 dans la métropole. D'ailleurs, en 2017, Montréal a été choisie comme la meilleure ville étudiante du monde devant Londres et Paris. La ville de Montréal offre un choix de plus de 8 universités, dont deux anglophones, ce qui en fait une ville très dynamique. Ses institutions œuvrent dans plusieurs secteurs d'activités. Ceci explique qu'elle soit une ville de choix pour les EI.

2. Cadre théorique¹³

La compréhension des expériences vécues lors des interactions entre les ÉI et les différent·e·s acteur·rice·s de leur environnement requiert un cadre théorique qui tient compte des processus particuliers lors de la rencontre de personnes issues d'horizons culturels divers (Gadamer, 1996; Panikkar, 1979). Nous présentons donc ici un cadre qui permet de donner un sens aux interactions lors du processus de resocialisation dans une perspective interculturelle. Ces interactions s'inscrivent également dans un environnement dans lequel les acteur·rice·s naviguent tant dans les sphères micro, méso que macro. De surcroît, la compétence interculturelle de ces acteur·rice·s vient influencer la réussite universitaire des ÉI.

2.1. Vers une perspective interculturelle

Une perspective interculturelle est nécessaire, car étant donné que nous sommes des êtres culturels (Gratton, 2009) ou des porteur·euse·s de traditions (Gadamer, 1996 ; Panikkar, 1979 ; Vachon, 1995) tout ce que nous produisons (outils, visions du monde, etc.) est culturellement situé et peut être transmis d'une génération à l'autre. Cet acte de reconnaissance de notre ancrage culturel constitue le premier élément à prendre en compte lors de la proposition d'une vision interculturelle. Le deuxième élément est celui de la reconnaissance que notre société est « monoculturelle », c'est-à-dire qu'elle est aveugle aux différences lorsqu'il est question des structures, des paradigmes, des codes, etc. (Gratton, 2012) que l'on retrouve au sein des

¹³ Rédigé par Jorge Frozzini et Andréanne Gélinas-Proulx. Les auteur·rice·s de cette partie tiennent à remercier les assistant·e·s de recherche (Maude Desautels, Mathilde Dornier et Éric Tremblay) ainsi que la collaboration de Lynda Proulx dans la rédaction de cette partie.

institutions. Ainsi, cela ne veut pas dire que la société n'a pas de diversité, mais elle est absente en ses formes de conduite et de compréhension au sein des structures qui reflètent beaucoup plus les préceptes de la majorité, ou en d'autres termes, de ceux-elles qui détiennent le pouvoir au sein de notre société (Juteau, 2018). Toutefois, nous savons que la société n'est pas fermée à la reconnaissance de la différence, car certaines avancées ont été effectuées afin de rendre les institutions plus ouvertes à certaines de ses formes. C'est le cas, entre autres, avec des dispositions juridiques comme les Chartes. Ainsi, nous pouvons dire que le fait d'assister à une plus grande diversification de la diversité (Vertovec, 2007) ne peut que nous encourager à avancer dans la reconnaissance de la multiplicité de ses formes, car elle dépasse la seule question des origines ethniques ou culturelles. En effet, elle se reflète « not just in terms of bringing more ethnicities and countries of origin, but also with respect to a multiplication of significant variables that affect where, how and with whom people live » (Vertovec, 2007, p. 1025).

Soulignons ici que le terme diversité fait appel à l'idée de variété (du latin *diversus*, 'qui est allé dans des directions diverses') qui est intrinsèque à toute société. Comme nous l'avons mentionné, elle dépasse la question des différences culturelles, car elle fait aussi appel aux questions de genre, de classe sociale, générationnelle, urbaine, etc. Toutefois, dans le contexte qui nous intéresse, c'est-à-dire celui de la pluralité des appartenances culturelles et ethniques, la diversité est conçue généralement dans ces termes :

[...] In a nutshell, we think of cultural minorities or ethnocultural groups. It is important to recall that this issue of diversity, broken down not only in terms of culture, otherness, identity, (cultural) difference, ethnicity, but also ethnocentrism and racism, to name only a few examples, has been a theoretical mainstay of social sciences scholars (Saillant, 2017, p. 23).

Nous savons aussi que parmi les orientations pluralistes, il y a celle de la diversité, c'est-à-dire « reconnaître les spécificités des différents groupes et communautés » (White, 2017, p. 35 ; voir aussi White, Gratton et Rocher, 2015, p. 5). Le premier acte lors du rapport à l'autre est celui de sa reconnaissance comme l'explique White en s'inspirant des idées de Charles Taylor. Ici, il n'est pas seulement question de dire que l'Autre existe et qu'il est différent, mais de prendre acte de sa complexité tout en soulevant ses avantages comme une source d'enrichissement. Cette définition a l'avantage de laisser la porte ouverte à une multitude de facteurs pouvant aider à comprendre les différences au sein d'une orientation favorisant l'égalité entre les individus (Frozzini et Tremblay, 2018).

2.2. La collaboration et la resocialisation des ÉI

Cette orientation implique aussi la prise en compte de l'importance de la collaboration avec l'ensemble des acteur·rice·s dans un contexte déterminé. Ainsi, parmi ces acteur·rice·s, on porte une attention particulière à ceux·elles qui sont propres au milieu (locaux·ales) et ceux·elles faisant partie des institutions en contact avec les ÉI. Nous savons que lors des contacts, ces acteur·rice·s vont jouer un rôle important dans la resocialisation des ÉI. Cette dernière implique le recommencement du processus de socialisation dans une nouvelle société :

Nous reprenons ici la définition de la socialisation de Guy Rocher selon laquelle elle est : « le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (Rocher, 2010, p. 131). Le néo-Québécois va donc recommencer l'apprentissage et l'intériorisation des éléments socioculturels du nouveau milieu afin de s'y adapter. Notons que les expériences et les acteur·rice·s en contact avec ces personnes auront un rôle capital dans ce processus. De là l'importance d'interactions ayant un caractère convivial (Frozzini, Gonin et Lorrain, en évaluation).

D'ailleurs, Guy Rocher définit le terme ainsi :

La transplantation de l'immigrant dans un pays d'adoption constitue probablement la plus difficile épreuve de resocialisation qu'il soit donné de vivre à l'âge adulte [...], c'est-à-dire sa socialisation à une nouvelle société et à une nouvelle culture, ne se complète généralement que sur deux ou même trois générations (Rocher, 2010, p. 133).

Si nous partageons l'idée de la « socialisation à une nouvelle société et à une nouvelle culture » (Rocher, 2010, p. 133), l'effet de l'étendre sur des générations n'est pas adéquate, car cela suppose le recommencement du processus pour les autres générations. Pourtant, ces individus sont nés sur le territoire et commencent donc leur socialisation dans leur propre société. Pour ces raisons, nous réservons donc ce processus à la première génération. De plus, lors de ce processus, les nouveaux·elles arrivant·e·s vont aussi contribuer avec des éléments qui leur sont propres et qui rentreront en compte lors de la socialisation de tous les membres de la société (Frozzini et Tremblay, 2018).

Nous devons mentionner que nous privilégions ici le concept de resocialisation à celui d'intégration. Cela est ainsi, parce qu'il implique une incorporation et donc, implicitement, l'effacement des personnes (du latin *integer*, 'qui n'a pas été touché' et de *integrare*, 'rétablir').

En effet, couramment, l'intégration fait référence au processus par lequel une personne ou un groupe s'incorpore dans un milieu, voire une collectivité :

Est emprunté (1309) au sens de 'rétablissement' au dérivé bas latin *integratio*. Le terme repris en mathématiques (1700), est dérivé de intégrer ou formé d'après le latin moderne, en même temps que intégral. Par extension, il s'emploie pour 'l'action d'incorporer (un élément) dans un ensemble', spécialement en économie (fin XIX^e s.), physiologie, psychanalyse (XX^e s.), informatique, etc. Il désigne couramment (milieu XX^e s.) l'opération par laquelle un individu s'incorpore à un groupe (Rey et Hordé, 2006, p. 1854-1855).

Ce terme est problématique, car l'idée de rétablir quelque chose ou de ne pas la toucher implique l'effacement de la personne ou du groupe qui doit s'incorporer. En effet, ce terme indique ainsi que la personne venue d'ailleurs déstabilise ou dérange à tel point les autres que l'on doit arriver impérativement à un moment où l'équilibre initial est rétabli. Il est donc l'égal de l'assimilation en ce que les personnes ou les groupes ne doivent pas toucher l'ensemble ou doivent l'incorporer de façon à ce que l'ensemble (voir la société ou le groupe) puisse se rétablir, ou en d'autres termes, reprendre sa forme originale (voir Fortin, 2000 ; Frozzini, 2014a). Toutefois, on continue à l'utiliser comme synonyme de la pleine participation du·de la nouvel·le arrivant·e à la vie collective. Ainsi, on parle d'un engagement mutuel entre la personne immigrante et la collectivité qui l'accueille : « La vision du Québec en matière d'intégration des personnes immigrantes se fonde sur le principe de l'engagement partagé. Ainsi, l'intégration est considérée comme une responsabilité tant pour la personne immigrante que pour la société québécoise » (MICC, 2012, p. 10). Le gouvernement provincial continue de promouvoir cette idée d'engagement partagé dans sa nouvelle politique d'immigration (voir MIDI, 2015) où il spécifie que l'intégration est « provisoire » :

Toutes les personnes immigrantes ont à entreprendre un processus d'intégration qui requiert un engagement et une volonté d'acquérir les connaissances nécessaires pour participer pleinement à la vie collective. Certaines personnes auront une intégration plus difficile que d'autres. L'intégration se veut avant tout un moment transitoire qui commande un haut degré d'apprentissage et d'adaptation (MIDI, 2015, p. 9).

Même si on voulait comprendre l'intégration comme une étape transitoire vers la pleine participation, il reste que cette conception porte en soi la conception de l'autre comme un élément qui doit s'effacer afin de rétablir la société québécoise dans son état souhaité ou l'améliorer avant de disparaître dans l'ensemble. Nous sommes en présence d'une relation de pouvoir (Frozzini, 2014b) qui demande aux immigrant·e·s une capacité particulière, celle de

« jouer le jeu » (Gratton, 2009, p. 196) afin de s'adjoindre aux autres et former une totalité pour préserver le lien social dans une logique durkheimienne (Ferrol, 2016). Ainsi :

L'insertion socioéconomique s'avère tout d'abord essentielle. L'adoption de comportements ou de codes de conduite en conformité avec la culture ambiante est, en outre, recherchée. L'exigence participative, par le biais par exemple du bénévolat ou de l'engagement militant, vient en complément, unité et cohésion étant primordiales (Ferrol, 2016).

Nous voyons bien que non seulement la question du travail est importante, mais aussi l'idée du partage de valeurs comme il est souvent soulevé dans le discours populaire. Toutefois, nous savons que la question du travail dépend principalement des institutions et des acteur·rice·s locaux·ales (Pendakur et Pendakur, 2015 ; Posca, 2016) et que « [...] les membres d'une collectivité ne partagent pas tous les valeurs communes avec une égale intensité [...] [et que] les options de valeurs divisent les collectivités, principalement les collectivités complexes » (Rocher, 2010, p. 84) (Frozzini et Tremblay, 2018).

Pour ces raisons, nous aimons mieux le terme resocialisation qui est plus cohérent avec l'idée du processus en cours ainsi que de la finalité dans une société dite libérale et démocratique, c'est-à-dire la participation à la vie en société en contribuant au bien-être des membres et en respectant des principes de base dont ceux de liberté, égalité et de collaboration. De cette façon, chacun·e, tout en contribuant à l'ensemble, peut garder son individualité, ou en d'autres termes forger son identité. Ainsi, pour que le processus de resocialisation puisse s'effectuer sans soucis, on doit porter attention aux interactions entre les divers·ses acteur·rice·s.

2.3. Interactions, expériences et représentations

Concept fondamental de la sociologie, les interactions :

[...] describes particular kinds of social relationship that are different from, but constitutive of, groups, organizations, networks, systems and others. Interaction occurs when two or more participants are in each other's perceptual range and orient to each other through their action and activity. It ends when the participants dissolve their mutual orientation and leave the social situation (Lehn, 2016).

L'idée d'une action réciproque lors de la rencontre de deux personnes ou de deux groupes est ici à la base de la conception. Ainsi, Rocher (2010) explicite l'importance de cette unité d'analyse pour nous : « La plus petite unité concrète d'observation du sociologue, c'est la relation entre deux personnes, c'est le rapport qui existe entre elles, c'est plus exactement encore l'interaction qui résulte de leurs relations. » (p. 14). Dans un contexte de diversité

culturelle, on portera attention aux outils pour documenter les conditions spécifiques (White, Gratton et Rocher, 2015, p. 10), dont les actes à poser (White, Gratton et Agbobli, 2017). Ainsi, les interactions sont mises en relation avec leur environnement de réalisation et au contexte afin de comprendre, entre autres, les configurations institutionnelles, les idéologies en jeu et l'histoire permettant la transmission des traditions (voir Emongo et White, 2014), car « [...] les interactions peuvent multiplier les préjugés et en créer des nouveaux » (White, Gratton et Rocher, 2015, p. 10) (Frozzini et Tremblay, 2018).

On comprend mieux pourquoi la collaboration avec les acteur·rice·s du milieu (ÉI, étudiant·e·s locaux·ales, ami·e·s, propriétaires de logement, etc.) et institutionnel·le·s (professeur·e·s, personnel de l'administration de l'Université, etc.)¹⁴ est importante. Ces personnes affectent et elles sont affectées par leurs interactions avec les ÉI et participent donc au processus de resocialisation de ces derniers, tout en poursuivant leur propre socialisation. Ces agent·e·s permettront ainsi de s'assurer que le bien-être psychosocial est maintenu en sachant que les ÉI, comme toute personne, possèdent des capacités afin de passer à travers des situations stressantes et déstabilisantes. Parmi les expériences les plus notoires et communes, mentionnons le choc culturel, c'est-à-dire un malaise ressenti quand la perception de l'autre et du nouvel environnement ne correspond pas à nos catégories habituelles. Le choc culturel est rempli d'incompréhension réciproque et de résistances venant des interlocuteurs. De plus, il peut se produire à plusieurs moments de la vie d'une personne (Gratton, 2009 ; Legault et Fronteau, 2008).

Ces éléments permettent de dire que les expériences (le vécu) des ÉI ainsi que celles des personnes en contact avec eux·elles ont une importance majeure sur le bon déroulement du processus de resocialisation, car c'est pendant ces moments que les perceptions (adéquates ou non) commencent à prendre forme et à teindre l'approche de l'autre ainsi que l'image qui sera forgée à propos de la nouvelle société. Les perceptions servent donc de matériel pour construire des représentations¹⁵ qui constituent des cadres de références qui permettent de s'engager et de comprendre le monde que nous habitons :

[...] les représentations constituent des cadres de références qui permettent aux individus d'échanger, de communiquer et de se projeter dans l'avenir ; elles

¹⁴ Les fonctionnaires d'Immigration Canada et ceux·elles du MIDI bien qui font partie des acteur·rice·s institutionnel·le·s, nous ne les prenons pas en compte dans cette recherche qui se concentre sur ceux·elles qui ont des relations immédiates et plus constante avec les ÉI.

¹⁵ Ces dernières, à leur tour, vont servir comme matériel aux perceptions. Il y a donc un va-et-vient constant.

permettent de décoder, donner et produire le sens que les personnes attachent à leur environnement ainsi qu'à leurs interactions quotidiennes. Les représentations sociales vont agir comme des filtres ou des lunettes qui nous affectent profondément, car elles sont intimement liées à l'identité d'une personne et à sa manière de s'engager dans le monde. Elles orientent les conduites, les attentes, les normes et les règles qui définissent l'univers social et qui entrent dans la définition de la « culture » d'une société donnée (Frozzini, 2017).

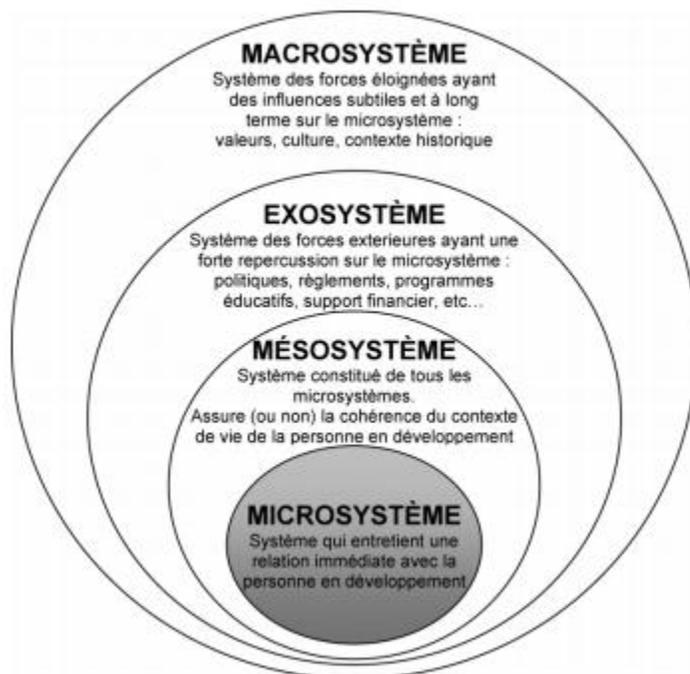
Les représentations qui se forment lors des expériences acquises pendant la resocialisation vont aussi être façonnées par les besoins ressentis lors de ce processus. Les besoins des personnes issues de la migration ou de l'immigration ont un lien direct avec le processus migratoire. Ce dernier peut être décrit de diverses formes, mais comporte généralement trois grandes étapes : prémigratoire, migratoire et postmigratoire. Cette dernière implique d'autres caractéristiques, dont l'arrivée, le repli, la confrontation et l'ouverture (Frozzini, 2011, p. 183-185 ; voir aussi Legault et Fronteau, 2008). L'étape postmigratoire peut durer des années et elle est non linéaire, c'est-à-dire qu'il y a un va-et-vient entre les différents positionnements ou mécanismes lors de la resocialisation. Si nous retrouvons ce processus chez les ÉI, nous devons aussi prendre en compte les intentions de départ et leur transformation avec le temps. En effet, plusieurs d'entre eux-elles viennent avec la seule intention d'étudier et de retourner à leur pays d'origine par la suite. D'autres viennent déjà avec l'intention de vouloir rester si la possibilité s'offre. Nous pouvons aussi penser à ceux-elles qui n'ont pas une idée claire de leurs intentions ou d'autres qui changent d'idée de départ au courant des expériences acquises lors du processus de resocialisation. Ainsi, les intentions vont varier selon leurs expériences et leurs besoins.

Les besoins des ÉI sont multiples dont : la bonne compréhension et un bon accompagnement lors des processus administratifs d'immigration ; les problèmes de compréhension liés aux différences langagières, des structures sociales et administratives ; trouver la bonne information ; comprendre les dispositions administratives, etc. (Frozzini, 2018). Soulignons que le besoin en accompagnement auprès des ÉI se fait sentir à plusieurs niveaux (administratif, académique et social), mais il requiert aussi une préparation de la part des acteur·rice·s en présence. Cette préparation requiert entre autres de saisir le contexte particulier dans lequel ils-elles sont immergé·e·s (l'écosystème) et le développement des compétences interculturelles pour l'ensemble des acteur·rice·s en présence. Cela permettra que la réussite universitaire, lors du processus de resocialisation, ait ainsi de meilleures garanties.

2.4. L'analyse écosystémique des interactions des ÉI

Bien que la sociologie offre plusieurs modèles pour l'analyse intégrée des niveaux micro, méso et macro (Ryan, 2005; Schneider, 2006), le modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner (1994) est privilégié pour l'analyse des interactions des ÉI. Le modèle, issu de la psychologie développementale, comprend de façon emboîtée quatre systèmes de l'environnement dans lesquels prend place le développement de la personne. Premièrement, le milieu immédiat dans lequel une personne interagit socialement constitue le microsystème. Deuxièmement, les interrelations entre les différents microsystèmes de la personne par les échanges ainsi que la communication sont le mésosystème. Troisièmement, outre les acteurs des microsystèmes, certains de ces éléments exercent une influence indirecte sur une personne, ce qui s'avère être l'exosystème. On peut penser aux politiques, aux règlements ainsi qu'aux programmes d'études. Quatrièmement, les cultures, les sous-cultures, les valeurs et les croyances dans une société font office de macrosystème. La figure 15 schématise ce modèle. Également, l'évolution de la personne ou des divers systèmes à travers le temps se trouve à être le chronosystème.

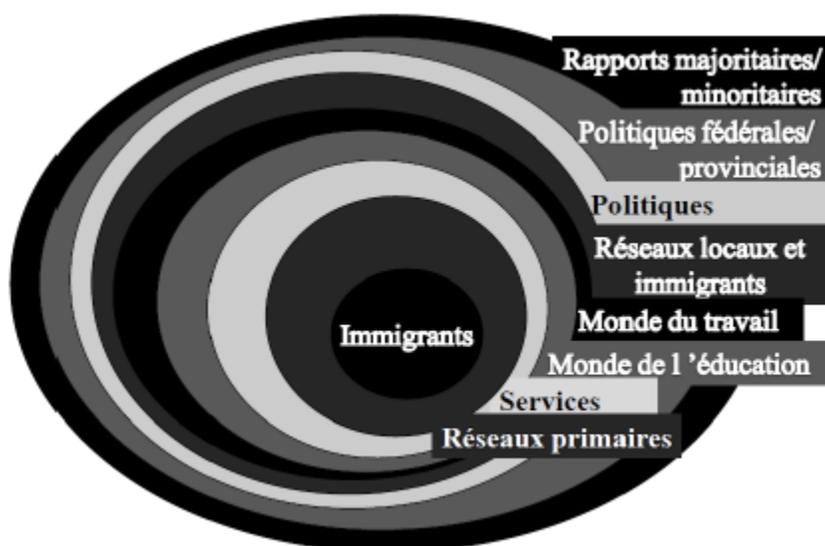
Figure 15 : Modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner tiré de Absil, Vandoorne et Demarteau (n.d., p. 8)



Qui plus est, Bouchard (1987) fait référence à l'ontosystème, c'est-à-dire les caractéristiques personnelles de la personne. Il ajoute que l'ontosystème se rapporte plus concrètement à ses états, compétences, habiletés et déficits, qu'ils soient innés ou acquis.

L'application de ce modèle au domaine interculturel semble avoir été réalisée par le Réseau international de recherche sur l'immigration en dehors des grands centres. Leur cadre conceptuel *Une perspective écologique de l'immigration en région* est présenté par Vatz Laaroussi et Belkhodja (2012) et peut être apprécié par le schéma à la figure 16. Il permet de porter un regard systémique sur les diverses dimensions de structuration de l'immigration. Ce dernier modèle a d'ailleurs été repris dans le mémoire de Gagnon (2017) auprès d'étudiant·e·s immigrant·e·s au collégial québécois.

Figure 16 : Modèle d'une perspective écologique de l'immigration en région tiré de Vatz Laaroussi et Belkhodja (2012, p.16)



L'ontosystème constitue l'immigrant·e. Le microsystème semble intégrer les réseaux primaires, les services, le monde de l'éducation et du travail ainsi que les réseaux locaux et immigrants. L'exosystème comprend les politiques et le macrosystème comprend les rapports majoritaires/minoritaires. Pour les besoins de la présente analyse, nous proposons d'adapter les éléments des deux modèles au contexte des ÉI. Ainsi, l'ontosystème fait ici référence aux caractéristiques propres des ÉI (états, compétences, habiletés et déficits, réussite) dans leur processus de resocialisation. Le microsystème est composé du réseau primaire immédiat et donc la majorité de ses interactions quotidiennes, soit avec les services de l'université, les

personnes du monde du travail et les réseaux locaux et (im)migrants. Le mésosystème constitue les interactions entre les différents microsystèmes. L'exosystème reste ici celui des lois et règlements ayant un impact direct sur les systèmes précédents. Finalement, le macrosystème est celui des rapports majorité et minorité où les relations de pouvoir favorisent certaines valeurs et croyances par rapport à d'autres : en l'occurrence celles de la majorité.

2.5. La compétence interculturelle

La question des compétences (du latin *competentia*, 'rapport proportionnel') fait habituellement référence à un ensemble de connaissances et d'expériences (juger ou accomplir un acte) afin de traiter d'une question particulière. En effet, cette qualité de juger et de décider d'un acte à entreprendre requiert un rapport proportionnel entre les acquis de la personne et l'acte à poser pour résoudre la situation. En cela, elle est plus qu'une simple capacité d'adaptation à des personnes d'autres cultures comme certain·e·s auteur·e·s le laissent entendre (voir Cerdin, 2012). Les compétences interculturelles sont, comme toute compétence, créées et transmises d'une génération à l'autre dans les sociétés (UNESCO, 2013). Elles permettent l'intervention en tant que techniques de réduction des écarts culturels (Gratton, 2009), mais elles sont plus que des techniques, car elles constituent de « [...] nouvelles compétences sociales et organisationnelles qui vont au-delà d'un raisonnement purement économique (White, Gratton et Rocher, 2015), autant pour les citoyens d'ici et d'ailleurs que pour les professionnels qui interviennent auprès des clientèles issues de l'immigration » (White et Gratton, 2017, p. 3). Ainsi, elles peuvent être conçues comme une capacité (habiletés, prédispositions et attitudes) à manier un savoir culturel (habiletés et connaissances) afin de produire les conditions nécessaires à la réduction des écarts culturels et finalement la pleine participation dans la société :

La compétence interculturelle est souvent décrite comme une compétence de l'interaction sociale (Bartel-Radic, 2009 ; Balcazar, 2009) et de la communication. Nous pouvons dire qu'elle est liée à la capacité de reconnaître et d'utiliser le savoir culturel comme une source d'apprentissage dans le but de concevoir des interventions des programmes et politiques efficaces. Les compétences culturelles sont, dans ce sens, des conditions essentielles de l'inclusion (White, Gratton et Rocher, 2015, p. 15).

Pour renchérir, Spitzberg et Changnon (2009), dans une importante recension des écrits des cinquante dernières années, présentent la compétence interculturelle, qu'ils nomment aussi compétence interculturelle communicationnelle (*intercultural communication competence*), comme la gestion appropriée et efficace des interactions entre des individus qui, à certains

degrés, présentent des conceptions du monde, sur les plans affectif, cognitif et comportemental, différentes ou divergentes. Dans cette même recension, ces auteurs présentent 22 modèles différents de la compétence interculturelle qu'ils ont divisés en cinq catégories, soit les modèles compositionnels (*compositional models*), les modèles coorientationnels (*co-orientational models*), les modèles développementaux (*developmental models*), les modèles adaptatifs (*adaptational models*) et les modèles de processus causal (*causal path models*). Les modèles compositionnels sont en quelque sorte des typologies dans lesquelles une liste de composantes de la compétence est présentée sans qu'on puisse comprendre les liens entre celles-ci. Il s'agit de caractéristiques, de traits, d'habiletés pour favoriser de bonnes interactions. Les modèles coorientationnels visent à conceptualiser le succès interactionnel de la compréhension interculturelle. Il s'appuie principalement sur la communication mutuelle et le partage de significations. Les modèles développementaux portent essentiellement sur l'évolution de la compétence de façon temporelle. Ils précisent les stades de progression et de maturité de la compétence comme les stades ethnocentriques vers les stades ethnorelatifs. Les modèles adaptatifs comportent deux éléments, soit 1) une multitude de personnes qui interagissent dans un processus, 2) une interdépendance des personnes qui s'ajustent (s'adaptent) mutuellement dans le processus. Enfin, les modèles de processus causal identifient des résultats à atteindre à l'issue d'un processus et offre des critères pour apprécier la compétence.

La compétence interculturelle et ses différentes formes de modélisation ont été étudiées dans divers domaines (Bennett, 2015) comme le management (ex. Earley et Mosakowski, 2004a; Van Dyne, Ang et Koh, 2009), le travail social et le counseling (Legault et Rachédi, 2008, Cohen-Emerique, 2000), l'enseignement (Ouellet, 1988a), etc. Afin d'orienter notre choix pour la présente étude, nous avons exploré la littérature se rapportant spécifiquement au milieu d'enseignement postsecondaire ainsi qu'aux ÉI.

2.5.1. La compétence interculturelle en contexte universitaire

D'entrée de jeu, en faisant référence aux campus interculturels au niveau postsecondaire et plus précisément en référence aux étudiant·e·s, au corps enseignant, aux administrateur·rice·s et au personnel de soutien, Cartwright (2015) mentionne : « All constituencies need to develop intercultural competence in order to maintain a culturally responsive institution » (p. 383). Ainsi, à la suite d'une recherche documentaire sur les bases de données Eric et Érudit¹⁶, près de vingt

¹⁶ Érudit est une base de données francophone en Amérique du Nord vouée à la diffusion de publications scientifiques en sciences humaines et sociales (voir : <https://apropos.erudit.org/fr/erudit/mission/>). Eric

documents ont été sélectionnés puisqu'ils portaient sur le concept de compétence interculturelle en contexte postsecondaire. Nous avons repéré des recherches qui s'intéressent à la compétence chez : les administrateurs ainsi que le personnel de soutien, les étudiant·e·s locaux·ales ou internationaux·ales, et les ressources enseignantes (professeur·e·s, chargé·e·s de cours, etc.). Il est possible d'identifier quelques caractéristiques particulières qui distinguent les trois catégories d'acteur·rice·s universitaires. Avant de continuer, il est important de mentionner que les propositions exprimées ci-dessous constituent des idéaux à atteindre. En effet, il ne s'agit pas ici de former des experts, car les contraintes administratives et systémiques ne le permettent pas. Toutefois, certaines caractéristiques peuvent être proposées et adaptées selon les contextes particuliers.

2.5.1.1. Caractéristiques particulières des administrateur·rice·s-gestionnaires et du personnel de soutien

Les écrits de Howard-Hamilton, Cuyjet et Cooper (2011) ainsi que Franklin-Craft (2010) montrent que les travaux de Pope, Reynolds et Mueller (2004) et de Pope et Reynolds (1997) ont été abondamment utilisés afin de caractériser la compétence interculturelle (ou multiculturelle) du personnel des services aux étudiant·e·s et des administrateur·rice·s-gestionnaires en contexte d'enseignement postsecondaire. La figure 17 présente les 33 éléments de la compétence multiculturelle des professionnel·le·s aux services aux étudiant·e·s universitaires élaborés par Pope et Reynolds (1997). Pour concevoir cette liste, Pope et Reynolds (1997) ont réalisé une recension des écrits qui a permis d'identifier 43 éléments qui ont été réduits à 33, entre autres, par l'entremise d'une recherche empirique par groupes de discussion.

Trois composantes de la compétence sont ciblées, soit la sensibilité, la connaissance et l'habileté. En guise d'exemple, Howard-Hamilton et al. (2011) déclinent ces trois composantes en présentant certains éléments constitutifs :

- Sensibilité : voir la diversité comme une richesse, avoir une curiosité pour apprendre sur les cultures, être ouvert·e aux changements, être conscient·e de soi et des impacts qu'on peut avoir sur les autres;
- Connaissance : sur les cultures et les sous-cultures¹⁷, sur les groupes opprimés, sur les identités multiples;

(Educational Resources Information Center) est une base de données anglophones des États-Unis qui se spécialise dans la diffusion de publications scientifiques reliées à tous les domaines de l'éducation (voir : <https://eric.ed.gov/>).

¹⁷ Nous savons aujourd'hui que lors de l'intervention, il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances particulières à chaque groupe, car dans un contexte de diversification de la diversité et de surcharge de

- Habilité : avoir de l'empathie¹⁸, identifier et discuter ouvertement de défis relatifs au travail auprès de personnes de diverses cultures, avoir la capacité à gagner la confiance et le respect des personnes qui sont d'une culture différente de la sienne.

Figure 17 : Compétence multiculturelle des professionnel·le·s des services aux étudiant·e·s de Pope et Reynolds (1997, p. 271)

Characteristics of a Multiculturally Competent Student Affairs Practitioner		
Multicultural Awareness	Multicultural Knowledge	Multicultural Skills
A belief that differences are valuable and that learning about others who are culturally different is necessary and rewarding.	Knowledge of diverse cultures and oppressed groups (i.e., history, traditions, values, customs, resources, issues).	Ability to identify and openly discuss cultural differences and issues.
A willingness to take risks and see them as necessary and important for personal and professional growth.	Information about how change occurs for individual values and behaviors.	Ability to assess the impact of cultural differences on communication and effectively communicate across those differences.
A personal commitment to justice, social change, and combating depression.	Knowledge about the ways that cultural differences affect verbal and nonverbal communication.	Capability to empathize and genuinely connect with individuals who are culturally different from themselves.
A belief in the value and significance of their own cultural heritage and world view as a starting place for understanding others who are culturally different from them.	Knowledge about how gender, class, race and ethnicity, language, nationality, sexual orientation, age, religion or spirituality, disability, and ability affect individuals and their experiences.	Ability to incorporate new learning and prior learning in new situations.
A willingness to self-examine, and when necessary, challenge and change, their own values, world view, assumptions, and biases.	Information about culturally appropriate resources and how to make referrals.	Ability to gain the trust and respect of individuals who are culturally different from themselves.
An openness to change and belief that change is necessary and positive.	Information about the nature of institutional oppression and power.	Capability to accurately assess their own multicultural skills, comfort level, growth, and development.
An acceptance of other world views and perspectives and a willingness to acknowledge that they, as individuals, do not have all the answers.	Knowledge about identity development models and the acculturation process for members of oppressed groups and its impact on individuals, groups, intergroup relations, and society.	Ability to differentiate between individual differences, cultural differences, and universal similarities.
A belief that cultural differences do not have to interfere with effective communication or meaningful relationships.	Knowledge about within-group differences and understanding of multiple identities and multiple oppressions.	Ability to challenge and support individuals and systems around oppression issues in a manner that optimizes multicultural interventions.
Awareness of their own cultural heritage and how it affects their world view, values, and assumptions.	Information and understanding of internalized oppression and its impact on identity and self-esteem.	Ability to make individual, group, and institutional multicultural interventions.
Awareness of their own behavior and its impact on others.	Knowledge about institutional barriers which limit access to and success in higher education for members of oppressed groups.	Ability to use cultural knowledge and sensitivity to make more culturally sensitive and appropriate interventions.
Awareness of the interpersonal process which occurs within a multicultural dyad.	Knowledge about systems theories and how systems change.	

travail, cela devient pratiquement un souhait irréalisable. La posture de la personne ainsi que le type d'interaction sont ici plus importantes qu'une connaissance partielle des particularités à chaque groupe.

¹⁸ Si on considère que ce n'est pas un « état », mais bien une opération cognitive qui demande de se décentrer, l'empathie devient une habileté.

Ce modèle semble donc s'inscrire dans la catégorie des modèles compositionnels proposée par Spitzberg et Chagnon (2009). Dans cette même foulée et spécifiquement pour le personnel de soutien, Andrew (2012) présente des « composantes » semblables, soit : l'importance d'une sensibilité, d'une vision positive de même qu'affirmée, d'une volonté de s'adapter et d'une compréhension de la diversité culturelle, de la justice sociale et du respect des personnes et des situations. Il importe également d'ajouter la capacité d'adapter son style de communication et d'identifier les barrières à la communication afin d'interagir adéquatement. Sans oublier la capacité d'être réflexif, soit de bien cerner sa propre culture et comment elle affecte sa pensée et ses actions. Ces composantes ont d'ailleurs été confirmées par des entrevues qu'elle a réalisées avec le personnel universitaire.

En complément aux éléments précédents, on pourrait voir les suggestions de Cooper et al. (2011) comme des résultats à atteindre par l'entremise de la compétence interculturelle des administrateur·rice·s. Il s'agit donc du modèle du processus causal. Ces derniers, s'appuyant également sur les travaux de Pope et al., proposent aux administrateur·rice·s de :

réviser dans leur institution les éléments suivants : la définition du multiculturalisme, la mission, le leadership et l'activisme, les politiques, les méthodes de recrutement et de rétention du personnel issu de la diversité, les compétences attendues et la formation, les activités pédagogiques, les services et les programmes offerts, l'environnement physique, les évaluations (p. 403).

Ils·elles deviennent également des modèles pour leur communauté. Qui plus est, à la suite de l'étude de Deardorff (2006) sur la compétence interculturelle des étudiant·e·s en contexte postsecondaire, elle mentionne que les administrateur·rice·s ont également la responsabilité d'évaluer et développer la compétence interculturelle des étudiant·e·s (Deardorff, 2006). Cette compétence pour ces acteur·rice·s est décrite dans la prochaine section.

2.5.1.2. Caractéristiques particulières des étudiant·e·s

En ce qui concerne les études portant sur la compétence interculturelle des étudiant·e·s, qu'ils·elles soient internationaux·ales ou locaux·ales en contexte postsecondaire, on constate que les modèles de Deardorff (2006) sont abondamment repris. Ils ont été classés par Spitzberg et Chagnon (2009) dans la catégorie des modèles de processus causal.

Les modèles de Deardorff (2006) sont issus d'une étude dont le but consistait à parvenir à une définition de la compétence interculturelle ainsi qu'à une méthode pour l'évaluer qui soit acceptable pour la plupart des spécialistes de ce domaine. De plus, il s'agissait de fournir un

outil aux gestionnaires des institutions postsecondaires pour jauger la compétence de leurs étudiant·e·s dans le domaine de la compétence interculturelle. Deux méthodologies ont servi à mener cette étude. Dans un premier temps, un questionnaire fut envoyé aux gestionnaires de 73 institutions postsecondaires connues pour leur intérêt pour l'interculturel ou l'internationalisme. Il ressort de cela que 24 de ces institutions ont accepté de participer. Ce questionnaire, comprenant des questions à la fois ouvertes et fermées, voulait déterminer la façon dont chaque institution traduisait sous forme d'objectifs d'apprentissage la compétence interculturelle des étudiant·e·s.

Pour le deuxième volet de la recherche, 37 chercheur·e·s spécialisé·e·s dans le domaine de la compétence interculturelle ont été invité·e·s à participer à une étude Delphi. Il appert que 23 ont accepté. L'étude Delphi s'est déroulée en trois étapes. Durant la première étape, les participant·e·s devaient définir la compétence interculturelle ainsi que la meilleure méthode pour l'évaluer. À la seconde étape, les participant·e·s devaient évaluer la pertinence des réponses obtenues à l'étape précédente. À la troisième étape, les deux groupes de participant·e·s se sont retrouvés pour faire un tri des données obtenues à l'étape 2. Le seuil de 80% de convergence entre les deux groupes a été choisi comme indicateur de consensus.

Cette étude a donc permis de produire deux modèles qui sont présentés ci-dessous.

Figure 18 : Modèle de compétence interculturelle sous forme pyramidale tiré de Deardorff (2006, p. 254)

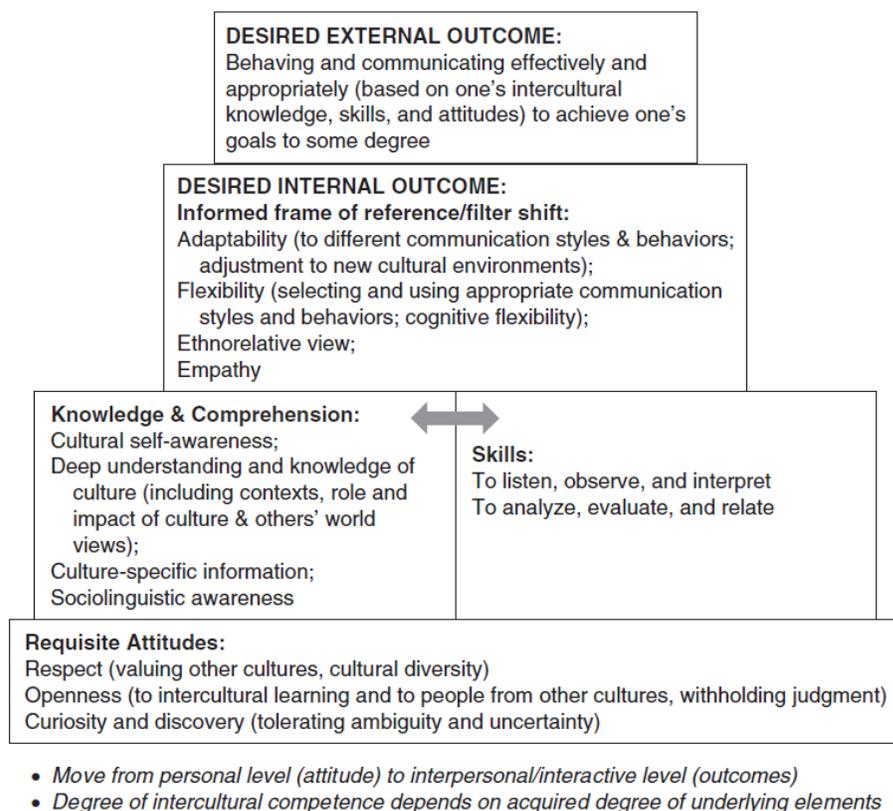


Figure 3. Pyramid Model of Intercultural Competence

Source: Deardorff (2004).

La figure 18 est une représentation graphique des 22 composantes essentielles de la compétence interculturelle. Sous forme de pyramide, elle illustre les divers stades de la compétence interculturelle. Elle présente également les contours d'une définition de cette compétence sans pour autant limiter cette définition aux composantes qui y figurent. Ce modèle pyramidal rend possible l'élaboration de critères ou d'indicateurs pour évaluer la compétence interculturelle aussi bien dans un contexte particulier que de façon générale. Pour ce qui concerne les résultats ou objectifs d'apprentissage, ce modèle de compétence interculturelle montre une progression qui part des attitudes et caractéristiques personnelles jusqu'aux interactions culturelles. Ce modèle présente également les habiletés nécessaires dans l'acquisition et le traitement des connaissances portant sur les cultures des autres et de soi. Ce modèle montre aussi l'importance de l'attitude et de la connaissance (Bloom, 1965).

Une particularité de ce modèle est qu'il met l'accent sur les résultats ou les objectifs d'apprentissage non observables et observables. Les premiers facilitent et renforcent les seconds. Il est possible de résumer les objectifs d'apprentissage observables comme la capacité de se comporter et de communiquer de façon appropriée et efficace dans des situations interculturelles. En plus du modèle pyramidal, la figure 19, qui est un modèle processuel aussi élaboré par Deardorff, représente une autre façon d'illustrer les données de cette recherche.

Figure 19 : Modèle processuel de compétence culturelle tiré de Deardorff (2006, p. 256)

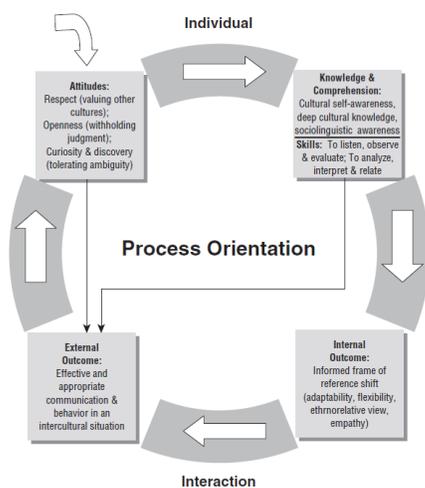


Figure 4. Process Model of Intercultural Competence
 Source: Deardorff (2004).
 Note: Begin with attitudes; move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes). Degree of intercultural competence depends on degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills achieved.

Il est à noter que le mouvement processuel part d'un niveau individuel (les attitudes) à celui d'interaction (objectifs d'apprentissage). Le niveau de compétence dans le domaine de la compétence interculturelle dépend des habiletés acquises en connaissances/compréhension et des attitudes de la personne. Comme dans le modèle pyramidal, la composante « attitude » est la plus importante, c'est pourquoi elle constitue le point de départ dans ce modèle-ci.

Ce modèle processuel, même s'il contient les mêmes éléments que le modèle pyramidal, met plus l'accent sur les difficultés à acquérir la compétence interculturelle en montrant comment s'articulent les différents éléments qui la composent. Cette articulation montre un mouvement qui part du niveau personnel à un niveau interpersonnel (interaction interculturelle). Le sens du mouvement est identique à celui du modèle pyramidal : évolution possible en partant des attitudes et habiletés vers des objectifs d'apprentissages observables, mais cet apprentissage

est beaucoup plus efficace une fois que le cycle est terminé ou repris. Les objectifs d'apprentissages non observables et observables sont aussi présents dans ce modèle. En fait, il est possible d'atteindre les seconds à savoir la capacité de se comporter et de communiquer de façon correcte dans des situations interculturelles sans avoir au préalable atteint ou réalisé les objectifs d'apprentissages non observables, c'est-à-dire un changement du cadre de référence. Bien entendu, le degré d'appropriation serait moins efficace que si les objectifs d'apprentissages non observables avaient été atteints au préalable.

Ce modèle montre également que l'acquisition de la compétence interculturelle est un processus continu, permanent, car il est impossible de parvenir au niveau le plus élevé de la compétence interculturelle.

Bref, ces modèles représentent un point de convergence entre chercheur·e-s et gestionnaires du champ de la compétence interculturelle.

2.5.1.3. Caractéristiques particulières des ressources enseignantes

La compétence interculturelle des enseignant·e-s aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire a été étudiée abondamment, entre autres, par Toussaint (2010), voire plus récemment par l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE, 2015). En guise d'exemple, dans une perspective d'inclusion et de prise en compte de la diversité et dans un souci d'équité et de justice sociale, la figure 20 ci-dessous expose le modèle de la compétence interculturelle et inclusive du personnel enseignant tel qu'élaboré par l'OFDE.

Figure 20 : La compétence interculturelle et inclusive des enseignant·e-s (OFDE, 2015, p.70)

Adopter des pratiques d'équité au regard des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités et des exigences du vivre-ensemble dans une société pluraliste.

1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination. (Compétences correspondantes : 1, 5, 8, 12)
2. Adopter des pratiques pour contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne. (Compétences correspondantes : 6, 12)
3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des élèves en vue de soutenir leur réussite éducative. (Compétences correspondantes : 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8)
4. Développer chez les élèves une compréhension des inégalités et des droits de la personne, ainsi qu'une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste. (Compétences correspondantes : 1, 3, 4, 9, 12)
5. Coopérer avec tous les acteurs scolaires, les familles et les communautés en tenant compte des réalités linguistiques, religieuses, migratoires et ethnoculturelles. (Compétences correspondantes : 2, 9)
6. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. (Compétence correspondante : 11)

Quelques chercheur·e·s semblent toutefois s'être penché·e·s sur la compétence interculturelle des ressources enseignantes en contexte universitaire. C'est d'ailleurs le cas de Murray (2016) qui souligne l'importance de la sensibilité des enseignant·e·s aux différences afin que les étudiant·e·s se sentent inclus·es, valorisé·e·s et qu'ils·elles aient un sentiment d'autodétermination (empowered). Dans cette foulée, Nieto et Booth (2010) ont d'ailleurs développé un questionnaire pour mesurer la sensibilité des ressources enseignantes auprès des ÉI en contexte universitaire. Murray ajoute que la compétence interculturelle est l'habileté à travailler adéquatement avec toutes les cultures ainsi qu'à gérer et à s'accommoder en fonction des différences culturelles, des dynamiques intergroupales et des conflits et tensions inhérentes au processus. S'appuyant sur Byram, Nichols et Stevens (2001), Murray mentionne que la compétence interculturelle comprend des connaissances, des habiletés et des attitudes ainsi que des valeurs. Pour ces derniers, tout comme mentionné précédemment par Deardorff (2006), les attitudes sont le fondement de la compétence, c'est-à-dire : la curiosité, l'ouverture, la volonté de suspendre son jugement et de se décentrer, soit de relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements. Ces trois composantes sont le reflet d'une compréhension de la diversité des apprenant·e·s, de leurs familles et de leur communauté. La résultante est l'empathie, la relation développée et l'ajustement des pratiques pédagogiques afin d'engager les étudiant·e·s et d'assurer leur intégration, voire leur succès. Selon Lee et Herner-Patnode (2010 : cités dans Murray, 2016 et dans Lasonen, 2005), qui s'intéressent aux enseignant·e·s des ordres d'enseignement primaire et secondaire, la pédagogie de l'enseignant·e va effectivement être modelée par cette compétence, entre autres, dans le choix du matériel pédagogique, dans le choix de l'approche (ce qu'on appelle la pédagogie culturellement pertinente – *culturally relevant pedagogy*), dans la création d'un climat de classe sensible aux diverses cultures, par les attentes élevées envers tou·te·s les apprenant·e·s et dans la sélection d'une variété d'outils d'évaluation.

Cette définition de Murray (2016), bien qu'elle ne soit pas modélisée, semble cohérente avec les modèles de la catégorie de processus causal identifiée par Spitzberg et Chagnon (2009).

En conclusion, malgré l'abondance des modèles de la compétence interculturelle et des nuances dans les composantes de la compétence en fonction du statut des personnes, force est d'admettre que plusieurs éléments sont récurrents et que ces derniers peuvent constituer une base solide pour définir la compétence interculturelle en contexte universitaire. On peut donc penser aux attitudes des acteur·rice·s comme : l'ouverture, le respect, l'inclusion. Ces dernières peuvent posséder des connaissances sur les cultures et les groupes ethnoculturels,

mais surtout des habiletés comme la capacité de s'adapter, de moduler sa communication, de se centrer ou se décentrer, etc. La compétence semble se développer tout au long de la vie et des expériences interculturelles. Enfin, elle peut avoir des conséquences sur la qualité des interactions, les décisions administratives, les choix pédagogiques, voire la réussite des ÉI.

