Document généré le 11 oct. 2024 23:58

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

CONTEXTE DE FORMATION UNIVERSITAIRE D'ÉTUDIANTS RÉSIDENTS PERMANENTS (ERP) AYANT IMMIGRÉ AU QUÉBEC

THE EDUCATION CONTEXT OF UNIVERSITY STUDENTS WITH A PERMANENT RESIDENT STATUS (PRS) WHO IMMIGRATED TO QUEBEC

Fasal Kanouté, Rajae Guennouni Hassani et Yamina Bouchamma

Volume 53, numéro 1, winter 2018

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1056283ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1056283ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Kanouté, F., Guennouni Hassani, R. & Bouchamma, Y. (2018). CONTEXTE DE FORMATION UNIVERSITAIRE D'ÉTUDIANTS RÉSIDENTS PERMANENTS (ERP) AYANT IMMIGRÉ AU QUÉBEC. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *53*(1), 68–88. https://doi.org/10.7202/1056283ar

Résumé de l'article

Cet article rend compte d'une partie des résultats d'une recherche sur les facteurs qui freinent ou facilitent la persévérance aux études universitaires d'étudiants résidents permanents (ERP), donc récemment immigrés au Québec. La collecte des données s'est déroulée dans six établissements d'enseignement supérieur au Québec, auprès de ERP et d'enseignants (professeurs et chargés de cours), par le bais de questionnaire en ligne et d'entretiens. Les résultats montrent que les ERP conjuguent stress d'acculturation et stress académique. Cette imbrication est illustrée à travers les défis que rencontrent les ERP, de l'admission aux transactions avec les ressources institutionnelles, en passant par le contenu-le déroulement des cours et la maitrise du français et de l'anglais.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

CONTEXTE DE FORMATION UNIVERSITAIRE D'ÉTUDIANTS RÉSIDENTS PERMANENTS (ERP) AYANT IMMIGRÉ AU QUÉBEC

FASAL KANOUTÉ, RAJAE GUENNOUNI HASSANI *Université de Montréal*

YAMINA BOUCHAMMA *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cet article rend compte d'une partie des résultats d'une recherche sur les facteurs qui freinent ou facilitent la persévérance aux études universitaires d'étudiants résidents permanents (ERP), donc récemment immigrés au Québec. La collecte des données s'est déroulée dans six établissements d'enseignement supérieur au Québec, auprès de ERP et d'enseignants (professeurs et chargés de cours), par le bais de questionnaire en ligne et d'entretiens. Les résultats montrent que les ERP conjuguent stress d'acculturation et stress académique. Cette imbrication est illustrée à travers les défis que rencontrent les ERP, de l'admission aux transactions avec les ressources institutionnelles, en passant par le contenu-le déroulement des cours et la maitrise du français et de l'anglais.

THE EDUCATION CONTEXT OF UNIVERSITY STUDENTS WITH A PERMANENT RESIDENT STATUS (PRS) WHO IMMIGRATED TO QUEBEC

ABSTRACT. This article presents partial results from a study on the perseverance barriers and facilitators of university students with a permanent resident status (PRS) who immigrated to Quebec. Data collection took place in six higher education establishments in Quebec with ERP and teachers (professors and lecturers) who responded to an online survey and participated in interviews. Results indicate that the ERP experience an interlocking of acculturation stress and academic stress. This imbrication is illustrated in ERPs' challenges, from admission to transactions with institutional resources, as well as course content, course organization, and learning French and English.

CONTEXTE DE L'ETUDE : MIGRATION ET RETOUR AUX ETUDES

La collecte des données de notre recherche s'est déroulée en 2012-2013. Nous présentons un aperçu actualisé de la problématisation de l'objet d'étude. Historiquement, la société canadienne est structurellement diversifiée au plan linguistique, socioculturel et ethnique. Il nous semble donc important de souligner dès le début de cet article que nous considérons l'immigration

récente, non pas comme facteur de création de la diversité de notre société, mais comme l'alimentant et l'actualisant continuellement. Selon les données préliminaires sur l'immigration 2014-2015, parmi les immigrants admis au Canada en 2014, le Québec en a reçu près de 19 % (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion-Québec [MIDI], 2015). Environ 58 % de cette cohorte québécoise est âgée de 25 à 44 ans; près de 67 % relèvent de la catégorie de l'« immigration économique », référant à des individus, en très grande majorité des « travailleurs qualifiés », dont le profil semble promettre une intégration économique plutôt facile dans le pays d'accueil. Une majorité d'immigrants (58,6 %) déclarent connaitre le français. Les taux d'immigration selon les continents de naissance sont : Asie (33,5 %), Afrique (31,0 %; à 14,0 % du Maghreb), Amérique Latine (20,5 %), Europe (14,9 %) et Océanie (0,1 %). Près des 3/4 des admis au Québec entre 2004 et 2013 résident en janvier 2015 dans la région métropolitaine de Montréal (Montréal, Laval, Longueuil). Parmi ceux qui sont âgés de plus de 15 ans, 58,8 % détiennent 14 années et plus de scolarité. Ainsi, les critères de sélection font que les immigrants reçus présentent dans l'ensemble un profil plus scolarisé que celui de la population en général. Au début, les immigrants reçus ont le statut de résidents permanents et la plupart commencent à postuler pour l'obtention de la citoyenneté canadienne au bout de trois ans.