2.6. La réussite universitaire des ÉI

De prime abord, Kahn (2011) nous rappelle que « la manière dont est définie dans notre société la réussite scolaire est une construction sociale propre à une culture particulière. Et il en va de même de son opposé, l'échec scolaire » (p. 55). Nous sommes donc ici en présence d'une resocialisation qui, dans le contexte particulier d'une institution d'apprentissage, est souvent déclinée en deux catégories : les interactions propres à la formation et celles avec les personnes dans son environnement personnel et professionnel. Ainsi, Proulx (2017) dans son étude portant sur les étudiant·e·s immigrant·e·s de 1^{re} génération au collégial, leur réussite est définie en termes d'intégration scolaire et d'intégration sociale¹⁹. Pour cette dernière, la réussite de l'intégration scolaire signifie : « [...] l'engagement de l'étudiant envers tout ce qui provient formellement de l'établissement postsecondaire (ex. : laboratoires, classes, gymnase) et elle implique les différents départements et membres du personnel dont la tâche principale est de former les étudiants » (Tinto, 1993, cité dans Proulx, 2017, p. 89). Pour Proulx (2017), l'étudiant·e est l'acteur·rice principal·e de la réussite de son intégration scolaire, et ce, grâce aux actions qu'il·elle pose, à ses attitudes et à ses réflexions. Bien sûr, les ressources humaines et matérielles de l'institution d'enseignement viennent en appui au réseau de relations sociales et professionnelles que l'étudiant·e a su créer.

[...] les étudiant·e·s respectivement sont responsables de :

- > connaître leurs buts, leurs forces et leurs faiblesses ;
- > développer les outils, les qualités et les compétences nécessaires à leur réussite ;
- > être curieux et ouverts envers leur environnement ;
- > comprendre la culture de leur environnement et s'y sentir à l'aise ;

¹⁹ Pour une bonne compréhension des propositions avancées par Proulx et les auteur·e·s subséquent·e·s, dans cette section, nous gardons ici les termes utilisés malgré le fait de l'utilisation du concept « d'intégration » que nous avons critiquée précédemment.

- > développer des stratégies d'apprentissage pour réussir en tenant compte des codes culturels canadiens;
- > s'entraider pour mieux réussir ;
- > tisser des liens respectueux avec leur environnement humain (Proulx, 2017, p. 100).

En ce qui concerne la réussite de l'intégration sociale, elle est définie comme étant :

[...] l'engagement de l'étudiant envers ses buts. Cet engagement l'entraînera à répondre à ses besoins d'apprentissage, à obtenir les résultats scolaires appréhendés et à pratiquer les activités de sa vie quotidienne correspondant à son statut d'étudiant. L'intégration sociale se centre sur les interactions entre les étudiants et sur leur participation aux activités parascolaires. Il peut aussi s'agir d'interactions sociales avec tout le personnel du collège que ce soit enseignants, membres administratifs ou membre du personnel de soutien (Tinto, 1993, cité dans Proulx, 2017, p. 89-90).

Or, Proulx spécifie que :

La réussite de l'intégration sociale s'appuie sur l'harmonisation des rapports quotidiens personnels et professionnels davantage orientés vers la personne et sur l'adoption des attitudes d'ouverture et de curiosité afin de comprendre les codes culturels des milieux dans lesquels on se retrouve. Elle implique des actions concrètes favorisant l'échange avec des amitiés existantes ou par de nouvelles rencontres qui aident au développement personnel et professionnel de l'individu. L'intégration sociale constitue un lien incontournable pour la réussite de l'intégration scolaire (2017, p. 112).

Par ces définitions, on dépasse largement celles de la réussite qui se réfèrent seulement à des indicateurs mesurables (quantifiables) comme les : « [...] taux de persévérance, de cours réussis, d'échec de cours ou de session, d'obtention d'un diplôme, unités accumulées, moyenne générale maintenue, durée des études, par exemple » (Vasseur, 2015, p. 1). D'ailleurs, Boyd (2008, cité dans Proulx, 2017) souligne que l'indicateur souvent privilégié de la réussite est celui de l'obtention d'un diplôme afin de témoigner de la persévérance des étudiant·e·s dans leurs études. Cependant, cette mesure ne reflète pas la complexité du processus en question. Dans cette foulée d'une définition élargie de la réussite en contexte éducatif, on peut faire un parallèle avec celle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES, 2017) dans sa politique de la réussite éducative pour les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. En effet, la réussite éducative : « [...] va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et

ce, dès le plus jeune âge» (MÉES, 2017, p. 26). En fait, plusieurs auteurs distinguent la réussite scolaire de la réussite éducative (Laferrière et al., 2011). Vasseur (2015) résume bien la différence, soit : « [la] réussite scolaire, liée à l'atteinte d'objectifs de formation et à l'obtention d'un diplôme, et [la] réussite éducative, associée à la réalisation du projet de formation de l'étudiant » (p. 1). Pour ce dernier, la combinaison des deux formes de réussite en enseignement supérieur pourrait s'exprimer par trois grandes dimensions, soit : « [...] l'investissement de l'étudiant dans son apprentissage; la croissance de l'étudiant durant sa formation; les résultats atteints par l'étudiant » (p. 1). En somme, une définition holistique de la réussite est privilégiée plutôt qu'une définition se restreignant à un simple indicateur quantitatif. Toutefois, il faut noter qu'un biais culturel est toujours présent dans ces définitions, car elles insistent sur l'individu et son autonomie. Cela nous fait comprendre qu'une vision ou une épistémologie interculturelle semble faire défaut dans ce domaine. De plus, des interactions conviviales et le développement des compétences interculturelles chez les différent·e·s acteur·rice·s sont essentiel·le·s pour assurer la réussite des ÉI, mais la responsabilité ne relève pas que de ces dernier·ère·s.

La complexité de l'idée de la réussite dans un contexte où les ÉI possèdent des particularités groupales (statut d'immigration précaire, etc.) est à prendre en considération. Si nous pouvons avancer que l'étudiant·e doit entreprendre sa resocialisation, quelques-un·e·s dans le contexte précis du milieu scolaire parlent de « maîtriser son métier ». Ainsi, le métier d'étudiant·e selon Coulon (2005, cité dans Proulx, 2017) signifie que, dans la phase de préinscription aux études supérieures, l'étudiant·e qui est face à l'étrangeté doit prendre connaissance de son nouvel environnement. Durant le parcours scolaire, l'étudiant·e doit d'abord s'adapter à son milieu et apprendre à le comprendre. Enfin, une fois adapté·e ou affilié·e, l'étudiant·e maîtrise les règles et les codes appris et peut même les transgresser. Selon Proulx (2017) :

Dans le nouvel environnement [d'enseignement postsecondaire], les rapports au temps (l'organisation de l'horaire et des cours, les examens, les semestres, l'effort de travail à fournir), à l'espace (les salles de cours, l'espace et la taille de l'établissement, les bureaux administratifs à trouver) aux règles et aux savoirs (les règles émises par l'inscription à un programme, les liens entre les savoirs des différents champs intellectuels et l'activité professionnelle) sont changés (Coulon, 2005) (p. 51).

Malgré le fait que l'idée du métier reste encore trop collée au sens d'occupation ou de fonction mettant l'accent sur l'individu, nous retenons ici la proposition selon laquelle pour naviguer dans un environnement inconnu, pendant les trois phases décrites plus haut, l'ÉI doit comprendre

son nouveau milieu et obtenir l'aide ou le soutien nécessaire afin d'agir en conséquence. Il s'agit donc d'éléments de base pour réussir autant sur le plan scolaire que social.

3. Méthodologie²⁰

Les objectifs de la recherche portant sur les ÉI dans le réseau de l'UQ étant de comprendre l'expérience vécue et d'identifier les enjeux, nous avons choisi de mener sur le terrain une enquête par entretiens qui s'inscrit dans une démarche méthodologique qualitative, démarche qui s'adapte bien à l'étude en compréhension des phénomènes humains. Cette section expose les différents éléments qui ont composé le cadre méthodologique de la recherche.

3.1. Positionnement, démarche, approche et stratégie

Notre équipe pluridisciplinaire a fait consensus autour du positionnement épistémologique du paradigme compréhensif. Les chercheur·e·s dont les travaux relèvent du paradigme compréhensif considèrent que les faits humains sont porteurs de significations et qu'il leur est possible de saisir ces significations. Comme l'exprime Mucchielli (2004), le paradigme compréhensif postule que tout humain a la possibilité, par efforts d'empathie, de pénétrer le vécu et le ressenti de son proche.

Dans cet esprit, nous avons tenté de saisir l'expérience sociale et académique des ÉI, de leur point de vue (Malo, 2006), ainsi que de celui des acteur·rice·s qui les entourent. Nous avons cherché à comprendre comment cette expérience est interprétée, comment son interprétation a été construite à partir des expériences passées et des savoirs acquis et comment son interprétation influence les actions présentes et futures (Guilbert, 2007). Pour ce faire, nous avons adopté une démarche qualitative, plutôt inductive. La démarche a été particulièrement inductive parce nous avons abordé le terrain selon une logique d'exploration et de découverte plutôt que selon une logique de vérification, propre à la démarche déductive.

Par ailleurs, notre approche était constructionniste. Nous adhérons à l'idée selon laquelle les réalités sont multiples et qu'il y a, en recherche, co-construction de sens à propos de ces réalités, soit par le·la participant·e et par le·la chercheur·e (Denzin et Lincoln, 2005). En effet, pour comprendre le sens des choses, l'humain fait constamment appel à ses référentiels et il met tout en contexte; il construit ainsi sa réalité. En recherche, le·la participant·e partage avec le·la chercheur·e cette construction. Le·la chercheur·e accompagne et précède le·la

²⁰ Rédigé par Farrah Bérubé, Catherine Bourassa-Dansereau, Vicky Girard et Mélissa Levasseur-Dupuis.

participant·e dans son don de sens, lequel permet la reconstruction intellectuelle de la réalité (Vatz Laaroussi, 2007).

Rappelons que les buts de la recherche étaient de : 1) comprendre, dans une perspective systémique et interculturelle, l'expérience vécue dans les interactions entre les ÉI et les différent·e·s acteur·rice·s de leur environnement, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université; et 2) identifier les différents enjeux entourant la réussite universitaire et la resocialisation des ÉI.

À la suite de ces objectifs de recherche, nous avons formulé deux questions principales de recherche :

- Que disent les ÉI et les différent·e·s acteur·rice·s de leur environnement (interne et externe au campus) à propos de l'expérience vécue dans leurs interactions ?
- Quels sont les enjeux identifiés par les participant·e·s qui influencent la réussite universitaire et la resocialisation des ÉI ?

Afin de répondre à ces questions de recherche, notre stratégie de recherche a été de procéder par entretiens. Nous avons alors rencontré des ÉI et des acteur·rice·s de leur environnement (interne et externe au campus) pour leur demander de relater leur vécu et d'identifier les enjeux.

3.2. Techniques de collecte des données

La collecte des données a débuté par une revue de la documentation afin d'établir le portrait des cinq campus à l'étude. Ces portraits ont été présentés aux points 3.1 à 3.5. Divers documents ont été consultés pour établir ces portraits dont les rapports annuels, les sites Web, la documentation des services aux étudiant·e·s et du recrutement, de même que l'actualité et les données et statistiques du réseau de l'UQ. Les grandes rubriques des portraits avaient trait au profil de chacune des universités (historique, mission, défis, structure), aux services et programmes offerts (caractéristiques, distribution), aux publics (interne, externe, intermédiaire) et au contexte social et économique.

Pour interroger les ÉI et les acteur·rice·s, nous avons retenu les méthodes des groupes d'entretiens semi-dirigés et des entrevues individuelles semi-dirigées. Le tableau 3 présente la distribution des entretiens qui ont été réalisés par campus au courant de l'année 2019. Au total, ce sont 109 personnes qui ont pris part à la recherche.

Tableau 3 : Distribution des entretiens de groupe et individuels par campus

	UQTR	UQAM	UQO	UQAC	UQAR
Entretien de groupe	- 9 ÉI	- 4 ÉI, cycles sup. - 6 ÉI, 1 ^{er} cycle - 10 ENS	- 6 ÉI	- 10 ÉI - 5 ENS - 6 ENS	- 7 ÉI, 1 ^{er} cycle - 6 ÉI, cycles sup. - 7 ÉL, 1 ^{er} cycle - 5 ENS
Entretien individuel	- 2 ÉI - 5 ÉL - 2 ENS	- 4 ÉI - 2 ÉL - 2 ENS	- 4 ÉI - 4 ENS	- 2 ÉI*	- 4 ÉI, 1 ^{er} cycle
Total	18	28	14	22	27

* Un des 2 ÉI à l'UQAC qui ont pris part à un entretien individuel a également pris part à l'entretien de groupe, ce qui explique que le total de personnes rencontrées sur ce campus soit de 22 et non de 23.

En ce qui a trait au profil des ÉI, environ 45% du groupe était constitué de femmes et 55% d'hommes. L'âge variait entre 18 et 49 ans. Le revenu annuel se situait entre 0\$ et 30 000\$. La diversité des nationalités d'origine variait grandement puisque plusieurs provenaient d'Afrique, d'Amérique du Sud et Centrale, d'Asie, et d'Europe. Il s'avère qu'à une personne près, le nombre d'ÉI étant au premier cycle est le même que celui étant aux cycles supérieurs (2e et 3e confondus). Leur domaine d'études actuel est loin d'être homogène. On y retrouve notamment : sciences sociales et humaines, ingénierie, administration, sciences et technologies de l'informatique, sciences infirmières, psychologie, sciences de l'éducation, ressources humaines, et d'autres encore.

Quant aux ÉL, parmi les réponses obtenues, environ 64% du groupe était constitué de femmes et 21% d'hommes. L'âge variait entre 18 et 39 ans. Le revenu annuel pouvait se situer en deçà de 10 000\$ et jusqu'à 20 000\$. Environ 83% étaient au premier cycle et 17% aux cycles supérieurs. Le domaine d'études actuel variait entre communication, administration, psychosociologie, sciences comptables, éducation, sciences de la santé, génie électromécanique et développement des sociétés et territoires.

Du côté du personnel de l'enseignement, parmi les réponses obtenues, environ 59% du groupe était constitué de femmes et 40% d'hommes. L'âge variait entre 30 et 69 ans. Le revenu annuel se situait entre 30 000\$ et plus de 100 000\$. Le corps enseignant ayant participé et répondu provenait du Canada, de France, du Rwanda, d'Italie et d'Allemagne. L'occupation actuelle variait de chargé·e de cours à professeur·e, professeur·e et directeur·rice de module ou de

département. Le dernier diplôme obtenu était ainsi une maîtrise, un doctorat ou un post-doctorat. Les réponses obtenues quant au domaine d'études actuel variaient entre sciences humaines et sociales, ingénierie, marketing, sciences environnementales, linguistique, administration, travail social et études langagières.

*Certains profils s'avèrent manquants par souci de confidentialité, rendant plusieurs informations incomplètes et inexacts

Dans le tableau 3, ÉI correspond aux participant·e·s de la recherche issu·e·s du groupe des étudiant·e·s internationaux·ales, ÉL à ceux·elles issu·e·s du groupe des étudiant·e·s locaux·ales et ENS au groupe des enseignant·e·s. Lorsque non précisé, les participant·e·s des entretiens provenaient de toutes disciplines et cycles confondus. Parmi les critères de sélection des participant·e·s, tou·te·s devaient être majeur·e·s et aptes à donner un consentement libre et éclairé. Pour le groupe des ÉI, nous n'avions pas de critères de sélection particuliers outre le fait qu'ils·elles devaient avoir complété avec succès au moins une session d'études dans leur université d'attache. Afin d'être représentatif·ve·s sur le plan ethnoculturel dans la composition des groupes d'entretiens, nous avons sollicité des participant·e·s aux origines variées selon la composition démographique de chaque campus. Pour le groupe des étudiant·e·s locaux, ils·elles devaient être de nationalité canadienne et avoir fait au moins une session d'études dans leur université d'attache. De plus, ils·elles devaient avoir fréquenté des ÉI dans leurs cours universitaires. Pour le groupe des enseignant·e·s, les participant·e·s pouvaient être des directeur·rice·s de programme, des professeur·e·s, des technicien·ne·s de laboratoire ou des agent·e·s de stage. Nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de ne pas inclure dans le groupe des enseignant·e·s des chargé·e·s de cours. Une exception fut effectuée à l'UQAR, faute de disponibilité de la part des professeur·e·s étant donné que la période de recrutement de participant·e·s eut lieu durant une fin de session. La constituante s'est ainsi orientée vers deux chargé·e·s de cours qui étaient, par ailleurs, bien plus en contact avec des ÉI.

Lors du recrutement, des informations sur les buts de l'étude et la nature de la participation ont été transmises. Avant que ne débute chaque entretien, une lettre d'information détaillée et de consentement a été lue à chaque participant·e. Les personnes qui désiraient toujours participer à la recherche ont ensuite dû signer cette lettre d'information et de consentement (voir Annexe 2).

Il était possible que les sujets abordés provoquent des inconforts chez certain·e·s participant·e·s. En effet, en réfléchissant à leurs parcours académiques et social à l'université, des participant·e·s pouvaient être amené·e·s à remettre en question certaines de leurs façons de faire ou de penser et de vivre ou revivre des moments de tristesse ou d'injustice. Les chercheur·e·s et les assistant·e·s disposaient d'une liste de ressources disponibles afin de diriger les personnes qui exprimaient des inconforts. Par ailleurs, toute personne contrevenant aux principes de respect d'autrui et de tolérance, ainsi qu'au principe de non-violence physique et psychologique, a été retirée des groupes d'entretiens au besoin.

Tou·te·s les participant·e·s pouvaient refuser de répondre à une ou plusieurs questions et/ou ils·elles pouvaient arrêter à tout moment l'entretien sans avoir à fournir une explication ou raison au·à la chercheur·e ou à l'assistant·e menant l'entretien.

Lors des groupes d'entretiens, chaque participant·e s'est engagé·e à conserver la confidentialité des propos partagés et l'anonymat des autres participant·e·s. Les informations permettant d'identifier les participant·e·s sont conservées par les chercheur·e·s sur des disques durs externes, à leur bureau, où ils sont gardés sous clé. Les verbatims, de même que les analyses, ont été identifiés à l'aide de codes alphanumériques associés à chaque participant·e. Il est dès lors impossible d'identifier les participant·e·s lors de la lecture des verbatims ou des analyses. Les résultats diffusés ne feront jamais mention du nom des participant·e·s, les pseudonymes seront toujours utilisés. Les données de la recherche, les listes des participant·e·s et les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après la fin de l'enquête, soit approximativement en 2025.

La collecte de données s'est amorcée avec le désir d'organiser en premier lieu les groupes d'entretiens (groupes de discussions). Ces groupes constituent un moyen efficace de recueillir une grande variété d'idées, d'opinions et de croyances sur un sujet donné (Krueger et Casey, 2009). En raison du caractère stimulant des échanges entre les participant·e·s et du contrôle moins important exercé par le·la chercheur·e, cette méthode est souvent utilisée pour étudier des sujets de nature sensible tels que la sexualité chez les jeunes (Baribeau et Germain, 2010; Kitzinger, Markova et Kalampalikis, 2004). Étudier l'identité culturelle représentait quant à nous ce genre de sujet potentiellement sensible pour les participant·e·s.

Les groupes d'entretiens ont eu une durée approximativement de 90 minutes chacun. Ils ont été animés par les chercheur·e·s du projet ainsi que par leurs assistant·e·s de recherche. Ils se

sont déroulés dans un local sur chacun des campus approprié à la bonne tenue de ce type d'entretien. Tous les entretiens ont été filmés afin de permettre aux chercheur·e·s et aux assistant·e·s de retranscrire les verbatims des entretiens. Les données qui ont été partagées entre les chercheur·e·s et les assistant·e·s du groupe de recherche relevaient uniquement des verbatims. De 4 à 10 participant·e·s par groupe d'entretiens ont été invité·e·s à prendre part à l'enquête. La composition exacte pour chacun des groupes d'entretiens est présentée dans le tableau 3. Des ÉI des divers cycles universitaires, des étudiant·e·s locaux·ales (ÉL), des professeur·e·s et des enseignant·e·s ont été rencontré·e·s lors de ces entretiens.

Les participant·e·s ont été recruté·e·s via divers moyens tels la production d'affiches, d'annonces sur les écrans des universités, l'envoi de courriels, la distribution de pamphlets dans les couloirs et la visite des classes de cours. Nous avons notamment contacté les groupes affinitaires et les associations étudiantes pour nous aider à trouver des participant·e·s. Selon les constituantes, le recrutement soit des ÉI soit des ÉL a posé problème. À l'UQAC, à titre d'exemple, c'est le recrutement des ÉI qui a été compliqué. Pour contrer la problématique, nous avons essayé d'autres démarches pour les attirer, dont l'engagement d'un de leurs pairs (une ÉI) qui a pu parler du projet dans son réseau et inciter les étudiant·e·s à participer. Nous avons aussi tenu un kiosque qui nous a permis de rendre le projet un peu plus visible.

Pour contourner les difficultés de recrutement, nous avons rapidement choisi de débiter, en même temps que les entretiens de groupe, les entrevues individuelles semi-dirigées qui permettent d'atteindre une plus grande liberté lors de la discussion et une profondeur dans la réponse des participant·e·s (Mayer et Ouellet, 1991). Cet autre type d'entretien nous a également permis de développer, d'affiner et d'approfondir certains thèmes et éléments.

Les entrevues individuelles ont eu une durée approximative de 60 à 90 minutes chacune. Elles ont été animées par les chercheur·e·s du projet ainsi que par leurs assistant·e·s de recherche. Elles se sont déroulées dans un petit local sur chacun des campus approprié à la bonne tenue de ce type d'entretien. Toutes les entrevues individuelles ont été enregistrées afin de permettre aux chercheur·e·s et aux assistant·e·s de retranscrire les verbatims. Les données qui ont été partagées entre les chercheur·e·s et les assistant·e·s du groupe de recherche relevaient uniquement des verbatims des entrevues individuelles. Les participant·e·s ont été recruté·e·s par les mêmes moyens énumérés ci-haut pour les entretiens de groupe. Dans le cas de deux ÉI à l'UQAC, ceux·elles-ci ont pris part aux entretiens de groupe ainsi qu'aux entretiens individuels.

Les thèmes qui ont été abordés pendant les entretiens ont traité (voir annexe 3) :

- thème 1 : de la réussite académique (métier d'étudiant·e et modes d'apprentissage, par discipline);
- thème 2 : de la collaboration avec les acteur·rice·s locaux·ales et institutionnel·le·s;
- thème 3 : de la communication interculturelle, soit de la sensibilité interculturelle à la compétence interculturelle;
- thème 4 : de la sécurité psychosociale (choc culturel, resocialisation);
- thème 5 : du vécu (expérience), des perceptions et des besoins pendant le processus migratoire (intentions initiales et son évolution).

Enfin, des journaux de bord ont été tenus pendant les entretiens par les chercheur·e·s et leurs assistant·e·s afin de noter, entre autres, des observations, des impressions, le déroulement des entretiens, les personnes rencontrées, les rendez-vous manqués ou toute autre donnée jugée pertinente et qui ont pu affecter la tenue des entretiens.

3.3. Plan d'analyse des données

Selon Mucchielli (2004), le fait d'amasser des données qualitatives n'implique pas qu'il y ait ensuite une analyse qualitative. Pendant notre recherche nous avons collecté des données qualitatives par le biais de techniques relevant de la méthodologie qualitative et notre analyse revêt elle aussi un caractère qualitatif parce qu'elle consiste en une démarche discursive et signifiante d'explication de témoignages. En effet, nous avons donné la parole à des ÉI et à des acteur·rice·s interagissant avec des ÉI et une interprétation est proposée des divers témoignages recueillis.

Afin de construire le sens, l'analyse inductive générale a été privilégiée. Ce type d'analyse qualitative repose sur un raisonnement passant du spécifique au général. Il fait également appel à des processus naturels que l'intelligence humaine met spontanément en œuvre pour comprendre le monde. Ces processus naturels sont ceux de la comparaison, de la généralisation, de la mise en relation et de la construction d'une forme et d'un sens (Mucchielli, 2007). Selon Thomas (2006), son utilisation permet de condenser les données, d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes et de développer un cadre de référence à partir des catégories émergentes. Le cadre théorique formulé dans ce projet de recherche nous a aidé à élaborer certaines catégories.

Dans un article sur l'analyse inductive générale, Blais et Martineau (2006) présentent les étapes de codification menant à la condensation des données que nous avons suivies afin de réaliser une analyse thématique. Pour réaliser cette étape, nous avons d'abord réalisé une pré-analyse lors de la transcription des données (voir annexe 4). Les chercheur·e·s et assistant·e·s de chaque université ont ensuite approfondi les analyses thématiques en produisant un résumé des résultats par constituante. Ces résumés sont présentés dans la section suivante. Nous avons ensuite interprété tous les résultats selon une analyse systémique et en référence aux modèles écosystémique de Bronfenbrenner et écologique de la migration de Vatz Laaroussi. Cette analyse est présentée dans la section « interprétations des résultats ».

4. Résultats

4.1. Résumés des résultats par constituante

4.1.1. Résumé des résultats pour l'UQTR²¹

4.1.1.1. Résultats sur le thème de la réussite académique

Les entretiens auprès d'étudiant·e·s internationaux·ales et locaux·ales ainsi qu'auprès de professeur·e·s de l'UQTR nous ont permis de dégager cinq sous-thèmes portant sur la réussite académique des ÉI.

4.1.1.1.1. Les modes d'apprentissage et d'évaluation moins exigeants

Le premier sous-thème se rapporte aux modes d'apprentissage et d'évaluation qui, de manière générale, et selon les répondant·e·s, sont moins exigeants au Québec en comparaison avec les systèmes académiques ailleurs dans le monde. C'est donc plus facile de réussir ses études au Québec selon leurs dires. Notamment, les modes d'apprentissage seraient plus agréables, ouverts et génèrent un meilleur apprentissage. Dans ces modes, il y aurait plus d'espace pour échanger et donner son avis, pour réseauter et disposer d'opportunités, affirment les participant·e·s. Les évaluations et examens seraient quant à eux moins exigeants et stressants. Par contre, les examens à choix multiples et les exposés oraux représenteraient les plus gros défis sur le plan des évaluations pour les participant·e·s car ces modes d'évaluation n'existent pas ailleurs.

²¹ Rédigé par Farrah Bérubé.

4.1.1.1.2. Le dévouement des enseignant·e·s

Le second sous-thème abordé par les participant·e·s concerne les rapports avec les enseignant·e·s qui selon les ÉI rencontré·e·s favoriseraient leur intégration et la réussite académique. Ils·elles qualifient ces rapports d'ouverts et d'égalitaires, notamment avec l'emploi du tutoiement. La disponibilité des enseignant·e·s a aussi été soulignée par les participant·e·s. Du point de vue des étudiant·e·s locaux·ales, ceux·elles-ci observent que les professeur·e·s en classe seraient dévoué·e·s aux besoins spécifiques des ÉI. Les professeur·e·s rencontré·e·s disent réserver le même traitement à tou·te·s les étudiant·e·s, peu importe leur provenance, leur âge, leur genre, leurs conditions physiques, etc., surtout dans les évaluations. Dans cet esprit, certain·e·s professeur·e·s préféreraient que l'université ne permette pas de voir les noms des étudiant·e·s lors des évaluations, mais plutôt des codes numériques pour éliminer tout préjugé lors des évaluations. Par contre, les professeur·e·s affirment tenir compte du fait qu'il y a des ÉI dans la classe en adaptant leurs enseignements. Ces professeur·e·s désirent que les ÉI se sentent inclus·es. Ils·elles utilisent des exemples de leur pays en sollicitant leur participation. Ces professeur·e·s ont observé que cela suscite également beaucoup de curiosité de la part des autres étudiant·e·s. Enfin, les professeur·e·s rencontré·e·s sachant que les cultures académiques sont différentes ailleurs, invitent les ÉI dans leurs classes à adopter les pratiques d'ici. Par exemple, une professeure explique que les ÉI ne sont pas habitué·e·s de parler au Je ou d'avoir des opinions sans citer celles des autres. Avec ses ÉI, la professeure les forme à la créativité.

4.1.1.1.3. La non-maîtrise de la langue française d'usage au Québec

Le troisième sous-thème qui ressort des entretiens a trait à la langue. Les ÉI participant·e·s reconnaissent vivre un choc culturel sur le plan linguistique qui menace leur réussite académique. Certain·e·s ne maîtrisent pas totalement le français, d'autres sont confus·es par le vocabulaire et l'accent des Québécois·es. Ils·elles affirment que leur compréhension du français d'usage au Québec représente un défi lors des apprentissages. Également, la lecture de textes scientifiques est ardue pour certain·e·s qui n'ont pas appris à lire ce genre de texte. Selon des participant·e·s, des camarades ÉI se retrouvent en situation d'échec car ils·elles n'ont pas les capacités (langagière et autres) pour entreprendre des études universitaires. Selon ces participant·e·s, l'UQTR aurait dû leur refuser l'admission. Les étudiant·e·s locaux·ales ainsi que les enseignant·e·s rencontré·e·s partagent ce point de vue. La non-maîtrise de la langue placerait en position d'échec des ÉI. Particulièrement pour les professeur·e·s rencontré·e·s, la

non-maîtrise de la langue française est un important facteur de non réussite des ÉI dans leurs différentes classes.

La non-maîtrise de la langue d'usage au Québec a, selon les participant·e·s, un autre type d'impact négatif sur les ÉI ayant trait à leur intégration sociale. À titre d'exemple, les étudiant·e·s locaux·ales rencontré·e·s affirment qu'ils·elles n'ont pas envie d'aller vers les ÉI lorsque ces derniers se regroupent entre eux·elles et parlent dans une autre langue que le français. Parce que la langue française parlée au Québec représente un obstacle pour les ÉI rencontré·e·s dans leurs échanges avec les populations locales, un participant affirme même qu'il rêverait de parler « québécois » afin de sentir mieux accepté.

4.1.1.1.4. Le stress de réussir

Le quatrième thème renvoie à l'anxiété de réussir ses cours chez les ÉI. Cette anxiété est forte selon les participant·e·s, car pour plusieurs, les bourses ne seront pas versées ou les visas seront retirés si l'étudiant·e est en situation d'échec. Les participant·e·s rencontré·e·s affirment que ce sont les fins de session qui sont les plus stressantes car ils·elles ont de la difficulté à gérer efficacement leur temps. Selon les professeur·e·s rencontré·e·s, les ÉI sont pour la plupart très studieux·ses et prennent en effet leur réussite académique très au sérieux.

4.1.1.1.5. Le stress de performer et les travaux d'équipe

Les répondant·e·s ÉI expriment également une anxiété de performance quand ils·elles racontent qu'ils·elles veulent prouver aux autres étudiant·e·s de la classe qu'ils·elles ont de bonnes notes. À cet effet, les participant·e·s racontent percevoir que les étudiant·e·s locaux·ales hésitent ou ne veulent pas se mettre en équipe avec eux·elles car ils·elles pensent que les ÉI ne feront pas bien le travail ou qu'ils·elles ne le feront tout simplement pas. Les étudiant·e·s locaux·ales rencontré·e·s sont plus nombreux·ses à donner raison aux impressions des ÉI, à savoir qu'ils·elles pensent que les ÉI ne réussissent pas bien dans leurs cours et qu'ils·elles sont en situation d'échec. Cette pensée amène des étudiant·e·s locaux·ales qui ont pris part à la recherche à se méfier du travail produit par un ÉI dans un travail d'équipe. Des participant·e·s ont raconté qu'ils·elles n'ont pas confiance que les sources seront bien citées dans un travail, ce qui les amène à effectuer une double vérification des parties de travail réalisées par un·e ÉI. Des participant·e·s vont plus loin et avouent ne pas aimer faire équipe avec des ÉI. Les travaux d'équipe deviennent, selon ces participant·e·s, source de conflits, de mésentente et de tension. Par contre, pour d'autres participant·e·s, l'expérience interculturelle

de travailler en équipe avec un ÉI s'est soldée par une rencontre positive et de nouvelles amitiés. Les travaux d'équipe seraient effectivement problématiques selon les professeur·e·s rencontré·e·s. Dans les équipes composées d'ÉI et d'étudiant·e·s locaux·ales des conflits sont souvent rapportés. Une professeure s'assure alors que les ÉI soient placé·e·s dans des équipes où la dynamique est positive. Les professeur·e·s rencontré·e·s ont tendance à composer eux·elles-mêmes les équipes pour assurer une bonne mixité malgré que les étudiant·e·s n'apprécient généralement pas cette formule.

4.1.1.2. Résultats sur le thème de la collaboration avec les acteur·rices locaux·ales et institutionnel·le·s

Sur le thème de la collaboration avec les différent·e·s acteur·rice·s présent·e·s sur le campus, les entretiens auprès d'étudiant·e·s internationaux·ales et locaux·ales ainsi qu'auprès de professeur·e·s de l'UQTR nous ont permis de dégager trois sous-thèmes. De manière quasi unanime, les participant·e·s ont exprimé qu'un des principaux problèmes à l'UQTR concerne le peu de mixité entre les acteur·rice·s locaux·ales et les ÉI.

4.1.1.2.1. Les rapports chaleureux et courtois dans la sphère publique qui ne se déplacent pas dans la sphère privée

Le peu de mixité trouve sa source, selon les ÉI rencontré·e·s, dans le fait que les Québécois·es sont, de manière générale, peu enclins à leur ouvrir les portes de leur vie privée. Les ÉI rencontré·e·s sont d'accord sur le fait que les Québécois·es sont particulièrement gentil·le·s et accueillant·e·s, mais qu'ils·elles ne souhaitent pas développer plus loin la relation avec des ÉI. Ils·elles témoignent que dans leur pays d'origine, il est mal vu de ne pas prendre soin de l'étranger·ère et de ne pas l'inviter chez soi, ce qui n'est pas le cas ici. Les étudiant·e·s locaux·ales rencontré·e·s semblent corroborer cette idée alors qu'ils·elles ont exprimé être ouvert·e·s à échanger avec des ÉI en classe, mais moins dans leur vie privée. Les étudiant·e·s locaux·ales rencontré·e·s disent aussi ne pas ressentir le besoin d'aller vers les ÉI, de faire les premiers pas, mais ils·elles comprennent que pour s'intégrer, les ÉI recherchent des échanges avec eux·elles. Ils·elles sont donc courtois·es avec les ÉI qui s'adressent à eux·elles sur le campus, mais sans aller jusqu'à les inviter à faire une activité en dehors du campus. Une professeure rencontrée a raconté : « En général, créer des amitiés avec des étudiants québécois ce n'est jamais une réussite [pour les ÉI]. C'est toujours chaotique et problématique. C'est-à-dire que personne n'est contre la vertu, les étudiants québécois vont dire : non non, on

n'est pas racistes, mais ça ne se concrétisera pas dans des invitations, on ne se liera pas d'amitié de la même façon. Ça va demeurer des connaissances ... mais ça va rester là. Surtout s'il y a des différences de nature religieuse ». Les contacts avec des Québécois·es à l'extérieur du campus sont incidemment moindres que sur le campus, affirment les ÉI rencontré·e·s. Les contacts se réalisent surtout avec les colocataires ou sur le lieu de travail pour les quelques participant·e·s qui ont réussi à dénicher un emploi.

4.1.1.2.2. Le repli sur sa culture et sur soi

Du côté des étudiant·e·s locaux·ales, le peu de mixité entre les acteur·rice·s locaux·ales et les ÉI à l'UQTR est lié au fait que les ÉI ne se tiennent qu'entre eux·elles dans les corridors de l'université. Selon les étudiant·e·s locaux·ales rencontré·e·s, cela a pour effet de ne pas leur donner envie d'aller vers les ÉI, plus particulièrement quand ils·elles ne parlent pas en français. Par ailleurs, des étudiant·e·s locaux·ales ont noté que les ÉI sont généralement plutôt timides et effacé·e·s en classe et qu'ils·elles ne participent pas aux diverses activités étudiantes. Selon les professeur·e·s rencontré·e·s, les étudiant·e·s locaux·ales ne sollicitent pas les ÉI pour faire des activités ou pour les inviter à rejoindre des organisations. Les professeur·e·s rencontré·e·s ont également remarqué que les ÉI sont plutôt discrets·ètes et timides en classe. Ils·elles affirment que les ÉI lèvent peu la main, participent peu, sont peu extraverti·e·s ou prennent peu de responsabilités étudiantes. Un professeur rencontré a enfin noté que des ÉI maintiennent des cycles de sommeil en lien avec leur culture, ce qui ne les rend pas alertes et actif·ve·s lors des heures de cours. Il apparaît que le problème de non-mixité des ÉI et des acteur·rice·s locaux·ales génère un repli, un repli sur sa culture (par ghettoïsation lorsque les ÉI d'une même culture se regroupent entre eux·elles et par internationalisation lorsqu'ils·elles, peu importe la culture, se tiennent entre eux·elles), ou un repli sur soi.

4.1.1.2.3. Les collaborations avec les employé·e·s de l'université humaines mais stressantes dans les communications officielles

Les collaborations avec le personnel administratif et les enseignant·e·s est qualifié de serviable et d'humain par les ÉI rencontré·e·s. Les participant·e·s sont même étonné·e·s de recevoir des réponses aussi rapidement à leurs questions. Par contre, la bureaucratie est, quant à eux·elles lourde, ce qui compliquerait les collaborations et les lettres et courriels officiels reçus sont souvent incompréhensibles pour les ÉI, ce qui leur génère beaucoup de stress.

4.1.1.3. Résultats sur le thème de la communication interculturelle

Sur le thème de la communication interculturelle, les entretiens auprès d'étudiant·e·s internationaux·ales et locaux·ales ainsi qu'auprès de professeur·e·s de l'UQTR nous ont permis de dégager deux sous-thèmes.

4.1.1.3.1. Des participant·e·s favorables à la présence des ÉI sur le campus mais témoins de gestes et de propos non favorables à cette présence

Tou·te·s les étudiant·e·s locaux·ales rencontré·e·s jugent que la présence d'ÉI à l'université est une bonne chose sur le campus de l'UQTR, car ça génère de la diversité, en plus de remplir les salles de classe. Sur cet élément, certain·e·s étudiant·e·s locaux·ales ont exprimé leur désaccord alors qu'ils·elles jugent non éthique que l'université prélève des frais de scolarité élevés aux ÉI dans l'optique de remplir les salles de classe. Malgré que les étudiant·e·s locaux·ales rencontré·e·s se disent favorables à la présence d'ÉI sur le campus, ils·elles ont confié avoir été témoins de moqueries prodiguées par des collègues envers des ÉI. Il semblerait que la présence des ÉI ne soit pas appréciée par tou·te·s. Du côté des ÉI rencontré·e·s, ces dernier·ère·s rapportent quelques expériences négatives avec des professeur·e·s. Selon les témoignages, la grande majorité des professeur·e·s sont ouvert·e·s aux ÉI et les traitent équitablement des autres étudiant·e·s. Par contre, des participant·e·s ont perçu chez une minorité de professeur·e·s une irritabilité envers les ÉI, surtout quand la langue française est moins bien maîtrisée, des maladresses « culturelles » et des propos frôlant le racisme. Selon les ÉI rencontré·e·s, des idées préconçues et stéréotypées circulent sur eux·elles et sur les différences culturelles, ce qui ne favorise pas de bons échanges. Des participant·e·s ont même dit sentir de l'indifférence par rapport à leur culture, ce qui les déçoit vraiment alors qu'ils·elles aimeraient bien partager et expliquer aux Québécois·es leur culture.

4.1.1.3.2. La communication interculturelle à l'extérieur du campus facilitée, mais pas tout le temps appliquée

Les échanges entre cultures différentes sont facilités de manière générale au Québec selon les ÉI rencontrés. À titre d'exemple, ils·elles reconnaissent que de manière générale, on peut se promener dans la rue sans trop se faire juger, que beaucoup de documentation pour les nouveaux·elles arrivant·e·s est mise à la disposition de tou·te·s et que les contacts sont plutôt humains. La communication interculturelle est ainsi encouragée selon eux. À l'extérieur du campus, une participante a dit vivre de la stigmatisation en raison du foulard qu'elle porte, ce

qu'elle dit ne pas vivre sur le campus. D'autres participant·e·s ont alors exprimé sentir eux·elles aussi que des Québécois·es, à l'extérieur du campus, semblent visiblement ne pas apprécier leur présence dans la ville.

4.1.1.4. Résultats sur le thème de la sécurité psychosociale

Sur le thème de la sécurité psychosociale des ÉI, les entretiens auprès d'étudiant·e·s internationaux·ales et locaux·ales ainsi qu'auprès de professeur·e·s de l'UQTR nous ont permis de dégager deux sous-thèmes.

4.1.1.4.1. Le coût des études et les stress financiers

Le plus grand stress vécu par les ÉI rencontré·e·s serait d'ordre financier. Un participant reconnaît, à titre d'exemple, avoir des arrérages de loyer. Celui-ci ne sait pas comment il pourra payer ses frais de scolarité. Des ÉI rencontré·e·s confient que l'université leur a fait miroiter des bourses d'exemption, mais qu'ils·elles n'ont pas pu les avoir, ou encore que les acquis à l'étranger ne leur sont pas reconnu·e·s. Selon ces ÉI, les bourses non obtenues et la non-reconnaissance des acquis les placent dans des situations économiques particulièrement difficiles. Ils·elles doivent trouver le financement non prévu et ils·elles doivent reprendre des cours pourtant déjà réussis ailleurs, en plus de payer pour ces cours. Par ailleurs, la recherche d'emploi dans la ville et autour du campus semble très ardue pour les ÉI qui cherchent des solutions à leurs difficultés économiques. Une forte proportion d'ÉI opte, voire est forcée d'opter, dans ces conditions financières difficiles, de résider en colocation, soit dans les résidences universitaires ou en appartement. Des participant·e·s affirment que prennent souvent place des conflits culturels dans ces lieux de résidence où doivent cohabiter plusieurs ÉI. Des professeur·e·s et des étudiant·e·s locaux·ales rencontré·e·s jugent que l'université voit et traite les ÉI comme des client·e·s et ils·elles dénoncent cette position mercantile. Ils·elles constatent que les services aux ÉI ont augmenté, mais pas à la hauteur des frais de scolarité payés par les ÉI. Selon ces participant·e·s, les frais de scolarité étant de trois à quatre fois plus chers pour les ÉI, ces dernier·ère·s devraient recevoir des services aux étudiant·e·s de trois à quatre fois plus élevés en retour. Par ailleurs, les professeur·e·s rencontré·e·s ajoutent que l'admission d'ÉI ne devrait pas se baser sur les fonds monétaires disponibles des ÉI pour étudier, mais plutôt sur d'autres critères tels leur connaissance de la langue française.

4.1.1.4.2. La solitude et la dépression

Le style de vie individualiste à la nord-américaine est difficile à vivre pour les ÉI rencontré·e·s qui proviennent de cultures collectivistes. La dépression a vite gagné ces participant·e·s selon leurs témoignages, alors qu'ils·elles sont habitué·e·s de vivre entouré·e·s. L'hiver québécois n'aide pas à sortir de l'isolement et de la déprime, en plus de générer tout un choc culturel. La famille et les proches du pays d'origine ne semblent pas comprendre les difficultés rencontrées par les ÉI selon les témoignages de ces dernier·ère·s, car on leur répète qu'ils·elles sont au contraire en train d'expérimenter un très beau voyage.

4.1.1.5. Résultats sur le thème du vécu

Sur le thème du vécu des ÉI, les entretiens auprès d'étudiant·e·s internationaux·ales et locaux·ales ainsi qu'auprès de professeur·e·s de l'UQTR nous ont permis de dégager trois sous-thèmes.

4.1.1.5.1. Les premiers jours de la rentrée

De l'avis de tou·te·s, la journée d'accueil et les activités entourant la rentrée universitaire sont particulièrement marquantes pour les ÉI. Ces dernier·ère·s se rappellent notamment l'accueil chaleureux et ouvert, la présence de nombreux·ses employé·e·s sur le campus disponibles à faire leur connaissance et les applaudissements reçus en guise d'accueil. Par ailleurs, des professeur·e·s rencontré·e·s déplorent que les ÉI arrivent au Québec quelques jours, voire durant la semaine de la rentrée. Selon les professeurs rencontré·e·s, les ÉI seraient en plein décalage horaire et choc culturel, ce qui leur ferait manquer des informations précieuses à leur réussite dont la compréhension du plan de cours, jusqu'à la présence aux premiers cours.

4.1.1.5.2. Les autres jours du calendrier universitaire

Une fois la rentrée passée, les participant·e·s rencontré·e·s laissent entendre qu'on porte moins attention aux ÉI et à leurs besoins spécifiques. Notamment, des professeur·e·s rencontré·e·s pensent que l'université devrait accompagner les ÉI tout au long de leur parcours, et en dehors des heures de classe, pour combattre la détresse, le désespoir et l'ennui par, entre autres, des services de mentorat, des programmes d'activités structurées et des consultations psychologiques.

4.1.1.5.3. Les obstacles rencontrés

Pour plusieurs ÉI ayant participé au projet, les divers obstacles rencontrés pendant leur séjour à l'UQTR les ont amené·e·s à réviser leurs projets futurs. Par contre, les participant·e·s se sont découvert des forces telles la résilience, la persévérance, la curiosité, la détermination et la maîtrise de nouvelles langues. Pour les étudiant·e·s locaux·ales qui ont déjà eux·elles-mêmes effectué des séjours à l'étranger et pour être passé·e·s par les mêmes genres d'obstacles, ils·elles se disent sensibilisé·e·s à ce que vivent les ÉI sur le campus et ils·elles ont tendance à aller vers eux·elles, à vouloir les aider.

4.1.2. Résumé des résultats pour l'UQAC²²

4.1.2.1. Résultats des ÉI

Lors de l'analyse des cinq grands thèmes couverts par les ÉI, ils ont commencé par effectuer une analyse comparative de leurs expériences d'étude à l'UQAC et dans leurs pays d'origine. En partant d'une critique ferme, ils·elles arrivaient à relativiser leurs expériences. Soulevons qu'ils·elles parlaient toujours de leurs propres expériences pour aller vers le général en échangeant avec les autres personnes autour de la table. Il y a eu un effet de groupe particulier, car la majorité étaient des ressortissant·e·s français·es (7/10). Cette particularité a fait en sorte qu'il y avait une tendance à parler d'exemples communs à eux·elles. Toutefois, cela reflète le contexte particulier de la grande présence française au sein de cette université.

Si nous avons traité l'ensemble des cinq thèmes lors du groupe et des entrevues, quatre grandes catégories ont émergé : l'expérience universitaire (avec les structures et lors des interactions), le manque de ressources/informations, les carences en dehors de l'université et l'entraide parmi les ÉI (réseau).

4.1.2.1.1. L'expérience universitaire

Ainsi, lors des échanges avec le groupe des ÉI, un des premiers éléments que nous avons remarqué, lorsqu'il est question de l'expérience universitaire, est le sentiment de satisfaction qui semble varier selon les programmes d'études. Plusieurs facteurs sont mentionnés, dont la disponibilité des professeur·e·s ou chargé·e·s de cours, la qualité de l'enseignement (façon de donner le cours, le niveau de difficulté, etc.) ou le fait que les cours ne soient pas des lieux pour créer des liens. Ils·elles notent une différence entre les chargé·e·s de cours (moins disponibles)

²² Rédigé par Jorge Frozzini et Éric Tremblay.

et les professeur·e·s (plus disponibles), qu'ils·elles estiment liée aux ressources dont ils disposent et leur statut : les chargé·e·s de cours ayant un emploi plus précaire. Les ÉI trouvent aussi des différences entre les professeur·e·s internationaux·ales (PI) et les professeur·e·s québécois·es (PQ) en ce qui concerne l'ouverture. Ainsi, les PI seraient plus ouvert·e·s et compréhensif·ve·s que les PQ. Toutefois, s'il y a en règle générale de la satisfaction, il y a clairement une différence en ce qui concerne les méthodes d'enseignement et l'intérêt pour transmettre la matière comme l'indiquent ces deux extraits :

C-08 : [...] Je pense qu'il y a une comme une grosse différence entre certains domaines. En fin, je n'ai pas cette sensation quoi [d'une préoccupation de la part du professeur]. J'ai un professeur qui ne fait que lire ses diapos. Ou [il dit] : avez-vous des questions, un, deux ? Pas de questions, on continue. Tu vois ce que je veux dire (Extrait de groupe de discussion).

C-01 : Je pense que c'est vraiment une question de méthodologie. [...] Je dirais c'est même le système d'éducation en général. C'est les fondements mêmes du système éducatif sur lequel on est basés et les buts qui sont recherchés d'ailleurs. Parce que c'est vrai que ce que tu dis par exemple que ça dépend du domaine certes. Mais quand-même de façon générale, il y a quand-même une proximité ici avec les professeurs qu'il n'y a pas en France de façon générale. [...] Il y a beaucoup de choses ici qui sont vraiment dans la subtilité des méthodes d'enseignement, peu importe le domaine (Extrait de groupe de discussion).