Une enquête auprès des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés a porté sur leur intégration en emploi pour la période 2002-2009 (Benzakour, Lechaume, Castongay et Santos, 2013). Au moment de l'obtention de la résidence permanente, 80 % des répondants détenaient un diplôme universitaire. Selon cette enquête,

> les répondants natifs de l'Europe ont les taux d'activité et d'emploi les plus élevés, alors que ceux nés en Afrique et en Asie affichent des taux nettement plus faibles. Quant au taux de chômage, il est plus élevé chez les répondants natifs d'Afrique. (Benzakour et coll., 2013, p. 3)

Selon le MIDI (2015), il y a une diminution perceptible de l'écart entre les taux de chômage de la population en général et de celui des immigrants; cependant, cet écart reste préoccupant et s'élevait en 2014 à 3,4 % au détriment de l'ensemble des immigrants, et à 9,5 % au détriment des immigrants dont la résidence est de moins de 5 ans. Il va sans dire que certains immigrants transigent péniblement avec ces difficultés d'insertion professionnelle qui affectent leur santé physique et mentale (Chen, Smith et Mustard, 2010).

Des hypothèses sont avancées pour expliquer les freins à l'employabilité des immigrants : méconnaissance de la réalité du milieu québécois du travail, non maîtrise de la langue de travail et de communication sociale, manque de réseautage, profils de qualification dans certains pays d'origine différents de ceux attendus au Québec, discrimination sociale et professionnelle, etc. Les défis relatifs à la reconnaissance des acquis de qualification des immigrants

sont de plus en plus pointés du doigt (Chicha, 2013) et le changement de paradigme, de la qualification à la compétence, est aussi révélateur des décalages qui traversent le débat sur cette reconnaissance (Lejeune et Bernier, 2014). Ainsi, pour Boudarbat et Grenier (2014), faisant référence au capital humain des immigrants à leur arrivée dans le pays d'accueil, « les immigrants sont surreprésentés parmi les travailleurs pauvres titulaires d'un diplôme universitaire. La protection qu'offre la scolarité contre le risque de faible revenu est donc moins bonne pour les immigrants que pour les natifs » (p. 177). Ce constat est corroboré par une étude plus récente (Homsy et Scarfone, 2016).

Pourtant, au Québec, des initiatives sont prises pour faciliter l'intégration sociale et au marché du travail des immigrants. Cependant, malgré ce capital humain à l'arrivée et ces initiatives politiques, trop nombreux sont encore les nouveaux immigrants qui sont au chômage, qui ne trouvent pas d'emploi correspondant à leurs qualifications. Les problèmes de déqualification professionnelle à l'arrivée (Boudarbat et Cousineau, 2010), ou le désir d'acquisition d'une nouvelle formation (Misiorowska, 2012), font que les immigrants récemment arrivés s'inscrivent à l'université dans une proportion supérieure à celle de la population en général (Gilmore et le Petit, 2008). La présence des flux migratoires se reflète ainsi dans les universités, tant dans la métropole montréalaise que dans les autres régions du Québec. La majorité des étudiants récemment immigrés sont résidents permanents (ERP), statut transitoire vers la citoyenneté canadienne.

Plusieurs recherches et réflexions au Québec se sont penchées sur la persévérance en général aux études universitaires (Cartier et Langevin, 2001; Kozanitis et Chouinard, 2007; Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier et Fontaine, 2007). Quelques études ont porté sur les étudiants internationaux ou les étudiants de minorités ethnoculturelles au Canada (Benabdeljalil, 2009; Giroux, 2012; Goyer, 2012; Kanouté, Hohl et Chamlian, 2002). À notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement à la situation des ERP au Québec, sous l'angle de leur acculturation générale à la société d'accueil et de la persévérance ou attrition dans leur cheminement académique. Que sait-on de l'attrition des ERP? L'attrition est vue comme l'interruption et l'abandon des études à l'université, après l'inscription dans un programme. Nous avons sollicité en 2012 des informations dans ce sens de six établissements d'enseignement supérieur au Québec, dont cinq à Montréal : il y avait un écart de 2 % à 14 % en défaveur des ERP, surtout au baccalauréat. Une compilation actualisée récemment montre que cet écart reste en général préoccupant à tous les cycles de formation universitaire. Ces constats autorisent un questionnement sur les facteurs qui impactent la persévérance aux études des ERP. Dans des énoncés de politique et plans d'action, les différents paliers de gouvernance (fédérale, provinciale, municipale) affirment une volonté d'intégration sociale et économique des immigrants. Nous pensons que soutenir la persévérance des ERP aux études est l'un des premiers gestes (pas le seul) dans la chaine d'initia-