La discussion se poursuit en effectuant la différence entre le système privé (forcés à répondre aux standards demandés) et public (peu de suivi) en France, car cette différence de provenance est remarquée parmi certaines des personnes au sein du groupe de discussion. Toujours en parlant des différences entre le nouveau milieu et celui d'origine, les ÉI sont d'accord pour dire qu'ils·elles apprécient la valorisation des étudiant·e·s qui est effectuée par les professeur·e·s à l'UQAC : leurs opinions, leur participation, leur autonomie, etc. Comme le mentionnent ces deux extraits : « C-06 : [...] je trouve qu'ici, qu'au contraire, [...] qu'on est plus facilement valorisés. C-04 : moi, je suis en [programme] et je trouve qu'ici je suis plus valorisée qu'au [pays]. » (Extrait de groupe de discussion). Ces éléments sont aussi mis en évidence lors des deux entrevues. Lorsqu'il est question de la relation avec les directeur·rice·s de thèse ou de mémoire, la majorité des participant·e·s déclarent qu'ils·elles ont de bonnes relations. Toutefois, lors d'une des entrevues, on mentionne avoir eu des problèmes avec la directrice de thèse (peu

de suivi et utilisation des données sans permission) : « D-02 : [...] nous avons eu des discussions plus fermes, bien là [à ce moment] elle n'allait pas bien. Mais c'était ça sa justification » (Extrait d'entrevue). Si cette situation semble extraordinaire, nous savons qu'elle reflète une expérience qui est à proscrire et dont les universités sont bien au courant. Si des mesures administratives pour y remédier sont en place, c'est dans l'application qu'il y a des problèmes lorsque des intérêts personnels (des professeur·e·s) et institutionnels sont en jeu (Ahmed, 2019).

Si les interactions avec les enseignant·e·s peuvent varier selon les domaines et les individus, une constante se retrouve tant dans le groupe de discussion que dans les entrevues : les relations avec le personnel de l'UQAC (bibliothèque, etc.) sont bonnes. On les considère comme très dévoués. En effet, les ÉI ont une très haute estime du personnel et en particulier celui des services des bibliothèques. Une exception se retrouve avec les services du registraire avec qui quelques ÉI ont eu quelques accrochages. Toutefois, l'impression reste positive.

4.1.2.1.2. Le manque de ressources/informations

La deuxième catégorie qui se dégage concerne le manque de ressources/informations. Ainsi, un des éléments mis de l'avant par les ÉI est le manque de services en anglais à l'UQAC et au Saguenay en général, et donc un manque de ressources adaptées pour les personnes qui ne maîtrisent pas le français : « C-04 : [...] je suis arrivée ici, je ne parlais pas français et là il n'y a personne qui parle anglais [...] au bureau du registraire, il ne parle pas anglais [...] mais c'est la première étape quand on fait ici. Et ils acceptent des étudiants qui ne parlent pas français. Mais, il n'y a pas cet accueil ici » (Extrait de groupe de discussion). Lors des échanges les ÉI remarquent la contradiction évidente entre faire venir des personnes qui ne parlent pas la langue et l'absence de ressources dans une langue (en l'occurrence l'anglais) qui leur permettrait de passer à travers les premières étapes lors de leur installation et inscription. Cette incohérence se poursuit avec l'absence de cours de français gratuits pour les étudiant·e·s au sein de l'université. Si certains organismes communautaires offrent cette ressource, les ÉI n'y avaient pas accès jusqu'à très récemment. En effet, le gouvernement provincial permettait à partir de juillet 2019 l'accès à des cours de francisation aux ÉI et leurs familles (Québec, s. d.). Toutefois, la question des horaires risque de devenir problématique en ce qui concerne la conciliation entre divers établissements, car les cours ne sont pas donnés au sein des universités.

Les ÉI ont soulevé le manque d'information concernant le système d'immigration qui est d'ailleurs très complexe et le système de santé (comment avoir accès, types d'établissements pour divers besoins, où aller chercher des médicaments, etc.) :

C-03 : [...] J'ai trouvé ça compliqué, même de savoir, ça il faut être très malade pour aller à l'urgence [...] mais de savoir, on finit par l'apprendre, mais comment ça marche, on le développe comme par soi-même que quand tu as mal à la gorge, mais tu vas à la pharmacie. En [pays], je n'ai jamais vu ça. Tu sais le système. C'est vrai que c'est quelque chose qu'on devrait insister. Tu sais, la clinique... le CLSC, de l'appeler. Je ne connaissais pas, je pense, la première année. Des ressources que je ne connaissais pas au début, ce n'est pas comme pour des Québécois qui sont longtemps ici et qui savent appeler là genre, *Info Santé* non plus [je ne connaissais pas] (Extrait de groupe de discussion).

C-01 : Moi, de ce côté-là oui, tu vois, je suis arrivée en retard [dans le trimestre]. Donc, je ne sais pas comment c'est passé les informations pour les ÉI qui sont arrivées. Mais, je sais qu'il y a eu beaucoup de choses qui se sont dites (Extrait de groupe de discussion).

Les participant·e·s suggèrent la mise en place de séances d'information à l'UQAC afin de répondre aux questions concernant l'immigration et la santé. Nous constatons qu'il y a clairement un problème de distribution de l'information, car les ÉI n'étaient pas tou·te·s au courant de certains services offerts par l'UQAC. Ainsi, pour les ÉI, les ressources disponibles ne sont pas mises en évidence, car il y a une promotion déficiente. Pourtant, les activités de l'UQAC sont intéressantes et ils·elles veulent qu'elles se poursuivent. Toutefois, ils·elles insistent sur un suivi à faire auprès des ÉI au cours de l'année :

C-01 : [...] les informations sont données qu'au début de la rentrée. Ça me choque, parce que je me dis, mais les ÉI, on arrive en milieu de l'année genre. S'ils ne pouvaient pas que mettre ça au début de session. [...] C'est ça en fait, faire de choses en cours de route en fait. Parce que même si on assistait aux réunions d'information, on a toujours des informations qui nous manquent au cours de l'année. [...] Toute ce que j'ai ressenti, j'ai l'impression d'avoir énormément raté. Toute ce que j'ai fait, je l'ai appris de moi-même en fait. J'ai pas assisté aux réunions d'information donc. [...] Faire même d'autres réunions d'information en

cours de route, en fait dire : comment ça va ? Où vous en êtes ? Vous avez besoin d'autres informations ? Enfin, juste un petit suivi, ça s'est pas fait. C'est au début, mais en cours de route, vous ne savez pas ce que les gens deviennent (Extrait de groupe de discussion).

4.1.2.1.3. Les carences en dehors de l'université

Outre ce qui est à améliorer au sein de l'UQAC, les ÉI mentionnent d'autres éléments qui peuvent être regroupés sous une troisième catégorie : les carences en dehors de l'université. Ainsi, les ÉI soulèvent que les activités culturelles sont plus limitées en région et précisent la difficulté à assister à des événements dans les grands centres comme Montréal ou la ville de Québec à cause de la distance. Toutefois, ces caractéristiques font en sorte que les ÉI en région se déplacent plus (tourisme) dans la province. En effet, ils-elles mentionnent que les ÉI dans les grands centres ont tendance à y rester tandis qu'eux-elles se sont déplacé·e·s et ont visité plusieurs endroits. D'ailleurs, ils-elles mentionnent clairement qu'ils-elles apprécient en règle générale la nature et donc les activités que cela implique (randonnées, camping, etc.). Toutefois, il semble que la région est un lieu de passage pour les ÉI. En effet, même s'il y a des ÉI qui veulent demeurer au Saguenay–Lac-Saint-Jean, « C-06 : Je me sens chez moi ici à Chicoutimi », ou retourner dans leurs pays, plusieurs veulent partir ailleurs dans la province. Parmi les facteurs qui peuvent expliquer cette tendance à vouloir rester, il y a le sentiment de se sentir en sécurité dans la province comme le démontrent ces échanges :

C-03 : Il a le sentiment de sécurité, je me sens mieux moins stressée.

C-06 : Même dans les grandes villes, même à Montréal, moi je suis sorti tout seul à 3 h du matin à Montréal et je suis tranquille.

C-07 : À Paris tu sors à 3 h du matin, t'es pas rassuré [des rires].

C-06 : C'est pas rassurant quoi. [...]

C-04 : On ne va pas comparer ça au [pays] [pires] [...]. Ici, c'est tellement sécuritaire.

C-10 : C'est bien que c'est sécuritaire et tout de suite là, bien sûr il y a la couleur qui me rappelle là que je suis quand-même étranger. Mais je trouve c'est sécuritaire. La première fois que je suis venu, je me promenais avec le passeport

[rires] C'est bizarre, mais je me promenais avec mon passeport et parce que là je me suis dit que peut-être est-ce que je serai confronté avec un contrôle d'identité, oui, en fait j'avais déjà cette idée en tête. Parce que je me rappelle qu'en [pays] c'est comme cela. Et tout de suite, on m'a dit là, non, t'as pas besoin de te promener avec ton passeport. Si tu veux enlever ta montre par souci... (Extrait de groupe de discussion).

L'ensemble des ÉI trouvent que la vie à Chicoutimi est moins stressante et qu'il y a des occasions de refaire sa vie. On mentionne qu'on a plus de temps de vivre les choses qu'au Québec on prend le temps de vivre. Malgré ce bon sentiment de bien être, certain·e·s participant·e·s ressentent la présence d'un certain racisme si on est noir et parlent d'un manque de courtoisie qui les affecte, en particulier les salutations :

D-01 : C'est un aspect aussi très important, pour avoir traversé plusieurs cultures, je suis habitué au monde, aux perceptions. Ici ce que j'apprécie c'est qu'il y a un cadre juridique qui encadre tout ça. Et ce que j'apprécie, c'est que la population est consciente. Il y a encore des gens qui ne comprennent pas et qui restent négatifs. Mais, moi je n'accorde pas d'importance à ça. [...] Quand je mesure mes relations positives à mes relations négatives, mes relations sont plus positives que négatives [...] Ça existe là, dans les entreprises là, le racisme, la discrimination, qu'on ne veut pas te donner telle tâche, etc. (Extrait d'entrevue).

C-10 : [...] le point qu'il a évoqué c'est extrêmement important pour moi Africain, chez nous la première des choses d'abord c'est la salutation [...]. » (Extrait de groupe de discussion).

En ce qui concerne la salutation, lors d'une des entrevues (D-01), la personne a relativisé cette question en insistant sur le fait que les gens ne saluent pas, mais que cela va dépendre de la relation qu'on a avec la personne. Lors de la deuxième entrevue, on explique que si le fait de ne pas saluer donne un choc au début, à travers le temps, en connaissant les gens et en parlant de cette situation, elle a compris les raisons qui peuvent être liées au fait que les gens ne veulent pas déranger, etc. : « D-02 : c'est une façon différente de vivre ». En parlant des problèmes externes à l'UQAC, on soulève celui des équivalences des diplômes et des acquis et certain·e·s des ÉI expliquent les problématiques liées aux ordres comme celui des ingénieurs. On mentionne aussi qu'ils·elles sont en présence d'un marché de l'emploi fermé ou très réticent

à embaucher des ÉI ou de nouveaux·elles diplômé·e·s venu·e·s d'ailleurs. Ils·elles déplorent que les murs qui se dressent comme ceux-là ne soient pas clairement abordés avant d'arriver au Canada. En fait, il y a un apprentissage qui se fait sur les lieux, c'est-à-dire lors qu'ils·elles les confrontent directement. Ainsi, ils·elles pensent qu'ils·elles auraient été mieux préparé·e·s ou peut-être qu'ils·elles auraient changé d'option.

Un élément négatif pour lequel les ÉI sont unanimes est le caractère déficient du transport en commun dans la ville. Il est très problématique pour les ÉI en raison des trajets, des horaires inadaptés, nombre d'autobus et horaires réduits en soirée et fin de semaine, non-respect des horaires (surtout l'hiver), presque pas de service pendant l'été, etc. : « C-01 : [...] les transports en commun alors là, tu ne peux rien faire [...] ». (Extrait de groupe de discussion). Si récemment, automne 2019, plusieurs trajets circulent dans une nouvelle station construite dans le campus universitaire, les horaires et leur diminution en fin de semaine rendent toujours les déplacements difficiles. Les ÉI doivent se déplacer souvent à pied pour aller faire les courses et l'infrastructure piétonne ainsi que la signalisation sont déficientes. Certaines ÉI les trouvent même dangereuses :

C-06 : [...] même pour aller faire ces courses c'est la galère, il n'y a aucun commerce de proximité enfin. Le centre commercial est complètement séparé de toutes les zones résidentielles. Et quand tu vas faire tes courses si tu n'as pas de voiture c'est un périple.

C-07 : C'est une bonne ronde [...] sur la neige bien attendre le bus, si tu le manques, mais c'est dans une heure [rires].

C-03 : Il y a le transport en commun, mais il y a les piétons. Il n'y a pas de trottoir, moi ça me choque.

C-01 : C'est la neige, c'est la neige.

C-03 : [continue] Lorsque j'allais faire les courses, dès la première année, je n'avais pas de voiture, et là aussi, j'allais jusqu'au Provigo [supermarché] qui est plus proche des résidences de l'université. Déjà que je trouve que c'est long, mais là il n'y a pas de traversée pour les piétons. Traverser le boulevard Talbot, c'est hyper dangereux. J'en vois souvent et je le faisais, mais je me disais qu'un jour il y a quelqu'un qui va se faire écraser » (Extrait de groupe de discussion).

4.1.2.1.4. L'entraide parmi les ÉI (réseau)

Finalement, pour contrer les aspects négatifs et distribuer l'information, les ÉI font preuve d'entraide parmi eux-elles. Cette caractéristique se voit avec le transfert d'information qui s'effectue de façon informelle afin de pallier au manque de structures plus efficaces. Ainsi, on mentionne la conception d'une page Facebook pour les étudiant·e·s français·es qui marche bien (un réseau se crée et se maintient), mais ce n'est pas le cas pour tou·te·s les étudiant·e·s, car d'autres pages comme celle des étudiant·e·s internationaux·ales où il ne semble pas y avoir beaucoup d'activité. On mentionne aussi des initiatives individuelles de transfert de l'information :

C-05 : [...] moi je le fais à chaque année maintenant [aide et transfert de l'information], j'accueille des étudiants français. J'accueille souvent deux ou trois Français chez moi pour se loger, pour pouvoir avoir de la compagnie. Puis s'ils n'ont pas l'habitude, j'organise de grosses soirées dans un bar et tous les Français sont accueillis [...] et j'essaie de diversifier pour la provenance du monde (Extrait de groupe de discussion).

D'autres types d'aide prennent la forme de groupes d'entraide pour passer à travers les études et le manque d'encadrement de la part des directrices ou directeurs de thèse ou de mémoire : « D-02 : [...] c'était un collègue au doctorat, du même département, avec la même directrice [...] pis ben quand le directeur a plusieurs étudiants [...] dans notre cas [...] j'ai aidé comme moi j'ai été aidée dans le sens au départ ou même plus, pour essayer juste de lui aider à aller mieux » (Extrait d'entrevue). Si l'entraide est présente et que la collocation semble bien aller pour l'ensemble, certains éprouvent des difficultés avec leurs colocataires. Toutefois, ils arrivent à relativiser et dire que c'est une question d'adaptation, qu'il y a à la longue une familiarité que s'installe.

4.1.2.2. Résultats des ENS

Lors de l'analyse des groupes de discussion avec les enseignant·e·s, nous avons constaté deux grands thèmes qui se dégagent de l'ensemble : (1) des observations sur la structure, le système et la région, et (2) des observations sur les relations avec les ÉI.

4.1.2.2.1. Observations sur la structure, le système et la région

Ainsi, en ce qui concerne le premier thème, les enseignant·e·s mentionnent que le nombre d'ÉI varie selon la discipline. Il y a des disciplines au premier cycle où la majorité des classes sont constituées d'ÉI comme en ingénierie, sciences fondamentales, foresterie. Nous avons aussi d'autres disciplines où les ÉI constituent au moins la moitié de leurs étudiant·e·s comme en administration ou en sciences politiques. Finalement, il y a d'autres où nous retrouvons peu d'ÉI comme en sociologie, histoire, en enseignement, en linguistique ou travail social. La présence au deuxième et au troisième cycle varie aussi d'une discipline à l'autre. Pour les enseignant·e·s, les ÉI comprennent collectivement le poids économique qu'ils·elles ont pour l'UQAC et la dépendance que cela crée, et ce, peu importe le nombre d'ÉI dans chaque discipline. En effet, plusieurs programmes survivent grâce à la présence des ÉI et l'économie locale bénéficie grandement de leur présence (loyers, commerces, transports, etc.) :

B-05 : [...] Je ne sais pas qu'est-ce qu'ils représentent dans vos concentrations comme effectifs, mais pour moi sont importants si je veux que le programme reste en vie (Extrait de groupe de discussion).

A-03 : [...] mais en même temps, je sais aussi que c'est une vache à lait financière parce que ne nous leurrons pas [...] et pas mal d'étudiants étrangers ont compris ça. Depuis un ou deux ans, je vois la différence, où effectivement ils ont aussi la perception d'être un budget et du pognon, puisque c'est quand même ça, plusieurs me l'ont dit y compris mes propres étudiants, en me disant : de toute façon, on sait très bien, on est là pour le pognon qu'on vous donne (Extrait de groupe de discussion).

La diversité dans la composition tant en nombre qu'en ce qui concerne la provenance des ÉI semble créer des tensions qui varient d'une discipline à l'autre. Ainsi, on rapporte que les étudiant·e·s maghrébin·e·s et les étudiant·e·s en provenance de Chine ne se mélangent ou ne parlent pas. D'autres mentionnent que les étudiant·e·s africain·e·s semblent avoir de la difficulté dans les cours, car il semble y avoir un écart par rapport à leur niveau et les attentes formulées dans les cours. À ces éléments s'ajoute le fait que les méthodes pédagogiques varient aussi selon les disciplines. Ainsi, en sciences appliquées ou en ingénierie, les exercices demeurent plus techniques avec des calculs tandis qu'en sciences humaines et sociales, par exemple, il y a des exercices de compréhension de textes, etc., qui demandent une bonne maîtrise de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit. De plus, les formules pédagogiques vont aussi varier selon les

enseignant·e·s, peu importe la discipline. Un constat qui est réalisé par l'ensemble des enseignant·e·s présent·e·s est le manque de ressources et l'absence de lieux pour partager leurs expériences ou chercher de l'aide. Quelques initiatives sont mises de l'avant, mais le manque de ressources est bien présent ainsi que le sentiment d'être chacun·e dans son coin pour faire face à ces besoins :

B-06 : [...] moi je trouve juste une chose par rapport à tout ce que vous avez mis sur la table. Il me semble que ce qui est plate, ce qui n'est pas vraiment pas l'idéal c'est de rester seul avec les problèmes et seul pour trouver des solutions. Je trouve ça assez triste. Il me semble que les départements et les programmes ont des responsabilités collectives. Je vous entends parler comme chargés de cours et j'ai l'impression que vous cherchez vos solutions à vous. C'est absolument remarquable, mais en même temps il me semble que je vous sens dans l'isolement là-dedans (Extrait de groupe de discussion).

Pour les enseignant·e·s, il est évident que plusieurs ÉI subissent un choc lors de leur arrivée et que le premier trimestre est plus difficile pour les ÉI. Certain·e·s de ces enseignant·e·s sont conscients des défis que les ÉI doivent soulever lors de leur arrivée sur le sol canadien, mais aussi des carences que plusieurs d'entre eux·elles semblent avoir en ce qui concerne les méthodes de travail ou la présentation des travaux : absence de références dans les travaux, cas de plagiat, etc. Toutefois, quelques enseignant·e·s mentionnent que ces problèmes, nous les retrouvons aussi chez les étudiant·e·s locaux·ales, et que pour certains ÉI cela relève de façons de faire différentes des nôtres.

Malgré les difficultés et les diverses problématiques présentes, certain·e·s enseignant·e·s trouvent que les cours peuvent être conçus comme un lieu d'interactions entre ÉI et locaux·ales. Toutefois, les interactions ne se produisent pas comme ils·elles le voudraient (voir plus loin pour des détails). Malgré cela, les enseignant·e·s soulèvent l'importance de l'UQAC dans la région, car elle contribue à la formation de sa population à la différence. Ainsi, le Saguenay–Lac-Saint-Jean change et devient plus ouvert, mais avec un danger qui demeure : celui de l'essentialisme ou la folklorisation des appartenances dans l'absence d'une éducation critique.

4.1.2.2. Observations sur les relations avec les ÉI

En ce qui concerne le deuxième thème, c'est-à-dire celui des observations sur les relations avec les ÉI, les enseignant·e·s mentionnent que la proximité avec les ÉI varie selon la provenance ou le parcours des enseignant·e·s. En effet, des enseignant·e·s issu·e·s de l'immigration ou ceux·elles qui ont eu des expériences à l'étranger sont plus susceptibles d'être plus sensibles à la situation des ÉI. D'ailleurs, plusieurs vont partager les mêmes codes culturels, ce qui facilite la compréhension des réactions et les possibles mécompréhensions.

Les enseignant·e·s soulèvent aussi qu'ils·elles ou leurs collègues subissent des chocs culturels et qu'il y a un besoin d'accompagnement de ces dernier·ère·s. En effet, nous pouvons penser aux enseignant·e·s qui proviennent d'autres cultures et qui commencent leur carrière ou d'autres qui trouveraient difficile l'enseignement auprès d'étudiant·e·s provenant d'horizons culturels divers. Sur ce dernier point, les enseignant·e·s remarquent des distinctions par rapport à la provenance des ÉI (Africains, Français, Maghrébins, Chinois) en ce qui concerne la distance créée avec l'enseignant·e (respect de la hiérarchie plus marqué chez les Français, les Africains et les Chinois), le fait de jouer avec les limites (pour les Maghrébins), l'apparence de tensions entre groupes (Chinois et Maghrébins), les tensions autour du port du voile (des regards, des mots déplaisants, le maintien d'une distance physique) et les problèmes pédagogiques (voir plus haut).

Sur ce dernier point, les enseignant·e·s mentionnent qu'en général, ils·elles devraient avoir, comme collectivité, un rôle plus actif, car ils·elles constituent des agent·e·s de changement à travers l'enseignement et l'orientation qu'ils·elles peuvent procurer auprès des ÉI. Toutefois, certains changements doivent être apportés comme l'adaptation pédagogique qui semble nécessaire afin de favoriser la réussite des ÉI : prendre le temps de bien expliquer les modalités et les attentes des cours, les modes d'évaluation, les travaux de session, les prérequis, l'engagement actif dans les cours, l'explication du système universitaire québécois, etc.

4.1.2.3. Résultats communs aux deux groupes

Dans l'ensemble des groupes de discussions et lors des entrevues, cinq grands points communs entre ÉI et enseignant·e·s ressortent.

4.1.2.3.1. Plus grande présence des professeur·e·s à l'UQAC que dans les pays d'origine des ÉI

Le premier qui est mentionné tient au fait que les professeur·e·s à l'UQAC sont plus présent·e·s que ceux·elles dans les pays d'origine des ÉI. Ils·elles sont plus susceptibles de les recevoir dans leurs bureaux, de prendre le temps d'expliquer certains points, etc. Toutefois, il semble y avoir une certaine fermeture en ce qui concerne les attentes par rapport aux cours ou aux besoins des ÉI. Malgré cela, il semble y avoir des relations moins conflictuelles entre enseignant·e·s et ÉI « C-01 : [...] MSais quand-même de façon générale, il y a quand-même une proximité ici avec les professeurs qu'il n'y a pas en (pays) de façon générale » (Extrait de groupe de discussion). Les enseignant·e·s, en règle générale démontrent une attitude de respect envers les ÉI : « C-07 : jamais un professeur ici a levé le ton pour me parler ou m'a crié comme en (pays) » (Extrait de groupe de discussion). Toutefois, la sensibilité envers la situation ou le parcours des ÉI est variable selon l'enseignant·e. De plus, comme nous l'avons mentionné, la relation à la hiérarchie ou l'autorité en ce qui concerne la façon de s'adresser ou d'interagir change dans le contexte québécois pour plusieurs des ÉI qui sont habitué·e·s à une relation plus formelle et moins familière et amicale, où l'on peut appeler l'enseignant·e par son prénom et interagir de façon à critiquer des points de vue exprimés par ce·tte dernier·ère. Toutefois, il y a encore du chemin à parcourir, car un peu plus d'ouverture est nécessaire des deux côtés, c'est-à-dire que non seulement des adaptations sont nécessaires, mais elles sont urgentes afin de diminuer certaines tensions par rapport à des attentes incomprises de part et d'autre.

4.1.2.3.2. Relations entre ÉI et ÉL plus difficiles

Le deuxième élément soulevé tient aux relations entre les ÉI et les étudiant·e·s locaux·ales qui semblent plus difficiles. En effet, les enseignant·e·s observent en classe et dans l'université qu'il y a peu de mélanges et qu'en classe, lors des travaux en équipe, il est difficile d'inclure quelqu'un d'ailleurs :

B-04 : [...] ce que nous avons remarqué c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'échange entre les Québécois et les étudiants étrangers. Puis les étudiants étrangers vont faire leurs travaux d'équipe ensemble, vont se réunir ensemble [...] c'est beaucoup les Français aussi. Ils viennent trois ou quatre pis se tiennent trois ou quatre [...] (Extrait de groupe de discussion).

Toutefois, il y a des différences marquantes entre disciplines, car dans celles où il y a peu d'ÉI, ils-elles tendent à se faire des ami·e·s dans les cours rapidement. Ainsi, ils-elles sont plus facilement resocialisé·e·s et inclus·es. Cependant, dès qu'il y a un groupe provenant du même pays ou de divers pays, ils-elles ont tendance à former un groupe où rarement il y a un·e étudiant·e local·e. Ce regroupement qui est le fait de partager une condition commune, c'est-à-dire celle d'être étranger·ère·s, leur permet de gérer le choc culturel :

A-01 : [...] c'est une gestion du choc, avec le temps le choc se calme on s'habitue. Peu à peu, on se fait des amis à l'extérieur du groupe. De façon spontanée, la première réaction c'est de, comme vous l'avez dit, pour gérer la différence et diminuer le stress. La plupart du temps, le choc culturel produit des problèmes de sommeil soit qu'on dort plus soit à l'inverse on dort plusieurs fois par jour. Ça fait des problèmes de santé, d'équilibre, etc. Le fait de se retrouver entre gens qui ont la même langue, les mêmes habitudes, le même passé, les mêmes référents culturels, les mêmes expériences, etc., ça permet de calmer le choc. Donc il faut être compréhensifs aussi, moi, ça me choque pas du tout [...], je réagis moi-même à près près de la même façon. [...] finalement, les seuls que tu rencontres vraiment ce sont des gens de ton groupe d'amis français entre les Français, les Congolais entre les Congolais. Et deuxièmement, ce qui arrive au moins aussi fréquemment c'est entre étrangers, ils partagent, entre un Français, pis un Congolais, pis un Sénégalais [...] ce qu'ils ont en commun c'est de ne pas être des locaux et ce qui fait que quand vous demandez qui sont les amis du Français, ils vont nommer d'autres Français, mais ils vont aussi vous nommer un Sénégalais, un Belge, donc des gens qui ne partagent pas une origine nationale, mais une condition commune : d'être étrangers (Extrait de groupe de discussion).

C-08 : [...] j'estime que les pas sont très faibles [...] qu'il a toujours une barrière donc [...] si je prends un exemple : on a un travail d'équipe à faire donc les filles vont se mettre ensemble pour faire le travail et parfois si elles sont obligées de travailler avec vous donc ils sont très réticents, je peux comprendre en termes de choc culturel pour eux [...] (Extrait de groupe de discussion).

C-03 : [...] mais je trouve qu'ils sont très accueillants [...] mais plus difficiles de créer des liens avec les Québécois (Extrait de groupe de discussion).

Les participant·e·s remarquent aussi que les étudiant·e·s locaux·ales qui ont des expériences à l'étranger semblent plus ouverts. Il est donc plus facile d'entamer des échanges et développer une amitié.

4.1.2.3.3. Difficultés liées aux différences culturelles et au choc culturel

Le troisième élément soulevé par les participant·e·s tient aux difficultés liées aux différences culturelles (les codes culturels) et au choc culturel. Parmi les différences notables, il y a la langue, car pour ceux·elles qui ne la maîtrisent pas en arrivant, elle devient une barrière. Pour les francophones, les différences liées aux accents et aux expressions peuvent aussi être source d'incompréhension. Les codes liés aux interactions en classe entre les ÉI et les enseignant·e·s ont aussi été soulevés comme source de mécompréhension. Toutefois, ces différences tendent à diminuer avec le temps lorsque les personnes arrivent à s'adapter aux nouveaux codes ou arrivent à comprendre les codes des autres interlocuteurs. Les participant·e·s soulèvent aussi des similitudes entre régions (attitudes) ici et ailleurs. Ainsi, plusieurs observent que des attitudes dans des régions en France ou dans des pays nordiques ressemblent aux façons de faire au Saguenay. Ces similitudes leur permettent d'effectuer des comparaisons et ainsi relativiser leurs propres réactions et celles d'autres personnes autour d'eux·elles.

Un point qui revient très souvent lors des groupes de discussion et lors des entrevues est l'absence de services ou la courte durée de ces derniers. On mentionne le manque de services d'accueil ou leur presque inexistence. En effet, s'il y a des services d'accueil pour les étudiant·e·s, plusieurs semblent les manquer ou ne pas obtenir toute l'aide nécessaire. Parmi les carences, on mentionne l'absence d'information concernant le fonctionnement universitaire (comment fonctionnent les contrats, les évaluations, etc.), les structures sociales, les types de services à proximité, le fonctionnement du système de la santé, les divers services offerts par les divers paliers de gouvernement, le fonctionnement du système d'immigration au Canada, les statuts de séjour, etc. Si des ateliers sont donnés avec beaucoup d'informations, ils le sont seulement au début du trimestre alors que plusieurs des ÉI arrivent un peu plus tard en région. Il manque donc un suivi et une adaptation aux disponibilités des ÉI, car ces dernier·ère·s, pour des raisons d'horaires de cours ou de travail, ne peuvent pas toujours se déplacer pour assister aux séances d'information. On propose de donner des ateliers tout au long de la session afin de favoriser la distribution de l'information auprès des ÉI. Outre des ateliers, un suivi en cours de route afin de vérifier l'état de la situation semble une option qui plaît aux participant·e·s (voir

extrait du C-01 à la page 96). L'ensemble des participant·e·s est d'accord pour dire que les infrastructures piétonnes, l'aménagement urbain et le transport en commun sont déficitaires au Saguenay.

Les participant·e·s mentionnent aussi le manque de ressources à l'UQAC. Parmi les ressources qui sont mentionnées, il y a celle d'un·e infirmier·ère ou d'un service de santé. Plusieurs ÉI ont de la difficulté pour l'accès, entre autres par manque d'information. On mentionne aussi le manque de rencontres préparatoires pour le travail intellectuel qui permettraient de clarifier certaines différences et de guider les ÉI vers les ressources existantes, dont le Cube²³. Toutefois, afin d'accompagner les ÉI sur le court, moyen et long terme, l'idée d'un jumelage ou d'un parrainage entre étudiant·e·s est suggérée afin de pallier le manque d'information et de son transfert. Ainsi, il est question d'une meilleure prise en charge (avec l'ensemble des informations dont ils·elles ont besoin, voir plus haut). L'ensemble des changements proposés ou les initiatives orientent les discussions vers un constat : une culture d'accueil est manquante à l'UQAC afin de permettre la création d'un véritable milieu de vie.

4.1.2.4. Conclusion

En guise de conclusion, nous ne désirons pas reprendre l'ensemble des points soulevés, mais mentionner, en premier, quelques points importants à retenir :

- Les expériences varient selon les programmes et les groupes d'appartenance.
- Il y a une entraide informelle entre les ÉI pour pallier le manque de ressources et d'information. Toutefois, cette entraide demeure inégale selon le groupe d'appartenance de l'ÉI.
- Les ÉI semblent préférer les contacts directs et un suivi afin de s'assurer de la bonne poursuite du séjour et des études.
- Les infrastructures de la ville (aménagement urbain, transport en commun, etc.) doivent prendre en compte la réalité des ÉI.
- Les ÉI comprennent le poids économique qu'ils·elles détiennent et la dépendance qu'il y a à leur égard.
- Les enseignant·e·s ont besoin d'accompagnement et ils·elles peuvent jouer un rôle d'agent·e de changement.

²³ Centre de référence et d'aide pour les étudiant·e·s.

- Le premier trimestre semble déterminant pour les ÉI et il y a un manque de distribution d'informations importantes pour la compréhension de la vie au Saguenay et à l'université.

Sur un autre aspect, on a mentionné des problèmes de harcèlement et une certaine inaction des professeur·e·s. Depuis, il y a eu des mesures mises en place suite à l'adoption d'une loi contre tout type de harcèlement à caractère sexuel dans le milieu académique (Université du Québec à Chicoutimi, s. d.). C'est le temps qui permettra de dire si les formations mises à la disposition du personnel (obligatoires) et des étudiant·e·s ainsi que de la mise en place d'un cadre de comportement porteront leurs fruits. Toutefois, la vigilance demeure une priorité.

Nous voudrions soulever ici quelques éléments qui ont attiré notre attention lors du processus de recherche. Un des premiers points est celui d'un paradoxe que nous avons observé lors de l'analyse d'une initiative dans le milieu municipal (Frozzini, 2019) qui ressemble à celui que nous observons ici : la volonté d'aider avec une ouverture d'esprit qui se conjugue avec un contexte institutionnel et territorial où les ÉI sont conçu·e·s comme des ressources. Ce paradoxe illustre un équilibre fragile qui peut être exacerbé par le manque de soutien et de ressources.

Toutefois, la concertation et la collaboration surgissent malgré ce contexte. Cela était évident lors des discussions, car lors des groupes de discussion, nous avons observé, à deux occasions, la mise en place d'échanges qui se sont rapidement transformés en sessions de partage d'information et de ressources pour pallier à des problèmes concrets. Les besoins des ÉI et des enseignant·e·s sont grands et il est notable l'absence de groupes et de lieux où aller chercher de l'aide (du support) pour répondre à des problématiques liées à la resocialisation et à la rencontre de la différence. De plus, il manque (1) un modèle (de communication et d'analyse) simple²⁴ pour passer à travers des situations qui peuvent sembler complexes et (2) une structure qui permette le développement de compétences (compétences interculturelles de communication tant individuelle qu'organisationnelle).

Cette préparation des acteur·rice·s en présence dans l'université et le développement d'un suivi à long terme requièrent en premier une bonne compréhension du contexte particulier dans

²⁴ Nous savons qu'il existe plusieurs modèles. Au Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI), nous travaillons sur un qui se décline en trois moments : centration, décentration et médiation. Il est inspiré des travaux de KalpanaDas et d'autres personnes qui ont été proches de l'Institut interculturel de Montréal et de travaux de personnes reconnues comme Cohen-Emerique.

lequel les ÉI sont immergé·e·s (l'écosystème). C'est un des grands objectifs de cette première phase de la recherche afin de permettre que la réussite universitaire, lors du processus de resocialisation, ait de meilleures garanties. Lors de la prochaine étape de cette étude, nous comptons explorer un peu plus en profondeur certains éléments qui sont ressortis ainsi que l'état de la situation à l'extérieur de l'université.

4.1.3. Résumé des résultats pour l'UQO²⁵

4.1.3.1. Résultats sur le thème de la réussite académique

Le thème de la réussite académique ou non des ÉI de l'UQO comprend trois sous-catégories : la contribution des acteur·rice·s à la réussite des ÉI, les méthodes d'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

4.1.3.1.1. Les acteur·rice·s qui contribuent à la réussite de ÉI

En ce qui concerne la première sous-catégorie d'analyse, parmi les acteur·rice·s qui contribuent ou non à la réussite des ÉI, nous avons identifié les ÉI, les ressources enseignantes, les étudiant·e·s locaux·ales, le personnel de soutien et les membres externes de la communauté.

4.1.3.1.1.1. LES ÉI

Nous pouvons dire que des ÉI interrogé·e·s sont conscient·e·s de leur rôle dans leur réussite. Par exemple, un étudiant mentionne : « ce qui me motive c'est d'avoir un objectif précis (...) mes études sont ma priorité » (Kheops, ÉI).

Des ressources enseignantes nous disent aussi que les ÉI sont responsables en partie de leur réussite ou de leur échec. Par exemple, « [...] je ne peux rien faire rendu là, il attend la fin du trimestre, il a des échecs un peu partout vraiment et tout ce qui trouve à me dire c'est que la première moitié du trimestre il essayait de s'intégrer. Je le comprends, mais pourquoi avoir attendu tout ce temps? Il y a quelque chose qui leur appartient de sonner la cloche un peu plus rapidement, il y a quelque chose qui nous appartient comme institution, je pense » (Lucie, PDM). Une autre mentionne : « je pense qu'il faut chercher les moyens nous-mêmes si on vient d'ailleurs donc il ne faut pas attendre que ça tombe comme ça du ciel, qu'on nous explique, il faut poser des questions. Il faut aller vers les gens. » (Nadine, PDD).

²⁵ Rédigé par Andréanne Gélinas-Proulx avec l'aide de Edwin Javier Parrado-Mora et Maude Desautels.

4.1.3.1.1.2. LES RESSOURCES ENSEIGNANTES

Six ÉI participant·e·s de la recherche sur six ont souligné que les ressources enseignantes sont présentes dans leur processus d'intégration et de réussite. L'une d'eux·elles déclare : « ma prof [directrice de mémoire] était très fine, elle m'a bien orientée parce que je venais d'arriver au Canada » (Maude, ÉI). Les ÉI mentionnent l'accueil, le soutien et l'orientation individualisée offerts par les ressources enseignantes. Ils·elles ajoutent aussi que les ressources enseignantes sont disponibles et qu'elles offrent du temps pour répondre à leurs questions. Un ÉI mentionne ce qu'il a partagé avec un de ses professeur·e·s : « je lui ai dit directement que ah ce que vous êtes en train de faire là, ce n'est pas du tout ce que l'on fait chez moi au pays. Vous êtes très disponible, vous êtes accueillant [...] moi ça déjà ça m'a motivé, c'est ça qui m'a permis même de rester dans son cours et puis de valider son cours. » (Komi, ÉI). Un autre ajoute : « heureusement, les profs ils sont disponibles pour nous, ils sont disponibles une fois que tu envoies un message 'monsieur je ne comprends pas ça', il t'envoie un message virtuel et tu peux passer et ils sont toujours disponibles pour nous, ça je l'affirme » (Henri, ÉI).

Toutes les ressources enseignantes corroborent qu'elles offrent du soutien aux ÉI de façon individuelle ou en petit groupe. Une ressource enseignante mentionne que les ÉI se confient à elle sur divers sujets académiques ou non : « peut-être ils trouvent que c'est plus facile de parler à quelqu'un qui ne vient pas d'ici parce que la personne connaît mieux les difficultés » (Nadine, PDD). Une autre précise « c'est quand même assez demandant. Mon expérience c'est qu'ils ont besoin peut-être du rattrapage au niveau de leurs compétences surtout je parle dans ma discipline et dans la matière que j'enseigne, qui est méthode de recherche. Donc c'est sûr que parfois il y a des compétences que les étudiants qui sont formés ici dans le système canadien sont plus habitués et ils acquièrent déjà ces compétences peut-être au CÉGEP, peut-être au bac » (Sandrine, CC). Toutefois, Sandrine qui participe à toutes les formations proposées par l'UQO trouve également qu'« on n'a pas tout le support qu'on devrait avoir pour soutenir ses étudiants ».

Une seule ÉI mentionne qu'il a été difficile de rencontrer sa direction de mémoire puisqu'elle est bien occupée, mais elle juge tout de même avoir eu une bonne relation avec elle. Elle précise

que sa directrice lui donne des indices pour l'aider à trouver des réponses et pour aller chercher des informations.

4.1.3.1.1.3. LES ÉL

Selon des ÉI, les étudiant·e·s locaux·ales ont un rôle dans leur réussite, entre autres, lorsqu'ils·elles ont des travaux évalués en commun. Selon une ÉI, les travaux en binôme se déroulent bien, mais en grand groupe cela se complexifie. Par exemple, lors des travaux en équipe en classe ou à l'extérieur de la classe, certain·e·s étudiant·e·s locaux·ales « sont un peu fermés et ne permettent pas même les simples discussions », de débattre d'idées (Antoine, ÉI). Un autre ajoute que le seul problème quand il doit travailler avec les autres, c'est la disponibilité : « une chose que j'ai remarquée c'est qu'ici, au Canada la disponibilité c'est vraiment un truc ici, c'est spécial pour se rencontrer ici en personne, c'est un peu ça le souci » (Kheops, ÉI). Bref, ce sont cinq ÉI sur 6 qui nous font part des défis liés aux travaux d'équipe.

Des ressources enseignantes constatent aussi que le travail d'équipe amène son lot de problèmes. Par exemple, une enseignante qui a discuté avec des étudiant·e·s constate que certain·e·s en font beaucoup plus que les autres dans une équipe : « je pense que peut-être aussi il y a ces sentiments ou cette perception de la part des étudiants immigrants qui ont fait quand-même un petit bout ici dans les universités ou les étudiants canadiens et qui sentent qu'ils vont devoir soutenir l'apprentissage ou le rattrapage des autres [ÉI]. Et ça en quelque sorte c'est un peu dommage que ça se passe comme ça, il devrait y avoir des ressources pour ça à l'Université pour ça » (Sandrine, CC). D'autres ressources n'hésitent pas à intervenir pour limiter les conflits : « Donc si vous avez des soucis, il faut venir voir [Nadine]. Donc s'il y a des soucis les équipes viennent me voir s'il y a telle ou telle chose, s'ils sont sur le bon chemin, etc. Je pose beaucoup de questions et je relance régulièrement. Je dis, je ne veux pas de conflit et je ne veux pas quelqu'un qui se retrouve à la fin de la session en disant 'madame je n'ai pas trouvé d'équipe 'ou ils ont changé telle ou telle chose. [...] » (Nadine, PDD).

4.1.3.1.1.4. LE PERSONNEL DE SOUTIEN

Pratiquement tou·te·s les ÉI de l'étude soulignent l'accueil, le soutien et l'orientation individualisée offerts par le personnel de soutien de l'université pour favoriser leur réussite. Par exemple, un ÉI mentionne : « Au niveau administratif, le personnel accueille bien les étudiants,

ils sont vraiment à l'écoute et ils sont disponibles » (Antoine, EI). Henri, un autre ÉI, mentionne que le personnel des services administratifs est toujours gentil et accueillant. En fait, le premier jour de sa classe, il ne savait pas où se trouvait la salle de classe et une personne du service administratif « elle est sortie de son bureau, elle m'a amené et elle m'a indiqué par quel endroit je devais passer » (Henri, ÉI). Kheops, un ÉI de premier cycle, précise que le service administratif l'a aidé à clarifier son cheminement scolaire en lui suggérant de prendre quatre cours au début de sa formation afin de maximiser ses chances de réussite. Néanmoins, des ÉI signalent qu'il y a de l'information contradictoire par rapport aux stages qui sont offerts pendant leurs études. Par exemple, un ÉI affirme « qu'il n'y a pas de clarté au sujet des permis de travail-stage en tant qu'ÉI » (Kheops, ÉI) et qu'il a dû faire des démarches auprès de l'immigration afin d'obtenir son permis. Concernant l'information véhiculée aux ÉI, une ÉI souligne qu'elle a eu une expérience moins bonne avec les services de l'UQO étant au campus de Saint-Jérôme : « j'étais comme la première étudiante internationale de mon programme, fait que déjà à ce niveau-là il y avait un manque d'informations, parce que le service étudiant il n'avait jamais géré des ÉI, il ne savait pas comment répondre à mes questions » (Marie-Josée, ÉI). C'est le campus de Gatineau qui lui a fourni de l'information sur son cheminement scolaire, mais les réponses tardaient à venir selon elle, ce qui a engendré des répercussions telles que ne pas pouvoir faire l'inscription des cours et ne pas pouvoir modifier l'inscription de ses cours.

4.1.3.1.1.5. LES MEMBRES EXTERNES DE LA COMMUNAUTÉ

Peu de commentaires ont porté sur les membres de la communauté, mais il semble selon des ressources enseignantes que c'est en stage que les ÉI vivent des difficultés : « Je pense qu'en stage c'est aussi parfois plus difficile aussi parfois de s'intégrer dans certains milieux qui ne sont pas sensibilisés » (Cécile, P).

4.1.3.1.2. *Les méthodes d'enseignement des ressources enseignantes*

La deuxième sous-catégorie porte sur les méthodes d'enseignement des ressources enseignantes. Cette sous-catégorie porte sur : la connaissance du fait d'avoir des ÉI dans sa classe, le soutien individualisé et l'enseignement culturellement adapté, les petits groupes et les cheminements flexibles, la gestion des travaux d'équipe, la formation supplémentaire requise.

4.1.3.1.2.1. SAVOIR QU'IL Y A DES ÉI DANS SA CLASSE

Pour bien accompagner les ÉI surtout lors de leur première année et du premier trimestre à l'UQO, il semble important pour les ressources de savoir qu'elles ont des ÉI dans leur classe même si cette information n'est pas divulguée sur la liste de présences. En effet, les quatre professeures mentionnent qu'elles ne savent pas si elles ont des ÉI dans leur groupe ou s'il s'agit de résident·e·s permanent·e·s ou de Canadien·ne·s naturalisé·e·s. Ainsi, une chargée de cours mentionne qu'au premier cours, elle demande toujours aux étudiant·e·s de son groupe de se présenter, de présenter leur parcours et elle leur demande s'ils ont déjà pris un cours similaire au sien. À ce sujet, une professeure prévient que : « mais en même temps ça ouvre la porte à projeter des préjugés ou des étiquettes ou avoir l'impression que peut-être ce sera plus difficile pour eux alors que ce n'est pas nécessairement le cas » (Cécile, P).

4.1.3.1.2.2. DU SOUTIEN INDIVIDUALISÉ ET DE L'ENSEIGNEMENT CULTURELLEMENT ADAPTÉ

Globalement, selon les ÉI de l'étude, les méthodes d'enseignement des ressources enseignantes de l'UQO sont pertinentes, actualisées et facilitent la réussite des ÉI. Aussi, trois ÉI sur six affirment que dans leurs pays d'origine « le type d'enseignement ressemble à celui de l'UQO. Mais chez nous on fait plus des travaux dirigés. Il y a en a ici, mais ce n'est pas aussi fréquent que chez nous » (Antoine, ÉI). Par contre, une ÉI signale « qu'il y avait des cours que je trouvais vraiment difficiles à cause de comment le professeur rendait les cours. Je trouvais ça vraiment difficile » (Marie-Josée, ÉI). À ce sujet, il semble que des ressources enseignantes sont conscientes qu'il y a pour certain·e·s ÉI un grand décalage entre leurs connaissances antérieures et le cours : « je vois chez cette [étudiante africaine] dans le fond qu'elle est garrochée clairement dans un cours, dans un système monétaire financier, système des affaires qui lui est complètement étranger et, il y a comme une espèce de dissonance. Parce qu'elle m'écoute en avant, elle veut bien me croire, mais ça ne colle pas avec sa réalité » (Lucie, PDM). Pour aider cette étudiante, Lucie a donc pris le temps de s'asseoir avec elle pour tenter de dénouer les incompréhensions. Qui plus est, certaines ressources enseignantes intègrent du contenu dans leur cours pour que les ÉI se sentent plus interpellé·e·s. Par exemple : « Mais dans tous mes cours, par exemple en sciences infirmières, j'utilisais des textes qui portaient sur des infirmières issues de l'immigration. En relations industrielles on avait aussi à faire l'analyse critique des articles, donc j'essaie toujours de chercher un article soit qualitatif ou quantitatif qui va porter sur un sujet qui concerne la diversité dans les entreprises ou la gestion de la diversité, etc. » (Sandrine, CC). Une professeure nous mentionne qu'elle intègre beaucoup l'humour et fait des liens avec le vécu des étudiant·e·s comme dans cet

exemple : « Par exemple, j'ai donné un cours de français correctif et il y avait des expressions à corriger, par exemple *sur l'autobus*. Ce que les anglophones disent très souvent parce qu'en anglais c'est comme ça, mais en français en principe c'est dans l'autobus et donc j'ai dit : c'est sûr que l'on peut voyager sur l'autobus dans certains pays, certains comprennent de quoi je parle, mais au Canada, on ne va pas voyager sur l'autobus. Il y avait un étudiant, il a fait une crise de rire fou. Il était incapable de continuer et puis les autres ils rigolaient parce que tout le monde a vu l'image. » (Nadine, PDD).

4.1.3.1.2.3. DE PETITS GROUPES ET DES CHEMINEMENTS FLEXIBLES

Au niveau de l'organisation des cours « à l'UQO les groupes dans la salle de classe sont petits et ça permet au professeur de bien faire son cours et de faire participer tous les étudiants » (Antoine, ÉI). Cela est corroboré par une chargée de cours qui mentionne « Bon à l'UQO, il y a aussi l'avantage d'avoir des petits groupes. Donc ça c'était bien apprécié par les étudiants. Et cette relation plus personnalisée qu'ils peuvent avoir les enseignants aussi » (Sandrine, CC). De plus, « les horaires de classe sont flexibles pour étudier (2 à 3 cours par session) et pour faire les travaux reliés aux cours » (Marie-Josée, ÉI).

4.1.3.1.2.4. LA GESTION DES TRAVAUX D'ÉQUIPE

Concernant les travaux d'équipe, un ÉI constate que des ÉI choisissent de travailler en équipe seulement avec d'autres ÉI. Or, selon lui, il est important pour les ÉI d'aller vers les autres et de ne pas seulement rester entre eux·elles. Il croit qu'il faut qu'ils·elles adaptent à la manière de faire ici pour réussir. « Je suis venu dans une nouvelle culture donc je dois adopter cette nouvelle culture-là ! » (Kheops, ÉI). Une chargée de cours reconnaît également que les ÉI sont souvent en groupe avec d'autres étudiant·e·s immigrant·e·s : « on ne peut pas vraiment imposer, donc je laissais plus, je laissais faire, disons, je laissais se regrouper comme ils souhaitaient le faire, bon c'est sûr que parfois ils se connaissent déjà donc c'est naturel, parce qu'ils ont fait d'autres cours ensemble, parce qu'ils ont travaillé un certain moment ensemble, c'est un petit peu difficile d'imposer, mais bon je suis prête aussi à entendre des ressources » (Sandrine, CC). Une professeure gère bien différemment cela : « j'annonce ça au début du cours, quand il s'agit des travaux d'équipe, j'annonce aussi clairement que je ne veux pas d'équipe composée de Robitaille, Gagnon et Tremblay ni Armed, Mohammed et Salim. Je dis aux gens de se mélanger et si ce n'est pas assez mélangé, je vais les mélanger moi-même » (Nadine, PDD).

4.1.3.1.2.5. PLUS DE FORMATION

Enfin, les ressources enseignantes réclament de la formation. Une professeure mentionne : « les profs non plus on n'est même pas formé, on n'est même pas formé en pédagogie. On est des spécialistes de domaine et puis nous autres aussi on est un peu garroché, [...], mais moi je pense que vivre ensemble ça veut dire aussi apprendre de l'autre et quand on les connaît on les trouve pas mal plus chou. » (PDM). Pour plus de soutien, une professeure mentionne qu'elle connaît un établissement d'enseignement qui a une conseillère pédagogique et « son mandat d'accompagner les étudiants de la diversité et de sensibiliser les professeurs à être plus inclusif dans leur type d'enseignements et dans leur type de correction, etc. » (Cécile, P).

4.1.3.1.3. L'évaluation des apprentissages

La troisième sous-catégorie d'analyse est l'évaluation des apprentissages. Plusieurs éléments portent sur le sujet, soit que les évaluations sont adaptées, qu'il y a majoration des notes, que les critères d'évaluation ne sont pas toujours explicites, qu'il y a un problème de plagiat, que la langue est un enjeu, que les ÉI vivent des échecs, sont en tutelles ou sont expulsé·e·s. Tout cela nous amène à nous demander si les ÉI sont victimes de discrimination.

4.1.3.1.3.1. DES ÉVALUATIONS ADAPTÉES

Nous constatons que la manière d'évaluer les apprentissages à l'UQO, selon des ÉI, est adéquate et « reflète bien l'enseignement reçu » (Komi, ÉI). De plus, selon une autre ÉI « le système d'évaluation en continu permet de toujours te rattraper. L'UQO favorise les chances de réussite » (Maude, ÉI).

4.1.3.1.3.2. LA MAJORATION DES NOTES

Tou·te·s les ÉI de l'étude considèrent que la majoration des notes que font les ressources enseignantes a des conséquences négatives « par exemple s'habituer à ce système, on doit faire attention pour ne pas tomber dans la paresse, et se dire, je ne vais pas trop faire d'efforts » (Kheops, ÉI).

4.1.3.1.3.3. LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Un ÉI assure avoir eu de la difficulté à comprendre les critères d'évaluation pendant un de ses cours. De plus, les critères d'évaluation entre les universités sont différents : « par exemple, à l'UQTR, le mode d'évaluation (échelle) est différent de celui de l'UQO (programme réseau) ce qui peut porter à confusion » (Maude, ÉI).

4.1.3.1.3.4. LE PLAGIAT

Selon trois ressources enseignantes, un enjeu majeur entourant l'évaluation concerne le plagiat. Par exemple, une professeure mentionne : « je faisais partie du comité plagiat et fraude, j'ai passé cinq ans là-dedans, et j'ai dit c'est tout de même incroyable 95% des étudiants qu'on voyait c'est des étudiants étrangers et des minorités de toutes sortes. Des blancs québécois il y en avait, mais pas autant, peut-être dans les 5%. [...] Mais j'ai dit aussi, ce n'est quand même pas normal, parce que je sais par expérience que des étudiants québécois plagient aussi, mais ils ne sont peut-être pas dénoncés » (Nadine, PDD). Le plagiat peut évidemment mener à l'expulsion et il semble que plusieurs cas sont liés aux ÉI qui plagient : « je trouve ça dérangeant parce que moi ce que ça me renvoie comme message c'est qu'on ne les accueille pas comme il faut » (Lucie, PDM).

4.1.3.1.3.5. LA LANGUE ET L'ÉVALUATION

La langue est une barrière qui peut nuire à la réussite des ÉI. Un ÉI au 2^e cycle signale « qu'il y a beaucoup de documentation en anglais, il faudrait donc s'assurer que le matériel, tel que les manuels, soit disponible dans les deux langues et que l'université donne accès à ce genre de livre à l'étudiant, sans être obligé de l'acheter » (Antoine, ÉI). Cette barrière de la langue anglaise les limite nécessairement dans leur apprentissage. Des ressources enseignantes sont aussi conscientes que la langue peut être une barrière à la réussite et cela remet en question leur façon d'évaluer : « En fait, en tant qu'étudiante j'ai constaté que pour eux [ÉI haïtiens] c'était vraiment plus difficile de performer avec les cadres que nous avons aux cycles supérieurs à tout le moins, au niveau de la langue, même si on parlait français c'était difficile ce qui a fait que quand j'ai commencé à enseigner je pense que j'étais sensible beaucoup à ça au niveau de la langue. Je n'ai pas trouvé de solution et c'est une question qui continue à me hanter. [...] » (Cécile, P). Pour une autre professeure, dans certaines circonstances, elle ne fera pas échouer un·e ÉI pour une question linguistique : « C'est pour te dire qu'il [un certain ÉI] revenait de très, très loin. Mais il ramait. [...] donc j'ai fermé les yeux. J'ai dit il va réussir parce qu'il s'accroche, mais je n'ai rien dit, j'aurais pu le couler facilement en disant tu as pas le niveau pour suivre mon cours et c'était vrai, mais il bossait. La présentation orale, il s'est défoncé donc euh, il a répété son texte, je pense qu'il l'a appris par cœur avec sa femme qui parlait très bien français, c'était les mêmes origines donc j'ai dit, il va s'en sortir. Et quelques années plus tard par l'intermédiaire de quelqu'un que je connaissais dans le même programme, il dit 'mais tu sais, j'ai étudié avec [Nadine], elle était sympa, elle s'est rendu compte que je ne parlais pas français, mais elle ne m'a pas coulée'. Maintenant la personne parle comme toi et

moi. » (Nadine, PDD). Au sujet de l'apprentissage du français, cette dernière recommande que l'université développe des cours de français langue seconde qui pourraient, entre autres, reprendre le vocabulaire des cours que suivent les ÉI. C'est aussi par les cours de langue qu'on enseigne la culture nous dit-elle. Elle nous met toutefois en garde : « Moi, je suis bien placée pour savoir comment on apprend les langues, on ne peut pas d'abord apprendre la langue, parce que moi je serais déjà morte. On commence à faire quelque chose et on se démerde. Au début c'est rude, après c'est difficile et après, on flotte, on survit » (Nadine, PDD).

4.1.3.1.3.6. LES ÉCHECS, LES TUTELLES ET LES EXPULSIONS

Par ailleurs, des ressources enseignantes sont témoins d'échec, de mise en tutelle et d'expulsion du programme : « depuis un an, je suis à la direction du module et quand je signe des exclusions, quand je signe des tutelles c'est essentiellement des noms étrangers. Ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas résidents permanents, je n'ai pas vérifié, mais je sais qu'il se passe quelque chose » (Lucie, PDM). Pour éviter ce genre de situation, une chargée de cours propose : « c'est-à-dire un meilleur examen de l'étudiante avant d'accepter l'étudiante. Ça, c'est la première des choses. S'assurer que l'étudiante ou l'étudiant a le niveau qu'il faut pour commencer ses études [...]. Niveau de français et niveau académique, les deux » (Sandrine, CC). De plus, elle croit que les directions ou responsables de programmes doivent jouer un plus grand rôle dans l'accompagnement des ÉI afin de faire le suivi de leur progression et de rencontrer l'étudiant·e quand la situation ne se passe pas bien. Enfin, une professeure nous mentionne qu'elle tente d'aider les ÉI quand ils·elles sont en situation d'échec : « il [ÉI] m'a pas remis un travail, il a oublié. J'ai dit OK Boubacar, est-ce que vous êtes conscients que vous allez couler mon cours? Si vous ne faites pas d'efforts, il restait encore deux choses à faire, pour avoir des notes, dont une présentation orale et un examen. J'ai dit, il faut peut-être vous ressaisir, donc je lui ai passé un savon, comme si j'étais sa mère en fait. Il dit : ah oui madame » (Nadine, PDD).

4.1.3.1.3.7. LES ÉI VICTIMES DE DISCRIMINATION

Le nombre important de cas de plagiat chez les ÉI qui sont rapportés, la barrière importante de la langue qui leur nuit et le nombre important d'échecs et d'expulsions nous amènent à nous demander si les ÉI sont victimes de discrimination. Une ressource enseignante semble d'ailleurs montrer que les ÉI sont victimes de discrimination dans le processus d'évaluation : « Parce que moi c'est simple, j'ai dit les fautes de grammaire, d'orthographe, je sabre donc vous êtes prévenus là. Et puis ce sera le même format pour tout le monde, j'enlève le même

nombre de points, pour tout le monde peu importe comment tu t'appelles donc [un étudiant] dit 'parce qu'avec les autres profs, on a des notes inférieures aux québécois'. Et après, je commençais à voir toutes sortes de forums de discussion, effectivement A pour un québécois, B pour un arabe. Et ce genre de situation m'est arrivée à deux reprises de façon séparée dans deux cours différents, deux programmes différents » (Nadine, PDD).

4.1.3.2. Résultats sur le thème de la collaboration avec les acteur·rice·s locaux·ales et institutionnel·le·s

Pour ce thème, ce sont quatre sous-catégories qui ont été identifiées en fonction des différent·e·s acteur·rice·s locaux·ales, soit les étudiant·e·s locaux·ales, les ressources enseignantes, le personnel de soutien, les membres de la communauté à l'extérieur de l'université.

4.1.3.2.1. Relations ÉI et étudiant·e·s locaux·ales

Deux ÉI nous mentionnent qu'ils·elles ont eu des interactions fructueuses avec des étudiant·e·s par l'entremise des activités de l'Association des étudiant·e·s. Par exemple, un étudiant mentionne : « Avec l'association des étudiants [...] avec les petites organisations des évènements et autres, au moins ça permet à l'étudiant de s'épanouir, de tisser des relations avec les autres étudiants » (Komi, ÉI).

De plus, trois ÉI sur six nous disent qu'ils·elles ont entretenu des relations cordiales, respectueuses et amicales avec des étudiant·e·s locaux·ales. Antoine, un ÉI, précise toutefois qu'il est plus facile de travailler avec des étudiant·e·s locaux·ales qui ont eu la chance de voyager et de sortir de leur pays, car ils·elles sont plus ouvert·e·s et comprennent mieux les situations. Pour Marie-Josée, une autre ÉI, ce sont les groupes de discussion en classe qui ont permis d'établir un premier contact avec les étudiant·e·s qui s'est transformé en amitié au fil du temps. En contrepartie, trois ÉI nous mentionnent qu'il est très difficile pour eux·elles d'entretenir une amitié après les cours. Cet ÉI mentionne que « c'est la première des choses que l'on constate en Europe ou bien en Occident. Tout le monde prend son chemin, personne ne regarde l'autre, voilà c'est comme ça. » (Komi, ÉI). Ce dernier n'a donc pas d'ami·e·s québécois·es même si c'est son souhait. Ses ami·e·s sont plutôt d'origines diverses. Pour un autre ÉI, « tu peux travailler avec quelqu'un, mais demain matin tu lui dis bonjour, mais il ne te regarde même pas » (Antoine, ÉI). En contexte de résidence, Antoine, un ÉI, révèle une

situation difficile avec l'un de ces colocataires québécois qui semblait selon lui se donner plus de privilèges parce qu'il était québécois.

Par ailleurs, trois ÉI nous donnent des exemples du soutien par les pairs dont ils·elles ont bénéficié. À ce sujet, Kheops, un ÉI, soutient que ses camarades de classe, qui savent qu'il ne comprend pas toutes les expressions, sont plus sensibles et veulent les lui expliquer. Deux ressources enseignantes proposent d'ailleurs qu'un système de jumelage entre ÉI et étudiant·e·s locaux·ales soit développé. Une professeure précise : « Je pense qu'on devrait sensibiliser l'association ou les étudiants qui sont déjà là pour qu'ils aident eux-mêmes les étudiants qui arrivent. [...] Pas nécessairement du parrainage, mais qui soit un petit peu plus visible. [...] parce que c'est toujours plus facile de parler avec les siens qu'avec une institution. » (Nadine, PDD).

Enfin, comme mentionné précédemment à la section 4.1.3.1.1, ce sont lors des travaux d'équipe que les interactions entre les ÉI et les étudiant·e·s locaux·ales peuvent être plus tendues.

4.1.3.2.2. Relations EI et ressources enseignantes

Outre les éléments mentionnés dans la section 4.1.3.1.1 qui qualifient également la relation entre les ÉI et les enseignant·e·s, nous avons aussi relevé dans les propos des ÉI que les interactions entre ces deux groupes sont cordiales, respectueuses, amicales et impartiales. Par exemple, « il n'y a pas de favoritisme, ils mettent tout le monde dans le même, ils essaient de servir tout le monde » (Antoine, ÉI). Nadine, une professeure, explique aussi qu'elle est impartiale même lorsqu'elle enlève 30 points pour des erreurs de français : « Première épreuve c'est l'examen écrit quelconque. Et donc elle [la ÉI] a pleuré, elle a vidé la moitié de ma boîte de kleenex et j'ai dit non je ne change pas d'avis. On ne marchand pas, ce n'est pas négociable. J'ai dit la prochaine fois écrivez moins, en plus elle écrivait 4 pages recto verso presque, écrivez la moitié parce que ça me suffit amplement et mettez les accents et les S qui manquent » (Nadine, PDD).

Antoine, un ÉI, ajoute que depuis son arrivée, il n'a jamais eu de conflit avec ses professeur·e·s : « Ils nous donnent notre place et ils nous respectent beaucoup. On travaille de façon conviviale ». Marie-Josée, une ÉI, ajoute qu' « il y a même des professeurs avec lesquels je suis devenue amie ». D'ailleurs, Sandrine, une chargée de cours, mentionne que les

interactions avec les ÉI sont, dans la plupart des cas, toujours très positives. En fait, les ÉI sont très poli·e·s selon deux ressources enseignantes. Toutefois, une professeure directrice de thèse montre que les interactions ne sont pas toujours aussi positives : « Je sais qu'au début, je pense qu'au début, il avait de la difficulté à travailler avec moi, il m'a choisi, mais pas tant. En ce sens que je suis la personne toute désignée pour diriger son projet de recherche, mais je suis une femme. Et je ne suis pas sûr que ça aurait été nécessairement son premier choix. Alors, il a fallu que je rechange des choses aussi. » (Lucie, PDM).

Enfin, une professeure montre un avantage pour les ressources enseignantes d'interagir avec les ÉI : « J'ai l'impression que c'est peut-être plus intéressant aux cycles supérieurs pour nous en tant que professeur dans une perspective très utilitariste parce que ça nous permet de créer des liens avec des futures équipes de recherche ou avec des futurs chercheurs donc ça, c'est certainement intéressant. » (Cécile, P).

4.1.3.2.3. Relations EI et personnel de soutien

Les ÉI qualifient les interactions qu'ils·elles ont avec le personnel de soutien comme étant aussi cordiales, respectueuses et impartiales. Komi, un ÉI, indique qu'il a essayé de négocier certains trucs à l'université, mais « on me dit désolé ça ne fonctionne pas ici ». Au final, il mentionne qu'il apprécie ce respect des règles. Quant à Marie-Josée, une autre ÉI, elle mentionne que le personnel avait de la difficulté avec son accent, mais en bout de ligne ils·elles ont réussi à avoir de très bonnes relations. Elle mentionne que les gens sont vraiment courtois.

Malgré les bonnes relations entre les ÉI et le personnel de soutien, on a mentionné quelques situations frustrantes pour les ÉI à la section 4.1.3.1.1. Un autre exemple fourni par Antoine, qui impacte moins sa réussite, mais qui l'affecte certainement, concerne le fait qu'on n'arrive pas à solutionner son problème. En effet, « je devais demander à l'UQO de nous envoyer une facture pro forma avec le cachet à mon université puisque j'attends ma bourse du Togo. [...] ils disent qu'ils ne le font pas, qu'ils ne signent pas les factures et de ce fait je n'ai pas encore reçu la facture pro forma pour mon gouvernement. J'ai parlé à plusieurs services pour avoir des informations. [...] Je n'ai donc aucune solution, et je pénalise mon dossier puisque je n'ai pas payé mes frais » (Antoine, ÉI).

Les ressources enseignantes soulèvent aussi quelques enjeux. Selon une professeure, « est-ce que par exemple le personnel du module ou des programmes à une formation à l'interculturel? J'en doute. Le bureau du registraire, est-ce qu'ils sont formés? » (Lucie, PDM). De plus, deux ressources enseignantes se sont prononcées sur les services du Bureau des étudiants et des échanges internationaux (BEEI) : « j'ai beaucoup de plaintes de la part des étudiants par rapport au bureau du registraire, [...] de façon on va dire interpersonnelle qu'ils sont mal reçus [...] C'est sûr que pour le personnel, il faut avoir un peu plus de patience. Si tu n'aimes pas travailler au service à la clientèle, n'y va pas. Si tu ne veux pas travailler avec des étudiants qui viennent d'ailleurs et qui ne comprennent pas [...], fais autre chose. En tout cas, c'est ce qu'ils me répètent, je ne sais pas ce qui se passe au bureau du registraire et dans quelle mesure c'est vrai, mais ça revient assez souvent » (Nadine, PDD). Une autre professeure qui voulait faire une suggestion a contacté le Bureau et a été déçue de l'accueil qu'on lui a réservé : « Il y a une pochette d'accueil aussi qui était réalisée par le cégep de l'Outaouais où il y avait différentes informations. J'avais demandé ici si on avait quelque chose de similaire parce qu'il y avait une étudiante qui avait intérêt à ce qu'on accueille mieux les étudiants étrangers surtout ceux et celles en stage, [...] j'avais approché un peu les gens qui sont soient au BEEI puis la réponse était plus ou moins accueillante. [...] Ce n'était pas convivial, l'échange en tout cas je ne m'y attendais pas, j'étais un peu surprise » (Cécile, P).

4.1.3.2.4. Relations EI et personnes à l'extérieur de l'université

Les ÉI nous ont mentionné qu'ils-elles ont développé des relations avec des personnes à l'extérieur de l'université, soit des relations amoureuses ou un réseau de soutien. En fait, deux ÉI ont développé des relations amoureuses au Québec. En ce qui concerne le réseau de soutien, dans le cas de Kheops, ce réseau est en ligne et il l'a connu avant son arrivée au Canada : « Quand je me préparais à présenter ma demande, j'ai intégré un groupe de discussion sur un réseau social. Dans ce groupe, il y avait beaucoup de gens de nationalités différentes : algérien, marocain, africain, etc. C'était pour avoir des conseils sur l'obtention du permis d'études pour venir étudier au Canada. Certains étaient déjà au Canada et offraient des conseils à ceux qui désiraient venir étudier. Un peu comme moi, j'aide toujours ces groupes-là, pour ceux qui désirent venir, commencer les démarches. C'était un groupe sur Facebook » (Kheops, ÉI). Dans le cas d'Antoine, c'est plutôt à son arrivée au Canada qu'il a eu la chance

de croiser de bonnes personnes sur mon chemin. Enfin, tous les six participants sont d'avis que les Québécois « dans la majorité des cas, sont gentils, présents, très serviables » (Antoine, ÉI).

Toutefois, un ÉI est d'avis que « certains Québécois sont très réservés et certains sont même réticents face aux étrangers» (Komi, ÉI). Les ÉI précisent quelques situations lors desquelles les relations sont plus difficiles, soit au travail. Par exemple, après une discussion avec un client dans son milieu de travail, un ÉI mentionne : « Les gens pensent que tous les ÉI qui sont ici sont issus d'une famille riche, mais ce n'est pas ça. Et j'ai dit 'mon père était juste professeur de français ici'. [...] ce n'est pas forcément tous ceux qui sont ici qui sont issus d'une famille riche ou un truc, ils peuvent être issus d'une famille modeste » (Kheops, ÉI). Komi, un ÉI, ajoute qu'il a demandé à un collègue du travail de l'aider un jour afin qu'il l'accompagne quelque part lorsqu'il aura le temps. Or, il n'a pas été favorable. Bref, Komi conclut qu'il n'est pas facile de tisser des relations avec les autres.

Quant à une chargée de cours, elle explique que : « Parfois ça peut arriver aussi que les fins de semaine, ils [les ÉI] soient très isolés. Je sais qu'il y a des universités comme l'UQAM, l'Université d'Ottawa, ils ont des programmes pour les fêtes. Des programmes de jumelages ou de parrainage où on demande aux familles si vous aimeriez inviter un étudiant. » (Sandrine, CC).

4.1.3.3. Résultats sur le thème de la communication interculturelle

Ce thème comporte quatre sous-catégories, soit l'adaptation, la curiosité, la sensibilité et l'empathie ainsi que l'ouverture, le respect et l'appréciation des différences culturelles.

4.1.3.3.1. L'adaptation

Les EI nous ont mentionné qu'ils·elles possédaient certaines compétences qui favorisent la communication interculturelle comme la capacité d'adaptation. Par exemple : « Cet environnement [de la classe], n'était pas difficile, parce que moi personnellement je m'adapte vite à des circonstances » (Antoine, ÉI). D'autres ÉI nous disent qu'ils·elles tentent d'essayer d'adapter leur façon de parler en changeant leur accent ou leurs expressions. Ils·elles ont dû également s'adapter à l'accent québécois et aux expressions, ce qui n'était pas évident au début de leur séjour. Certain·e·s ÉI ont aussi modifié leurs comportements en ayant observé les

interactions au Québec. Par exemple, Kheops, un ÉI, ne s'assoit plus trop près des gens dans l'autobus ou ne salue plus l'ensemble de la classe quand il y entre.

Également, des acteur·rice·s locaux·ales démontrent qu'ils·elles s'adaptent. Cécile, une professeure, mentionne effectivement qu'il s'agit de l'une de ses forces et Lucie, une autre professeure, mentionne qu'elle fait attention aux expressions québécoises qu'elle utilise, ou elle les explique. Plus concrètement, une autre professeure mentionne : « Oui, je sais que dans plusieurs cultures par exemple, il est poli de donner les choses avec les deux mains. Moi, je suis comme un caméléon, donc s'il y a un étudiant chinois qui vient et me donne la feuille de cette façon, je vais prendre la feuille de la même façon. Ça se fait automatiquement. Je ne me force pas, mais ça se fait automatiquement. » (Nadine, PDD).

Cependant, comme mentionné, il a été difficile pour des ÉI de comprendre l'accent et les expressions québécoises : « avec les professeurs vraiment j'avais du mal à percevoir exactement ce qu'ils disaient » (Kheops, ÉI). Il ajoute que les ressources enseignantes ne semblent pas sensibles à cette réalité. Par ailleurs, des ÉI sont conscient·e·s que des personnes ont de la difficulté à les comprendre. Marie-Josée mentionne que les différences d'expression, de vocabulaire et d'accent sont des difficultés importantes au moment de communiquer.

4.1.3.3.2. La curiosité

Les EI ont la perception qu'ils·elles sont curieux·ses donc qu'ils·elles s'intéressent aux acteur·rice·s locaux·ales, par exemple « en leur demandant comment ça se passe ici ? » (Kheops, ÉI).

Les EI mentionnent aussi que les acteur·rice·s locaux·ales ont des compétences qui favorisent la communication interculturelle comme la curiosité. Les membres de la communauté veulent toujours savoir « comment c'est dans mon pays, ils sont éblouis par tes vêtements, notre culture et nos origines » (Marie-Josée, ÉI). Par ailleurs, une chargée de cours, qui a observé les interactions entre les ÉI et les étudiant·e·s locaux·ales, mentionne : « des dialogues de corridor aussi que j'ai entendus où les étudiants locaux, les étudiants canadiens sont très intéressés à savoir des choses, à connaître plus des cultures. [...] Il faut que les étudiants canadiens soient ouverts aussi, ce n'est pas tout le monde, mais je peux dire qu'il y en a plusieurs qui ont cette

capacité d'ouverture et qui sont intéressés » (Sandrine, CC). Nadine et Cécile, deux professeures, se disent elles-mêmes curieuses : « De la curiosité certainement [mais] encore là c'est toujours de jauger ça parce que les gens ne deviennent pas les porte-paroles de leurs cultures non plus » (Cécile).

Toutefois, des ÉI mentionnent que les acteur·rice·s locaux·ales manquent de curiosité. Selon Komi, il ne ressent pas beaucoup de curiosité de la part des Québécois·es, ils·elles sont déjà habitué·e·s de vivre avec des « étrangers ». Antoine ajoute que certain·e·s Québécois·es « ne veulent pas savoir ce qui tu es et ils ne veulent pas non plus que tu saches ce qu'ils sont ».

4.1.3.3.3. La sensibilité et l'empathie

Des ÉI démontrent de la sensibilité et de l'empathie. Pour un·e ÉI, lorsqu'il·elle travaille en équipe et qu'il·elle apporte quelque chose au contenu, il·elle fait attention à la manière de l'apporter : « Je suis sensible à ma manière de parler puisque je sais que nos échanges peuvent être différents. Je ne propose pas, je prends du recul, je laisse les autres échanger ». (Kheops, ÉI).

Les EI mentionnent aussi que les acteur·rice·s locaux·ales démontrent de la sensibilité et de l'empathie. « Mes camarades de classe qui savent que je ne comprends pas toutes les expressions sont plus sensibles et veulent m'expliquer les expressions » (Kheops, ÉI). De plus, Kheops mentionne que ce même geste est fait seulement par quelques ressources enseignantes. Cécile, comme professeure, mentionne qu'elle a démontré de la sensibilité.

4.1.3.3.4. L'ouverture, le respect et l'appréciation des différences culturelles

Des ÉI nous disent qu'ils·elles démontrent de l'ouverture, du respect et apprécient les différences culturelles. Par exemple, Komi mentionne qu'il·elle aime que les québécois·es, les Canadien·ne·s respectent la loi, les consignes et qu'il voudrait transmettre cette valeur à son enfant, car dans son pays ce n'est pas comme ça.

Les EI mentionnent aussi que les acteur·rice·s locaux·ales démontrent de l'ouverture, du respect et de l'appréciation des différences culturelles. Pour Marie-Josée, elle ressent moins de jugement à l'université (donc plus d'ouverture d'esprit et de respect) que dans sa communauté, par exemple par rapport à ses pratiques religieuses et le statut socioéconomique de ses parents. Toutefois, elle mentionne : « L'année dernière, je suis allée à une journée culturelle

dans la ville de Saint-Jérôme et j'ai vu une affiche avec de petites photos avec des visages différents et des messages et j'ai trouvé ça bien parce que ça montrait l'ouverture des gens de la ville de Saint-Jérôme. Ça permettait aussi aux gens de sentir qu'ils aient une place et que leur culture soit bienvenue » (Marie-Josée, ÉI). Trois professeures mentionnent également qu'elles démontrent de l'ouverture dans leurs interactions. Par exemple, Nadine nous dit qu'elle a beaucoup d'ouverture face à des demandes par exemple de l'ordre du religieux. Elle suggère même à l'UQO d'ouvrir une salle de prière comme cela n'existe pas actuellement.

Malgré ces éléments positifs, des ÉI nous mentionnent qu'il arrive qu'il y ait une mauvaise interprétation des intentions, une incompréhension entre les personnes et des perceptions différentes. Par exemple : « Quand un ivoirien parle d'un sujet passionnant, il a tendance à genre lever la voix, voilà genre comme crier, mais ce n'est pas crier, mais c'est juste qu'il est passionné [...] beaucoup d'émotions voilà. Ça ici, bien je ne sais pas. Je communiquais avec une Québécoise et on parlait d'un sujet et je commençais à être passionné et je parlais, parlais et on n'était pas d'accord, et j'ai commencé à parler plus rapide et à lever la voix et elle a dit ' mais c'est bon ça va ne chiale pas! 'Comme si elle a pensé que je l'engueulais un truc [...] » (Kheops, EI). Henri renchérit en mentionnant qu'il y a eu des incompréhensions dans la communication à cause de son accent, de sa façon de questionner et de présenter ses points de vue. Des fois, ses collègues « ils pensent que je suis quelqu'un d'arrogant, mais moi, ceux qui me connaissent savent que moi Henri je parle toujours comme ça » (Henri, ÉI).

Des ÉI ont également mentionné avoir ressenti de l'exclusion, de la discrimination (ex. stéréotypes, préjugés) et du non-respect. Komi a vécu ce sentiment d'exclusion lors d'un travail d'équipe : « Dans une équipe de travail dans laquelle il y avait déjà plusieurs étudiants d'une même nationalité, ils se regroupent et échangent sur des choses que nous on n'arrivait pas à saisir. On se sentait, au fait, c'est ça même le mot, on se sentait mis à l'écart. » (Komi, EI). Il a aussi ressenti de la discrimination dans son lieu de travail. Il a observé qu'un·e Québécois·e qui a quelques mois d'expérience a droit à une augmentation de salaire, mais pas forcément un·e étranger·ère. Henri aussi a expérimenté ce sentiment en nous donnant plusieurs exemples. Il signale que les locaux·ales soient dans l'université ou à l'extérieur de l'université ont certains préjugés et véhiculent des stéréotypes en relation avec les étudiant·e·s d'origine africaine et aussi en relation avec l'Afrique. Par exemple, une personne « pensait que j'étais haïtien et elle

m'a dit wachawacha qui veut dire l'union fait la force je lui ai dit, moi je ne suis pas haïtien » (Henri, ÉI). Il ajoute qu'il y a beaucoup de stéréotypes, de préjugés à l'égard des Africains. Les gens croient qu'en Afrique c'est la guerre partout et que c'est un grand désert. Enfin, il mentionne que « si tu marches sur le même trottoir ils changent de trottoir et ce n'est n'est pas les enfants il y a aussi des adultes, ils s'en vont dans le sens opposé » (Henri, ÉI). Marie-Josée mentionne que dans certaines soirées, elle a senti des regards sur elle puisqu'elle était la seule personne racisée.

Pour Lucie, une professeure et directrice du module, elle mentionne : « mais des fois je me dis, est-ce que je suis moi-même raciste, je suis disons plus indulgente. Parce que le racisme des fois ça va dans les deux bords, alors des fois il faut que je me ferme les yeux, ok bon oublie le nom, oublie l'image, oublie la figure, ce dossier-là, pour le dossier. Parce que là après ça, je prends mon chapeau très rationnel parce que c'est sûr qu'on peut être plus sympathique parfois. » (Lucie, PDM).

4.1.3.4. Résultats sur le thème de la sécurité psychosociale

Six sous-catégories ont été identifiées en ce qui concerne les enjeux entourant la sécurité psychosociale et la resocialisation des ÉI : la santé, le sentiment d'éloignement, les difficultés financières, l'hébergement, le choc culturel et les services manquants pour favoriser la sécurité psychosociale et la resocialisation.

4.1.3.4.1. La santé

Quelques enjeux ont été identifiés en lien avec la santé des ÉI. D'abord, une chargée de cours nous indique qu'elle a été témoin de plusieurs cas où les ÉI ont reçu leur carte d'assurance maladie quelques jours avant qu'ils-elles ne repartent dans leur pays. Ainsi, elle propose : « je crois que l'UQO pourrait faire mieux, les services aux étudiants pourraient accélérer la démarche. Donc, établir une entente avec le ministère de la Santé et des Services sociaux et accélérer la démarche » (Sandrine, CC).

Une autre professeure nous mentionne l'aide qu'elle peut offrir aux étudiant·e·s : « Au début de chaque cours, je dis est-ce qu'il y a des questions sur la matière, questions quelconques, questions existentielles, c'est maintenant ou à la pause, ou après le cours ou sur rendez-vous

[...] Par exemple, j'avais un étudiant français l'hiver de l'année précédente, donc il était fraîchement arrivé et il est tombé malade et il voulait faire venir un médecin à la maison. Donc évidemment, ce n'est pas comme ça que ça fonctionne ici et il m'a écrit un courriel » (Nadine, PDD). Dans certains cas, cette professeure donne même son numéro de téléphone personnel pour que les ÉI puissent la contacter en cas de besoin.

4.1.3.4.1.1. L'ÉPUISEMENT ET LE STRESS

Trois ÉI sur six expriment avoir vécu de la fatigue, de la pression et du stress pendant leurs études. Par exemple, Komi affirme que son « problème de santé était relié à la santé mentale. Je me suis moi-même imposé cette pression ». Les facteurs principaux qui causent le plus l'épuisement et le stress sont : le rythme de la vie au Canada, la distance avec la famille, la pression de la réussite et de la performance ainsi que les difficultés économiques. Komi ajoute : « j'avais en tête qu'il fallait coûte que coûte réussir cette session-là, être en contact avec ma famille, essayer de plaire à mon tuteur, etc. Ce n'est pas évident ». Heureusement, « j'ai trouvé des ressources pour m'appuyer. L'Université a contribué à m'aider à trouver des ressources pour m'appuyer » (Komi, ÉI).

4.1.3.4.2. *Le sentiment d'éloignement*

Des ÉI disent qu'ils-elles sont en communication avec leurs familles. Or, une ÉI affirme qu'elle ressent de la nostalgie : « je m'ennuie de ma famille [...] je me suis remise en question parce que j'ai eu l'impression d'avoir manqué une période de leur vie. Ça vraiment été un choc. J'ai eu l'impression de ne pas avoir été là. J'ai la chance d'échanger souvent, mais ce n'est pas pareil. Je me sentais exclue du reste de la famille » (Marie-Josée, ÉI).

4.1.3.4.3. *Les difficultés financières*

Trois ÉI sur six disent avoir eu des difficultés financières pour couvrir leurs dépenses pendant leur séjour au Canada. Par exemple, Kheops dit : « j'ai envie de rester avec mon plan de match. Mais c'est difficile d'arriver financièrement ». Pour répondre à cette difficulté, le même participant suggère la possibilité de faire « un genre d'entente de paiement [...] des frais de scolarité échelonnés » (Kheops, ÉI). Plusieurs travaillent également pendant leurs études.

Une professeure nous informe aussi que les ÉI ne sont pas toujours éligibles à certains programmes qui s'appliquent aux moins de trente ans : « quand il est question du stage, [...] il y a des possibilités d'être soutenus financièrement par des ONG, mais souvent ça arrête à 30 ans. Eux autres ne sont pas éligibles parce qu'ils arrivent ici et sont déjà peut-être plus âgés que ça. » (Lucie, PDM).

4.1.3.4.4. L'hébergement

Les ÉI vivent aussi des difficultés relativement à l'hébergement. « En général, ce n'est pas tous les étudiants qui vont trouver ici dans les résidences. Parce que parfois, soit la démarche a été acceptée à la dernière minute, soit leur visa est livré à la dernière minute donc ils ne trouvent plus de logement donc ça, c'est une question quand ils arrivent. [...], parfois, ils doivent payer des airbnb qui coûtent extrêmement cher jusqu'à trouver un hébergement raisonnable donc ils dépensent beaucoup d'argent à ça et donner des ressources. L'université pourrait faire mieux pour trouver des ressources et pour fournir une liste de ressources adéquates. Les mettre sur le site Web aussi facilite la tâche. Est-ce que vous avez vu la liste d'hébergement? Bon c'est un peu triste. Bien c'est une ligne, pour chaque hébergement, il ne décrit rien du tout, donc les étudiants doivent commencer à téléphoner ou à écrire, il n'y a pas de photos, il n'y a rien, rien » (Sandrine, CC). Cette chargée de cours précise que l'information portant sur le fait que l'appartement est tout meublé ou non devrait être donnée, car la plupart des ÉI viennent avec le strict minimum.

Une professeure mentionne qu'elle a aidé des ÉI : « Oui ça dépasse amplement l'académique, les gens me posent des questions par exemple sur la location des appartements. Je dis, vous n'avez pas à payer une caution, vous n'avez pas à payer pour visiter les appartements, parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui se sont fait arnaquer [...] » (Nadine, PDD).

4.1.3.4.5. Le choc culturel

Six ÉI sur six ont vécu différents types de chocs culturels. Par exemple, Marie-Josée dit : « ici les personnes te saluent avec la main gauche et moi oups ». La même participante signale que lorsqu'elle habitait avec une famille québécoise « le monsieur [faisait] souvent la vaisselle et moi au début ça me dérangeait parce que chez nous un homme ne fait pas la vaisselle ». Un autre participant affirme : « ici même si c'est un pote et qu'il dit allons dîner, ça ne veut pas dire

qu'il va payer ta facture. Moi j'ai été choqué quand j'ai appris ça » (Kheops, ÉI). Également, les ÉI, dans leur processus d'adaptation à la culture québécoise, ont dû adopter de nouvelles valeurs. En effet, Kheops souligne : « ici c'est beaucoup l'individualisme, genre c'est juste moi, quand les gens sont dehors c'est juste eux ici (...) j'adopte cette attitude pour respecter et pour m'adapter. Mais c'est en conflit avec ma personnalité. Je ne suis pas tellement fier de ça ». Une participante suggère du parrainage pour surmonter les chocs culturels : « tout ce qui concerne le choc culturel, qui concerne l'intégration ou autre, ça les étudiants ils peuvent le faire et ça va vraiment être important que ce soit un étudiant qui le fait parce que d'un étudiant à un autre, il pourra vraiment partager son expérience et vraiment interagir avec lui. » (Marie-Josée, ÉI).

Les ressources enseignantes relèvent aussi des chocs culturels vécus par les ÉI. Par exemple, Sandrine mentionne que ça frappe les ÉI de voir qu'ici parfois on nomme les enseignant·e·s par le prénom et que les relations sont plus détendues aussi.

4.1.3.4.6. Les services manquants pour favoriser la sécurité psychosociale et la resocialisation

Outre ce qui a déjà été mentionné dans les sections précédentes (cours de français langue seconde, jumelage avec des étudiant·e·s, formation du personnel, invitation dans des familles lors de fêtes, trousse d'accueil, etc.), d'autres services pourraient être offerts aux ÉI. Les ressources enseignantes soulignent que le recrutement de plus d'ÉI nécessite en contrepartie qu'on offre plus de services.

4.1.3.4.6.1. PLUS D'INFORMATIONS

Trois des six ÉI indiquent qu'il y a parfois un manque d'information sur les services offerts aux étudiant·e·s, par exemple, « sur l'immigration, sur les documents, on peut dire ils n'ont pas cette information-là. Ça va vraiment être important que ce soit un responsable administratif qui donne ces informations » (Marie-Josée, ÉI). Dans le même sens, une chargée de cours souligne : « accompagner davantage tout ce qui est démarche de mobilisation internationale. [...] l'hébergement, la garderie, un plan pour les conjoints, c'est-à-dire donner quand-même une liste de ressources ou faire des séances d'accueil ou les étudiants peuvent poser toutes ces questions-là et accompagner davantage » (Sandrine, CC). Elle va même plus loin en mentionnant : « [...], mais pourquoi il n'y a pas de travailleuse sociale ici dans les universités? »

(Sandrine, CC). Cécile, une professeure, suggère de leur remettre une pochette d'accueil leur procurant plusieurs informations. Une autre professeure propose qu'il y ait un trimestre ou quelques semaines d'intégration avant de commencer les cours afin qu'ils·elles comprennent mieux leur nouvel environnement. Un autre avantage serait d'éviter qu': « Ils arrivaient une semaine après le début des cours. Il peut y avoir toute sorte de raisons, mais là tu as déjà fait le plan de cours, en long et en large avec les étudiants, tu ne recommences pas » (Lucie, PDM).

4.1.3.4.6.2. DES ACTIVITÉS SOCIOCULTURELLES ET UNE VIE UNIVERSITAIRE DYNAMIQUE

Une étudiante du campus de Saint-Jérôme considère qu'à l'UQO, il devrait y exister plus d'activités interculturelles, comme des soirées de musique et de la danse. En effet, l'UQO devrait « montrer plus aux étudiants internationaux qu'ils ont une place dans le campus [...] pour vraiment mettre en valeur leur culture à eux et peut-être créer un bureau d'étudiants internationaux, ça va vraiment être important pour eux » (Marie-Josée, ÉI).

Une professeure mentionne qu'il manque une vie universitaire pour les ÉI : « Bien il y a l'aspect social évidemment, ici au tour à Gatineau, je veux dire il n'y a pas grand-chose, je veux dire il n'y a pas de restaurant. Il y a le parc de la Gatineau qui est superbe, mais si la personne n'est pas sportive et il faut un transport pour s'y rendre aussi. Donc, déjà ça ce n'est pas invitant, quand on marche dans le quartier ici ce n'est pas invitant non plus » (Cécile, P). De plus, elle propose d'organiser des activités pour que les ÉI aient la chance de se côtoyer et de partager leurs expériences.

4.1.3.4.6.3. DES SERVICES D'INTERPRÉTATION COMMUNAUTAIRE

Une professeure explique : « j'offre aussi des services d'interprétation communautaire. [...] il faut aller chez le médecin, mais les personnes ne connaissent pas les termes, ou rédiger telle ou telle lettre ou faire telle ou telle démarche donc j'accompagne tout simplement pour que les personnes ne soient pas seules. » (Nadine, PDD). Elle ajoute : « Donc ce n'est pas des interprètes professionnels et ces gens-là ne peuvent pas payer les interprètes professionnels donc on devrait peut-être mettre en place ce genre de réseau à l'Université, un lien quelconque sur le site [...] peut-être aussi solliciter la participation de la communauté universitaire [...] » (Nadine, PDD).

4.1.3.5. Résultats sur le thème du vécu

Pour ce thème, deux sous-catégories ont été identifiées, soit le projet de formation universitaire et le désir ou non de rester au Canada.

4.1.3.5.1. Le projet de formation universitaire

Il est à noter que tou-te-s les ÉI participant-e-s de l'étude sont resté-e-s dans leur programme de départ. Par exemple, Kheops dit : « pour mon programme, je ne crois pas changer, j'ai envie de rester avec mon plan de match ».

Toutefois, selon des ÉI, au sein de leur programme, leur cheminement est modifié ou réorienté. Par exemple, un participant signale « je pense atteindre mes objectifs même si mon tuteur va changer. Donc aussi mon sujet, mais je suis dans le mouvement » (Komi, ÉI). Pour une autre ÉI, au début de son parcours de formation, elle envisageait de présenter « un essai comme travail final, mais grâce à l'orientation de son comité de recherche, elle a changé de projet et elle va présenter un mémoire comme travail final » (Marie-Josée, ÉI).

Lucie nous explique comme directrice de module qu'il arrive que des ÉI d'autres programmes qui n'ont pas de bons résultats universitaires appliquent dans son programme : « moi là je ne sais pas, mais je regarde ce dossier-là et quand il est dans son pays, il a des bonnes notes. [...] Et ici bon ça ne va pas du tout. [...] la professionnelle au registraire et elle dit 'tu sais [...] on en a des fois qui sont poussés par leur famille à venir en sciences administratives parce que c'est le monde des affaires et parce que bien, finalement ce n'est pas ça qu'ils voulaient faire. Alors, des fois ça vaut peut-être la peine de leur donner une chance'. Alors, c'est deux admissions-là [...], j'ai effectivement signé l'admission définitive avec évidemment la condition de suivre l'atelier de réussite universitaire [...] ».

4.1.3.5.2. Le désir de rester au Canada

Cinq sur six ÉI disent qu'à la fin de leurs études, ils-elles aimeraient rester au Canada. Par exemple, Maude dit : « qu'elle va rester au Québec, comme c'était le but, mais migrer vers une autre région ». Par contre, les possibilités d'emploi dans son domaine d'études peuvent affecter sa décision de rester ou non. Un autre participant dit : « je pense rester maintenant bien que ce n'était pas prévu au départ » (Kheops, ÉI). Par contre, une participante n'est plus certaine de

rester au Canada ou de retourner dans son pays d'origine; comme elle dit : « au début je voulais rester ici. Mais là je ne suis plus certaine [...] là je suis en relation avec une personne et je me dis que ça peut impacter ma décision de rester ou de retour » (Marie-Josée, ÉI). Également, cette même participante dit que le contexte du Canada lui permettrait de commencer un nouveau projet de vie « je veux ouvrir un cabinet international et je trouve qu'ici c'est propice pour se faire » (Marie-Josée, ÉI).

4.1.4. Résumé des résultats pour l'UQAR²⁶

4.1.4.1. Résultats sur le thème de la réussite académique

4.1.4.1.1. Résultats des ÉI

Tout d'abord, les ÉI ont observé plusieurs différences dans les méthodes d'enseignement. Le fait de n'être pas allé au cégep semble être perçu comme un manque d'expérience dans la matière pour certain·e·s, comme pour Naïm (premier cycle) qui trouve que son professeur « partait du principe qu'on était tous passés par le cégep alors que pas du tout ». Il est toutefois relevé à plusieurs reprises au premier cycle que l'enseignement est davantage participatif. Les interactions favorisent l'acquisition de théories : « apprendre les uns des autres, mais ensemble. », « Pas chacun dans son coin », « C'est pas pour s'amuser à se parler, c'est parce que ça créait des meilleures conditions d'apprentissage. ».

Par ailleurs, l'accompagnement des enseignant·e·s pour les stages est reconnu comme soutenant durant tout le processus. Quant aux cycles supérieurs, la façon de rédiger les travaux nécessiterait une adaptation, parfois plus complexe si « ici on te dit pas comment tu dois rédiger. » Ainsi, l'organisation est l'outil clé pour prendre le rythme, comme l'indique Ali (premier cycle) : « Nous c'est plus du par cœur. Ici en termes d'organisation, il ne faut pas se prendre trop...Faut bien gérer ses choses, se prendre à l'avance ».

Des témoignages abordent de façon positive le support fourni par les enseignant·e·s, qui leur donne le sentiment qu'ils·elles sont « ouverts ». Ces dernier·ère·s peuvent être des acteur·rice·s de premier plan : « Le prof [...] m'a donné la motivation en fait de beaucoup travailler et du coup il m'a donné quelques astuces. » (Andie, premier cycle). L'approche des enseignant·e·s est

²⁶ Cette partie a été rédigée avec la généreuse contribution de Maxime Bailly, étudiant à la maîtrise en communication interculturelle et internationale de l'UQAM et de Clency Rennie, auxiliaire de recherche pour ce projet.

perçue comme soutenante dans le parcours académique : « Ici, les professeurs sont pas là pour te faire couler. » (Ali, premier cycle) Au final, le rôle des enseignant·e·s est vu comme important pour leur réussite « Souvent il faut savoir qu'ici les profs sont là pour nous aider alors si y'a un problème moi je conseille vraiment à mes frères de pouvoir venir vers les profs » (Ali, premier cycle).

En ce qui a trait aux méthodes d'évaluation, la notation différente peut être marquante pour certains individus. Cette divergence est prononcée au premier cycle alors que les ÉI constatent que « non seulement il faut valider les cours, mais faut avoir la meilleure note possible », quand leur habitude était de calculer l'ensemble de leurs notes finales pour avoir une moyenne générale. Cette réalité devient plus pesante lorsqu'il faut avoir une cote suffisante pour entrer à la maîtrise. Un témoignage provenant du cycle supérieur aborde également l'enjeu des crédits, qui semble manquer de clarté : « Enfin les A+, les A- et du coup après nous comment ça va être comparé par rapport à la France et puis c'est pareil ici on a 12 crédits alors qu'en France on en a 30 à valider donc les conversions comme ça on n'a pas trop d'explications par rapport à ça je trouve. » Ainsi, plusieurs ÉI, soulignent qu'il est difficile de comprendre comment les équivalences pour les notes et les crédits fonctionnent.

En termes de pédagogie, il peut arriver que les ÉI éprouvent des difficultés de compréhension, notamment en lien avec le rythme rapide d'enseignement. Ce facteur affecte aussi leur sentiment d'inclusion dans le cours. La majorité des étudiant·e·s rencontré·e·s au premier cycle partagent donc l'enjeu de s'adapter au rythme universitaire québécois : « Je trouve ça difficile d'avoir 4 mois, tant de matière, tant d'heures et d'ingurgiter tout ça et que t'as juste deux examens » (Andie, premier cycle). Tout cela peut entraîner une pression de performance, et dans plusieurs cas, un sentiment d'échec important, surtout dans les premières sessions.

Comme il est mentionné plus haut, le caractère condensé des sessions peut alourdir la charge de travail, notamment en fonction du poids des examens et travaux à faire en fin de session. Les expériences partagées divergent grandement sur la question de la charge de travail selon le programme d'étude, le cycle, le bagage antérieur de la personne et le calendrier de cours qui a été fait pour l'étudiant·e. Ainsi, un étudiant partage avoir « trouvé ça vraiment facile au début. » (Naïm, premier cycle) alors que d'autres ont dû abandonner des cours à cause de la charge de travail trop importante et le risque d'échouer.

Le même constat peut être fait au second cycle. Plusieurs partagent cet essoufflement causé par l'accélération du rythme d'une session : « la fin de session en 1 mois ou 3 semaines maximum, on est tous acculés ». À l'inverse, certain·e·s ÉI des cycles supérieurs s'avèrent surpris devant la charge allégée de travail. Une ÉI a même affirmé « Moi je me suis vraiment ennuyée pendant les cours parce qu'en France en licence j'avais 40 heures de cours par semaine avec du travail personnel parce qu'on avait deux dossiers, plus deux exposés plus un partiel dans chaque semestre, avec 11 matières par semestre et là je suis passée à 10 heures de cours par semaine avec 4 matières et je m'ennuie comme pas possible ». Certain·e·s parlent plutôt d'une période d'adaptation, comme indique un ÉI ayant abandonné par le passé : « Les plus grands travaux c'est en fin de session qu'on les fait. C'est 12 pages, 13 pages, pour moi je ne pouvais pas faire les travaux dans ce cours, j'ai dû abandonner. Quand tu payes et que tu abandonnes, c'est un peu le choc que j'ai connu au niveau académique. Mais maintenant je sais comment m'y prendre, je suis habitué aux lectures ». Il est important de relever ici l'enjeu majeur, soulevé par l'ensemble des personnes rencontrées, du coût élevé des études. En effet, le prix des études apporte un facteur important de stress pour les ÉI rencontré·e·s, venant s'ajouter à celui de la rapidité du rythme scolaire.

Pour les ÉI, cette charge de travail est directement liée aux dynamiques de travail d'équipe, que les ÉI relèvent comme essentielles à leur réussite académique : « Après, le secret, c'est de savoir bien s'entourer » (Andie, premier cycle), « j'ai vraiment eu la chance de ne pas tomber sur des groupes où des personnes ne travaillent pas » (Ali, premier cycle). Un autre étudiant témoigne en ce sens : « toute ma scolarité j'ai jamais eu besoin de personne, j'ai jamais eu besoin d'avoir un groupe de travail ou quoi pour réviser, mais ici c'est la base ».

Des enjeux importants liés à l'intégration dans les équipes de travail ressortent des entretiens, affectant la capacité des ÉI sur leur réussite dans les cours : « quand tu veux donner ton avis, ah ils passent à autre chose [...] ils font semblent de t'écouter, ah ils *skip* et puis ils passent à autre chose » (Ali, premier cycle). Cette intégration et la communication sont donc essentielles au succès académique et peut s'avérer bénéfique lorsque l'expérience est concluante : « vous êtes obligés d'interagir avec les gens et ces cours-là j'ai bien mieux travaillé » et laisse des traces pour l'avenir : « on apprend autrement et c'est magique et ça que j'ai envie de diffuser dans le monde ».

4.1.4.1.2. Résultats des ÉL

En ce qui concerne la réussite académique, il ressort à la fois des observations des ÉL à propos de celle des ÉI ainsi que sur leur propre vécu dans leur parcours académique.

D'abord, plusieurs partagent l'impression qu'il existe un « *gap* » de niveau universitaire lorsque des ÉI arrivent en première année au baccalauréat à l'UQAR : « j'ai fait un peu de tutorat, avec les étudiants étrangers c'est tout le temps un peu plus difficile parce que on les reçoit la première année qu'ils arrivent à l'école ». D'autres disent observer que des ÉI se retrouvent rapidement en difficulté par rapport aux travaux demandés et au rythme imposé « Moi je dis pas qu'ils travaillaient pas mais j'ai l'impression qu'ils ont de la misère à s'outiller au départ, ils comprennent pas que y'arrivent pas avec les mêmes références probablement ».

En ce qui concerne leur propre rapport à la réussite académique, plusieurs évoquent craindre que leurs résultats baissent s'ils-elles collaborent avec des ÉI : « Je me suis fait reprocher d'être trop autoritaire mais si je le fais pas on se retrouve à avoir je sais pas combien de pourcents ».

Plusieurs ÉL reconnaissent qu'il existe une différence entre l'enseignement qu'ont reçu les ÉI qu'ils-elles ont fréquenté·e·s et celui auquel ils-elles sont habitué·e·s à recevoir. Ils-elles tentent de l'expliquer ainsi : « Là-bas, si t'es bon en math, ils te mettent dans un programme de math. Quand tu fais des présentations orales c'est très académique, t'essaies pas de te rendre intéressant, tu fais juste lire le texte. » L'approche dite très académique tend vers un enseignement qui « essaie de bourrer le crâne pour bourrer le crâne » selon cette personne. Des différences sont également notées dans le rapport aux normes universitaires, créant ainsi un sentiment d'insécurité chez les ÉL qui en parlent. L'un des témoignages concerne la question du plagiat, celui-ci comprenant qu'il n'y a « pas du tout la même définition de plagiat que nous [...] pour lui les normes de chez lui c'était jusqu'à 30% de plagiat c'est correct, tu passes ».

4.1.4.1.3. Résultats des ENS

Les personnes rencontrées ont partagé plusieurs constats tirés de leur expérience d'enseignement dans divers programmes. En ce qui concerne la réussite académique des ÉI, le premier constat général qui ressort porte sur la nécessité de prendre en compte une certaine hétérogénéité des personnes qui arrivent : « À l'intérieur de la population des ÉI, ce n'est pas un bloc monolithique. Il y en a pour qui ça va bien et d'autres qui ont besoin de faire beaucoup

de rattrapage, suivant ce qu'ils ont appris avant ». Une participante souligne en ce sens que : « Dans les dernières années, j'ai l'impression qu'on a eu plus d'étudiants qui n'ont pas le niveau, dépendamment de ce qu'ils ont appris avant ».

Les personnes rencontrées appuient de plus de manière unanime la responsabilité directe du personnel enseignant dans l'encadrement des groupes de classes afin de favoriser la rencontre, les échanges et les apprentissages : « Les équipes et les travaux d'équipes, à l'université, ne sont souvent pas ou peu accompagnés. C'est difficile de travailler en équipe et encore plus en équipe diversifiée. On ajoute une couche de complexité. Dans certains cours on a peu de temps pour prendre en compte cette complexité ».

Elles évoquent également la nécessité de porter attention aux contenus des cours afin de les rendre plus représentatifs des personnes présentes, notamment pour favoriser la rencontre et les échanges : « Par exemple, je leur montrais une capsule vidéo sur un modèle, africain par exemple, puis le leur demandais de réfléchir ensemble si ces modèles pouvaient s'appliquer dans leur propre pays. Ils apprenaient les uns des autres ».

De plus, les personnes enseignantes relèvent majoritairement l'impact des méthodes évaluatives et du devoir par conséquent de s'adapter aux diverses réalités portées par les ÉI, surtout au cours de la première année : « Je pense aussi qu'il faut repenser nos manières d'évaluer. C'est particulièrement vrai pour les ÉI et ceux qui arrivent du monde du travail et qui n'ont pas été à l'école depuis longtemps ». Elles soulignent également le rôle des méthodes évaluatives dans l'intégration des ÉI au sein des classes et des équipes de travail : « Dans les premières sessions si notre manière d'évaluer n'est pas adaptée à la situation, c'est sûr que ça crée des clans, parce que les étudiants locaux qui réussissent mieux n'ont, dans ces conditions, aucun intérêt à se mettre en équipe avec des ÉI ».

4.1.4.2. Résultats sur le thème de la collaboration avec les acteur·rice·s locaux·ales et institutionnel·le·s

4.1.4.2.1. Résultats des ÉI

Concernant la collaboration avec les étudiant·e·s locaux·ales, quelques personnes relatent des relations positives. Naïm (premier cycle) a entretenu des liens sur le long terme au cours des sessions : « on s'est arrangés pour prendre les mêmes cours pour qu'ensuite on puisse travailler ensemble ».

Ali et Andie, quant à eux, partagent différents types d'obstacles dans la collaboration avec les ÉL à l'intérieur des cours : « tu vas pas rester là à dire ouais j'veins m'asseoir et puis les gens vont venir et s'asseoir, non » et qu'il arrive régulièrement de devoir se prouver : « Si t'as une meilleure note et que tu leur apportes un truc ils te parlent mais sinon non. » (Andie, premier cycle) ou encore de devoir faire face et déconstruire des préjugés pour se faire accepter et se faire offrir de l'aide ensuite. Les relations sont décrites généralement comme de surface, et la gentillesse des ÉL n'est pas synonyme d'inclusion. Ceci étant dit, il est à noter que plusieurs témoignages ont mentionné les bars comme lieux de socialisation par excellence.

Au baccalauréat, le manque de rétroaction des pairs, lié à l'absence de relations, crée un manque, surtout que les ÉI ont tendance à s'isoler et à s'abstenir de partager leurs incompréhensions liées autant au contenu qu'à d'autres facteurs comme l'accent québécois. Il semblerait qu'avoir une relation occasionnant de nouvelles rencontres ou suivre une cohorte pour construire progressivement des liens sont les éléments clés pour éviter l'exclusion vécue à plusieurs reprises. Aux cycles supérieurs, l'enjeu est moins prégnant : « Même les personnes qui sont un peu froides au niveau des étudiants, elles sont quand-même accessibles. »

Un témoignage a plus particulièrement abordé la question des stages obligatoires lors des études de premier cycle. Il s'agit d'une situation problématique puisque la personne a cherché activement un stage et a reçu deux appels après trois ans de recherche. Cette personne a entrepris plusieurs démarches : « Je suis allé au congrès CPA, j'ai assisté à toutes les rencontres pour avoir un stage, des rencontres de comptables p'is toute, j'ai jamais eu de stage. » Elle n'a pas eu de poste depuis.

En ce qui a trait à la collaboration auprès des enseignant·e·s, les visions sont partagées en fonction du soutien offert. Un·e enseignant·e a un impact positif lorsqu'il·elle offre des conseils quant au cheminement ou moins positif s'il répond brièvement sans aider en profondeur. Il arrive que les ÉI aient l'impression que ces dernier·ère·s pourraient aussi faire davantage d'efforts pour les aider à s'intégrer, notamment dans les travaux de groupe : « Y'a des profs qui s'en foutent qu'il y ait les étrangers d'un côté et les Québécois de l'autre. [...] D'autres profs imposent les groupes, ça force la relation. » Le discours au baccalauréat varie grandement selon les expériences vécues. Par exemple, certain·e·s ressentent que le système de compétition est alimenté par leurs propos et que l'ambiance n'est pas générée de façon propice pour les aider à créer des liens, alors que d'autres rencontrent des enseignant·e·s qui souhaitent sérieusement les accompagner dans leur processus académique et d'intégration

sociale. Aux cycles supérieurs, la relation avec les professeur·e·s demande un temps d'adaptation, notamment par la proximité possible au Québec. Le rapport à la hiérarchie est donc confrontant chez plusieurs participant·e·s. D'autres partagent à ce sujet trouver que l'approche est plus personnelle : « tandis qu'ici je trouve qu'on est vraiment vraiment tourné vers l'humain, vers la personne ». Une étudiante au cycle supérieur témoigne au contraire que « relations avec les profs, c'est pareil en France qu'ici. »

Parmi les contextes de collaboration, les cours peuvent favoriser la collaboration d'une part avec les pairs lorsqu'il s'agit de sujets traitant de l'interculturalité, et d'autre part grâce à la cohésion de groupe parfois favorable pour entretenir des contacts. Outre les étudiant·e·s locaux·ales et les enseignant·e·s, une multitude d'exemples permet d'estimer également la qualité relationnelle avec les membres du personnel administratif comme au comptoir informatique, au registrariat, au secrétariat ou encore à la direction. Un étudiant relie ça d'ailleurs au contexte : « Et puis l'UQAR, je me suis dit que comme c'est une petite université, il y aurait facilement un suivi. Contrairement aux grandes universités ou y'a tellement de monde »

4.1.4.2.2. Résultats des ÉL

Le regard des ÉL envers les travaux d'équipe avec des ÉI dessine un portrait assez clair. La collaboration est perçue comme problématique pour diverses raisons. Elle n'est d'ailleurs pas bien accueillie, apparemment dû à des expériences antérieures : « P'is quand il y a des équipes obligées par le prof ça crée des conflits. » Lorsque l'initiative est prise par un·e enseignant·e, ce·tte dernier·ère peut être requis·e comme facilitateur·rice : « on était délaissés, les profs étaient au courant p'is ça a été l'enfer la session dernière. C'était tous des finissants qui étaient ensemble dans les 4 équipes de projets, les 4 équipes ont eu des problèmes avec les ÉI, y'a fallu des interventions, y'a fallu que les professeurs rencontrent les étudiants. »

Les réponses des ÉL s'orientent par ailleurs beaucoup vers une posture d'aide. Au sein du programme, il est dit que les première année « cherchent à intégrer le monde » et les finissants font du tutorat « pour pouvoir répondre à leurs questions techniques pour leurs projets mais aussi au niveau de l'avenir, c'est quoi le BAC à Rimouski, etc. » Les journées d'accueil sont une opportunité de rencontres et d'encadrement à cet effet : « C'est intéressant de voir quand t'accompagnes les étudiants jusque dans leur module, y'a comme tout un processus. On laisse même pas l'étudiant se promener tout seul. Le staff est au courant de comment ça fonctionne, ils savent comment les diriger. » D'autres tentent de les introduire dans les locaux d'association : « Parce que c'est là que l'esprit du BAC se développe et que la petite

communauté et l'entraide entre tout le monde se développe [...] C'est dans ce local-ci. » Les bars sont également mentionnés de leur côté comme lieux propices de rencontre.

Parmi les difficultés soulevées de la part des ÉL, certain·e·s énoncent ressentir un manque d'intérêt de la part des ÉI. Qu'ils·elles « ne manifestaient pas nécessairement qu'ils voulaient s'impliquer ou que ça les intéressait », et l'autre facteur allant dans ce sens est l'absentéisme « quand on est rentré dans la pratique pratique lui il suivait pas, il remettait pas ses trucs, il venait plus au cours pis ça a fini qu'on l'a mis un peu de côté et on a fait nos choses [...] On essayait de l'aider mais il était pas là. » La perception des ÉL va majoritairement dans ce sens. Une autre étudiante s'est confrontée à un enjeu de communication alors qu'elle expliquait ce qu'il fallait corriger : « Eux quand tu leur dis qu'ils font mal les choses ça passe pas et l'égo et après moi je me sens mal à l'aise ». Les personnes participant à l'entretien partagent généralement vivre des défis dans leurs rencontres avec les ÉI et avoir l'impression que cela renforce les préjugés déjà présents dans leur programme respectifs.

D'un autre côté, les étudiant·e·s locaux·ales ayant connu les ÉI dans un autre contexte, notamment la cohabitation, retiennent des expériences positives. L'un raconte que sa colocation avec deux Français « s'est très bien déroulée » et que « c'est dans ces espaces-là qu'avait lieu les rencontres » en parlant d'un de ses colocataires qui faisait souvent la fête. Un élément d'inéquité a été retenu par un autre étudiant local par rapport au jumelage dans les résidences. Il a constaté, pour y avoir vécu un an, « qu'on mettait les Africains dans le même lot et que les Français on pouvait les mettre avec d'autres personnes. » Cette réflexion rejoint ce qui est perçu comme une problématique d'une part et d'autre des étudiant·e·s, soit que les différents endogroupes n'ont pas tendance à se mélanger naturellement.

4.1.4.2.3. Résultats des ENS

L'ensemble des personnes rencontrées est unanime sur un besoin urgent de prise en charge d'ordre institutionnel. Les services de soutien et les enseignant·e·s ne peuvent apporter de changements systémiques où il est même question de racisme dans le système actuel. Un clivage est ressenti entre le désir d'ouvrir les portes aux étudiant·e·s internationaux·ales et la capacité à internationaliser adéquatement les institutions. En effet, comme l'affirme une participante : « Il y a peu de choix politiques et institutionnels qui sont faits pour aller dans le sens de l'accueil et du suivi des ÉI. Cela repose donc sur le dos de ceux qui ont une sensibilité sur cette question, sans que cela soit systématique ».

Ce problème, soulevé lors de l'entrevue, est creusé par le délaissement de l'aspect relationnel individualisé, considéré comme déjà une réalité dans plusieurs institutions. Il est question de revendiquer un changement d'orientation politique et institutionnelle ici, car certain·e·s décrivent un « manque flagrant de moyens pour pouvoir prendre le temps de bien faire tous les suivis, sur les plans académiques et psychosociaux. ».

Un participant affirme par ailleurs que cela relève d'une question de racisme systémique : « Pour moi, c'est une question de racisme systémique, dans la mesure où les dimensions relatives aux défis d'être étranger, et de surcroît racisé, ne sont pas prises en compte institutionnellement, voir invisibilisées ». Ce témoignage va encore une fois dans le sens d'un manque de prise en charge nécessaire par l'organisation universitaire pour soutenir à la fois le personnel dans l'accueil et l'accompagnement académique et psychosocial des ÉI, et ces derniers dans leur parcours.

Outre cela, les enseignant·e·s ne sont pas forcément équipé·e·s dans leur bagage pédagogique et de gestion de groupe pour gérer toutes les situations. D'autant plus qu'un « mur culturel » peut exister avec les ÉI parfois désorienté·e·s par la relation enseignant·e-étudiant·e à Rimouski. Plusieurs enseignant·e·s soulignent en ce sens l'importance de développer une communication et une collaboration soutenue, à la fois avec les collègues ayant les mêmes étudiant·e·s et avec les étudiant·e·s eux·elles-mêmes, afin de créer un « filet de sécurité » et veiller le plus possible à ce que ces dernier·ère·s ne se retrouvent pas dans des situations d'échec académique. Comme en témoigne une participante : « Heureusement qu'avec ma collègue et avec l'étudiant nous communiquons, nous avons pu passer à travers une situation difficile. Mais l'étudiant était devant un mur culturel [...] Parfois des étudiants viennent me voir pour ce qui se passe dans d'autres cours, alors je les accompagne. Ceux qui ne bénéficient de ce filet ont plus de chance de ne pas s'adapter, échouer et repartir sans diplôme ».

Enfin, les enseignant·e·s rencontré·e·s évoquent majoritairement un lien positif avec le Centre d'Aide à la Réussite (CAR), service qui participe activement au soutien académique des ÉI. Une participante en donne un exemple : « Le CAR a développé des services adaptés à ceux qui ont besoin d'une mise à niveau pour les méthodes informatiques et d'écriture et ça marche très bien, ça les aide à devenir beaucoup plus autonome ». Ils·elles relèvent toutefois un problème de collaboration avec les Services Aux Étudiants (SAE), dû notamment à une organisation en silo entre les dimensions académiques et psychosociales à l'université : « Les SAE sont les seuls responsables institutionnellement et ne sont pas adaptés à la situation. Il y a une

organisation en silo des services et des dimensions, qui font que c'est presque impossible de se parler entre le psychosocial et l'académique ».

4.1.4.3. Résultats sur le thème de la communication interculturelle

4.1.4.3.1. Résultats des ÉI

Un des aspects revenant régulièrement est la barrière de langue, autant au niveau des accents que du vocabulaire. Les difficultés de compréhension peuvent entraîner les ÉI dans une impasse et affecter les relations avec d'autres étudiant·e·s : « Donc quand on ne se comprend pas, qu'est-ce qu'on doit faire? [...] Ça freine beaucoup de relations qui pourraient se créer. » (Ali, premier cycle) Ils·elles expriment parfois une frustration dans les discours contradictoires des personnes locales qui soulignent leur accent français alors qu'ils·elles trouvent que ce sont elles qui ont un fort accent. Ce sujet semble délicat cela dit : « c'est les Québécois qui n'aiment pas qu'on dise qu'ils parlent québécois. Quand je dis ça souvent ils disent "ah comment tu peux dire ça". »

Plusieurs ÉI partagent sentir un manque de patience et de tolérance de la part de leurs collègues locaux, comme une étudiante qui a répondu « ben là, je passerai pas mon temps à tout te réexpliquer là » à un étudiant international n'ayant pas compris les consignes alors que c'était sa première session au Québec à ce moment-là.

Le rôle de l'accent décrit par les étudiant·e·s de premier cycle démontre d'une part qu'elle fait office de frontière, mais d'autre part qu'elle peut nuire directement à leur réussite académique : « il y avait une grosse simulation sur toute l'année et elle valait 30 points. Donc si je le comprends pas dès le départ mes 30 points sont partis direct. » La stratégie de se mélanger avec des ÉL ressort à cet effet : « On a compris qu'il fallait impérativement avoir un groupe pour s'exercer, pour pouvoir confronter les idées ». Aux cycles supérieurs, le fait d'être des classes majoritairement d'ÉI tend les enseignant·e·s à constater les sources d'incompréhension« quand le prof dit une expression et il voit que ça ne réagit pas, il explique c'est comme ça c'est comme ça et on finit par comprendre et puis c'est bon. »

En outre, les ÉI avancent un discours désireux de vivre des expériences d'interculturalité et de s'ouvrir à l'autre. Ces échanges sont très appréciés et perçus comme constructifs quand ils ont lieu. Hormis plusieurs Français·es trouvant les Québécois·es plus chaleureux·ses comparé à la France, créer des liens avec les québécois·es est décrit comme plus difficile qu'envisagé pour la plupart. Qualifié·e·s comme plutôt froid·e·s par certain·e·s, la relation avec les étudiant·e·s

québécois·es est souvent ponctuelle et relative aux études : « Après, ils vont plus te recalculer, mais c'est pas grave, ils t'aident sur le moment. [...] Si t'es en groupe avec eux, ils vont travailler, là ils vont te parler, si c'est pour le reste "ok" mais pour le travail ils sont là donc ça c'est bien.» De plus, la plupart des ÉI remarquent que les étudiant·e·s locaux·ales tentent d'éviter de travailler en équipe avec eux·elles, et lorsqu'ils·elles le font, la communication directe n'est pas toujours employée « Si c'est pas bon ils te disent pas mais ils disent au prof » et une pression peut être ressentie « ils ont rien fait mais il te mettent toujours la pression de "on veut ta partie". » Donner son opinion n'est pas toujours chose aisée non plus selon leurs propos.

C'est dans le cadre scolaire que les ÉI disent faire l'expérience d'une attitude plus individualiste, voire utilitaire de la part des étudiant·e·s québécois·es. Les ÉI rencontré·e·s évoquent devoir développer des stratégies relationnelles pour aller vers les ÉL, en insistant sur l'importance de construire des liens avec des personnes locales : « Tu dois aller vers les autres. Tu dois vraiment créer des occasions. [...] S'ils veulent pas m'accepter, je vais faire mes preuves [...] mais si je me mets avec les Ivoiriens, on reste juste un groupe d'Ivoiriens, au Canada. » (Ali, premier cycle) Un autre étudiant souligne même son humour qu'il emploie comme une stratégie d'intégration dans ce contexte.

Les ÉI sont d'ailleurs conscient·e·s que le sentiment de fermeture véhiculé par les autres les incite à faire de même. Parfois, ils·elles prennent conscience qu'il s'agit seulement de codes culturels différents, comme ne pas saluer les gens qu'ils·elles ne connaissent pas « Qu'ils te disent bonjour ou pas finalement, ça change rien à ta vie. » Plusieurs étudiant·e·s font l'expérience d'une différence entre des personnes intéressées, voire formées à la communication interculturelle, dans la possibilité de construire des liens avec elles. Une piste de réflexion est lancée par un étudiant de cycles supérieurs quant au contexte de région, les occasions d'échanges interculturels y étant moins fréquentes : « Mais ici en général on les connaît [les personnes] qui ont un rapport à l'interculturalité. [...] Je veux pas dire une fermeture mais une appréhension. C'est pas du racisme, on va pas aller aussi loin mais j'ai l'impression que c'est vraiment un rapport à l'interculturalité, une peur du jugement déjà de leur propre communauté et une peur de faire face aux stéréotypes ».

À travers les exemples vécus de stigmatisation, voire de racisme, plusieurs témoignages viennent nuancer leur expérience, notamment l'ouverture de personnes autres qu'étudiant·e·s. Alors qu'une ÉI vivait une situation explicite d'exclusion chez une amie, le père est venu la voir

pour l'inviter à passer la soirée avec le reste de la famille. Andie, qui trouve qu'il est plus facile de se faire des amis à Montréal ou Québec, remarque également qu'il ne crée pas d'affiliation auprès des autres étudiant·e·s : « Par contre les grandes personnes elles sont super ouvertes à l'étranger et tout ça et on continue à parler continuellement. C'est pas des étudiants [...] Avec les personnes âgées c'est plus facile, avec les personnes plus jeunes c'est difficile » (Andie).

4.1.4.3.2. Résultat des ÉL

Du point de vue des étudiant·e·s locaux·ales, la dimension culturelle a été abordée dans deux contextes spécifiques : celui de la scolarité ainsi que celui de la séduction de la part des certain·e·s ÉL.

Premièrement, plusieurs cas reflétant des difficultés de communication et de compréhension ont impacté certain·e·s étudiant·e·s. Une des stratégies employée fut d'écrire un document sur ce qu'ils·elles se disaient afin de clarifier les intentions et les objectifs, et la compréhension de chacun·e. « Ça ça facilitait vraiment le travail » L'autre exemple est celui d'une personne n'arrivant pas à obtenir de réponse satisfaisante de son collègue « Même des fois je leur pose une question et ils répondent à côté de la plaque. Ils font du hors sujet, constamment. [...] Tu peux pas travailler avec un Sénégalais à la cafétéria, c'est impossible. T'as genre tous les Sénégalais qui se retrouvent là, c'est intense. ».

Plusieurs ÉL rapportent avoir vécu des situations difficiles en termes d'attitudes culturelles reliées à la séduction. L'une d'entre elles explique qu'elle a insisté pour dire qu'elle n'était pas intéressée, une personne dans ses ami·e·s lui a dit « pour eux c'est normal que tu dises non, ça fait partie du processus ». Il est possible que ce différend culturel tende vers des tensions et des frictions, surtout lorsque l'intention est amicale de leur côté : « j'avais envie d'être amie mais c'était beaucoup de la séduction et y'avait quelque chose d'insistant. » Une étudiante avait même entendu comme discours « trouve toi une blonde Québécoise, tu vas t'intégrer », ce que cette même participante met en lien avec d'autres expériences vécues de différends culturels sur le plan des relations homme/femme.

Il s'agit du seul aspect culturel confrontant abordé. Un étudiant local souligne quand-même que ces rencontres interculturelles lui ont permis de comprendre les différences de réalités et de codes culturels et de remettre en question des points de vue qui ne répondaient pas à ses critères : « J'ai pu ouvrir mon esprit et arrêter de penser que ma manière que j'ai appris de faire c'est celle qui devrait être gardée. »

4.1.4.3.3. Résultats des ENS

Il arrive aux enseignants d'incorporer des ateliers propices aux échanges entre ÉI et ÉL, notamment en traitant de sujets sociaux et culturels. Il est dit aussi que cette latitude est moins accessible dans les cours de base où la théorie est plus dense. L'ouverture dont ils·elles font preuve, comme présenter des méthodes de d'autres pays, a déjà été critiquée dans des évaluations. L'étau se resserre donc lorsqu'ils·elles souhaitent intégrer une dimension internationale dans leurs cours, quand les étudiant·e·s locaux·ales ne sont pas systématiquement réceptifs.

Une dichotomie se crée entre l'envie d'offrir un accueil et un soutien aux ÉI qui ne sont pas toujours à l'aise et celle de ne pas trop modifier le fond et la forme des cours aux dépens des ÉL. Les préjugés de ces dernier·ère·s sont encore récurrents pour les travaux d'équipe. Même si quelques enseignant·e·s connaissent le potentiel des répercussions pour tous, travailler *«[c]ette ouverture nécessite du temps et des outils [...] c'est un effort supplémentaire »*.

En conclusion, les enseignant·e·s rencontré·e·s témoignent à l'unanimité de leur responsabilité pour créer des conditions, à l'intérieur des cours, pour favoriser la rencontre et l'apprentissage mutuel par un effort de communication interculturelle. Une enseignante partage en ce sens que : « J'entends encore souvent dans mes cours énormément de préjugés, de personnes qui pensent que travailler avec des ÉI ça va mal se passer et qui ont une résistance à le faire. Je pense que quand on n'accompagne pas ça, cela peut créer des précédents et faire en sorte qu'ils se referment ». De plus, à l'instar des autres participant·e·s, elle affirme que : « La communication est importante avec les étudiants, pour favoriser des relations de confiance. Quand des étudiants ont des problèmes de santé ou autres, on rentre dans une dimension très compliquée dans le contexte de l'immigration temporaire et il faut parfois remuer ciel et terre pour arriver à quelque chose ». Ce témoignage révèle l'importance de la communication avec les ÉI pour développer un lien de confiance et ainsi les soutenir dans leur parcours.

4.1.4.4. Résultats sur le thème de la sécurité psychosociale

4.1.4.4.1. Résultats des ÉI

Tout d'abord, il est à noter que seule une petite minorité d'individus ont souligné le froid comme une difficulté à surmonter. Malgré la petitesse du nombre de répondant·e·s l'ayant mentionné, cela a pu marquer l'une de ces personnes : « Mais c'est sûr que même si on me disait que le froid était si grave que ça, j'aurais pas pu imaginer. Il fallait vivre vraiment. »

La famille est un élément central pour certaines personnes, notamment lorsqu'elles paient les études et/ou mettent la pression quant au délai accordé pour les compléter. Un sentiment de solitude ou de stress peut également s'installer. Il peut être lié à un manque envers ces personnes et aussi par le devoir de se recréer un réseau social. Ce défi suscite de l'initiative chez la plupart des ÉI. Ils-elles prennent conscience que cela ne se fait pas tout seul « ils vont pas t'aborder eux-mêmes, mais c'est à toi de faire l'effort d'aller les chercher », et qu'il faille éventuellement être sélectif « si tu fais pas les rencontres adéquates, t'auras pas une bonne expérience » (Naïm, 1er cycle), voire persévérant en face du regard de l'autre « On te fait ressentir que t'es pas vraiment chez toi. » (Andie, premier cycle)

Le défi d'adaptation et de solitude se ressent aussi aux deuxièmes cycles « tu es un peu largué, tu as aucun soutien, t'as aucun support », même pour des banalités du quotidien local qui ne font pas partie du leur. Se tisser un réseau social peut parfois paraître long pour certain·e·s. D'un autre côté, un témoignage relève la pertinence du programme de jumelage, et tend à questionner les raisons du manque de participation à celui-ci : « on voit le programme de jumelage, à quoi ça me sert [...] après je suis déconcerté et je me dis ah merde si je savais avant j'aurais fait le programme de jumelage ».

La piste de solution récurrente dans les réponses est l'implication, que ce soit dans le milieu scolaire ou dans des activités, comme cet étudiant s'étant inscrit à une chorale puisque c'était son lieu de socialisation à Haïti. Cela crée l'occasion d'ouvrir une myriade de portes pour se développer « Je me suis impliqué beaucoup dans la vie universitaire [...] et puis j'ai eu des opportunités qui font que t'as plus de responsabilités, t'es un peu plus connu dans le milieu étudiant à l'UQAR. Ça s'est fait naturellement, implique-toi et... ».

Un frein à ces stratégies de resocialisation réside encore dans les stéréotypes et les préjugés perçus. Plusieurs décrivent le développement d'un sentiment d'imposture, d'infériorité ou une peur d'aller vers les autres. Ce sentiment peut être généré dans des situations dont plusieurs témoignent, dont celle-ci est un exemple : « j'ai vu qu'en fait dans le fond c'est pas qu'il avait déjà un groupe, c'est juste qu'il voulait pas se mettre en groupe avec moi. Mais il veut pas se mettre en groupe avec moi pourquoi? Peut-être qui a déjà ses préjugés à lui, il a déjà des informations qu'il s'est déjà mis en tête mais sans le connaître c'est pas suffisant pour me juger. C'est correct là mais ça c'est déjà une des grandes barrières pour ceux qui viennent d'arriver ». Cette même personne constate par ailleurs que ce sentiment d'infériorité est également présent dans des préjugés chez les ÉI, particulièrement celles et ceux venant d'Afrique : « on a aussi

des préjugés du genre par exemple le blanc il se pense supérieur donc parfois y'a ce complexe-là », et à cette problématique émerge une prise en conscience et de considération de soi : « on doit savoir qu'on est tous être humains et qu'il y a un potentiel qui se situe chez tout un chacun » (Ali, premier cycle). La présence de ces préjugés de part et d'autre, dans les situations évoquées par les participant·e·s, peut ainsi être révélatrice d'une hiérarchisation entre les personnes inscrite profondément chez les ÉL comme chez les ÉI.

Parmi les conditions favorables se retrouvent ici encore le programme de jumelage évoqué par une personne de deuxième cycle « c'est une richesse et mon programme d'étude m'a donné cette plateforme-là de pouvoir parler de ma culture en même temps que je suis en train d'apprendre de la culture des autres ». De plus, il est évoqué, comme condition favorable à l'adaptation et la resocialisation, la présence d'un climat de confiance et de soutien mis en place par l'équipe enseignante dans les cours et en dehors. Ce n'est pas le cas dans tous les programmes de premier cycle, car un étudiant a un tout autre regard : « Moi ce qui m'a le plus choqué c'est les profs des fois qui font que les internationaux sont un peu mis de côté ».

Faire un échange international est autant une découverte des autres qu'une découverte de soi. En se confrontant à une autre réalité, que ce soit au niveau du système ou de l'humour, plusieurs en profitent pour s'actualiser et remettre leurs mœurs en question « Mais les plus gros problèmes c'est avec moi-même. Dans la majorité des situations je trouve que c'est avec ma manière de penser et le fait que j'avais déjà un bagage culturel ou du moins un bagage social [...] du coup je me suis créé moi-même des barrières des fois et c'est pourquoi ça fait trois ans que je suis là et que je commence à développer des stratégies pour m'intégrer un peu plus. »

4.1.4.4.2. Résultats des ENS

Les enseignant·e·s évoquent l'importance de leur rôle quant à la création d'un sentiment de sécurité psychosociale. Le dernier entretien ayant eu lieu en contexte de confinement dû à la pandémie, ils-elles ont pu témoigner de situations particulièrement difficiles. En effet quelques ÉI ont vécu des situations anormalement anxiogènes durant le confinement, soit de ne pas pouvoir retourner voir leurs familles en l'occurrence. Ce contexte a poussé une enseignante à approfondir sa réflexion dans son raisonnement de soutien : « Pour moi, c'est plus qu'une question d'empathie, c'est une question de pédagogie décoloniale, inclusive. C'est une responsabilité à la fois institutionnelle et pédagogique ». Ce contexte particulier exemplifie pour cette participante le rôle des acteur·rice·s académiques dans la présence ou non d'une sécurité psychosociale dans le parcours des ÉI. Cette sécurité psychosociale se construit, d'après les

participant·e·s à la recherche, par une communication et une implication empathique et relationnelle de la part des enseignant·e·s. Comme le souligne l'une des personnes rencontrées : « Je pense moi que les étudiants viennent voir les enseignants avec qui ils ont un lien individualisé, ils se sentent pris en considération ».

L'autre élément retenu tourne autour du sentiment d'exclusion que peuvent vivre les ÉI. Certain·e·s encouragent les échanges pour apprendre les uns des autres, et le cas d'un enseignant ayant séparé les groupes par « continents » a permis de voir concrètement l'impact sur les ÉI qui « ont très mal vécu la situation. Les étudiants d'origine africaine se sentaient exclus. ». Ici encore, le rôle des enseignant·e·s pour favoriser des conditions de sécurité psychosociale est mis de l'avant. En effet, comme il est déjà mentionné plus haut, le processus de resocialisation nécessaire dans un processus de migration passe par l'établissement de relations constructives et confiantes. Ainsi, selon les participant·e·s, miser sur un encadrement des relations à l'intérieur des cours permet de favoriser ce type de relation. Une personne en témoigne : « Quand je passais dans les groupes, les étudiants locaux faisaient des recherches sur les pays des autres et disaient apprendre beaucoup. Pour moi c'est important, ce sont des formes de reconnaissance des uns et des autres ».

4.1.4.5. Résultats sur le thème du vécu

4.1.4.5.1. Résultats des ÉI

Vivre l'expérience de l'échange semble donner envie aux ÉI de continuer sur cette lancée. Deux d'entre eux·elles ne pourraient pas rester à cause du froid, mais l'envie de revenir au pays d'origine n'est pas plus forte, si bien que d'autres stratégies migratoires pour s'établir ailleurs sont étudiées. À l'arrivée, plusieurs obstacles ont pu se présenter. Avant même d'être là, les conditions légales et administratives relatives à l'immigration au Québec ont été un défi. Par la suite apparaissent les enjeux d'acclimatation au froid et au système ainsi que de socialisation. Quelques cas relatent des problématiques liées aux équivalences nécessitant d'avoir des cours de mise à niveau ou de carrément rétrograder de cycle d'étude, même si une autre étudiante parle d'un cours à Haïti l'ayant permis de se préparer aux méthodes d'évaluation ici. Du côté politique et bureaucratique, une contradiction est pointée quant à la mobilisation faite à l'étranger et la réalité sur place « on valorise le Québec, le Canada et autre. Mais ce qu'on doit savoir c'est que venir étudier ici, avec la migration, c'est tout qu'un autre processus » (Ali, premier cycle).

Certaines personnes souhaitent quitter le Québec à cause du froid, que Rimouski est une ville éloignée ou encore à cause de la nourriture. Une étudiante, au contraire, raconte qu'elle avait en tête de repartir après ses études et a fini par marier un Québécois et s'installer ici. D'autres témoignages expliquent leur indécision pour le moment et adhèrent à une philosophie y allant plutôt étape par étape.

La mentalité change également pour certain·e·s qui placent l'importance de l'humain à un autre niveau dans leur vie « Moi je suis arrivé ici, je voulais être riche. [...] Et puis les choses ont fait que je me rapproche plus du côté humain. Le cours en psychosocio au début-là, m'a peut-être fait réaliser ça pis j'ai fait un mauvais choix aussi dans mes études ». Les échanges et les différences culturelles sont perçus comme une richesse et amènent une découverte de soi. À travers cela, certain·e·s prennent conscience de leurs codes culturels « y'a des réalités que tu connaissais pas que tu rencontres, que tu compares avec les réalités de chez toi. Par exemple le retard. Comme certains qui arrivent 30 minutes après. Chez nous un bon Africain il va arriver en retard. Ici, midi c'est midi. »

Les choix de parcours migratoire sont donc multiples et ne semblent pas pouvoir être généralisés à une seule tendance. Ils dépendent à la fois de facteurs internes reliés au projet personnel, mais aussi à de nombreux facteurs externes, comme la possibilité de développer un sentiment de sécurité culturelle et psychosociale, par le réseau social et relationnel, ainsi que par la présence ou non de soutien au niveau académique, surtout dans la phase d'adaptation aux normes universitaires locales.

En termes de vécu, il est enfin ressorti à plusieurs reprises la présence d'un processus de transformation identitaire, amenant de nouvelles complexités dans la perception de soi et dans le rapport aux autres : « Parce quand tu retournes chez toi après avoir passé X années ici tu redeviens un étranger tu vois et au même moment tu es étranger chez toi et tu es étranger ici. Je suis retourné chez moi l'année dernière et j'ai trouvé que beaucoup de choses ont changé, les miens, ma famille me considèrent comme un Canadien alors que moi je ne suis pas du tout un Canadien. Ici on me considère comme un Congolais mais ma mentalité n'est pas totalement celle d'un Congolais ». Cette restructuration identitaire amène de nouveaux choix « Je me vois habiter ici et voir comment je voudrais contribuer à ma culture congolaise qui m'a tout donné et m'a permis d'arriver ici. »

4.1.4.5.2. Résultats des ÉL

Une majorité d'ÉL expriment leur besoin d'avancer à leur rythme sans ressentir un ralentissement causé par les ÉI. La plupart constatent des difficultés vécues dans le cheminement. Le spectre des réactions varie grandement en degré de tolérance et d'ouverture. Certain·e·s vont trouver que « c'est le gap qui est trop gros » pour les ÉI et associent les exigences perçues comme moins élevées à la maîtrise au fait « que les profs ont pas le choix de baisser le niveau des évaluations parce que sinon tous les étudiants vont couler ». Ils·elles ont tendance à « pallier un peu » et se questionner sur leurs compétences. « Tu te poses la question quand-même, pourquoi il a été pris dans le programme, il répond pas aux exigences. »

De plus, leur propre réalité, notamment avec les dettes et l'instabilité financière, impacte leur vision. « Y'avait une espèce de "moi aussi venir à l'université ça me stresse financièrement." L'empathie venait moins. C'était comme une espèce de révolte. » Cettedite empathie est plus prégnante selon leur proximité avec les ÉI. « Pour eux ils avaient l'impression d'être vraiment bons et quand ils arrivent ici ils comprennent pas pourquoi les équivalences sont pas reconnues, pourquoi ils ont fait une maîtrise et doivent retourner au BAC, pis même des fois ils vont à des cours d'appoint parce qu'ils sont rendus pas de niveau. Ils coulent des cours, ils se retrouvent en mesure disciplinaire pour certains. C'est dur pour le moral. »

Les résultats illustrent une variation déterminante en fonction de leur connaissance et de leur intérêt envers la réalité de celle d'autrui. Leur réaction se positionne ainsi entre l'empathie et le soutien ou l'incompréhension et la prise de distance, voire le renforcement de préjugés. Ce renforcement peut facilement être accentué par des expériences personnelles aussi : « C'est comme si pour moi ça mettait un préjugé ou une étiquette et ça venait confirmer que ah les Africains sont insistants, j'ai pas envie de les rencontrer. »

4.1.4.5.3. Résultats des ENS

Deux témoignages complémentaires résument la réalité vécue par les ÉI en ce qui a trait aux travaux d'équipe. Le premier provient d'une enseignante se considérant « comme une étudiante québécoise pas ouverte », et qu'avant d'être sensibilisée durant ses études, elle ne souhaitait pas travailler avec des ÉI par crainte d'être ralentie. À l'inverse, une enseignante raconte s'être retrouvée toute seule à l'arrivée pour son doctorat et n'a pas réussi à se trouver une équipe. Ce vécu l'incite vivement à faire en sorte que cela n'arrive pas à ses étudiant·e·s.

4.1.5. Résumé des résultats pour l'UQAM²⁷

4.1.5.1. Résultats sur le thème de la réussite académique

4.1.5.1.1. Résultats des ÉI

Au cours des rencontres effectuées auprès des ÉI, quelques sujets apportaient de la convergence d'opinions (les différences d'enseignement et la charge de travail), tandis que d'autres apportaient des points de vue contraires (les travaux d'équipe ainsi que les relations avec les professeur·e·s et les directions de recherche).

En ce qui a trait aux enseignements, la grande majorité des ÉI trouvent que les façons de faire au Québec sont différentes que dans leur pays d'origine ou des autres endroits où ils·elles ont étudié. Entre autres, les étudiant·e·s et les enseignant·e·s ont plus de proximité dans leurs relations. Deux ÉI provenant d'Amérique Centrale et du Sud affirment que le système ressemble à leur pays chez eux, les professeur·e·s « sont plus chaleureux ». Pour les autres, les différences d'enseignement sont frappantes. Premièrement, ils·elles apprécient le fait de pouvoir participer en classe, au lieu de ne recevoir que des cours magistraux. Ainsi, ils·elles apprécient que ce soient les étudiant·e·s qui construisent leurs savoirs. Ils·elles perçoivent et apprécient que les professeur·e·s et les chargé·e·s de cours sont des facilitateur·trice·s, des coachs, même si leurs méthodes d'évaluations sont déstabilisantes.

La plupart des ÉI ont vécu un choc quant à ces méthodes d'évaluation. Certain·e·s apprécient particulièrement pouvoir s'améliorer, puisque le fait de rédiger souvent leur permet de voir leur niveau évoluer. Aussi, les professeur·e·s apportent des rétroactions constructives : « Ils m'ont fait des recommandations, pour que je me développe, que je fasse attention à telle chose, je trouve ça très bien parce que c'est encourageant » (Fatima, cycle supérieur). Il y a tout de même Philippe (premier cycle) qui a eu l'expérience de ne recevoir aucun commentaire à la suite d'un travail, il remet même en doute que quelqu'un ait pu le lire. Thiphaine considère tout de même concrets et rigoureux les travaux de recherche qu'ils·elles ont à produire. « En France, il n'y avait aucun cadre méthodologique, on avait même le droit d'utiliser Wikipédia comme ressource! J'ai enfin l'impression de faire quelque chose de concret, de faire de la géographie comme une science quoi » (Thiphaine, premier cycle).

²⁷ Rédigé par Vicky Girard (candidate à la maîtrise à l'UQTR), avec le soutien de Mélissa Levasseur-Dupuis (candidate à la maîtrise à l'UQAM).

Par contre, même s'ils-elles considèrent positifs certains aspects de la charge de travail (comme les évaluations déjà mentionnées), les participant·e·s pensent que cette dernière est très élevée, beaucoup plus que dans leur système d'éducation. Pour certain·e·s, cela a été un choc et a amené une certaine détresse psychologique : « Je me suis sentie faible, j'avais honte, je ne savais pas quoi faire et comme je suis seule là, il n'y avait pas quelqu'un à qui je pouvais parler » (Fatima, cycle supérieur). Pour eux-elles, il y a tellement de travaux à réaliser et de lectures à faire qu'il est presque impossible d'avoir des activités à l'extérieur de l'université.

Les travaux d'équipe sont aussi une réalité à laquelle les ÉI doivent faire face quant à la charge de travail et aux évaluations. Une étudiante y voit l'avantage d'être alors encouragée à rencontrer des gens : « Mais moi j'ai bien aimé ce côté-là, de devoir me forcer à devoir parler avec des gens » (Thiphaine, premier cycle). Par contre tou·te·s les autres n'y voient que des inconvénients. Premièrement, certain·e·s affirment que les ÉI se retrouveraient habituellement entre eux et elles : « pour moi les travaux d'équipe c'est un supplice. Comme je suis à la fin de mon bac, je me lève et je dis : je suis toute seule. Et à la fin, on se retrouve qu'avec des minorités visibles et on se met en groupe » (Léa, premier cycle). Les étudiants·e·s québécois·es ne s'intéresseraient que peu aux ÉI : « faire les équipes c'est la proximité des chaises [...] tu regardes autour de toi et tu lances des regards un peu désespérés. Ce fut qu'avec des Français, les étudiants québécois sont très accueillants, mais ils ne vont pas chercher plus loin. Y'a aucun québécois qui m'a parlé » (Mathilde, premier cycle). Il n'y a que Thiphaine qui a eu une expérience positive en travaillant en équipe avec certain·e·s étudiant·e·s québécois·es, elle s'en est d'ailleurs fait des ami·e·s. Sinon, les EI n'y voient qu'une forme de plusieurs travaux individuels mis dans un même document ou comme une charge de travail supplémentaire lorsque les collègues ne collaborent pas.

Finalement, pour les ÉI aux cycles supérieurs, la recherche d'un·e directeur·trice de recherche a été complexe. Christian pense que les professeur·e·s sont débordé·e·s et que comme les ÉI ont des styles de rédaction différents des Québécois·es, ils-elles les refusent simplement. Un autre ÉI ne recevait simplement pas de réponses à ses courriels. Il est donc allé voir un autre professeur, qui était une personne noire comme lui. Celui-ci l'a aidé dans ses démarches. Pour lui, c'est le fait d'être une personne noire qui lui a nui.

4.1.5.1.2. Résultats des ÉL

Les deux ÉL rencontré·e·s, conscient·e·s que les ÉI vivent d'autres difficultés qu'eux-elles, ont abordé des sujets semblables aux ÉI avec certains points de vue concordants, notamment à

propos des différences de systèmes d'éducation et des travaux d'équipe. Les ÉL ont aussi parlé d'exclusion dans les classes, en raison des différences au niveau des codes culturels.

Premièrement, pour ce qui a trait aux différences d'enseignement, Béatrice (premier cycle) pense que les ÉI devraient comprendre le système québécois avant d'arriver en classe de rédiger des travaux. Entre autres, car selon elle, les ÉI sont moins sensibilisé·e·s au plagiat et auraient tendance à faire du copier/coller. Ces différences de systèmes mettraient de la pression sur les ÉI, qui en vivent déjà beaucoup en étant loin de leurs proches. Ceci ferait en sorte qu'ils·elles anticipent les travaux d'équipe.

Ces différences amèneraient de l'exclusion en classe. Carl donne l'exemple d'un étudiant « gentil, mais spécial », il apporte parfois des points intéressants, mais le dialogue est difficile, puisqu'il est régulièrement hors sujet. Il voit de l'agacement et de l'irritation chez les autres étudiant·e·s. Il ne cadre pas dans certains codes québécois, par exemple, il répond au téléphone pendant qu'il est en classe. « Sur le coup, ça donne le goût de rire, mais au fond, ce n'est pas drôle, c'est juste différent » (Carl, cycle supérieur).

Les travaux d'équipe sont justement le sujet le plus abordé par les deux ÉL quant au thème de la réussite universitaire. Pour les deux participant·e·s, les ÉL n'auraient généralement pas de réticences à travailler en équipe avec des ÉI. Par contre, pour Carl, il y aurait tout de même une séparation des groupes : « particulièrement pour les étudiants français, il y a une tendance à une forme de ghettoïsation. Ils restent beaucoup entre eux et elles. Il y a des gens qui disent qu'ils ne veulent rien savoir des Québécois. Je ne dirais pas que c'est le cas, c'est plus complexe que ça, mais j'ai remarqué qu'il y a des groupes » (Carl, cycle supérieur).

Les difficultés ne se trouveraient pas dans les relations entre les ÉI et les ÉL lors des travaux d'équipe, mais dans la réalisation de ceux-ci. Le rendement académique des ÉI ne serait pas le même que pour les ÉL, entre autres en raison des différences d'enseignement ci-haut nommées et de l'éthique de travail qui peut varier selon l'individu. Béatrice raconte avoir déjà démontré de l'impatience face à des coéquipier·ère·s provenant d'ailleurs et se souvient les avoir perçu·e·s comme étant irresponsables. Elle regrette cette situation, puisqu' : « il faut aussi avoir conscience que parce qu'ils ne savent pas comment ça se passe, ils peuvent avoir certaines difficultés. Parce que ceux-ci ont des soucis personnels qui peuvent mettre des entraves à l'échéancier [...] parce qu'ils ont d'autres enjeux que nous » (Béatrice, premier cycle). Pour elle, les ÉL ont donc une certaine responsabilité à être sensibles face à l'Autre.

4.1.5.1.3. Résultats des ENS

Les participant·e·s n'ont pas tou·te·s le même avis quant à la réussite des ÉI. Pour l'une d'entre eux·elles, « Les ÉI de façon presque systématique sont faibles, là je parle bien sûr des étudiants d'Afrique. Les étudiants français ou européens s'en tirent relativement bien, même s'ils n'ont pas toujours les mêmes codes » (Jasmine, entretien individuel). Une participante du groupe de discussion ajoute que ceux·elles qui ont de faibles résultats, c'est parce qu'il leur manque des informations, mais ce serait à eux·elles de venir rencontrer les professeur·e·s. Tou·te·s les enseignant·e·s n'ont pas cet avis, par contre, les ÉI auraient des difficultés particulières, entre autres en raison des différences dans les systèmes d'éducation.

Les difficultés observées se trouveraient au niveau de la méthodologie et des règles concernant le plagiat. Il y aurait plusieurs facteurs qui entrent en ligne de compte. « D'abord, il y a leurs expériences à eux à l'international. Après ça, il y a leur système d'éducation qui est très important. Par exemple, je prends le cas du plagiat qui dans la plupart des pays africains, est un concept qui n'existe juste pas. Alors il faut leur expliquer du début à la fin ce qu'est le plagiat [...] Les Français ont un système de correction qui est beaucoup plus philosophique que le nôtre. Ce qui fait que le premier coup c'est un choc thermique quand ils voient qu'ils ont travaillé très fort, mais qu'ils sont passés à côté de l'objectif » (Philippe, groupe de discussion).

Les différences de systèmes d'éducation amènent des problèmes dans les travaux en équipe, puisque les étudiant·e·s ne travaillent pas de la même façon. Au lieu de donner des objectifs vagues de réalisation à certains ÉI, selon certain·s participant·e·s, il vaut mieux donner des courtes tâches concrètes. De plus, pour un enseignant du groupe de discussion, la notion de temps est différente selon la nationalité, cela peut être irritant pour les différents membres d'une équipe.

Sur un tout autre ordre d'idées, mais toujours en lien avec les travaux d'équipe, les opinions divergent dans le groupe de discussion à propos de la mixité entre les étudiant·e·s. Cela semble être attribuable au type de cours donné par l'enseignant·e. Un enseignant donne des cours liés à l'interculturel (marketing international). Selon son expérience, les ÉI sont pris·e·s dans les équipes de travail, mais les étudiant·e·s français·es voudraient rester ensemble. Par contre, pour une autre professeure : « c'est une catastrophe. Franchement, c'est une catastrophe. C'est sûr que les étudiants québécois, je les comprends, ils n'ont pas de temps à perdre, ils veulent réussir leurs études » (Jasmine, entretien individuel). Cette dernière considère qu'il s'agit de la responsabilité de l'enseignant·e, mais aussi des ÉI. Sauf que pour

elle, les ÉL ne voudraient pas être en équipe avec les ÉI, car ces dernier·ère·s échouent massivement ses cours.

Il y a aussi des aspects externes à l'UQAM qui peuvent influencer le cheminement scolaire et la performance des ÉI. Entre autres, la réalité qu'ils ont vécue dans leur pays d'origine leur fait comprendre autrement des réalités vues en classe (l'exemple du concept de décroissance vu par un étudiant africain a été soulevé). Les difficultés d'obtention de visas peuvent aussi grandement nuire à la concentration. Ce sont des réalités auxquelles les ÉL n'ont pas à faire face.

Les deux professeur·e·s rencontré·e·s individuellement ont abordé des solutions pour aider les ÉI à réussir leurs études. Premièrement, les ÉI devraient arriver plus tôt avant de commencer la session. « Je ne vois pas comment un ÉI peut être fonctionnel à la semaine 1. Ça ne se peut pas. Déjà prendre le bus c'est compliqué pour certains d'entre eux. Il devrait y avoir une obligation d'arriver plus tôt » (Jasmine, entretien individuel). Cela permettrait de cibler les besoins et mieux y répondre. Ensuite, pour briser la barrière de la langue, François fait ses encadrements en anglais. Ainsi, lorsqu'il évalue la demande d'admission d'un·e ÉI, s'il ne parle pas français, il vérifie le niveau d'anglais de celui·elle·ci. Enfin, le laboratoire qu'il dirige verse un salaire de 21 000 \$ à tou·te·s les étudiant·e·s (à l'exception de ceux·elles qui ont une bourse d'excellence) pour qu'ils·elles ne se concentrent que sur leurs études. De cette manière, ils·elles mettent plus de chances de leur côté. Cette aide qui favorise leur intégration n'est disponible que pour une minorité d'étudiant·e·s à l'UQAM.

4.1.5.2. Résultats sur le thème de la collaboration avec les acteur·rice·s locaux·ales et institutionnel·le·s

4.1.5.2.1. Résultats des ÉI

Tout d'abord, les ÉI sont unanimes, les relations avec les ÉL sont courtoises, mais distantes. Ils·elles se croisent dans les cours et discutent, mais c'est tout. « Il n'y a vraiment aucune relation en dehors quoi, tout ce qui est à l'intérieur du cours reste à l'intérieur du cours » (Léa, premier cycle). Cette dernière considère n'avoir aucun·e ami·e québécois·e. C'est la quasi-totalité qui affirme que ce sont eux·elles-mêmes qui doivent initier la rencontre, car les étudiant·e·s québécois·es ne s'intéresseraient pas à eux·elles, et ce, même durant ces dites rencontres. « Il n'y a pas de réciprocité. On pose beaucoup de questions, mais les Québécois, ils parlent de ce dont on parle, mais ils ne demandent pas ce qui se passe dans mon pays » (Philippe, premier cycle).

Cet aspect culturel a des impacts sur la vie des ÉI. Deux participantes ont nommé s'être remises personnellement en question à propos de leur sociabilité, certain·e·s se sentent comme « un numéro ». L'impact le plus généralisé est qu'ils-elles finissent par se retrouver entre eux-elles. Les interactions sont ainsi plus faciles. Pour certain·e·s, cela est insatisfaisant. « C'est un peu frustrant, tu es en échange et les seules personnes avec qui tu vas vraiment parler c'est des Français, donc j'aurais pu rester en France » (Mathilde, premier cycle).

Pour ce qui a trait aux enseignant·e·s, dans la grande majorité des cas, les participant·e·s ont de bonnes relations et les considèrent accessibles. Quelques-un·e·s trouvent étrange de les tutoyer, ou même pouvoir les critiquer, ce qui serait impensable dans leur pays.

Quelques participant·e·s ont abordé les interactions qu'ils ont eues auprès de certains services de l'UQAM. En gros, ils-elles y voient beaucoup de collaboration et ils-elles apprécient cet aspect, même que l'un d'entre eux a trouvé impressionnant d'avoir autant de services à la bibliothèque qui a commandé un livre à sa demande. Deux personnes ont tout de même mentionné trouver étrange d'avoir à payer pour obtenir des documents officiels (p. ex. relevé de notes).

4.1.5.2.2. Résultats des ÉL

Tout d'abord, les deux ÉL rencontré·e·s sont d'accord avec les ÉI à propos des relations courtoises, mais distantes entre les ÉI et les ÉL. « Il y a une relation qui est assez courtoise et bonne. Je ne sens pas d'animosité dans les classes. Souvent ça se passe bien, mais elle est très de surface. On n'entre pas dans le détail » (Carl, Cycle supérieur). Carl ajoute un contexte culturel à la question. En réponse à cette critique apportée par une colocataire, Carl dit : « J'avais envie de lui donner raison. Parce que je repense à mes amis que j'ai dans la vie et ça prend du temps avant que je puisse dire que c'est quelqu'un proche de moi. Tous mes bons amis que j'ai dans ma vie en ce moment, c'est du monde que ça pris quelques mois et quelques années même avec que ça soit ça » (Carl, cycle supérieur). Pour Béatrice, il y aurait un obstacle de plus lorsque l'ÉI fait partie d'une « minorité visible ».

Les deux ÉL ont un lien avec le programme d'échange de l'UQAM. Les ÉI qui y participent cherchent souvent à avoir des relations interculturelles. Il arrive qu'ils-elles soient déçu·e·s, car la majorité des parrains/marraines sont des personnes qui ont eu aussi recours au programme ou ont fait des échanges à l'étranger. Selon Béatrice, il devrait y avoir plus de mixité.

En lien avec cette mixité, il y aurait une frontière entre les ÉI et les ÉL qui serait favorisée par l'institution lors de la journée d'accueil. Cette dernière ne se déroule pas au même endroit selon le statut d'études. Pour les ÉI, cette journée se déroulerait assez loin physiquement sur le campus, et cela enverrait un message. « Je trouve que ça parle beaucoup d'avoir choisi un lieu un peu reclus pour aller faire l'accueil des ÉI au lieu d'aller faire ça là où l'accueil des autres étudiants se passe » (Carl, Cycle supérieur). Ce dernier est conscient que les besoins des ÉI ne sont pas les mêmes, mais croit qu'il serait nécessaire de faire cette journée de façon à encourager les contacts. Il croit que ça sensibiliserait les ÉL. Dans le même ordre d'idées, la non-proximité des services aux ÉI serait un obstacle à la recherche de solutions.

4.1.5.2.3. Résultats des ENS

Les thématiques abordées par les enseignant·e·s font écho à celles mentionnées par les ÉI et les ÉL. Certain·e·s d'entre eux·elles sont préoccupé·e·s par une certaine « ghettoïsation ». Les ÉI se tiennent entre eux·elles et les ÉL ensemble. « Ils sont plutôt entre eux, en effet. Un peu isolés, que ce soit les Africains, les Maghrébins... donc tout le monde est un peu isolé » (Lauranne, groupe de discussion). Par contre, dans les programmes où il y a beaucoup d'ÉI, ils·elles seraient davantage intégré·e·s à leur communauté d'études. Ainsi, pour les deux enseignant·e·s rencontré·e·s individuellement, les groupes de recherches deviennent un endroit favorisant la socialisation des ÉI et sont primordiaux.

Concernant leurs relations avec les ÉI, deux enseignant·e·s ont mentionné que les ÉI auraient tendance à se confier à eux·elles, en raison de leur accent ou de la couleur de leur peau. Ceux·elles-ci semblent rechercher des personnes qu'ils·elles considèrent comme ayant des expériences similaires aux leurs.

Une enseignante raconte une situation délicate, où elle a eu à aborder un ÉI concernant certaines différences et comportements particuliers, qu'elle associe à ses ancrages culturels. Elle affirme que lorsque ce type de communication est fait, il faut le faire avec respect et amour, mais il est important de parler, de communiquer dans toutes les situations.

Pour ce qui est des acteur·rice·s institutionnel·le·s, certain·e·s enseignant·e·s pensent que l'UQAM n'en fait pas suffisamment après l'arrivée des ÉI. Selon deux participant·e·s, il manquerait de ressources financières pour les accompagner, entre autres dans le perfectionnement du français. À cet égard, un enseignant (groupe de discussion) précise : « il faut que l'institution arrête de voir les ÉI uniquement comme des signes de dollar ». Les

services offerts par l'institution devraient aussi être davantage mis de l'avant afin que les enseignant·e·s puissent les connaître.

4.1.5.3. Résultats sur le thème de la communication interculturelle

4.1.5.3.1. Résultats des ÉI

Le premier aspect qui donne du fil à retordre aux ÉI dans leurs interactions interculturelles est la langue, même chez ceux·elles pour qui la langue première est le français. Une participante nomme même que cet obstacle l'empêche d'entrer en relation avec d'autres étudiant·e·s. Pour plusieurs, les étudiant·e·s québécois·es parleraient rapidement et auraient un accent et des expressions plutôt difficiles à comprendre. « Ils ont des expressions que tu ne connais pas [...], mais si tu prends le temps d'écouter, tu es attentif à leur gestuel ou par le sens de la conversation des débats, tu peux deviner plus ou moins ce qu'ils veulent dire » (Christian, cycle supérieur). Avec le temps, tou·te·s sont d'accord pour dire que l'on s'habitue et une participante mentionne même utiliser certaines de ces expressions maintenant.

L'interculturel est pour certain·e·s un aspect très positif de leur séjour. « Je trouve ça vraiment formidable, la nourriture, les gens, puis les différentes cultures, différentes façons de faire, différentes manières de vivre, et ce, sans bouger » (Lily, premier cycle). Par contre, ils·elles le « pratiquent » peu ou pas avec les étudiant·e·s québécois·es. Fatima l'explique par la culture individualiste de l'Amérique du Nord, les habitant·e·s n'auraient pas le temps pour entretenir des relations.

Au moins la moitié des ÉI définissent les Québécois·es comme étant fermé·e·s aux autres cultures. Selon eux·elles, ils·elles ne s'y intéresseraient pas. Par exemple, la perception des ÉI quant aux relations des Québécois·es avec les Français semble mitigée. D'un côté, les Québécois·es démontreraient des préjugés face aux Français et d'un autre, ils·elles se sentiraient « inférieurs » à eux·elles. En résumé, les Québécois·es seraient, selon plusieurs participant·e·s, ethnocentriques, ce qui s'illustre dans les propos suivants : 1) « la diversité doit se conjuguer avec les valeurs québécoises » (Thibault, cycle supérieur) et 2) « La conversation commence au Québec et termine au Québec » (Philippe, 1^{er} cycle).

Pour Christian, qui est Africain, (cycle supérieur) les Canadien·ne·s en général sont plus qu'ethnocentriques, ils·elles sont racistes. « C'est dans les regards, tu as l'impression

qu'on te juge, qu'on te condamne par ta couleur de peau, c'est un peu frustrant ». Il a vécu des moments où les gens changeaient de place dans le transport en commun pour ne pas être près de lui. Au travail, des collègues qui lui disent qu'il est différent des « autres Noirs », car il travaille et étudie. Ces propos le blessent. Pour Christian, certaines personnes socialisent avec lui-elle, mais interagissent selon des préjugés et stéréotypes. Lors de l'entretien, il affirme : « Je le dirais à tout le monde : la société canadienne est raciste. C'est l'une des raisons qui fait que je n'ai pas envie de travailler ici ».

La solution identifiée par deux participantes afin de vivre de meilleures expériences interculturelles est l'adhésion au programme de jumelage. Mathilde (premier cycle) pense qu'il faudrait même systématiser ce programme, « car moi, ma plus grande déception était de ne pas avoir d'attaches québécoises, car j'étais tout le temps avec des Français, tout le temps ».

4.1.5.3.2. Résultats des ÉL

Les deux ÉL interrogé·e·s ont observé que les difficultés langagières peuvent être des barrières à la communication interculturelle. Il serait tout de même possible de s'adapter, entre autres en se parlant en anglais pour être certain de bien se comprendre.

Dans le programme de jumelage, les deux participant·e·s ont observé que les ÉI ont de la curiosité face à la culture de l'Autre (Québécois ou non). Le programme permet ces échanges, mais peut apporter certaines frustrations. Notamment, lorsque l'ÉI souhaite vivre une expérience permettant la rencontre avec la « culture québécoise », puisque plusieurs des parrains/marraines sont des résident·e·s permanent·e·s, d'autres ÉI ou des immigrant·e·s.

Plusieurs attitudes facilitant les communications interculturelles ont été nommées : être encourageant·e, à l'écoute, l'entraide, démontrer sa disponibilité (être clair·e et honnête par rapport à celle-ci) et proposer des alternatives lorsque l'on n'est pas disponible. Les expériences passées influencent aussi les communications d'aujourd'hui. Par exemple, lorsqu'on a voyagé, ou vécu un échange étudiant, cela permet d'être empathique. Carl explique aussi que ses amitiés interculturelles d'enfance ont de l'impact aujourd'hui, elles l'ont préparé à ce qu'il est maintenant.

4.1.5.3.3. Résultats des ENS

Certains aspects ethnoculturels que portent les ÉI ont été nommés comme pouvant devenir des barrières à la communication. Notamment la langue, les relations avec le temps et la religion. Ce dernier point a été soulevé deux fois par des participantes. Ces dernières disaient vivre un malaise quant à ce sujet et ne pas savoir comment agir. Les signes religieux sont donc pour elles des défis dans le processus de communication. L'une d'entre elles a ajouté que ça la « rend malade » de voir une femme porter le voile, car l'identité ne devrait pas passer avant le projet laïque.

Malgré les défis communicationnels et ceux associés à la rencontre interculturelle, suivre des formations interculturelles n'est malheureusement pas une option pour eux-elles. « Le problème c'est qu'on n'a pas le temps. Qu'on en parle durant 15 minutes en assemblée départementale c'est correct, mais je n'irai pas me faire donner une formation. Si j'étais jeune prof, peut-être, mais là, je déborde. Entre écrire un article et réviser des comptes rendus, je n'irai pas suivre une formation » (Jasmine, entretien individuel).

Malgré ces difficultés, les enseignant·e·s sont unanimes, la présence des ÉI apporte du positif, surtout sur le plan humain. « Souvent dans mon cours, il y a des Africains qui racontent l'histoire de la rivière X et du lac Y. C'est chez eux. Alors c'est sûr que ça ne donne pas le même cours que si quelqu'un l'a vu dans un reportage » (Jasmine, entretien individuel). Selon eux-elles, les ÉL en seraient conscient·e·s, mais les apports restent plutôt abstraits pour eux-elles.

4.1.5.4. Résultats sur le thème de la sécurité psychosociale

Deux grands éléments sont ressortis concernant la sécurité psychosociale : la solitude et les difficultés associées au choc climatique. Au moins cinq ÉI ont abordé la solitude vécue, particulièrement à leur arrivée, ou durant leurs études aux cycles supérieurs. Les moyens qu'ils-elles utilisent pour contrer cette solitude sont : 1) écouter de la musique, 2) parler avec leurs proches régulièrement, 3) faire du bénévolat auprès de groupes, souvent ancrés dans différentes communautés auxquelles ils-elles s'associent. Une participante partage : « Je sens beaucoup de solitude, surtout au doctorat et ça a créé beaucoup de malheur chez moi. J'appelle ma famille chaque jour sur WhatsApp au moins je parle, au lieu de parler au mur » (Fatima, cycles supérieur). Elle affirme même

avoir changé ses façons d'être en devenant plus froide pour tenter de s'adapter. « Je sens que je dois essayer d'être moins Marocaine. C'est un peu difficile, même au niveau identitaire, tu sens qu'il ne faut pas être Marocaine parce que ça ne marche pas, ce n'est pas le même schéma social ».

Pour ce qui a trait au climat, il devient en quelque sorte une barrière de plus qui complique souvent l'intégration sociale des ÉI. Une participante explique que le soleil lui manque et que le froid l'incite à rester chez elle : « Je ne voulais pas pleurer, mais ouf... je suis fatiguée, il fait froid. C'était un peu déprimant au début, je ne faisais que manger gras, je sortais beaucoup moins » (Lily, premier cycle). Carl (ÉL, cycle supérieur) a souvent observé que le climat semble participer à l'isolement et limite l'engagement chez les participant·e·s aux activités du programme de jumelage. Certain·e·s lui ont directement partagé qu'ils·elles restent chez eux·elles s'il fait trop froid. Plusieurs s'inscrivent aux activités, mais ne viennent pas lorsque la température n'est pas clémente.

Finalement, les ÉI ont très peu abordé l'aspect financier. Une participante a expliqué que son arrivée a été très difficile, car elle a eu à s'acheter tout le nécessaire pour vivre dans son appartement qu'elle croyait tout meublé. Une professeure a parlé d'un de ses étudiant·e·s qui devait cumuler trois emplois afin de pouvoir payer ses frais de scolarité et de subsistances. Il n'a finalement pas terminé le programme. Carl (EL) a quant à lui parlé de système de prêts de matériel pour les ÉI. Ceux·elles qui s'y présentent semblent en situation de grande précarité.

4.1.5.5. Résultats sur le thème du vécu

De tou·te·s les ÉI qui ont abordé leurs projets futurs, un seul envisage la possibilité de rester au Québec, mais rien n'est encore certain. Tou·te·s les autres souhaitent repartir dans leur pays d'origine, notamment pour fonder une famille « Je ne veux pas donner à mes enfants cette culture froide » (Fatima, cycle supérieur). D'autres espèrent continuer à explorer différents pays « Je veux continuer à voyager et arrêter peut-être après 50 ans » (Carlos, cycle supérieur). Ils·elles sont tout de même unanimes quant au fait que leur séjour est globalement positif, malgré les difficultés. Ils·elles ont majoritairement affirmé avoir développé de l'autonomie, de l'indépendance. Ce qu'ils·elles ont acquis est transposable dans d'autres domaines : « Mais je

pense [qu'] avec ce que j'ai vu ici, ce que j'ai appris ici, je pourrai innover, ça c'est sur » (Christian, cycle supérieur).

4.2. Faits saillants des résultats mis en commun

Rappelons que le questionnaire au coeur de la recherche exploratoire portait sur les interactions et l'expérience vécue par les ÉI inscrit·e·s dans des universités du Réseau UQ, et par les acteur·rice·s institutionnel·le·s et communautaires qui les accueillent et les accompagnent. Nous avons choisi de présenter les résultats de la recherche mis en commun selon qu'ils représentent un facteur favorisant ou défavorisant la resocialisation des ÉI. Les facteurs ont été regroupés sous 6 thématiques : la rentrée universitaire, en classe, les interactions et la communication, à l'extérieur du campus, l'épuisement et le stress, et enfin, le reste de l'année universitaire.

Tableau 4 : Les facteurs de resocialisation des ÉI sur les campus universitaires québécois

	Facteurs favorisant la resocialisation de l'ÉI	Facteurs défavorisant la resocialisation de l'ÉI
Rentrée universitaire	<ul style="list-style-type: none"> Les activités de la rentrée et de l'accueil sont grandement appréciées par les ÉI. 	<ul style="list-style-type: none"> Les ÉI qui arrivent à la première semaine de cours vivent un choc culturel et sont en période d'adaptation. Ils·elles ne sont pas disposé·e·s à bien intégrer leurs cours et à débiter les apprentissages. Les enseignant·e·s observent que les ÉI sont plus souvent en échec lors de la première session.

	Facteurs favorisant la resocialisation de l'ÉI	Facteurs défavorisant la resocialisation de l'ÉI
En classe	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement dans les universités québécoises est apprécié pour son mode participatif, ouvert, valorisant et humain ce qui favorise l'acquisition de connaissances. • Les évaluations sont généralement perçues comme moins stressantes et plus simples. • Le dévouement des enseignant·e·s par leur ouverture, leur support et leur impartialité représentent pour les ÉI des acteur·rice·s de premier plan dans leur réussite. Les enseignant·e·s se sentent responsables de l'encadrement des groupes classes afin de favoriser la rencontre, les échanges et les apprentissages, d'organiser les travaux en équipe, d'adapter les contenus des cours afin de les rendre plus représentatifs des personnes présentes. • La réussite est différente selon le programme d'étude, le cycle d'études et la formation académique reçue ailleurs. Par exemple, les étudiant·e·s français·es réussissent généralement bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les travaux d'équipe posent des enjeux d'intégration, de communication, de confiance et d'absentéisme. Pour les ÉL et les enseignant·e·s, ces travaux sont souvent source de problématiques dans les classes où il y a des ÉI. Dans ce contexte, les enseignant·e·s préfèrent créer eux·elles-mêmes les équipes au déplaisir des ÉL. Du côté des ÉL, qui ont l'impression que les ÉI réussissent mal leurs cours et qu'ils·elles n'ont pas le bagage nécessaire pour bien réussir sur le plan académique, ils·elles craignent que le travail ne sera pas assez bon et qu'ils·elles devront refaire ou revoir la partie du travail faite par un ÉI. Ils·elles craignent aussi que les ÉI fassent du plagiat et ils·elles se plaignent de la non-participation des ÉI aux réunions de travail. Du côté des ÉI, on se sent exclus lors de la formation des équipes et/ou stressé·e·s de performer. • Mauvaise connaissance de la langue française. • La lecture et la rédaction des travaux, surtout aux cycles supérieurs, s'avèrent difficiles pour les ÉI. • La gestion du temps exige une adaptation chez les ÉI pour planifier les travaux et les échéances et pour mieux suivre le rythme rapide des sessions universitaires.

	Facteurs favorisant la resocialisation de l'ÉI	Facteurs défavorisant la resocialisation de l'ÉI
En classe		<ul style="list-style-type: none"> • Les anxiétés de performance sont fortes chez les ÉI alors que les règles et les méthodes d'évaluation permettent peu de marge de manoeuvre. Par exemple, il y a parfois des évaluations dans un cours qui valent beaucoup de points, où il ne faut pas uniquement rencontrer les exigences du cours, il faut en plus obtenir la meilleure note pour ne pas basculer en cheminement sous tutelle, pour accéder aux stages ou aux cycles supérieurs. Par ailleurs, peu d'équivalences sont accordées aux acquis antérieurs, ce qui ajoute au stress de performer. Sur la question de la reconnaissance des acquis, les enseignant·e·s, et plus particulièrement ceux·elles occupant des postes de direction de programme, expriment qu'il est difficile pour eux·elles de bien comprendre les documents et effectuer la bonne évaluation. • La réussite est différente selon le programme d'étude, le cycle d'études et la formation académique reçue ailleurs. Par exemple, les étudiant·e·s du continent africain sont plus nombreux·ses à se retrouver en situation d'échec.

	Facteurs favorisant la resocialisation de l'ÉI	Facteurs défavorisant la resocialisation de l'ÉI
Interactions et communication	<ul style="list-style-type: none"> • Les ÉL qui ont des expériences à l'étranger sont plus ouvert·e·s aux ÉI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barrière de la langue. Les ÉL n'ont pas envie d'aller vers les ÉI à cause de la langue. • Problématique de socialisation. Les ÉI déplorent que les ÉL n'entretiennent pas de relations avec eux·elles à l'extérieur des cours et du campus. Ils·elles qualifient ces relations de distantes, ponctuelles et relatives qu'aux études. Les ÉL confirment être courtois·es avec les ÉI, sans chercher à s'en faire des amis. Cet enjeu est moins prégnant aux cycles supérieurs et dans les groupes de recherche. • Les ÉL ne sont pas curieux·ses sur le plan culturel ou ils·elles expriment des préjugés et des stéréotypes sur la culture des ÉI, ce qui déçoit et blesse les ÉI. • Expériences de stigmatisation et de racisme vécues par les ÉI, plus souvent à l'extérieur des campus. • Face à ces rapports de surface, les ÉI adoptent des stratégies de repli, un phénomène par ailleurs humain et totalement normal. Ils·elles se replient d'abord sur leur culture (ils·elles se regroupent avec les ÉI partageant la même culture), ils·elles se replient sur les autres ÉI ou sur soi (isolement et solitude). Les ÉI ont saisi que s'ils·elles doivent avoir des rapports avec des ÉL, ils·elles doivent faire les premiers pas.
À l'extérieur du campus	<ul style="list-style-type: none"> • Le tourisme en région est apprécié. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflits culturels dans la cohabitation (en résidence étudiante ou en logement). • Expériences de stigmatisation et de racisme vécues par les ÉI. • Difficulté, voire impossibilité de trouver un stage ou un emploi. • Activités culturelles limitées en région.

	Facteurs favorisant la resocialisation de l'ÉI	Facteurs défavorisant la resocialisation de l'ÉI
L'épuisement et le stress		<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés économiques. • Rythme de vie rapide et individualiste au Canada. • Solitude, ennui et dépression. • Distance avec la famille. • Acclimatation difficile au froid de l'hiver. • Pression de réussir et de performer.
Le reste de l'année universitaire	<ul style="list-style-type: none"> • Les ÉI ont une haute estime du personnel des différents services sur le campus alors qu'ils considèrent ces personnes dévouées. • Avec le temps les choses s'arrangent, les obstacles se surmontent et les ÉI se découvrent une nouvelle autonomie, des forces étonnantes et ils·elles font la découverte de soi (transformation identitaire). 	<ul style="list-style-type: none"> • On déplore le manque de suivi, de services et d'information sur ces services pendant l'année (à l'exception de la semaine de rentrée en septembre). Dans tous les campus, tous les types d'acteur·rice·s expriment que les services aux ÉI ne sont pas à la hauteur des investissements en recrutement. • Les projets changent. Si tou·te·s les ÉI voulaient au départ demeurer au Québec, certain·e·s veulent maintenant retourner au pays ou poursuivre des études ailleurs.

5. Interprétations²⁸

Dans cette partie, nous utiliserons des modèles présentés dans le cadre théorique afin de discuter des résultats mis en commun.

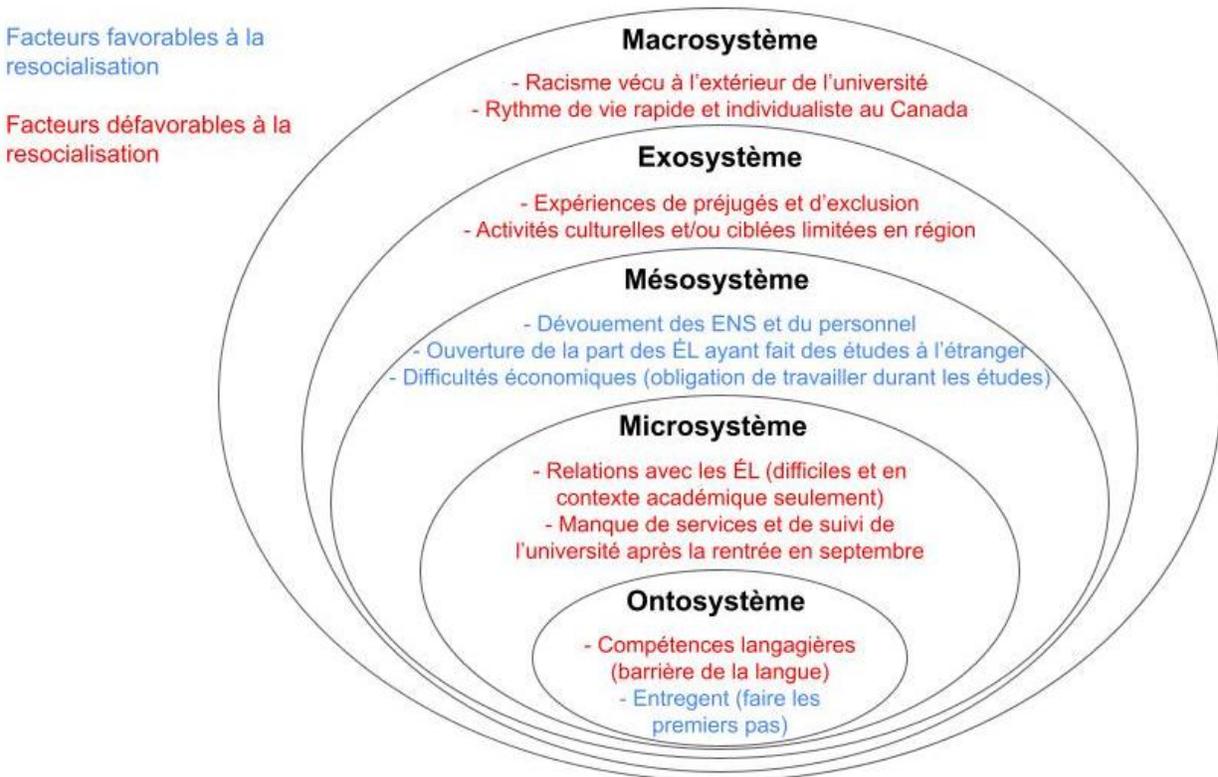
Reprenons dans un premier temps les trois grandes étapes d'un projet de migration : prémigratoire, migratoire et postmigratoire. À la lumière des résultats, c'est la dernière étape qui pose le plus de défis aux ÉI. Cette étape implique d'autres caractéristiques dont l'arrivée, le repli, la confrontation et l'ouverture (Frozzini, 2011, p. 183-185 ; voir aussi Legault et Fronteau, 2008). Si l'arrivée marque positivement les ÉI, ils·elles sont nombreux·ses à vivre le repli sur leur culture, « à l'international » avec les autres ÉI, ou sur soi, pendant leur projet d'étude. Les ÉI expliquent vivre ce repli à cause de l'absence ou du peu de socialisation avec les ÉL. Une

²⁸ Analyses et rédaction des interprétations selon le cadre théorique effectuées par Farrah Bérubé.

insuffisance de services et d'accompagnement ciblé pendant cette étape postmigratoire semble compliquer la resocialisation des ÉI. Incidemment, lorsque questionné·e·s sur leurs intentions de départ, plusieurs ÉI partagent que leurs plans ont changé pendant leur séjour. Pour les enseignant·e·s et les ÉI, c'est pendant l'étape prémigratoire que se posent les problèmes alors qu'ils·elles jugent que les universités recrutent trop et qu'elles admettent des candidat·e·s qui, par exemple, n'ont pas les compétences langagières, ou encore que les ÉI arrivent non préparé·e·s.

Appliquons maintenant le modèle écosystémique aux ÉI selon les résultats obtenus et mis en commun. Au centre du modèle, l'ontosystème est constitué des caractéristiques propres de l'ÉI (états, compétences, habiletés et déficits, réussite) dans son processus de resocialisation. Le microsystème, qui correspond au réseau primaire immédiat, soit aux interactions quotidiennes de l'ÉI, est composé des enseignant·e·s, des services de l'université, des autres ÉI, des ÉL, des colocataires et des personnes du monde du travail (pour les ÉI qui ont trouvé un emploi). Le mésosystème est constitué de tous ces microsystèmes et de leurs interactions. L'exosystème correspond aux lois et règlements ayant un impact direct sur les systèmes précédents. Dans le cas de notre étude, ce sont par exemple les règles concernant les cotes universitaires. Finalement, le macrosystème est celui des rapports majorité et minorité où les relations de pouvoir favorisent certaines valeurs et croyances par rapport à d'autres : en l'occurrence celles de la majorité. Ces rapports sont plus que présents dans les interactions des ÉI, par exemple, lors des travaux d'équipe. La figure suivante présente le modèle écosystémique avec une perspective écologique appliqué à notre étude auprès des ÉI fréquentant les campus universitaires québécois.

Figure 21 : Le modèle écosystémique avec une perspective écologique des ÉI sur les campus québécois



La resocialisation des ÉI débute dans l'ontosystème. Là, les compétences langagières ont été identifiées comme un obstacle majeur au processus de resocialisation des ÉI qui fréquentent les campus québécois selon les résultats de la recherche mis en commun. Au niveau du microsystème, et parce qu'il est question des interactions au quotidien des ÉI, il est inquiétant de constater que d'importants facteurs nuisant à la resocialisation des ÉI s'y situent. Notamment, la difficulté d'entrer en relation avec des ÉL et le manque de services des universités après la rentrée en septembre. Dans le mésosystème, il appert que le dévouement des enseignant·e·s et du personnel des universités favorise la resocialisation des ÉI. Par ailleurs, des facteurs présents dans l'exosystème, mais plus particulièrement dans le macrosystème, ne participent pas à la resocialisation des ÉI. Les expériences de préjugés, d'exclusion, ou encore de racisme, vécues par des ÉI témoignent, à titre d'exemple, des rapports majorité et minorité qui existent dans et autour des campus universitaires.

Sous la loupe des modèles sur la compétence interculturelle en milieu universitaire, les résultats de la recherche mis en commun indiquent que ce ne sont pas tou·te·s les acteur·rice·s des campus qui possèdent les attitudes, connaissances et habiletés recherchées. Le groupe des enseignant·e·s, ainsi que celui du personnel des universités (avec quelques rares exceptions), démontrent de la compétence interculturelle contrairement au groupe des ÉL qui n'apparaît pas posséder cette compétence. Parmi les attitudes non rapportées chez le groupe des ÉL, on note essentiellement le manque de curiosité et d'inclusion. Ces acteur·rice·s ne semblent pas non plus posséder de connaissances sur les cultures et les groupes ethnoculturels. Nous observons que la non-compétence interculturelle chez les ÉL a des conséquences sur la quantité et la qualité des interactions avec des ÉI et incidemment sur la resocialisation des ces dernier·ère·s. La compétence interculturelle semblant se développer tout au long de la vie et des expériences interculturelles, il est en effet rapporté que les ÉL qui ont vécu des séjours à l'étranger présentent, eux·elles, cette compétence.

6. Suggestions

En guise de conclusion à ce rapport et à la lumière des résultats obtenus, des suggestions sont ici présentées. Ces suggestions ont, pour la plupart, été formulées par des participant·e·s à la recherche.

6.1. Propositions des ÉI

La plupart des ÉI rencontrés proposent qu'il y ait de façon plus systématique des cours permettant d'apprendre la spécificité des normes universitaires locales, afin de diminuer l'impact de la phase d'adaptation qui donne souvent lieu à de nombreux échecs dans les cours. À cet effet, ils·elles suggèrent d'organiser une semaine d'intégration pour les ÉI, avant le début de la session, afin de les accompagner aux niveaux académique (informations sur le plagiat, les modes d'évaluation, etc.) et social (informations sur les logements, le climat, etc.) Ils·elles relèvent également l'idée de créer des journées d'accueil par département ou programme plutôt qu'institutionnel afin de favoriser une insertion davantage personnalisée pour les ÉI.

Il est de plus proposé de favoriser, autant dans les cours qu'en dehors, plus de rencontres permettant de briser la glace entre ÉI et ÉL, autant sous forme de cours visant à apprendre les bases de la communication interculturelle que sous forme d'activités plus récréatives. Au sein des cours, plusieurs émettent l'idée de jumeler, par l'intermédiaire des enseignant·e·s, les ÉI

avec des ÉL et encourager ainsi les échanges entre les étudiant·e·s de différents statuts par le biais des travaux d'équipe.

Un autre élément noté est l'enjeu quant à la communication de certains sujets importants, tels que les renouvellements de permis ou les frais à déboursier. Il fut donc considéré de varier les modes de communication, soit de passer peut-être par le téléphone ou autre dans certains cas plutôt que de fonctionner uniquement par courriel.

6.2. Propositions des ÉL

Du côté des ÉL, les principales suggestions sont tournées vers les ÉI. En effet, la proposition qui ressort le plus est celle de créer une session d'introduction au travail universitaire selon les normes en vigueur à L'UQAR et dans les programmes. L'élément principal les impliquant directement est le besoin de préparer les ÉI aux spécificités et exigences des travaux d'équipe afin d'éviter d'affecter négativement la réussite des ÉL, et par conséquent leur relation avec eux·elles.

Plusieurs avancent ainsi l'importance de créer des cours dans tous les programmes visant spécifiquement à développer des compétences de travail en équipe en situation multiculturelle. Ce type de cours serait, selon les participant·e·s, bénéfique à l'ensemble des étudiant·e·s de l'université, dans la mesure où toutes et tous seront amené·e·s à travailler dans ce genre de conditions à l'avenir. Pour ce faire, la pertinence de favoriser la mixité entre ÉI et ÉL en classe (à travers des activités en classe et des groupes formés par les enseignant·e·s) est soulignée.

6.3. Propositions des ENS

Les enseignant·e·s rencontré·e·s, quant à eux·elles, ont eu l'occasion de proposer des suggestions concernant plusieurs plans de réalités.

D'un point de vue systémique, l'ensemble des personnes rencontrées encouragent largement la mise en place d'une imputabilité de l'institution quant à la réussite ou l'échec des étudiant·e·s : « L'échec des ÉI devrait être imputable à tous, pas seulement sur le dos des étudiants ». Les enseignant·e·s rencontré·e·s avancent de plus la nécessité de mettre en place des politiques à l'université de sensibilisation culturelle et de formation aux actes professionnels et pédagogiques en contexte multiculturel. Une participante en parle en ces termes : « Avoir une vraie politique de sensibilisation culturelle pour l'ensemble des services, administratifs,

académiques et psychosociaux » et ajoute qu' « il y a une éducation à faire au niveau des enseignants pour apprendre la gestion de leurs classes par rapport à ces réalités ».

Ces mêmes personnes avancent des propositions concernant le rôle à jouer par chacun à l'intérieur de l'université : « Je pense qu'il faut des tuteurs de résilience, mais les profs et les directions de programmes ont un rôle à jouer pour bien accueillir les ÉI » et que les personnes déjà engagées sur ces questions continuent « à avoir un leadership positif et agir en posant des gestes dans le sens d'un meilleur accueil des ÉI ». Ce point est précisé en deux propositions par les participant·e·s, en encourageant à « prendre les voies que nous avons, notamment à travers les syndicats, la commission des études, pour faire des effets de pression sur la dimension institutionnelle » et à soutenir une plus grande marge de manœuvre à l'intérieur même des départements pour que ces derniers soient directement responsables de l'accueil et de l'accompagnement des ÉI. Il a enfin été proposé lors de cet entretien de groupe de veiller à « engager dans les différents services plus de personnes qui viennent de l'étranger et qui sont sensibilisées à ces questions-là ».

6.4. Des suggestions sur les résultats mis en commun

Un problème adressé de la part des différents types de participant·e·s est le manque de services. Si les ÉI les trouvent méconnus et pauvres en visibilité, plusieurs enseignant·e·s les considèrent inexistantes et trouvent qu'il serait conséquent d'investir dans les services aux ÉI en fonction des frais de scolarité payés. En d'autres termes, ces dernier·ère·s trouvent qu'il faudrait augmenter les ressources offertes aux ÉI, en adéquation aux efforts institutionnels d'internationalisation. Il apparaîtrait ainsi judicieux de mettre davantage en exergue ce qui est déjà proposé, voire dans une autre langue que le français d'une part, et d'instaurer la gratuité des centres d'aide en français pour les ÉI d'autre part. À la lumière des besoins des ÉI ayant émergé dans les résultats, d'autres services seraient pertinents, même nécessaires à offrir, notamment ceux de travailleur·se social·e, d'orientation, de soins infirmiers, d'interprétation communautaire et de médiation. À cela s'ajoute la recommandation d'offrir un suivi individualisé auprès des ÉI, autant sur le plan académique que psychosocial.

Tel que mentionné plus haut, l'imputabilité de l'institution quant au succès ou non des ÉI fait partie des pistes de suggestion, car cette prise de responsabilité permettrait d'aider à articuler des façons d'établir des filets de sécurité pour les ÉI avant qu'ils·elles ne se retrouvent devant un mur et plusieurs échecs. Il est également suggéré à titre préventif, compte tenu de la

réussite académique différente selon les groupes, d'effectuer un meilleur examen des dossiers de candidature quant au niveau académique et au niveau de français.

Par ailleurs, suite à l'enjeu de l'arrivée tardive des ÉI durant leur session d'études, les résultats convergent vers la suggestion d'obliger l'arrivée un mois avant le début des cours pour passer le choc culturel et débiter l'intégration linguistique, sociale, administrative, etc. L'avantage de cette mesure serait de cibler leurs besoins pendant cette période.

Afin de pallier le besoin de socialisation, au manque d'activités sociales et d'éviter l'isolement, il est suggéré au niveau facultaire de sensibiliser les associations étudiantes à offrir plus d'activités sociales et récréatives et d'effectuer plus de pairage. Pour le cheminement académique, il est suggéré de former des groupes (cohortes) qui se suivent davantage. L'idée d'inciter le pairage est revenue à plusieurs reprises, si bien qu'il est proposé d'offrir un service d'accompagnement et d'aide dans le jumelage. Les ÉI aimeraient même qu'un programme de jumelage soit systématisé pour ceux·elles souhaitant avoir un parrain ou une marraine.

Diverses sortes de formations mériteraient d'être mises en place. Si les ÉI ont parlé d'une façon de les sensibiliser au racisme auquel ils·elles seraient confronté·e·s, il apparaît plus adéquat de lutter contre les enjeux de préjugés et stéréotypes par l'instauration de formations à l'interculturel pour les ÉL. Une formation à l'interculturel est d'ailleurs déjà réclamée par et pour les enseignant·e·s, conscient·e·s de leurs lacunes au niveau pédagogique. En guise de complément, ils·elles suggèrent qu'on offre un service de « médiation interculturelle » à leur disposition. À l'échelle institutionnelle, il est ressorti parmi les propositions de mettre en place des politiques à l'université de sensibilisation culturelle et de formation aux actes professionnels et pédagogiques en contexte multiculturel. Pour les ÉI, ce sont plutôt des formations sur la culture académique du Québec qui sont suggérées afin de réduire l'écart culturel et les habituer au rythme des sessions, à la gestion du temps, à la notion de plagiat, etc.

De plus, si les pistes de suggestion poussent à encourager l'institution à mieux soutenir directement les ÉI pour les questions d'immigration et de visas ainsi que de s'assurer que les ÉI disposent du soutien financier leur permettant de se concentrer et de réussir leurs études, il est rappelé l'importance ici autant d'offrir de nouveaux services que de publiciser les services existants. Finalement, au sein desdits services et dans le corps professoral, l'intérêt est souligné de s'assurer que les professionnel·le·s représentent les diversités étudiantes afin qu'ils·elles soient davantage sensibilisé·e·s aux questions qui touchent les ÉI.

Références

Articles d'encyclopédies et dictionnaires

- BRONFENBRENNER, U. (1994). Ecological models of human development. Dans T. Neville Postlethwaite et H. Torsten (dir.), *International encyclopedia of education* (2e éd., p. 1643-1647). Oxford : Pergamon Press.
- CARTWRIGHT, C. T. (2015). Higher education intercultural campus. Dans J. M. Bennett (ed.) (2015), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Thousand Oaks : Sage.
- LEHN, D. V. (2016). Interaction. Dans G. Ritzer (dir.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, (p. 1-5). Oxford : Wiley-Blackwell.

Articles d'encyclopédies et dictionnaires numériques

- EISENSTADT, S.N. (2016). Assimilation sociale. Dans *Encyclopædia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/assimilation-sociale/>.
- FERREOL, G. (2016). Intégration, sociologie. Dans *Encyclopædia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/integration-sociologie/>.
- LAHIRE, B. (2016). Socialisation, sociologie, Dans *Encyclopædia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/socialisation-sociologie/>.

Articles de journaux numériques

- AHMAD, A-M. et JAMID, H. (2015) Le transnationalisme migrant à l'ère du numérique : Regards croisés sur les migrants marocains et comoriens. *Pôle Image-Son*. Récupéré de <https://imageson.hypotheses.org/2110>
- ASSOGBA, Y. (2018). Traitement inéquitable envers l'UQ en Outaouais. *Le Devoir*. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/opinions/idees/519833/traitement-inequitable-envers-l-uq-en-outaouais>
- Les Etudiants Internationaux Constituent De La Main-D'oeuvre Valorisée, Sauf Au Canada (Audio). (2016) *Immigration.ca*. Récupéré de <https://www.immigration.ca/fr/les-etudiants-internationaux-constituent-de-la-main-doeuvre-valuee-sauf-au-canada-audio>
- SCHUÉ, R. (2020). Réforme du PEQ : Québec exige une plus grande expérience de travail. *Radio-Canada*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1707060/peq-immigration-quebec-gouvernement-reforme-etudiants-travailleurs>
- REDDEN, E. (2018). Survey of International Students in Canada. *Inside Higher Ed*. Récupéré de <https://www.insidehighered.com/quicktakes/2018/08/22/survey-international-students-canada>

Articles périodiques

- ABDELKADER, L. (2001). Les migrations étudiantes de par le monde. *Hommes et Migrations*, Septembre-octobre(1233), 13-27.
- BELKHODJA, C. (2011). La migration internationale : l'émergence de l'étudiant mobile. *Diversité canadienne*, 8(5), 3-10.
- BERNARD, P.(1999). La cohésion sociale : critique dialectique d'un quasi-concept. *Lien social et politiques*, (41), p. 47-59.
- BILLETTE, V., LAVOIE J-P, SÉGUIN, A-M et VAN PEVENAGE, I. (2012). Réflexions sur l'exclusion et l'inclusion sociale en lien avec le vieillissement. L'importance des enjeux de reconnaissance et de redistribution. *Frontières*, 25(1), 10–30.
- BLAIS, M. et S. MARTINEAU. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- BOUCHARD, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454–477.
- CATARINO, C. et MOROKVASIC, M. (2005). Femmes, genre, migration et mobilités. *Revue européenne des migrations internationales*, 21 (1), 7-27.
- DALE, G. (2012). Double movements and pendular forces: Polanyian perspectives on the neoliberal age. *Current Sociology*, 60(3), 3-27.
- DEARDOFF, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- DETHIER, R-M. (2013). Fragilités et cohésion sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(99-100), 409-424.
- DUBET, F., DURU-BELLAT, M. et VÉRÉTOUT, A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale. *Sociologie et sociétés*, 43(1), 225-259.
- EARLEY, C. et MOSAKOWSKI, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82, 139-146.
- FLEURY, C. (2012). Travail et cohésion sociale au Luxembourg. *Sociologie*, 3(3), 229-249.
- FROZZINI, J. et LAW, A. (2017a). Pour une compréhension de l'hétérogénéité des visions du monde lors de l'implication dans la défense et l'aide aux (im)migrants. *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 131-154.
- GUIBET-LAFAYE, C. (2012). Anomie, exclusion, désaffiliation : dissolution de la cohésion sociale ou du lien social ? *Pensée plurielle*, 29(1), 11-35.
- GUIBET-LAFAYE, C. et KIEFFER, A. (2012). Interprétations de la cohésion sociale et perceptions du rôle des institutions de l'État social. *L'Année sociologique*, 62(1), 195-241.
- GUILBERT, L. (2007). Ethnologie collaborative : Élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration. *Recherches qualitatives*, hors série, 4, 14-36.
- HEIL, T. (2014). Are neighbours alike? Practices of conviviality in Catalonia and Casamance. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 452-470.
- JEWSIEWICKI, B. (2003). La fuite des cerveaux au temps du libéralisme, Bureau canadien de l'éducation internationale. Série du millénaire, 9, 1-15.
- KAHN, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 54-66.

- KITZINGER, J., MARKOVA, I., et KALAMPALIKIS, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- LAFERRIERE, T. et al. (2015). L'étude de la réussite scolaire au Québec: une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 156-182.
- LASONEN, J. (2005). Reflections on interculturality in relation to education and work. *Higher Education Policy*, 18, 397-407.
- LOMBARDI, M. R. (2010). Assessing intercultural competence: a review. *NCSSMST Journal*, 16(1), 15-17.
- MALO, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- MAINICH, S. (2013). The Academic, Social, and Migratory Experiences of International Graduate Students Enrolled at the Université de Montréal: A Study of Persistence. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 117-120.
- MORAWSKA, E. (2014). Composite meaning, flexible ranges, and multi-level conditions of conviviality: Exploring the polymorph. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 357-374.
- MUCCHIELLI, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives*, Hors série(3), 1-27.
- MURRAY, N. (2016). Dealing with diversity in high education: awareness-raising and a linguistic perspective on teachers' intercultural competence. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 166-177.
- NIETO, C. et M. Z. BOOTH. (2010). Cultural competence: its influence on the teaching and learning of international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 406-425.
- NOWICKA, M., et VERTOVEC, S. (2014). Comparing convivialities: Dreams and realities of living-with-difference. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 341-356.
- PILOTE, A. et A. BENABDELJALIL. (2007). Supporting the Success of Foreign Students in Canadian Universities / Favoriser la réussite éducative des étudiants étrangers dans les universités canadiennes : une étude exploratoire. *Higher Education Perspectives*, 3(2), 24-46.
- POPE, R. L. et REYNOLDS, A. L. (1997). Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge and skill. *Journal of College Student Development*, 38(3), 266-277.
- RADICE, M. (2016). Unpacking Intercultural Conviviality in Multiethnic Commercial Streets. *Journal of Intercultural Studies*, 37(5), p. 432-448.
- SHARMA, N. (2001). On Being Not Canadian: The Social Organization of "Migrant Workers" in Canada. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 38(4), 415-439.
- THOMAS, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- VACHON, R. (1995). Guswenta ou l'impératif interculturel. Pour un accord de paix renouvelé entre la nation mohawk et les états-nations nord-américains (et leurs peuples). Première

- partie. Les fondements interculturels de la paix. Volet I: À la recherche d'un langage commun. *Interculture*, XXVIII, 2(127), 1-80.
- VAN DE VELDE, C. (2007). Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark. *Horizons stratégiques*. 2(4), 30-42.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2007). La recherche qualitative interculturelle : Une recherche engagée?. *Recherches qualitatives*, hors série(4), 2-13.
- VERTOVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- WHITE, B. W. (2017). Pensée pluraliste dans la cité : L'action interculturelle à Montréal. *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 29-57.
- WHITE, B.W. et GRATTON, D. (2017). L'atelier de situations interculturelles : une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte pluriethnique. *Alterstice*, 7(1), 63-76.
- WHITE, B.W., GRATTON, D. et AGBOBLI, C. (2017). Actes à poser en contexte interculturel : quelle place pour l'intervention. *Alterstice*, 7(1), 7-11.
- WHITE, B.W., LOMOMBA, E. et HSAB, G. (2017). Présentation : vers une anthropologie de l'interculturel. *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 9-27.
- WISE, A., et VELAYUTHAM, S. (2014). Conviviality in everyday multiculturalism: Some brief comparisons between Singapore and Sydney. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 406-430.

Articles périodiques numériques

- ABSIL, G., VANDORNE, C. et DEMARTEAU, M. (s.d.). Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé. *Université de Liège*. Récupéré de : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- BARIBEAU, C. et M. GERMAIN. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. Récupéré de : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29%281%29/RQ_Baribeau.pdf
- VERGER, J. (1991). La mobilité étudiante au Moyen Âge. *Histoire de l'éducation*, 50(1), 65-90. <https://doi.org/10.3406/hedu.1991.2494>
- POSCA, J. (2016). Portrait du revenu et de l'emploi des personnes immigrantes. *Institut de recherche et d'informations socioéconomiques*, (3), 1-14. Récupéré de : <http://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalites-3>.
- ROCHER, F., et WHITE, B. W. (2014). L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. *Étude IRPP*, 49, 1-42. Récupéré de : www.irpp.org website.

Chapitres de livres et manuels

- BELKHODJA, C. (2012). La dynamique migratoire des étudiants internationaux et les politiques d'immigration dans cinq fédérations. Dans Chedly Belkhodja et Michèle Vatz Laaroussi

- (dir.), *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux* (p. 139-157). Paris : L'Harmattan.
- COHEN-EMERIQUE, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 161-184). Montréal : Gaëtan Morin et Chenelière éducation.
- COOPER, D. L., HOWARD-HAMILTON, M. F. et M. J. CUYJET. (2011). Achieving cultural competence as a practitioner, student, or faculty member. Dans M. J. Cuyjet, M. F. Howard-Hamilton et D. L. Cooper (dir.), *Multiculturalism on campus: theory, models, and practices for understanding diversity and creating inclusion* (p. 401-421). Sterling : Stylus Publishing, LLC.
- EVANS, P. B., et SEWELL, W.H. Jr. (2013). Neoliberalism. Policy Regimes, International Regimes, and Social Effects. Dans P. A. Hall et M. Lamont (dir.), *Social Resilience in the Neoliberal Era* (p. 35-68). Cambridge : Cambridge University Press.
- FROZZINI, J. (2014a). L'interculturalisme et la Commission Bouchard-Taylor. Dans E. Lomomba et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 45-62). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- . (2014b). L'interculturalisme selon Gérard Bouchard. Dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 91-113). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- GARCEA, J., et GOLEBIEWSKA, K. (2012). La régionalisation au Canada et en Australie. Dans *Immigration hors des grands centres: enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux*. Paris : L'Harmattan (p. 71-95).
- GRINBLAT, J.-A. (2000). Migration de remplacement en Europe. Dans F. Barret-Ducrocq (dir.), *Migrations et errances* (p. 117-122). Paris : Bernard Grasset.
- GUILBERT, L. (2004). Médiation citoyenne interculturelle. L'accueil des réfugiés dans la région de Québec. Dans L. Guilbert (dir.), *Médiations et francophonie interculturelle* (p. 199-222). Québec : Les presses de l'université de Laval.
- HILY, M.-A. (2009). L'usage de la notion de « circulation migratoire ». Dans G. Cortés et L. Faret (dir.), *Les circulations transnationales. Lire les turbulences migratoires contemporaines* (p. 23-28). Paris : Armand Colin, collection U.
- HOWARD-HAMILTON, M. F., CUYJET, M. J. et D. L. COOPER. (2011). Understanding multiculturalism and multicultural competence among college students. Dans M. J. Cuyjet, M. F. Howard-Hamilton et D. L. Cooper (dir.), *Multiculturalism on campus: theory, models, and practices for understanding diversity and creating inclusion* (p. 11-83). Virginia : Stylus Publishing, LLC.
- JUTEAU, D. (2018). Au coeur des dynamiques sociales: l'ethnicité. Dans D. Meintel, A. Germain, D. Juteau, V. Piché, et J. Renaud (éd.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain* (p. 13-39). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- LE BRAS, H. (2017). Néocolonialisme culturel? Étudier à l'étranger. Dans H. Le Bras (dir.), *L'Âge des migrations* (p. 55-75). Paris : Éditions autrement.
- LEGAULT, G., et FRONTÉAU, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Rachédi (éd.), *L'intervention interculturelle (2^e éd.)* (p. 43-66). Montréal : Gaëtan Morin.

- MANÇO, A., GERSTNEROVA, A., VATZ LAAROUSSI, M. et BOLZMAN, C. (2012). Le local et l'immigré. Intégration des migrants hors des "grands centres" : position des problématiques et enjeux. Dans C. Belkhodja et M. Vatz Laaroussi (dir.), *Immigration hors des grands centres, enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux* (p. 119-151). L'Harmattan, coll. Compétences interculturelles.
- MAYER, R., et OUELLET, F. (1991). L'entrevue. Dans R. Mayer et F. Ouellet (dir.), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux* (p. 305-331). Boucherville : Gaëtan Morin.
- OUELLET, F. (1988). Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation. Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle* (p. 107-124). Ville Saint-Laurent : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- PAIGE, R. M. et M. L. GOODE. (2009). Intercultural competence in international education administration: cultural mentoring. Dans D. K. Deardoff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 333-349). Thousand Oaks : SAGE Publications, Inc.
- PENDAKUR, K., et PENDAKUR, R. (2015). The Colour of Money Redux : Immigrant/Ethnic Earnings Disparity in Canada, 1991-2006. Dans C. Teixeira et W. Li (dir.), *The Housing and Economic Experiences of Immigrants in US and Canadian Cities* (p. 227-260). Toronto: University of Toronto Press.
- ROCHER, F. (2014). La mise en œuvre des recommandations de la Commission Bouchard-Taylor. Dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 63-90). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- RYAN, M. (2005). Micro-Macro integration. Dans G. Ritzer (dir.), *Encyclopedia of social theory* (p. 501-503). Thousand Oaks : Sage Publications.
- SCHNEIDER, W. L. (2006). Micro-, Meso- and Macro-level. Dans A. Harrington, B. L. Marshall et H.-P. Mâeuller (dir.), *Encyclopedia of social theory* (p. 361-363). New York: Routledge.
- SPITZBERG, B. H. et CHANGNON, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans D. K. Deardoff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 2-52). Thousand Oaks : Sage.
- STEINBACH, M. et LUSSIER, S. (2013). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec. Dans Michèle Vatz Laaroussi, Estelle Bernier et Lucille Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au coeur de l'intégration des immigrants: Questions identitaires et stratégies régionales* (p. 29-47). Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- TERMOTE, M. (2012). Immigration et politique d'immigration au Québec depuis 1945 : les grandes tendances. Dans C. Hauser, P. Milani, M. Paquet et D. Skenderovic (dir.), *Sociétés de migrations en débat. Québec-Canada-Suisse : approches comparées* (p.65-82). Québec : Presses de l'Université Laval.
- VAN DYNE, L., ANG, S. et KOH, C. (2009). Cultural intelligence: Measurement and scale development. Dans M. A. Moodian (dir.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring cross-cultural dynamics within organizations* (p. 233-254). Thousand Oaks : Sage.
- VATZ LAAROUSSI, M. et BELKHODJA, C. (2012). Introduction : Les défis d'une approche internationale sur un phénomène local, voire marginal. Dans C. Belkhodja et M.

- VatzLaaroussi (dir.), *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux* (p. 1-26). Paris : L'Harmattan.
- VATZ LAAROUCSSI, M. et E. BERNIER. (2013). Dynamiques locales et enjeux de l'immigration en région. La modélisation du capital d'attraction et de rétention des immigrants en région : une démarche inductive et cumulative pour comprendre les dynamiques et les enjeux. Dans Michèle Vatz-Laaroussi, Estelle Bernieret Lucille Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au coeur de l'intégration des immigrants: des projets individuels au capital local de rétention* (p. 219-235). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- WHITE, B.W. (2014). Quel métier pour l'interculturalisme au Québec?. Dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 21-44). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- . (2015). Le « vivre-ensemble » comme scénario de l'interculturel au Québec. Dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble* (p. 39-62). Québec : Presses de l'Université Laval.
- WHITE, B.W. et EMONGO, L. (2014). Le défi interculturel. Dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 9-18). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Communications savantes ou conférences

- ANDREW, H. (2012). *Developing intercultural competence in university staff: augmenting internationalisation : Act of the Joint AARE APERA International Conference 2012*, (p. 1-17), Sydney, Australie. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542345.pdf>
- OCDE - NATIONS UNIES/DAES (2013, 3-4 octobre). *Les migrations internationales en chiffres. Dialogue de haut niveau des sur les migrations internationales et le développement, 3-4 octobre 2013* (p. 1-6), Nations Unies, New York. Récupéré de <https://www.oecd.org/fr/els/mig/les-migrations-internationales-en-chiffres.pdf>

Communications savantes ou conférences (non publiées)

- BÉRUBÉ, F. SAINT-AMANT, C. ET BOULANGER J. (24-25 mars 2017). *De Dakar ou de Lyon à Trois-Rivière : quel vécu pour les étudiants internationaux qui choisissent l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)?* [communication orale]. Colloque Médiation interculturelle : Éthique et vulnérabilité, Université du Québec à Rimouski.
- FROZZINI, J. (avril 2018). *La relation à l'autre et les étudiants internationaux : quelques éléments à prendre en considération* [communication orale]. Conférence à la Journée de réflexion : L'intégration des étudiants internationaux dans nos cours à l'UQAC : pourquoi et comment?, Université du Québec à Chicoutimi
- IONESCU, S. (1-3 septembre 2007). *Résilience et culture* [communication orale]. Conférence au 2e Forum international Sécurité psychologique, résilience, psycho-traumatisme, Timisoara.

Documents non publiés, sous presse, en évaluation ou en prépublication

- FROZZINI, J. et CHUNIAUD, M. *Marché de l'emploi, postes de décision et vie démocratique : vécu et perception des femmes immigrantes à Montréal [Document inédit]*.
- FROZZINI, J. GONIN, A. et LORRAIN, M-J. (en évaluation). *Dynamiques interculturelles dans les espaces de rencontre en milieu de travail et associatif : réflexion sur des enjeux incontournables pour une participation démocratique des néo-Québécois*.
- VICTOR, S. (en évaluation). "Aime ton voisin (musulman)" : les évangéliques et la convivialité interreligieuse au cœur de la Bible Belt américaine.

Encyclopédies et dictionnaires

- BENNETT, J. M. (éd.). (2015). *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Thousand Oaks : Sage.
- LE ROBERT, *Dictionnaire historique de la langue française* (DHLF), Paris : Le Robert, 3e vol.
- MUCCHIELLI, A. (dir.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Paris : Armand-Colin
- REY, A., et HORDE, T. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française* (éd. enrichie / par Alain Rey et Tristan Hordé). Paris: Dictionnaires Le Robert.

Glossaire

- CONSEIL CANADIEN POUR LES REFUGIES. (s .d.). *À propos des réfugiés et des immigrants : un glossaire terminologique*. Récupéré de : <http://ccrweb.ca/files/glossaire.pdf>

Guides d'accompagnement

- UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI. (2018). *Guide du nouvel étudiant international 2018-2019* [Guide d'accompagnement]. Chicoutimi. Récupéré de http://www.uqac.ca/bienvenue/wp-content/uploads/2018/08/GN%C3%89I_2018-2019.pdf
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. (2021). *Guide d'accueil des étudiantes et étudiants internationaux en contexte de pandémie* [Guide d'accompagnement]. Montréal. Récupéré de http://vie-etudiante.uqam.ca/medias/fichiers/vous-etes_etudiant-etranger/guide-accueil.pdf

Livres et manuels

- BELKHODJA, C. et VATZ LAAROUSSI, M. (dir.). (2012). *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux*. Paris : L'Harmattan.
- CARROUÉ, L. (2005). *La mondialisation. Genèse, acteurs et enjeux*. Paris, Éditions Bréal, collection ESC.
- DENZIN, N. K. et Y. S. LINCOLN (dir. publ.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- EMONGO, L., et WHITE, B. W. (dir.). (2014). *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- FROZZINI, J. et LAW, A. (2017b). *Immigrant and Migrant Workers Organizing in Canada and the United States: Casework and Campaigns in a Neoliberal Era*. Lanham : Lexington Books.
- GADAMER, H.-G. (1996). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Éditions du Seuil.
- GIDDENS, A. (1990). *The Consequences of modernity*. Stanford : Stanford University Press.
- GRATTON, D. (2009). *L'interculturel pour tous : une initiation à la communication pour le troisième millénaire*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- HARVEY, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- JENSON J. (1998). *Les Contours de la cohésion sociale : l'état de la recherche au Canada*, Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- KRUEGER, R. A., et CASEY, M. A. (2009). *Focus groups : a practical guide for applied research*. Los Angeles: SAGE.
- LAPLANTINE, F., & NOUSS, A. (2001). *Métissages de Arcimboldo à Zombi*. Paris : Éditions Pauvert, 8.
- LEGAULT, G. et RACHEDI, L. (dir.) (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- LUHMANN, N. (1995). *Social Systems*. Stanford : Stanford University Press.
- . (2002). *La Fiducia*. Bologna : Il Mulino.
- PANIKKAR, R. (1979). *Myth, Faith and Hermeneutics. Cross-cultural Studies*. New York, Ramsey, Toronto: Paulist Press.
- PUTNAM, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York : Simon et Schuster.
- ROSANVALLON, P. (1999). *La crise de l'État-providence*. Paris : Seuil.
- SAILLANT, F. (2017). *Diversity, dialogue and sharing. Online resources for a more resourceful world*. Paris: United Nations Educational.
- SWARTS, J. (2013). *Constructing Neoliberalism. Economic Transformation in Anglo-American Democracies*. Toronto: University of Toronto Press.
- TANDONNET, M. (2003). *Migrations: la nouvelle vague*. Paris : L'Harmattan.
- TOUSSAINT, P. (dir.). (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VATZ LAAROUSSI, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience. Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VATZ LAAROUSSI, M., BERNIER, E. et L. GUILBERT. (dir.). (2013). *Les collectivités locales au coeur de l'intégration des immigrants. Questions identitaires et stratégies régionales*. Québec. Québec : Presses de l'Université Laval / ÉDIQ.
- WITHOL DE WENDEN, C. (2017). *L'immigration. Découvrir l'histoire, les évolutions et les tendances des phénomènes migratoires*. Paris : Ed. Eyrolles, collection Eyrolles pratiques.

Mémoires et thèses

- FRANKLIN-CRAFT, A. (2010). *An assessment of the intercultural competence of student affairs administrator* (Thèse de doctorat). Michigan State University. Récupéré de la base de

données ERIC.

- FROZZINI, J. (2011). *Comprendre l'intimité une forme de pouvoir au sein des audiences de la Commission Bouchard-Taylor* (Thèse de doctorat). McGill University. Récupéré de : http://digitool.Library.McGill.CA:8881/R/?func=dbin-jump-full&object_id=96920.
- GAGNON, V. (2017). *Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec : Histoires de vie et parcours migratoires*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- GRATTON, D. (2012). *Préoccupations et attentes en réadaptation physique dans des contextes pluralistes: vers un cadre théorique interculturel* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10790/Gratton_Danielle_2012_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- GYURAKOVICS, J. (2014). *Les étudiants internationaux à Québec : Une étude transculturelle sur les dynamiques de perception des valeurs culturelles liées à la distance hiérarchique et à la proxémie* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- 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). Université d'Ottawa.
- ROCHER, G. (2010). *Introduction à la sociologie générale* (3e édition). Montréal : Hurtubise.

Publications gouvernementales ou organisationnelles

- L'AGENCE DES NATIONS UNIES POUR LES REFUGIES (UNHCR). (s. d.). *Convention et Protocole relatifs au Statut des Réfugiés*. Récupéré de <http://www.unhcr.org/fr/4b14f4a62>
- ALLIANCE CANADIENNE DES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES. (2018). *Bien plus qu'une valeur monétaire : La contribution des étudiants étrangers au Canada et les mesures d'aide dont ils ont besoin*. Récupéré de https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/casaacae/pages/2694/attachments/original/1536069998/Document_d'orientation_sur_les_e%CC%81tudiants_internationaux_-_Bien_plus_qu'une_valeur_mone%CC%81taire.pdf?1536069998
- BUREAU CANADIEN DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE. (2020). *Rapport annuel 2019*. Récupéré de <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2019/11/CBIE-0299-%E2%80%93AR-Fre.pdf>
- BUREAU CANADIEN DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE. (2019). *Rapport annuel 2018*. Récupéré de https://cbie.ca/wp-content/uploads/2018/11/FR_AnnualReport.pdf
- CENTRE DE RECHERCHE SUR LE DEVELOPPEMENT TERRITORIAL. (2009). *État des lieux du développement durable et viable à Saguenay*. Recupéré de https://ville.saguenay.ca/files/services_aux_citoyens/environnement/developpement_durable/developpement_durable_etat_des_lieux.pdf
- FORTIN, S. (2000). Pour en finir avec l'intégration. [Document de travail]. Groupe de recherche ethnicité et société, Centre d'études ethniques.
- FROZZINI, J., et TREMBLAY, É. (2018). : *FODAR-DI 2018-2019*, p. 18. Chicoutimi: UQAC.

- GIMENEZ RORERO, C. (2010). *Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad. Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en el ambiente local*. Barcelona : Obra Social "la Caixa".
- . (2015). *Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad. Encuesta 2015 sobre convivencia intercultural en el ambiente local*. Barcelona : Obra Social "la Caixa".
- KUNIN, R. and Associates, Inc. (2012). *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada – Mise à jour Rapport final*. Récupéré de : https://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/impact_economique_fr.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DE LA SCIENCE ET DE L'INNOVATION. (2018). *Portrait régional Laurentides*. Récupéré de https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/regions/portraits_regionaux/Laurentides.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DE LA SCIENCE ET DE L'INNOVATION. (2018). *Portrait régional l'Outaouais*. Récupéré de https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/regions/portraits_regionaux/Outaouais.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DE LA SCIENCE ET DE L'INNOVATION. (2018). *Saguenay—Lac-Saint-Jean : portrait régional*. Récupéré de https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/regions/portraits_regionaux/Saguenay_Lac_Saint_Jean.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MÉES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (MICC). (2011). *Consultation 2012-2015; La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Québec : MICC.
- . (2012). *Apprendre le Québec. Guide pour réussir votre intégration (3^e éd.)*. Québec : MICC.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION (MIDI). (2015). *Ensemble, nous sommes le Québec. Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. Québec : Gouvernement du Québec.
- OBSERVATOIRE SUR LA FORMATION À L'ÉQUITÉ ET LA DIVERSITÉ. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Québec : Observatoire sur la formation à l'équité et la diversité. Récupéré de : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>.
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris : UNESCO.
- . (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*, Paris : UNESCO.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC. (2017). *Offre de services d'accueil et d'intégration destinée aux étudiants étrangers des établissements du réseau de l'Université du Québec*. Direction

- du soutien aux études et des bibliothèques de Québec : Document de référence destiné au GTCI.
- UNIVERSITE DU QUEBEC. (2018a). *Rapport annuel de l'Université du Québec et des établissements du réseau : Un réseau riche de sa diversité (2016-2017)*. Récupéré de http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/rapports_annuels/rapport-annuel_uq_2016-2017.pdf
- UNIVERSITE DU QUEBEC. (2018b). *Évolution du nombre d'étudiants étrangers selon le pays de citoyenneté, trimestres d'automne 2006 à 2016*, Base de données PRISME. Direction de la recherche institutionnelle : UQ.
- UNIVERSITE DU QUEBEC. (2018c). *Taux d'abandon des étudiants étrangers selon le pays de citoyenneté*, Fichiers de cheminement, loi 95, Université du Québec. Direction de la recherche institutionnelle : UQ.
- UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI. (2013). *Plan stratégique 2013-2018*. Récupéré de http://www.uqac.ca/pstrat/wp-content/uploads/2019/01/plan_strategique_UQAC2013-2018.pdf
- UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI. (2018). *Rapports déposés dans le cadre de l'application de la loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, édition 2016-2017*. Récupéré de https://www.uqac.ca/direction_services/secretariat_general/documents/rapport_loi_95_2016-2017.pdf
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI. (2017). *Une autre façon de grandir : Rapport d'activités 2016-2017*. Récupéré de https://uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/documentation_institutionnelle/rapport_activites_2016-2017.pdf?fbclid=IwAR07e1-E1-DkwLtWOH_dnN6K0eaE0xM7XR5izpax4_FnwJTnldKAtTgtHsU
- UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. (2015). *Plan stratégique 2015-2020*. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC4151/F_1186245747_uqtr_plan_strategique_2015_2020.pdf
- UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS. (2016). *Plan stratégique 2016-2020*. Récupéré à <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://uqo.ca/sites/default/files/fichiers/12836-plan-strategique-2016-2020.pdf>
- UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Récupéré de : <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://uqo.ca/sites/default/files/fichiers/19362-rapport-annuel-2016-2017.pdf>
- VASSEUR, F. (2015). *Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur*. CAPRES. Récupéré de <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/09/Pr%C3%A9sentation-du-dossier1.pdf>
- WHITE, B. W., GRATTON, D., et ROCHER, F. (2015). *Les conditions de l'inclusion en contexte interculturel. Mémoire présenté à la Commission des relations avec les citoyens*. LABRRI. Récupéré de : http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.BII.DocumentGenerique_98439&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz.

Réseaux sociaux

Accueil des étudiants étrangers. (s. d.). *Accueil*. [Page Facebook]. Récupéré de https://www.facebook.com/pg/UQAM.etudiants.etrangers/about/?ref=page_internal

ASEAUQÀM. (s. d.). *Accueil*. [Page Facebook]. Récupéré de <https://www.facebook.com/ASEAUQAM>

CUAL UQÀM. (s. d.). *Accueil*. [Page Facebook]. Récupéré de <https://www.facebook.com/cualuqam>

Revue

UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI. (2018). *Revue internationale de l'UQAC 2017-2018*. 22 p. Récupéré de http://www.uqac.ca/bienvenue/wp-content/uploads/2017/04/revue_uqac.pdf

Sites web

ADEAUQAM. (s. d.). *Bienvenue sur le site web de l'ADEA*. Récupéré de <https://adeauqam.wordpress.com/>

BUREAU CANADIEN DE L'EDUCATION INTERNATIONALE. (2011). *Faits et chiffres*. Récupéré de <https://cbie.ca/fr/infographique/>

LABRRI. (s. d.). *Représentations*. Récupéré de <http://labrri.net/recherche/axes-de-recherche/representations/>

OCDE. (s. d.) *Éducation* (consulté en 2019). Récupéré de <https://www.oecd.org/fr/education/>

QUÉBEC. (s. d.). *Apprendre le français*. Récupéré de <https://www.quebec.ca/education/apprendre-le-francais/>

UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI. (s. d.). *Mission, vision et valeurs*. Récupéré de www.uqac.ca/mission-vision-et-valeurs

UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI. (s. d.). *Politique visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel*. Récupéré de <https://www.uqac.ca/mgestion/chapitre-5/reglement-relatif-au-milieu-de-vie-et-a-la-securite/politique-visant-a-prevenir-et-a-combattre-les-violences-a-caractere-sexuel/>

UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI. (s. d.). *UQAC en bref*. Récupéré de <http://www.uqac.ca/uqac-en-bref/>

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. (s. d.). *Programme de jumelage (Allô!)*. Récupéré de <https://vie-etudiante.uqam.ca/etudiant-international/ressources/jumelage.html>

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. (s. d.). *Vous êtes étudiant international*. Récupéré de <https://vie-etudiante.uqam.ca/etudiant-international/nouvelles-ressources.html>

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI. (s. d.). *L'UQAR en chiffres*. Récupéré de <https://www.uqar.ca/universite/a-propos-de-l-uqar/choisir-l-uqar/l-uqar-en-chiffres>

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI. (s. d.). *Une université présente partout dans l'Est-du-Québec et dans Chaudière-Appalaches*. Récupéré de <https://www.uqar.ca/universite/a-propos-de-l-uqar/choisir-l-uqar>

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. (2018a). *Rapport d'activité 2016-2017*. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=4993.

Université du Québec à Trois-Rivières. (2018b). *Programmes, cours et horaire*. Récupéré de <https://www.uqtr.ca/>

Université du Québec en Outaouais. (2018). *Site Internet de l'UQO*. Récupéré à <https://uqo.ca>

STATISTIQUE CANADA. (2011). *Définition des « étudiants internationaux »*. Récupéré de : <https://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010006/def/intlstudent-etudiantetranger-fra.htm>.

VILLE DE GATINEAU. (2013). *Service des arts, de la culture et des lettres et le Service de l'urbanisme et du développement*. Récupéré à <https://docplayer.fr/10081562-Profil-de-la-population-immigrante.html>

VILLE DE TROIS-RIVIERES. (2018). *Portrait socio-économique*. Repéré à <http://www.v3r.net/affaires/portrait-socio-economique>

Tableaux et données statistiques

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUEBEC. (2018). *Panorama des régions du Québec, édition 2018*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/panorama-regions-2018.pdf>

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUEBEC. (2017). *Bulletin statistique régional, Le Bas-Saint-Laurent. Édition 2017*. Récupéré de : <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/bulletins/2017/01-Bas-Saint-Laurent.pdf>

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUEBEC. (2018). *Panorama des régions du Québec, édition 2018*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/panorama-regions-2018.pdf>

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, RECHERCHE ET SCIENCE. (2014). *Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois selon les principaux pays de citoyenneté et le cycle d'études. Automne 2013* [Tableau]. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/accès_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_intenationaux_Universitaire_2013.pdf

STATISTIQUE CANADA. (2016). *150 ans d'immigration au Canada*. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-630-x/11-630-x2016006-fra.htm#def2>

STATISTIQUE CANADA. (2011). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada*. Récupéré de <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.cfm>

STATISTIQUE CANADA. (2018) *Taux de diplomation de la population de la MRC de Rimouski-Neigette, tous sexes confondus*. Récupéré de https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page_Figures.cfm?Lang=F&Tab=1&Geo1=CSD&Code1=2410043&Geo2=CD&Code2=2410&SearchText=Rimouski&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=Educ ation&TABID=1&type=1

Annexes

Annexe 1 Revue de presse thématique²⁹

Manifestations de racisme

Titre	U of T student group says racial violence and harassment a health and safety issue
Auteur(es)	Yang, Jennifer
Journal	Toronto Star
Date de publication	24 février 2018
Photo	Université de Toronto
Résumé	GraduateStudentUnion's race and ethnicity caucus a écrit une lettre à la Canadian Union of Public Employees (CUPE) 3902. Cette lettre dénonce le racisme et les actes haineux se déroulant sur le campus de l'Université de Toronto. De plus, le "caucus" déplore le manque d'intervention de la part de l'université. Plusieurs actes haineux sont aussi décrits dans cet article.

Titre	Dal president responds to 'abhorrent' racist graffiti found on campus
Auteur(es)	Smith, Emma
Journal	CBC News
Date de publication	25 février 2018
Photo	Entrée de l'université
Résumé	Cet article aborde la réaction de l'université Dalhousie face à des graffitis contre les noirs qui ont été faits au cours du mois des noirs. L'université offre du soutien aux étudiants qui ont été ébranlés, et elle affirme que ces graffitis vont à l'encontre des valeurs de l'institution. Selon les intervenants de l'article, les graffitis sont communs sur le campus (sans nécessairement être toujours racistes) ainsi que l'idéologie anti-noire.

²⁹ Réalisé par Vicky Girard de janvier à mai 2018.

Titre	Discrimination raciale à l'U de M : « il faut une réponse vigoureuse »
Auteur(es)	Toulgoat, Marie
Journal	Acadie Nouvelle
Date de publication	19 avril
Photo	Un professeur interrogé dans l'article
Résumé	<p>Selon le journal, ce ne serait pas la première fois que l'Université de Moncton serait accusée de racisme. Toujours selon l'Acadie Nouvelle, les étudiants noirs en sciences infirmières recevraient une charge démesurée de travail et recevraient une notation injuste. Le professeur interrogé affirme qu'il y a un mal aise lorsqu'il est question de la race, l'université aurait peut-être tendance à glisser ces problèmes sous le tapis. Ce dernier dit que l'université devrait inscrire la question raciale dans la Politique pour un milieu de travail et d'études respectées. Cette dernière a été créée en 2010, et ne contiendrait pas la discrimination.</p>

Accompagnement des ÉI

Titre	Accueillir l'autre, dans l'ADN de l'Université Saint-Paul
Auteur(es)	Alarie, Marie-Hélène
Journal	Le Devoir
Date de publication	27 janvier
Photo	L'université St-Paul
Résumé	<p>Cette université catholique et bilingue est située à Ottawa. Selon l'auteure, « Ses points forts [sont]: sa dimension humaine, sa diversité, son ratio d'un professeur pour 25 étudiants... » L'université accueille 1100 étudiants, car elle souhaite conserver sa dimension humaine.</p>

Titre	L'UQAM mise sur la personnalisation des services et la francisation prémigratoire
Auteur(es)	Corriveau, Émilie
Journal	Le Devoir

Date de publication	27 janvier 2018
Photo	L'UQAM
Résumé	<p>Pour se démarquer à travers les universités mondiales et ainsi attirer plus d'EI, l'UQAM met sur pieds un programme de francisation personnalisé prémigratoire pour les EI. Mme Otero affirme que les EI éprouvent plusieurs difficultés (financiers, culturels...) et que l'université doit offrir des services personnalisés pour les aider à réussir. Dans ce programme, les EI sont contactés dès que leur demande d'admission est acceptée pour les préparer la réalité du Québec. Ils participent ensuite à une journée d'accueil. Des contacts réguliers se font au cours de la session, afin de prendre le pouls. Un projet pilote de francisation d'un an est aussi mis sur pied en collaboration avec l'université du Vietnam. L'UQAM, en collaboration avec d'autres institutions, va donner des formations de français sur place et une partie de la formation se fait au Québec.</p>

Titre	Syrian scholarship students now seeking refugee protection
Auteur(es)	Dunn, Trevor
Journal	CBC - Toronto
Date de publication	12 mars 2018
Photo	Plusieurs photos qui représentent les étudiantes portant le hidjab. Il y a aussi des photos avec les gestionnaires de l'université.
Résumé	<p>Cinq de sept étudiantes syriennes qui sont venues étudier à Toronto par le biais de la Fondation Daughters For Life demandent maintenant le statut de réfugiées. Les étudiantes disent qu'elles n'arrivent pas financièrement et que la fondation ne les a pas bien préparées à venir vivre au Canada. L'un des responsables dit que les étudiants font ce choix, car elles souhaitent bénéficier des avantages d'être réfugiées.</p> <p>Le reste de l'article parle de la fondation en soi. Celle-ci a été mise sur pieds par un professeur de l'université qui a reçu un prix Nobel. Le but de celle-ci est de soutenir des jeunes filles du Moyen-Orient à venir étudier au Canada ou dans d'autres pays. Des témoignages d'autres filles ayant profité de ce service sont ensuite décrits. Plusieurs ne se sont pas senties supportées par la Fondation durant leur étude et l'organisateur leur aurait menti. Entre autres, des permis de travail leur auraient été promis.</p>

Titre	Les étudiants internationaux contribuent à l'économie locale
--------------	--

Auteur(es)	Boivin Forcier, Karine
Journal	Journal Informes Affaires
Date de publication	2018
Photo	2 étudiantsasiatiques
Résumé	<p>À Saguenay, on compterait 2000 EI, ce qui selon l'auteure contribue à l'économie locale et à la baisse démographique. Ces derniers représentent 20% des étudiants à l'UQAC. Selon la représentante de cette université, les EI apportent aussi un apport important aux frais de scolarité.</p> <p>Pour conserver les formations en région, les cégeps et les formations professionnelles voient aussi les EI comme étant une bonne solution. La Commission scolaire des Rives-du-Saguenay pense que la clé du succès pour l'intégration de ces étudiants est d'avoir un agent à l'immigration, qui est présent à l'arrivée, mais qui encadrera aussi tout au long de l'année scolaire dans des étapes du quotidien (épicerie, loyer...)</p>

Le vécu réel des ÉI

Titre	Les étudiants étrangers se sentent trahis par les universités albertaines
Auteur(es)	
Journal	ICI Radio-Canada - Alberta
Date de publication	1 février
Photo	Des étudiants de dos
Résumé	<p>Conseil des étudiants universitaires de l'Alberta affirme que les EI sont exploités financièrement par les universités de l'Alberta. Les droits de scolarité auraient augmenté de 17.7% depuis 2010, comparativement à 4.4% pour les étudiants locaux. Selon ce Conseil, les coûts entourant les études au Canada seraient cachés aux EI avant leur arrivée. L'Association des étudiants internationaux perçoit que les EI ne sont que des « vaches à lait » pour les universités albertaines.</p>

Titre	Règlement jugé discriminatoire à l'Université de Moncton
Auteur(es)	Delattre, Simon

Journal	Acadie Nouvelle
Date de publication	21 février 2018
Photo	Youssef Aboud, EI et intervenant dans l'article
Résumé	<p>Selon l'auteur, les EI n'auraient pas accès à tous les programmes offerts par l'Université de Moncton. L'intervenant de l'article explique qu'il a reçu un courriel de l'administration lui suggérant de changer de domaine d'études, puisque ce dernier donne priorité aux étudiants du Nouveau-Brunswick à partir de la seconde année. Youssef a milité pour son droit à l'étude, puisque selon lui, cela devrait être au mérite.</p>

Titre	Cost of residence food, living and international student tuition on the rise at University of Alberta
Auteur(es)	Graney, Juris
Journal	Edmonton Journal
Date de publication	2 mars 2018
Photo	Vue aérienne du campus de l'Université de l'Alberta
Résumé	<p>L'auteur explique que les frais universitaires augmenteront à l'université de l'Alberta pour tous les étudiants, mais particulièrement pour les étudiants internationaux. Les augmentations sont causées par des déficits dans les résidences et les services alimentaires. L'université prévoit quant à elle une baisse du budget.</p>

Titre	B.C. universities impose steep tuition increases for foreign students
Auteur(es)	XIAO XU
Journal	The Globe and Mail
Date de publication	
Photo	Un étudiant international
Résumé	<p>KwantlenPolytechnicUniversity augmenterait ses frais de 15% pour les EI, ce qui a pour impact que certains d'entre eux n'arrivent pas financièrement. Cette Université ne fait pas exception au Canada, où d'autres Universités ont fait ce choix. Selon un EI, les EI ne sont autorisés à travailler que 20 heures par semaines, ce qui est peu considérant le coût de la vie à Vancouver.</p>

Politiques de mobilité étudiante

Titre	Impact économique de l'éducation internationale au Canada
Auteur(es)	RoslynKunin and Associates,
Journal	Gouvernement du Canada
Date de publication	Décembre 2017
Photo	Aucune
Résumé	Cette étude est une évaluation des impacts des étudiants internationaux sur l'économie. Il s'avère que les étudiants internationaux sont des plus-values pour la communauté canadienne. Plusieurs statistiques y sont énumérées concernant les dépenses des étudiants internationaux et de leur contribution au PIB.

Titre	La course aux étudiants étrangers
Auteur(es)	Barlow, Julie
Journal	L'Actualité
Date de publication	9 février 2018
Photo	Montage montrant un campus avec des EI

Résumé	<p>Pour l'auteur, il serait moins payant et plus difficile pour les universités du Québec d'attirer les EI qu'ailleurs au Canada. Un EI payerait 7 fois plus de frais de scolarité qu'un étudiant local. En 2000, le Québec attirait 40% des EI, il n'attire maintenant que 25%.</p> <p>La présence des EI dans les universités apporte: argent, professeurs provenant de l'international, renforce les relations entre les universités et internationalise les programmes. De plus, l'attraction des EI est une solution pour la pénurie de main-d'œuvre.</p> <p>Les auteurs d'une recherche suggèrent notamment d'offrir aux universités francophones des mesures d'incitation financières en matière de recrutement et d'intégration. Pour séduire, elles doivent investir davantage que les établissements anglophones, notamment en offrant des services d'aide et de francisation, qui coûtent cher.</p> <p>Pour les professeurs, cette augmentation d'EI apporte certaines difficultés. Ils doivent gérer des difficultés d'adaptation et ils demandent d'offrir davantage d'outils de soutien.</p> <p>Le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion a mis en place en 2010 son Programme de l'expérience québécoise (PEQ), destiné aux étrangers ayant obtenu leur diplôme au Québec. Le PEQ permet de déposer une demande de résidence permanente seulement 20 jours après la diplomation, plutôt que 32 mois. Depuis, le nombre de demandes traitées augmente en moyenne de 28 % par année.</p>
---------------	--

Titre	Canada's Immigration Minister: 'We want more international students to stay'
Auteur(es)	Katem, Eman Smith, Stephen
Journal	Canada Study News
Date de publication	16 février 2018
Photo	Fleurs devant le parlement d'Ottawa
Résumé	Le ministre de l'Immigration a affirmé que le Canada souhaite faciliter les démarches pour les étudiants internationaux à demander leur résidence permanente. Le but est d'augmenter le nombre d'étudiants qui reste au Canada. Les auteurs expliquent aussi les changements qui ont été faits par le gouvernement en lien avec les pointages accordés lors de la demande d'immigration. Moins de points seront accordés pour l'emploi, mais plus pour la scolarité.

Titre	Work program will expand to help more international students stay in Atlantic Canada
--------------	--

Auteur(es)	Katem, Eman
Journal	Canada study news
Date de publication	21 février
Photo	Sac à dos comportant un drapeau du Canada
Résumé	À la suite du taux de réussite de 80% du programme Nova Scotia's Study and Stay, ce dernier sera étendu à d'autres provinces de l'Atlantique. Ce projet pilote soutient des étudiants internationaux pour qu'ils trouvent des emplois dans leur domaine d'études dans la région où ils ont étudié. Le but étant qu'ils restent dans cette région. Cette expansion ira directement en lien avec les objectifs du programme de l'Atlantic Immigration Pilot.

Titre	Manitoba hopes to save \$3M by pulling universal health care for international students
Auteur(es)	Hoye, Bryce
Journal	CBC News – Manitoba
Date de publication	14 mars 2018
Photo	Quelques EI
Résumé	Le gouvernement manitobain affirme pouvoir économiser des millions de dollars en coupant les soins de santé aux EI aux études postsecondaires. Les intervenants affirment que cette décision pourrait dissuader les EI d'étudier au Manitoba, considérant les frais déjà élevés pour leurs études (les EI paieraient le triple des frais d'inscription par rapport aux Canadiens). En plus de ces coupes budgétaires, le gouvernement a pensé à éliminer les prêts d'études sans intérêts et souhaite diminuer les subventions aux institutions postsecondaires.

Titre	L'abolition de l'assurance maladie pour les étudiants étrangers inquiète l'USB
Auteur(es)	
Journal	ICI Radio-Canada - Manitoba
Date de publication	15 mars 2018
Photo	Il y a une photo d'un campus universitaire et une photo du chef du NPD au Manitoba.

Résumé	L'abolition de l'assurance maladie pour les ÉI inquiète l'association étudiante de l'Université de St-Boniface. L'Université voyait cette assurance comme étant un avantage concurrentiel dans le choix d'un lieu d'étude pour les EI. Le retrait de celle-ci pourrait influencer les EI à aller ailleurs. Six autres provinces offriraient cette assurance aux EI.
---------------	---

Titre	Manitoba repeals universal health care for international students
Auteur(es)	Hoye, Bryce
Journal	CBC
Date de publication	27 mars 2018
Photo	3 photos avec des EI
Résumé	Les EI, leur conjoint(e)s et leurs personnes à charge ne recevront plus d'assurances médicales au Manitoba. Selon un EI, cela complique les choses. Le ministre dit que malgré ces changements, le Manitoba restera une place de choix pour les EI. Plusieurs EI partagent leur surprise et leur déception quant à cette décision. Ils croient que ce sera au détriment du Manitoba. En plus de ces réductions, nous voyons dans cet article qu'un EI paie plus du double en frais de scolarité qu'un étudiant canadien.

Données sur la mobilité étudiante

Titre	International graduates benefitting from additional points for Canadian education
Auteur(es)	Katem, Eman
Journal	Canada Study news
Date de publication	5 janvier 2018
Photo	Des étudiants travaillant dans une classe
Résumé	Selon l'auteur, il y aurait une augmentation des invitations aux étudiants internationaux diplômés à postuler pour une résidence permanente par la voie du <i>Express Entry</i> . Ceci aurait eu lieu à la suite d'une augmentation de l'attribution des points liés aux études. Selon le rapport cité, cette augmentation s'explique par l'âge des candidats, leur éducation, leurs compétences ainsi que leur expérience.

Titre	Canada Study News top stories from 2017
Auteur(es)	Katem, Eman
Journal	Canada Study News
Date de publication	6 janvier 2018
Photo	Différents graphiques et photos d'universités
Résumé	<p>Cet article est une revue de l'année 2017 quant aux impacts et aux changements des politiques face aux étudiants internationaux. Ces dernières invitent davantage d'étudiants et les encouragent à rester au Canada à la suite de leurs études en facilitant le trajet à parcourir.</p> <p>Il y a aussi de plus en plus de détenteurs de visa d'études. Le choix de ces étudiants à venir étudier au Canada s'explique entre autres par le climat d'accueil et d'ouverture à la diversité au Canada, en plus des possibilités d'emploi et des faibles coûts liés à l'éducation. Plusieurs programmes d'aide aux étudiants internationaux sont présentés.</p> <p>Montréal a été élue la meilleure ville pour venir étudier en 2017, pour son bilinguisme et ses universités de renom.</p> <p>En 2017, le Nouveau-Brunswick a joint 7 autres provinces en offrant l'assurance médicale aux étudiants internationaux. De plus, le Canada compte maintenant les années d'études ici comme des années nécessaires pour pouvoir recevoir la citoyenneté canadienne.</p>

Titre	Le Québec attire de plus en plus d'étudiants internationaux
Auteur(es)	Roulot-Ganzmann, Hélène
Journal	Le Devoir
Date de publication	27 janvier
Photo	Aucune
Résumé	<p>Le Québec attire le double d'EI comparativement à il y a 10 ans. La province reste tout de même derrière plusieurs provinces. Selon le directeur de l'HEC, le réseau des universités du Québec est performant et a bonne réputation mondiale. La barrière de la langue explique le recul du Québec face à la Colombie-Britannique et l'Ontario. Les étudiants québécois sont beaucoup plus rares à aller étudier à l'extérieur du pays.</p>

Titre	International students turn away from US, UK to Canada
Auteur(es)	O'Malley, Brendan
Journal	University World News
Date de publication	16 mars 2018
Photo	Aucune
Résumé	Une nouvelle recherche démontre que le Canada a plus de régions accueillantes pour les EI que le Royaume-Uni et prend du terrain sur les États-Unis. Plusieurs statistiques sont données sur les préférences des EI entre les pays. L'élection de Trump aurait de l'influence sur la diminution de la popularité des États-Unis. Le Canada serait le troisième pays le plus populaire où les EI postulent pour étudier. À la suite d'un sondage, les compétences que les EI veulent acquérir sont : la résolution de problème et le leadership en premiers lieux. Ensuite viennent le travail en équipe, la communication et la créativité.

Titre	Les étudiants étrangers contribuent de manière importante à l'économie de la région de l'Atlantique
Auteur(es)	Gouvernement du Nouveau-Brunswick
Journal	Réseau Info Éducation AMEQ en ligne
Date de publication	20 mars 2018
Photo	Aucune
Résumé	Cet article est un résumé du rapport « <i>Les incidences économiques des étudiants étrangers fréquentant des établissements postsecondaires au Canada atlantique de 2018</i> ». Selon cette publication, les EI contribueraient de 795 millions de dollars aux provinces de l'Atlantique. Les détails de ces chiffres sont énumérés dans l'article. Depuis 2010, il y aurait eu une augmentation de 78% d'EI dans cette région. Ces EI peuvent aider la région dans leur défi démographique. Les ministres croient que cette augmentation est causée par la qualité des formations et des institutions.

Titre	D'où proviennent les étudiants étrangers du Canada?
--------------	---

Auteur(es)	Habel-Thurton, Djavan
Journal	Ici Radio-Canada
Date de publication	29 mars 2018
Photo	Panneaux d'accueil des nouveaux EI à l'aéroport Trudeau
Résumé	L'auteur affirme qu'entre 2006 et 2016, le nombre d'EI aurait doublé, et leur provenance se serait diversifiée. Plusieurs statistiques sont données quant aux provenances de ceux-ci et une carte interactive est disponible. Le pays principal d'où viennent les EI est la Chine. Ensuite viennent l'Inde et la France. Cette augmentation s'expliquerait en autres par le programme de visa étudiant, qui permet aux EI de travailler à temps partiel pendant et un peu après leurs études. Pour ce qui est du Québec, la majorité des EI provient de la France.

Projets d'accompagnement

Titre	Retenir les diplômés internationaux à Montréal
Auteur(es)	Roulot-Ganzmann, Hélène
Journal	Le Devoir
Date de publication	27 janvier 2018
Photo	Aucune
Résumé	<p>Il y aurait moins de 25% des EI qui resteraient à Montréal à la suite de leurs études. La grande majorité des EI du Québec sont à Montréal (32000 sur 42000). Comme ce sont des personnes qui parlent souvent plusieurs langues et qu'elles ont une formation de qualité, il serait pertinent, selon les intervenants, de les retenir davantage.</p> <p>Une présentation du projet Montréal International est faite. Ce projet consiste à faire du recrutement à l'international, depuis deux ans, ils se concentrent par le projet Je choisis Montréal sur les EI pour qu'ils s'y établissent. Ce taux de rétention serait minime comparativement aux autres provinces. Pour augmenter ce taux, des gens militent pour un parcours d'intégration avec stage en entreprise et cours de francisation, tout cela payé par le gouvernement. Un bilan de tous ces efforts sera fait en mars 2019.</p>

Titre	Des entreprises au Nouveau-Brunswick mènent des opérations de charme pour recruter des immigrants
--------------	---

Auteur(es)	
Journal	ICI Radio-Canada - Nouveau-Brunswick
Date de publication	24 février 2018
Photo	Deux personnes discutant lors du Salon de l'emploi du Grand Moncton pour les nouveaux arrivants et étudiants internationaux
Résumé	Le Salon de l'emploi du Grand Moncton pour les nouveaux arrivants et étudiants internationaux de cette année a été l'édition plus achalandée depuis sa fondation. La région de Moncton compterait de plus en plus sur les immigrants pour répondre à leur besoin de main-d'œuvre. « Plus de 300 entreprises de la province ont offert plus de 900 emplois à des immigrants en 2017 ».

Titre	Les entreprises de Québec courtisent les étudiants étrangers
Auteur(es)	
Journal	ICI Radio-Canada - Québec
Date de publication	5 mars 2018
Photo	Des EI qui entrent chez SBI
Résumé	Pour résorber la pénurie de main-d'œuvre, les entreprises de Québec tentent de recruter les EI. « Dans le cadre de son programme 10X10, l'agence de développement économique Québec International a profité de la semaine de relâche pour organiser une centaine de rencontres entre des étudiants étrangers inscrits à l'Université Laval et des entreprises de la région ». Il y aurait présentement plus de 6000 EI à Québec. Des entreprises parlent des ouvertures qu'ils ont : SBI cherche surtout des personnes pour travailler en usine, et l'épicerie Avril offre des emplois à temps partiel pour le temps des études. Les 2 expriment un désir d'offrir des emplois plus spécialisés.

Titre	L'Université Laval plus internationale d'ici 2022
Auteur(es)	Bussière, Ian
Journal	Le Soleil
Date de publication	14 mars 2018
Photo	Aucune

Résumé	Présentement, l'UL accueille 13% d'étudiants internationaux. La direction souhaite augmenter ce chiffre à 20% et même 25% d'ici 2022 « puisque ces expériences permettraient de développer de nouvelles façons de faire, d'apprécier davantage la différence et de contribuer à établir des réseaux à l'international ». De plus, l'augmentation des EI aide à une immigration de qualité. Le reste de l'article porte sur d'autres projets que l'UL souhaite mettre en place, mais qui ne touchent pas les EI.
---------------	---

Titre	Accueil des nouveaux arrivants au Saguenay
Auteur(es)	Gauthier, Myriam
Journal	Le Quotidien
Date de publication	26 mars 2018
Photo	Aucune
Résumé	L'Ambassade boréale. Pourrait voir le jour à Saguenay. Cet organisme œuvrera auprès des nouveaux arrivants dans la région (Immigrants, EI, personnes provenant d'autres régions) pour faciliter leur arrivée.

Titre	Université d'Ottawa : Diminution des droits de scolarité pour les doctorants internationaux
Auteur(es)	Université d'Ottawa
Journal	Réseau Info Éducation AME Q en ligne
Date de publication	4 avril 2018
Photo	Aucune
Résumé	« À compter du 1er septembre 2018, les doctorants internationaux inscrits à l'Université d'Ottawa paieront des droits de scolarité à un taux équivalent à celui payé par les doctorants canadiens. » pour accueillir les meilleurs candidats mondiaux. Le but est de concrétiser l'internationalisation de l'université.

Titre	New program creates career opportunities for African Nova Scotians in shipbuilding
--------------	--

Auteur(es)	Halifax Today staff
Journal	Halifax Today
Date de publication	19 avril
Photo	La bâtisse du Irving Halifax Shipyard
Résumé	Un nouveau programme lancé permettra à 20 Afro-Néo-Écossais d'étudier la soudure au Nova ScotiaCommunityCollege (NSCC). Plusieurs organisations sont partenaires dans ce projet. Ce programme s'étalera sur 2 ans; soit de septembre 2018 à juin 2020.

Chroniques

Titre	Why publicly-funded universities should stop pursuing the international student bonanza
Auteur(es)	Francis, Diane
Journal	Financial Post
Date de publication	19 mars 2018
Photo	Campus de l'Université McGill
Résumé	Cet article est une chronique où l'auteur affirme qu'au lieu de se concentrer sur les EI pour augmenter ses revenus, les universités publiques devraient se préparer à la venue de nouvelles technologies. Selon un rapport cité (de l'université de la Colombie-Britannique) les EI déplaceraient les étudiants locaux, notamment dans les domaines de l'ingénierie. Il affirme cela, puisque les EI auraient besoin de moins de scolarité pour entrer dans ces domaines, alors que les étudiants locaux restent sur les listes d'attente. Des statistiques sont rapportées sur le pourcentage d'EI dans certaines universités, dont McGill qui en contiendrait 30% parmi les étudiants en première année. L'auteure dit que les formations d'avenir ne devraient être dispensées qu'aux étudiants canadiens.

Titre	Racisme ou non, l'U de M doit agir
Auteur(es)	François Gravel
Journal	Acadie Nouvelle
Date de publication	18 avril
Photo	Photo de l'auteur

Résumé

L'auteur de l'éditorial aborde la situation des EI en sciences infirmières qui disent vivre de l'injustice. Selon lui, des professeurs auraient aussi soulevé cette situation. Il est rappelé que ce n'est pas la première fois que l'Université est pointée du doigt dans ce genre d'accusations. Les EI seraient la solution à la viabilité de l'institution qui compte 1 EI pour 5 étudiants. Des témoignages sont décrits dans l'article.

Annexe 2 Formulaire d'information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

Les étudiants internationaux dans le réseau des universités du Québec: pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel

Mené par :

Farrah Bérubé, Lettres et communication sociale, UQTR, professeure agrégée

Membres de l'équipe de recherche :

Caterine Bourassa-Dansereau, Ph.D., Communication sociale et publique, UQAM, professeure
Jorge Frozzini, Ph.D., Arts et lettres, UQAC, professeur
Andréanne Gélinas-Proulx, Ph.D., Sciences de l'éducation, UQO, professeure
Vicky Girard, Candidate à la maîtrise, UQTR
Mélissa Levasseur Dupuis, Candidate à la maîtrise, UQAM
Edwin Javier Parrado Mora, doctorant, UQO
Clency Rennie, Doctorant, UQAR
Jeanne-Marie Rugira, Ph.D., Psychosociologie et travail social, UQAR, professeure
Éric Tremblay, Doctorant, UQAC

Source de financement :

FODAR-DI

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les différents enjeux entourant l'intégration universitaire et académique des étudiants internationaux (ÉI) sur les campus québécois, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce

formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont d'explorer et de comprendre, dans une perspective de communication interculturelle, les interactions entre les étudiants internationaux et les différents acteurs du milieu universitaire (étudiants, professeurs et chargés de cours, personnel membre des services d'aide et d'accueil aux ÉI, etc.) et leurs incidences sur le processus d'intégration universitaire et académique des ÉI.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à prendre part à un entretien individuel ou à un groupe d'entretiens mixte où les thèmes suivants seront abordés :

- 1) La réussite universitaire des ÉI
- 2) Les relations des ÉI avec les acteurs locaux et institutionnels
- 3) Les compétences interculturelles
- 4) Les enjeux des ÉI
- 5) Le vécu des ÉI

Le thème principal qui sera abordé concernera les interactions interculturelles. Les entretiens individuels dureront approximativement 1h et seront enregistrés audio numériquement. Les groupes d'entretiens prendra environ 1h30 de votre temps et seront enregistrés audio numériquement et filmés (afin de pouvoir identifier le participant qui prend la parole). La transcription écrite que l'on fera des entretiens ne permettra pas de vous identifier.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Il est toutefois possible que les sujets abordés lors des entretiens provoquent de légers inconforts. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. Celui-ci pourra vous guider vers une ressource en mesure de vous aider. Vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions qui vous rendent mal à l'aise. Vous pouvez demander de suspendre l'entrevue momentanément, ou de façon définitive, à tout moment.

Avantages ou bénéfices

Il n'y a pas d'avantages directs associés à la participation. Toutefois, nous espérons que votre participation à ce projet vous permettra de bénéficier d'une réflexion utile sur vos expériences.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'attribution d'un

pseudonyme. L'association entre ce pseudonyme et votre nom ne sera connue que des membres de l'équipe de recherche chargés de la codification. Votre enregistrement audio et/ou vidéo sera effacé au terme du projet. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et de communications ne permettront pas d'identifier les participants.

Comme participant à un groupe de discussion, vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

Les données recueillies (enregistrements et formulaires de consentement) seront conservées dans des disques durs protégés par mot de passe et conservés à clé dans les bureaux des chercheurs de l'équipe. Les verbatims des entretiens codifiés avec des pseudonymes seront conservés dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites de façon sécuritaire lorsque la recherche sera terminée et deux ans après les dernières retombées scientifiques, soit environ en 2023 (7 ans). Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant directement seront détruits. Les enregistrements audio et vidéo du groupe d'entretiens seront conservés, mais vos propos seront soustraits de la transcription réalisée et des analyses effectuées.

La responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être est compromis.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Farrah Bérubé, responsable du projet, à l'adresse courriel farrah.berube@uqtr.ca ou par téléphoneau (819) 376-5011 poste 3292.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-18-250-07.01 a été émis le 25 octobre 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Farrah Bérubé, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Les étudiants internationaux dans le réseau des universités du Québec: pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être enregistré et/ou filmé.
- Comme participant à un groupe de discussion, je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors du groupe de discussion.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Participation à un entretien individuel ultérieure

Acceptez-vous que le chercheur responsable du projet ou un membre de son personnel de recherche reprenne contact avec vous pour vous proposer de participer à un entretien individuel ou de groupe dans le cadre du même projet de recherche? Bien sûr, lors de cet appel, vous serez libre d'accepter ou de refuser de participer à l'entretien proposé. Oui Non

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le 30 juin 2019. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.

Annexe 3 : Grilles d'entretien

Directives d'animation d'un groupe d'entretiens :

Avant la tenue des groupes :

- 1) Vous devez vous approprier la grille. Elle peut être reconfigurée afin qu'elle devienne un outil **POUR VOUS**.
- 2) Lors des groupes d'entretiens et avant d'amorcer la discussion :
 - Accueillir les participants, instaurer un climat de confiance et d'ouverture.
 - Lire la lettre d'information et de consentement aux participants et la signer avec ceux qui désirent prendre part à la recherche.
 - Remettre le court questionnaire portant sur des questions sociodémographiques (en annexe) à compléter par le participant.
 - En introduction, présenter aux participants les thèmes qui seront abordés lors des échanges et demander aux participants de toujours se nommer avant de prendre la parole afin de faciliter la retranscription éventuelle des verbatims. Dessiner un plan de la salle avec le nom des participants.

Pendant la tenue des groupes :

- 1) Il s'agit d'une **DISCUSSION**. Pas de questions / réponses.
- 2) Aller du général au particulier.
- 3) Prévoir un temps maximal pour chaque thème (environ 30 minutes par thèmes). L'annoncer aux participants.
- 4) Techniques pour animation des discussions :
 - Reformuler et faire des relances.
 - Recentrer (la discussion doit rester sur le thème ou thème connexe).
 - Pour les transitions entre les différents thèmes, faire des synthèses (rappeler les principaux éléments mentionnés pour le thème abordé, annoncer le prochain thème).
 - Au besoin, laisser le silence s'installer.
 - Regard : éviter ceux qui parlent trop, regarder ceux qui ne s'expriment pas.
 - Au besoin, inviter directement certaines personnes à prendre la parole en faisant des reflets de leur non-verbal.
- 5) Rappel de la question principale de recherche : Que disent les **ÉI** et les différents acteurs de leur environnement (interne et externe) à propos de l'expérience vécue dans leurs interactions ?

ENTRETIENS DE GROUPE

GRILLE POUR LE GROUPE DES ÉI DU 1^{ER} CYCLE (nous acceptons la fusion des groupes des ÉI de 1^{er} cycle et des cycles supérieurs)

Question d'amorce : Parlez moi un peu de vous : Nom, d'où vous venez ? Dans quel programme êtes-vous inscrits ? Comment s'est fait votre choix de venir étudier ici ? Quand êtes-vous arrivés ici ?

Thème	Questions principales	Questions de relances	Objectifs
<p>THÈME 1 : Réussite universitaire</p>	<p>Pouvez-vous nous partager votre expérience universitaire depuis votre arrivée à l'université ?</p> <p>Par exemple, un cours ou événement qui représente bien votre expérience (un exemple de réussite et/ou un exemple de situation plus difficile).</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Méthode d'évaluation examen. - Façon d'enseigner. - Travaux (équipe). - Conditions et outils fournis par l'université. 	<p>Mieux comprendre les enjeux et l'expérience vécue par les ÉI sur le plan universitaire.</p>
<p>THÈME 2 : Collaboration avec les acteurs locaux et institutionnels</p>	<p>Pouvez-vous nous partager votre expérience avec les personnes que vous côtoyez à l'université ?</p> <p>Par exemple, un échange qui a été positif ou conflictuel dans un cours avec un professeur, une discussion avec un autre étudiant « natif », un employé de l'université.</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relation avec les enseignants. - Relation aux employés. - Relation aux autres étudiants. - Sentiment d'inclusion et d'exclusion, d'incompréhension ou de collaboration. - Expérience liée à la hiérarchie. 	<p>Mieux comprendre les interactions entre les ÉI et les acteurs locaux.</p>

<p>THÈME 3 : Situation de rencontre interculturelle : de la sensibilité interculturelle à la compétence interculturelle</p>	<p>Pouvez-vous me raconter une situation ou vous avez vécu une expérience de communication/rencontre interculturelle particulière (positive ou problématique)?</p> <p>Avez-vous un exemple de situation où vous senti une incompréhension face à la façon de parler, de penser, de s'exprimer de votre interlocuteur? Par exemple, le langage utilisé, la connaissance des cultures locales ?</p> <p>Selon vous, qui initie généralement les échanges entre un étudiant local et un ÉI ?</p> <p>Quels sont les avantages et les défis qui sont associés à la différence culturelle dans une situation de communication /rencontre ?</p> <p>Avez-vous eu une réflexion par rapport à votre propre identité culturelle après un échange particulier ?</p>	<p>Sous-thème : Dans ces interactions, quelles sont vos perceptions de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La présence d'empathie (sensibilité) à une situation vécue ou à la culture. - La présence (ou pas) d'une curiosité à la différence culturelle. - Respect ou non des différences. - Les difficultés de communication. - Gestes/actions/comportements favorisant les interactions (compétence) 	<p>Mieux comprendre les enjeux de communication interculturelle (sensibilité compétence interculturelle) qui caractérisent les interactions (collaboration) entre les ÉI et les acteurs locaux.</p>
--	---	---	--

<p>THÈME 4 : Sécurité psychosociale (choc culturel, resocialisation)</p>	<p>Est-ce qu'il y a eu un moment plus difficile que d'autre depuis votre arrivée ? Pouvez-vous nous donner un exemple ? Comment avez-vous réagi ?</p> <p>Par exemple : un choc des valeurs (positif ou négatif), une envie de s'isoler complètement, un changement de personnalité.</p> <p>Quels sont les services autour de l'université auxquels vous avez recouru. Quels services manquent-ils autour de l'université pour combler vos besoins?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choc de valeur. - Remise en question. - Changement de personnalité. - Participation à la vie quotidienne locale. - Lien avec la famille (diaspora). - Le repli sur soi. 	<p>Identifier les différents enjeux entourant la sécurité psychosociale et la resocialisation des ÉI</p>
<p>THÈME 5 : Vécu (expérience), pendant le processus migratoire (intentions initiales et leur évolution)</p>	<p>Depuis votre arrivée, pouvez-vous identifier ce qui a changé depuis votre projet d'étude à l'étranger jusqu'à maintenant.</p> <p>Par exemple est-ce que vous percevez vos projets d'études ou d'avenir d'une façon différente ?</p> <p>Est-ce que vos besoins ont changé au cours de votre parcours ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceptions. - Besoin d'identité. - Sentiment d'appartenance. - Intentions initiales. 	<p>Comprendre, dans une perspective interculturelle, l'expérience vécue des ÉI</p>

ENTRETIENS DE GROUPE

GRILLE POUR LE GROUPE DES ÉI DES CYCLES SUPÉRIEURS (nous acceptons la fusion des groupes des ÉI de 1^{er} cycle et des cycles supérieurs)

Question d'amorce : Parlez moi un peu de vous : Nom, d'où vous venez ? Dans quel programme êtes-vous inscrits ?

Thème	Questions principales	Questions de relances	Objectifs
<p>THÈME 1 : Réussite universitaire</p>	<p>Pouvez-vous nous partager votre expérience universitaire depuis votre arrivée à l'université ?</p> <p>Par exemple, un cours ou événement qui représente bien votre expérience (un exemple de réussite et/ou un exemple de situation plus difficile).</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Méthode d'évaluation examen. - Façon d'enseigner. - Travaux (équipe). - Conditions et outils fournis par l'université. - Différence entre le premier cycle et le deuxième cycle. - Relation avec directeur de recherche. 	<p>Mieux comprendre les enjeux et l'expérience vécue par les ÉI sur le plan universitaire</p>
<p>THÈME 2 : Collaboration avec les acteurs locaux et institutionnels</p>	<p>Pouvez-vous nous partager votre expérience avec les personnes que vous côtoyez à l'université ?</p> <p>Par exemple, un échange qui a été positif ou conflictuel dans un cours avec un professeur, une discussion avec un autre étudiant «natif», un employé de l'université.</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relation avec les enseignants. - Relation aux employés. - Relation aux autres étudiants. - Sentiment d'inclusion et d'exclusion, d'incompréhension ou de collaboration. - Expérience 	<p>Mieux comprendre les interactions entre les ÉI et les acteurs locaux.</p>

		liée à la hiérarchie.	
--	--	--------------------------	--

<p>THÈME 3 : Situation de rencontre interculturelle : de la sensibilité interculturelle à la compétence interculturelle</p>	<p>Pouvez-vous me raconter une situation ou vous avez vécu une expérience de communication / rencontre interculturelle particulière (positive ou problématique)?</p> <p>Avez-vous un exemple de situation où vous senti une incompréhension face à la façon de parler, de penser, de s'exprimer de votre interlocuteur? Par exemple, le langage utilisé, la connaissance des cultures locales ?</p> <p>Selon vous, qui initie généralement les échanges entre un étudiant local et un ÉI ?</p> <p>Quels sont les avantages et les défis qui sont associés à la différence culturelle dans une situation de communication /rencontre ?</p> <p>Avez-vous eu une réflexion par rapport à votre propre identité culturelle après un échange particulier ?</p>	<p>Sous-thème : Dans ces interactions, quelles sont vos perceptions de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La présence d'empathie (sensibilité) à une situation vécue ou à la culture. - La présence (ou pas) d'une curiosité à la différence culturelle. - Respect ou non des différences. - Les difficultés de communication. - Gestes/actions/comportements favorisant les interactions (compétence) 	<p>Mieux comprendre les enjeux de communication interculturelle (sensibilité compétence interculturelle) qui caractérisent les interactions (collaboration) entre les ÉI et les acteurs locaux.</p>
--	---	---	--

<p>THÈME 4 : Sécurité psychosociale (choc culturel, resocialisation)</p>	<p>Est-ce qu'il y a eu un moment plus difficile que d'autre depuis votre arrivée ? Pouvez-vous nous donner un exemple ? Comment avez-vous réagi ?</p> <p>Par exemple : un choc des valeurs (positif ou négatif), une envie de s'isoler complètement, un changement de personnalité.</p> <p>Quels sont les services autour de l'université auxquels vous avez recouru. Quels services manquent-ils autour de l'université pour combler vos besoins?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choc de valeur. - Remise en question. - Changement de personnalité. - Participation à la vie quotidienne locale. - Lien avec la famille (diaspora). - Le repli sur soi. 	<p>Identifier les différents enjeux entourant la sécurité psychosociale et la resocialisation des ÉI</p>
<p>THÈME 5 : Vécu (expérience), pendant le processus migratoire (intentions initiales et leur évolution)</p>	<p>Depuis votre arrivée, pouvez-vous identifier ce qui a changé depuis votre projet d'étude à l'étranger jusqu'à maintenant.</p> <p>Par exemple est-ce que vous percevez vos projets d'études ou d'avenir d'une façon différente ?</p> <p>Est-ce que vos besoins ont changé au cours de votre parcours ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceptions. - Besoin d'identité. - Sentiment d'appartenance. - Intentions initiales. 	<p>Comprendre, dans une perspective interculturelle, l'expérience vécue des ÉI</p>

ENTRETIENS DE GROUPE
GRILLE POUR LE GROUPE DES ETUDIANTS LOCAUX

Question d'amorce : Parlez moi un peu de vous : Nom. Dans quel programme êtes-vous inscrits ? Pouvez-vous faire la différence entre les étudiants de l'international en échange, les étudiants immigrants et les ÉI ?

Thème	Questions principales	Questions de relances	Objectifs
<p>THÈME 1 : Interactions/rerelations avec les ÉI</p>	<p>Avez-vous déjà eu des interactions avec des ÉI ?</p> <p>Dans quels contextes ? Travail d'équipe ? Association ou club ? Travail sur le campus ?</p> <p>Comment pensez-vous que ces interactions se sont déroulées pour les ÉI ?</p> <p>Pouvez-vous nous partager un exemple qui représente bien votre expérience (un exemple de réussite et/ou un exemple de situation plus difficile) ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relation aux autres étudiants. - Sentiment d'inclusion et d'exclusion, d'incompréhension ou de collaboration. - Expérience liée à la hiérarchie. - Sentiment d'impuissance ou d'agacement. 	<p>Mieux comprendre les interactions entre les ÉI et les acteurs locaux.</p>

<p>THÈME 2 : Situation de rencontre interculturelle : de la sensibilité interculturelle à la compétence interculturelle</p>	<p>Pouvez-vous me raconter une situation ou vous avez vécu une expérience de communication / rencontre interculturelle particulière (positive ou problématique) avec un ÉI ?</p> <p>Avez-vous un exemple de situation où vous avez senti une incompréhension face à la façon de parler, de penser, de s'exprimer de l'ÉI ? Par exemple, le langage utilisé, la connaissance des cultures locales ?</p> <p>Selon vous, qui initie généralement les échanges entre un étudiant local et un ÉI ?</p> <p>Quels sont les avantages et les défis qui sont associés à la différence culturelle dans une situation de communication/rencontre ?</p> <p>Avez-vous eu une réflexion par rapport à votre propre identité culturelle après un échange avec un ÉI ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <p>Dans ces interactions, quelles sont vos perceptions de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La présence d'empathie (sensibilité) à une situation vécue ou à la culture. - La présence (ou pas) d'une curiosité à la différence culturelle. - Respect ou non des différences. - Les difficultés de communication. - Gestes/actions/comportements favorisant les interactions (compétence) - Connaissance de sa propre culture. 	<p>Mieux comprendre les enjeux de communication interculturelle (sensibilité compétence interculturelle) qui caractérisent les interactions (collaboration) entre les ÉI et les acteurs locaux.</p>
--	--	--	--

<p>THÈME 3 : Vécu (expérience avec les ÉI)</p>	<p>Que pensez vous de la présence de plus en plus importante des EI à l'université?</p> <p>Quels sont d'après vous les avantages et les défis associés à leur présence ?</p> <p>Est-ce que vous croyez que les ÉI participent bien à la vie universitaire ? Avez-vous quelques exemples pour illustrer votre opinion ?</p> <p>Est-ce que vous croyez que les EI ont des difficultés sur le plan académique ? Quelles sont- elles ?</p> <p>Suite à une rencontre avec un ou des EI, vous est-il arrivé de modifier votre façon de percevoir leurs réalités et/ou d'agir avec eux?</p> <p>Comment qualifieriez-vous globalement les relations entre les étudiants locaux et les ÉI ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceptions. - Intégration. - Compréhension du vécu des ÉI. - Ouverture. 	<p>Comprendre, dans une perspective interculturelle, l'expérience vécue par les acteurs qui côtoient des ÉI.</p>
---	--	---	---

ENTRETIENS DE GROUPE
GRILLE POUR LE GROUPE DES ENSEIGNANTS

Question d'amorce : Parlez moi un peu de vous : Nom. Quel est votre champ d'étude et d'enseignement ? À l'université, il y a la présence d'étudiants de l'international en échange, d'étudiants immigrants et d'ÉI, avez-vous des contacts avec un ou des ÉI à l'université (enseignement, direction cycles supérieurs, autres) ?

Thème	Questions principales	Questions de relances	Objectifs
THÈME 1 : Interactions/relations avec les ÉI	<p>Avez-vous déjà eu des interactions avec des ÉI ?</p> <p>Dans quels contextes ? Enseignant, directeur de recherche, congrès ?</p> <p>Pouvez-vous nous partager un exemple qui représente bien votre expérience (un exemple de réussite et/ou un exemple de situation plus difficile) ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relation aux enseignants. -Sentiment d'inclusion et d'exclusion, d'incompréhension ou de collaboration. -Expérience liée à la hiérarchie. -Sentiment d'impuissance ou d'agacement. 	<p>Mieux comprendre les interactions entre les ÉI et les acteurs locaux et institutionnels.</p>

<p>THÈME 2 : Situation de rencontre interculturelle : de la sensibilité interculturelle à la compétence interculturelle</p>	<p>Pouvez-vous me raconter une situation ou vous avez vécu une expérience de communication / rencontre interculturelle particulière (positive ou problématique) avec un ÉI ?</p> <p>Quels sont vos actions ou stratégies pédagogiques qui favorisent vos interactions (compétences) avec les ÉI ?</p> <p>Avez-vous un exemple de situation où vous avez senti une incompréhension face à la façon de parler, de penser, de s'exprimer de l'ÉI ? Par exemple, le langage utilisé, la connaissance des cultures locales ?</p> <p>Quels sont les avantages et les défis qui sont associés à la différence culturelle dans une situation de communication/rencontre ?</p> <p>Avez-vous eu une réflexion par rapport à votre propre identité culturelle après un échange avec un ÉI ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <p>Dans ces interactions, quelles sont vos perceptions de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La présence d'empathie (sensibilité) à une situation vécue ou à la culture. - La présence (ou pas) d'une curiosité à la différence culturelle. - Respect ou non des différences. - Les difficultés de communication. - Gestes/action s/comportements favorisant les interactions (compétence) - Connaissance de sa propre culture. 	<p>Mieux comprendre les enjeux de communication interculturelle (sensibilité compétence interculturelle) qui caractérisent les interactions (collaboration) entre les ÉI et les acteurs locaux et institutionnels.</p>
--	--	---	---

<p>THÈME 3 : Vécu (expérience avec les ÉI)</p>	<p>Que pensez vous de la présence de plus en plus importante des EI à l'université? Que pensez-vous de la volonté institutionnelle d'internationaliser l'université ?</p> <p>Quels sont d'après vous les avantages et les défis associés à leur présence ?</p> <p>Comment vous adaptez-vous à cette nouvelle réalité ?</p> <p>Est-ce que vous croyez que les ÉI participent bien à la vie universitaire ? Avez-vous quelques exemples pour illustrer votre opinion ?</p> <p>Comment qualifiez-vous la réussite et la participation des ÉI dans vos cours ?</p> <p>Suite à une rencontre avec un ou des EI, vous est-il arrivé de modifier votre façon de percevoir leurs réalités et/ou d'agir avec eux?</p> <p>Est-ce que l'université vous fournit les conditions, les outils, ... pour vous permettre de bien faire votre travail auprès des ÉI ?</p>	<p>Sous-thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceptions. - Intégration. - Compréhension du vécu des ÉI. - Ouverture. 	<p>Comprendre, dans une perspective interculturelle, l'expérience vécue par les acteurs qui côtoient des ÉI.</p>
---	--	---	---

Clôture du groupe d'entretiens :

- Y a-t-il autre chose que vous désirez partager ? Y a-t-il des sujets que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants à considérer ?
- Avez-vous des suggestions à faire à l'université ou aux autres acteurs (ÉI, étudiants locaux, enseignants, personnel de l'université) ?
- Pourquoi avez-vous accepté de participer à ce projet de recherche (à cet entretien) ?
- Pour la tenue d'un prochain entretien, auriez-vous des conseils à nous donner ?
- Proposer une courte synthèse
- Remercier les participants / rappel sur la confidentialité et l'anonymat.

Après la tenue du groupe d'entretiens :

1) Réaliser un court rapport d'entrevue comprenant :

- Présentation du contexte (lieu, climat, évènements extérieurs, actualité, etc.).
- Attitudes spécifiques des participants.
- Climat particulier du groupe.
- Évènements spécifiques pendant l'entrevue (interruption, départ d'un participant, etc.).
- Synthèses des éléments principaux pour chaque thème (qu'est-ce que vous retenir, qu'est qui ressort ?).
- Pistes nouvelles émergeant de la rencontre, questionnements nouveaux.
- Au besoin, des éléments concernant le vécu des animateurs.

ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGES

QUESTIONS POUR LES ETUDIANTS INTERNATIONAUX (TOUS CYCLES CONFONDUS)

Avant la tenue de l'entretien :

- Lire la lettre d'information et de consentement aux participants et la signer avec ceux qui désirent prendre part à la recherche.
- En introduction, présenter au participant les thèmes qui seront abordés lors des échanges.

Question d'amorce

- Pour commencer, j'aimerais connaître ton parcours qui t'a mené à faire des études dans une université québécoise :
 - o Dans quels écoles, domaines et endroits (pays) as-tu étudié avant d'arriver au Québec ?
 - o Comment s'est fait ton choix de venir étudier au Québec (via le recrutement universitaire à l'international ou autre) ?
 - o Qu'est-ce qui t'a décidé ?
 - o Comment as-tu préparé ton arrivée au Québec ?
 - o Quand es-tu arrivé au Québec ?
- Quel est ton domaine d'études ici au Québec ainsi que ton cycle d'études ?

Questions sur le thème 1 : Réussite universitaire

- Avec des exemples de situation que tu as vécus, comment se déroule ton expérience de la formation universitaire que tu reçois au Québec :
 - o Peux-tu me partager un moment de réussite dans tes études ici au Québec ?
 - o Peux-tu me partager un moment de situation difficile dans tes études au Québec ?
 - o Quelle est ton opinion sur les façons d'enseigner au Québec ?
 - o Que penses-tu des méthodes d'évaluation et d'examen au Québec ?
 - o As-tu eu à faire des travaux en équipe et comment cela s'est-il passé ?
 - o [Pour les ÉI aux cycles sup.] Observes-tu des différences entre le premier cycle et les cycles supérieurs dans ta formation et si oui lesquelles ?
 - o Comment qualifierais-tu ta relation avec ton(ta) directeur(trice) de recherche ?
- Est-ce que l'université te fournit les conditions, les outils, ... à la réussite de ton projet d'études ?

Questions sur le thème 2 : Collaboration avec les acteurs locaux et institutionnels

- Peux-tu me partager ton expérience avec les personnes que tu côtoies à l'université :
 - o As-tu déjà eu un échange positif ou conflictuel dans un cours avec un.e professeur.e ? Peux-tu me donner un exemple ?
 - o Quelle est ton appréciation de tes relations avec tes professeurs ? Peux-tu me donner un exemple ?
 - o [Pour les ÉI aux cycles sup.] as-tu déjà eu un échange positif ou conflictuel avec ton(ta) directeur.trice de recherche ? Peux-tu me donner un exemple ?
 - o As-tu déjà eu un échange positif ou conflictuel avec un.e autre étudiant.e (québécois.e ou autre) ? Peux-tu me donner un exemple ?
 - o As-tu déjà eu un échange positif ou conflictuel avec un.e employé.e de l'université ? Peux-tu me donner un exemple ?
 - o Dans tes relations avec les autres (professeurs, étudiants, employés) vis-tu des sentiments d'inclusion ou d'exclusion ? Peux-tu décrire ton expérience ?

- o Dans tes relations avec les autres (professeurs, étudiants, employés, directeur de recherche) vis-tu des sentiments d'incompréhension ou de collaboration. Peux-tu décrire ton expérience ?
- o As-tu vécu une expérience avec les autres (professeurs, étudiants, employés, directeur de recherche) à l'université liée à la hiérarchie ? Peux-tu la décrire ?

Questions sur le thème 3 : Situation de rencontre interculturelle : de la sensibilité interculturelle à la compétence interculturelle

- Peux-tu me raconter une situation interculturelle où tu as vécu une expérience de communication particulière (positive ou problématique)?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation présence ou absence d'empathie, de sensibilité face à toi et à ta(tes) culture(s) ? Peux-tu expliquer ?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation présence ou absence d'une curiosité à la différence culturelle ? Peux-tu expliquer ?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation le respect ou non des différences ? Peux-tu expliquer ?
 - o Quels sont tes gestes, actions ou comportements qui favorisent tes interactions (compétence) avec les autres ?
- As-tu un exemple de situation où tu as senti une incompréhension face à la façon de parler, de penser, de s'exprimer de ton interlocuteur?
 - o Quelles sont, s'il y en a, les difficultés de communication que tu rencontres au Québec ? Par exemple, le langage utilisé, la connaissance des cultures locales?
- As-tu déjà initié un échange avec un étudiant local ou est-ce que des rencontres ont été initiées par les autres (qui initie les rencontres interculturelles) ?
- Selon tes expériences, quels sont les avantages et les défis qui sont associés à la différence culturelle dans une situation de communication, de rencontre ?
- As-tu déjà eu une réflexion par rapport à ta propre identité culturelle après un échange particulier ?

Questions sur le thème 4 : Sécurité psychosociale (choc culturel, resocialisation)

- Est-ce qu'il y a eu un moment plus difficile que d'autres depuis ton arrivée :
 - o Peux-tu me donner un exemple (un choc des valeurs (positif ou négatif), une envie de s'isoler complètement, un changement de personnalité, une remise en question, une participation à la vie quotidienne locale, un lien avec la famille (diaspora)) ?
 - o Comment as-tu réagi ?
- Quels sont les services autour de l'université auxquels tu (Ei) as recouru. Quels services manquent-ils autour de l'université pour combler tes besoins?

Questions sur le thème 5 : Vécu (expérience), pendant le processus migratoire (intentions initiales et leur évolution)

- Depuis ton arrivée, peux-tu m'identifier ce qui a changé depuis l'élaboration de ton projet d'étude jusqu'à maintenant :
 - o Est-ce que tu perçois ton(tes) projet(s) d'étude(s) ou d'avenir d'une façon différente ?
 - o Est-ce que tes besoins ont changé au cours de ton parcours ?

Question de clôture :

- Y a-t-il autre chose que tu désires partager ? Y a-t-il des sujets que nous n'avons pas abordés et qui te semblent importants à considérer ?

- As-tu des suggestions à faire à l'université ou aux autres acteurs (ÉI, étudiants locaux, enseignants, personnel de l'université) ?
- Pourquoi as-tu accepté de participer à ce projet de recherche (à cet entretien) ?
- Pour la tenue d'un prochain entretien, aurais-tu des conseils à nous donner ?
- Proposer une courte synthèse.
- Si le participant ne l'a pas déjà complété, remettre le court questionnaire portant sur des questions sociodémographiques (en annexe).
- Remercier le participant / rappel sur la confidentialité et l'anonymat.

Après la tenue de l'entretien :

1) Réaliser un court rapport d'entrevue comprenant :

- Présentation du contexte (lieu, climat, évènements extérieurs, actualité, etc.).
- Attitudes spécifiques du participant.
- Climat particulier.
- Évènements spécifiques pendant l'entrevue (interruption, départ d'un participant, etc.).
- Synthèses des éléments principaux pour chaque thème (qu'est-ce que vous retenir, qu'est-ce qui ressort ?).
- Pistes nouvelles émergeant de la rencontre, questionnements nouveaux.
- Au besoin, des éléments concernant le vécu de l'interviewer.

ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGES
QUESTIONS POUR LES ETUDIANTS LOCAUX (TOUS CYCLES CONFONDUS)

Avant la tenue de l'entretien :

- Lire la lettre d'information et de consentement aux participants et la signer avec ceux qui désirent prendre part à la recherche.
- En introduction, présenter au participant les thèmes qui seront abordés lors des échanges.

Question d'amorce

- Pour commencer, j'aimerais savoir dans quel domaine et à quel cycle universitaire tu étudies ?
- Sais-tu qu'à l'université il y a des étudiants de l'international en échange, des étudiants immigrants et des étudiants internationaux ? Connais-tu un ou des étudiant internationaux à l'université ?
- Dans le cadre de tes études à l'université quels types de contact as-tu ou pas avec des étudiants internationaux et à quelle fréquence ?
 - o Y a-t-il des étudiants internationaux dans tes cours ?
 - o T'arrive-t-il d'échanger avec eux et pour quelles raisons (amitié, travail d'équipe, ...) ?

Questions sur le thème 1 : Interactions/rerelations avec les ÉI

- Donne-moi des exemples d'interactions avec des ÉI :
 - o C'était dans quels contextes ? Travail d'équipe ? Association ou club? Travail sur le campus ?
 - o Comment ces interactions se sont-elles déroulées (sentiment d'inclusion ou d'exclusion, d'incompréhension ou de collaboration, d'impuissance ou d'agacement, expérience liée à la hiérarchie) ?
 - o Comment penses-tu que ces interactions se sont déroulées pour l'ÉI ?
 - o Peux-tu me partager un moment qui représente bien ton expérience (un exemple de réussite et/ou un exemple de situation plus difficile) avec un ÉI ?

Questions sur le thème 2 : Situation de rencontre interculturelle : de la sensibilité interculturelle à la compétence interculturelle

- Peux-tu me raconter une situation interculturelle où tu as vécu une expérience de communication particulière (positive ou problématique) avec un ÉI ?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation présence ou absence d'empathie, de sensibilité face à toi et à ta(tes) culture(s) ? Peux-tu expliquer ?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation présence ou absence d'une curiosité à la différence culturelle ? Peux-tu expliquer ?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation le respect ou non des différences ? Peux-tu expliquer ?
 - o Quels sont tes gestes, actions ou comportements qui favorisent tes interactions (compétence) avec les autres ?
- As-tu un exemple de situation où tu as senti une incompréhension face à la façon de parler, de penser, de s'exprimer de ton interlocuteur ?
 - o Quelles sont, s'il y en a, les difficultés de communication que tu rencontres avec les ÉI ? Par exemple, le langage utilisé, la connaissance culturelle ?
- As-tu déjà initié un échange avec un ÉI ou est-ce que des rencontres ont été initiées par les autres (qui initie les rencontres interculturelles) ?

- Selon tes expériences, quels sont les avantages et les défis qui sont associés à la différence culturelle dans une situation de communication, de rencontre ?
- As-tu déjà eu une réflexion par rapport à ta propre identité culturelle après un échange particulier avec un ÉI ?

Questions sur le thème 3 : Vécu (expérience avec les ÉI)

- Que penses-tu de la présence de plus en plus importante des EI à l'université?
- Quels sont d'après toi les avantages et les défis associés à leur présence ?
- Est-ce que tu crois que les ÉI participent bien à la vie universitaire ? As-tu quelques exemples pour illustrer ton opinion ?
- Est-ce que tu crois que les EI ont des difficultés sur le plan académique ? Si oui, quelles sont-elles ?
- Suite à une rencontre avec un ou des EI, t'est-il arrivé de modifier ta façon de percevoir leurs réalités et/ou d'agir avec eux? Peux-tu expliquer ?
- Comment qualifierais-tu globalement les relations entre ÉI et étudiants locaux ?

Question de clôture :

- Y a-t-il autre chose que tu désires partager ? Y a-t-il des sujets que nous n'avons pas abordés et qui te semblent importants à considérer ?
- As-tu des suggestions à faire à l'université ou aux autres acteurs (ÉI, étudiants locaux, enseignants, personnel de l'université) ?
- Pourquoi as-tu accepté de participer à ce projet de recherche (à cet entretien) ?
- Pour la tenue d'un prochain entretien, aurais-tu des conseils à nous donner ?
- Proposer une courte synthèse.
- Si le participant ne l'a pas déjà complété, remettre le court questionnaire portant sur des questions sociodémographiques (en annexe).
- Remercier le participant / rappel sur la confidentialité et l'anonymat.

Après la tenue de l'entretien :

1) Réaliser un court rapport d'entrevue comprenant :

- Présentation du contexte (lieu, climat, évènements extérieurs, actualité, etc.).
- Attitudes spécifiques du participant.
- Climat particulier.
- Évènements spécifiques pendant l'entrevue (interruption, départ d'un participant, etc.).
- Synthèses des éléments principaux pour chaque thème (qu'est-ce que vous retenir, qu'est qui ressort ?).
- Pistes nouvelles émergeant de la rencontre, questionnements nouveaux.
- Au besoin, des éléments concernant le vécu de l'interviewer.

ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGES
QUESTIONS POUR LES ENSEIGNANTS

Avant la tenue de l'entretien :

- Lire la lettre d'information et de consentement aux participants et la signer avec ceux qui désirent prendre part à la recherche.
- En introduction, présenter au participant les thèmes qui seront abordés lors des échanges.

Question d'amorce

- Pour commencer, j'aimerais savoir dans quel domaine enseignez-vous ?
- À l'université, il y a la présence d'étudiants de l'international en échange, d'étudiants immigrants et d'ÉI, avez-vous des contacts avec un ou des ÉI à l'université ?
- Quels sont ces types de contact et à quelle fréquence ?
 - o Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné à des ÉI ?
 - o Dirigez-vous ou avez-vous dirigé des ÉI ?
 - o Autres ?

Questions sur le thème 1 : Interactions/rerelations avec les ÉI

- Donne-moi des exemples d'interactions avec des ÉI :
 - o Comment vos interactions avec des ÉI se sont-elles déroulées (sentiment d'inclusion ou d'exclusion, d'incompréhension ou de collaboration, d'impuissance ou d'agacement, expérience liée à la hiérarchie) ?
 - o Pouvez-vous me partager un exemple qui représente bien votre expérience (un exemple de réussite et/ou un exemple de situation plus difficile) avec un ÉI ?

Questions sur le thème 2 : Situation de rencontre interculturelle : de la sensibilité interculturelle à la compétence interculturelle

- Pouvez-vous me raconter une situation où vous avez vécu une expérience interculturelle particulière (positive ou problématique) avec un ÉI ?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation présence ou absence d'empathie, de sensibilité face à vous et à votre culture ?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation présence ou absence de curiosité à la différence culturelle ?
 - o Est-ce qu'il y avait dans cette situation le respect ou non des différences ?
 - o Quels sont vos actions ou stratégies pédagogiques qui favorisent vos interactions (compétence) avec les ÉI ?
- Avez-vous un exemple de situation où vous avez senti une incompréhension face à la façon de parler, de penser, de s'exprimer de l'ÉI ?
 - o Quelles sont, s'il y en a, les difficultés de communication que vous rencontrez avec les ÉI ? Par exemple, le langage utilisé, la connaissance de la culture locale ?
- Selon vos expériences, quels sont les avantages et les défis qui sont associés à la différence culturelle dans une situation de rencontre interculturelle ?
- Avez-vous déjà eu une réflexion par rapport à votre propre identité culturelle après un échange particulier avec un ÉI ?

Questions sur le thème 3 : Vécu (expérience avec les ÉI)

- Que pensez-vous de la présence de plus en plus importante des ÉI à l'université ? Que pensez-vous de la volonté institutionnelle d'internationaliser l'université ? Vous sentez-vous concernés ou pas ?
- Quels sont d'après vous les avantages et les défis associés à la présence des ÉI ?
- Face à cette présence et ces défis, comment vous adaptez-vous à cette nouvelle réalité ?
- Comment qualifiez-vous la réussite et la participation des ÉI dans vos cours ?
- Suite à une rencontre avec un ou des ÉI, vous est-il arrivé de modifier votre façon de percevoir leurs réalités et/ou d'agir avec eux ?
- Est-ce que l'université vous fournit les conditions, les outils, ... pour vous permettre de bien faire votre travail auprès des ÉI ?

Question de clôture :

- Y a-t-il autre chose que vous désirez partager ? Y a-t-il des sujets que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants à considérer ?
- Avez-vous des suggestions à faire à l'université ou aux autres acteurs (ÉI, étudiants locaux, enseignants, personnel de l'université) ?
- Pourquoi avez-vous accepté de participer à ce projet de recherche (à cet entretien) ?
- Pour la tenue d'un prochain entretien, auriez-vous des conseils à nous donner ?
- Proposer une courte synthèse.
- Si le participant ne l'a pas déjà complété, remettre le court questionnaire portant sur des questions sociodémographiques (en annexe).
- Remercier le participant / rappel sur la confidentialité et l'anonymat.

Après la tenue de l'entretien :

1) Réaliser un court rapport d'entrevue comprenant :

- Présentation du contexte (lieu, climat, événements extérieurs, actualité, etc.).
- Attitudes spécifiques du participant.
- Climat particulier.
- Évènements spécifiques pendant l'entrevue (interruption, départ d'un participant, etc.).
- Synthèses des éléments principaux pour chaque thème (qu'est-ce que vous retenez, qu'est qui ressort ?).
- Pistes nouvelles émergeant de la rencontre, questionnements nouveaux.
- Au besoin, des éléments concernant le vécu de l'interviewer.

1. Vous êtes :
 - Un homme
 - Une femme
 - Ne veut pas répondre
 - Autre

 2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?
 - 18 à 24 ans
 - 25 à 29 ans
 - 30 à 39 ans
 - 40 à 49 ans
 - 50 à 59 ans
 - 60 à 69 ans
 - 70 à 79 ans
 - 80 ans et plus

 3. Quel est votre revenu annuel, avant impôt ?
 - Moins de 10 000 \$
 - 10 001 à 20 000 \$
 - 20 001 à 30 000 \$
 - 30 001 à 40 000 \$
 - 40 001 à 50 000 \$
 - 50 001 à 60 000 \$
 - 60 001 à 70 000 \$
 - 70 001 à 80 000 \$
 - 80 001 à 90 000 \$
 - 90 001 à 100 000 \$
 - 100 001 \$ et plus

 4. De quel(s) pays êtes-vous originaire?
-

5. Quelle est votre occupation principale au moment de remplir ce questionnaire?

Occupation	Spécifiez
Aux études	Domaine :

Travail à temps plein	Domaine :
Travail à temps partiel	Domaine :
<i>Autres</i>	

6. Quel est votre dernier niveau de scolarité complété, ici ou ailleurs, et dans quel domaine?

Annexe 4 : Grille de transcription et de pré-analyse des entretiens du projet ÉI

Date, heure et lieu de l'entretien

Groupe et/ou titre de l'entretien

Page : _____ sur _____

Thèmes discutés exemple : <i>Travaux en équipe</i>	Séquences dans les enregistrements audio exemple (heure:minute:seconde)) : <i>00:01:30 à 00:02:45</i>	Bref résumé de la séquence et citations (si jugées pertinentes) exemple : Les participants échangent sur les avantages des travaux à faire en équipe dans les cours. [Vladim] « <i>À mon arrivée, dans le premier laboratoire de mon cours, on devait réaliser le travail en équipe. Je me suis tourné vers Simon, que je ne connaissais pas, et il est devenu mon tout premier ami québécois. Depuis, Simon et moi on travaille toujours ensemble.</i> »
---	---	--