tives qui devraient permettre une telle intégration et éviter une chronicisation de la déqualification que certains vivent à leur arrivée. Ces constats nous ont ainsi poussés à envisager un projet de recherche pour mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle de ERP inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur au Québec.

BRÈVE CONCEPTUALISATION : QUAND STRESS ACADÉMIQUE ET STRESS D'ACCULTURATION SE CONJUGUENT

Pour un éclairage sur les facteurs qui freinent ou soutiennent la persévérance des ERP, nous faisons l'hypothèse qu'ils vivent un stress, à la fois académique et d'acculturation. La manière de contenir ce stress et d'atténuer ses effets sur la persévérance aux études est multidimensionnelle, comme en atteste la recension des écrits qui suit.

Sauvé et coll. (2007) ont fait une étude portant sur « L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires ». Selon ces auteurs, la persévérance pourrait être définie comme la poursuite d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme. Grâce à un questionnaire auprès d'étudiants inscrits en première année dans trois universités québécoises francophones, et à des entrevues semi-dirigées, ils ont établi que les facteurs d'abandon et de persévérance relèvent de cinq catégories : 1) dimensions personnelles, 2) préalables, 3) intégration dans les études, 4) degré de maîtrise de la langue d'enseignement et 5) stratégies d'apprentissage. Les étudiants persévérants instrumentalisent leur investissement scolaire d'une manière plus efficace, sont nombreux à considérer la qualité de l'encadrement institutionnel comme facteur de motivation. Une des principales difficultés rencontrées par les étudiants de leur échantillon touche l'apprentissage de la lecture en anglais. Nous pensons que l'enseignement supérieur, à l'instar des autres niveaux scolaires (primaire, secondaire) devrait aussi réfléchir à la prise en compte de la diversité du bagage linguistique des étudiants (Armand et Dagenais, 2012; Grayson, 2008). D'autres aspects et leur impact sur la persévérance ont été documentés : financement des études (Cicchelli, 2000), réalisation d'objectifs personnels pendant les études (Bouffard, Bastin, Lapierre et Dubé, 2001), ajustement aux exigences universitaires (Cartier et Langevin, 2001), communautés d'apprentissage et motivation (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Kozanitis et Chouinard, 2007).

Les facteurs reliés à la réussite à l'université sont nombreux et complexes. Toutes ces recherches révèlent des aspects de l'expérience universitaire (Coulon, 1997; Dubet et Martuccelli, 1996) induisant, à des degrés variables, ce que l'on appelle un stress académique. La gestion efficace de ce stress, par les individus et grâce aux conditions facilitantes de l'institution, contribue à la persévérance (Bouteyre, 2008; Tinto, 1993). Nous pouvons dire donc que l'étudiant est appelé à transiger avec l'explicite et l'implicite d'un habitus

de formation dans un programme donné, ancré dans des pratiques pédagogiques spécifiques. Selon Wagner (2010), le concept bourdieusien d'habitus rend compte d'un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement mobilisées dans un microcosme social spécifique. Une question pertinente serait de se demander comment les ERP, porteurs d'un habitus de formation forgé dans un contexte autre, transigent-ils avec l'environnement pédagogique dominant dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec? Béchard (2008) a fait une méta analyse des contributions clés concernant la pédagogie de l'enseignement supérieur, extraites de trois importantes revues de recherche dans le domaine (*Res Academica*, *Studies in Higher Education* et *Innovative Higher Education*) : peu de recherches croisent les enjeux de pédagogie universitaire à ceux de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'université.

Une recherche sur le cheminement universitaire des ERP, en plus de tenir compte des connaissances générales sur la persévérance, doit intégrer la problématique de l'acculturation : processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle d'un individu, au contact d'une ou de plusieurs cultures autres que sa culture de première socialisation (Berry, 2005; Kanouté, 2002; Wang, Schwartz et Zamboanga, 2010). Les recherches sur l'acculturation ont ainsi porté sur les conditions de vie, dans différents contextes sociétaux, d'individus et de groupes en situation de minorité ou de minoration, c'est-à-dire en référence à l'asymétrie numérique sur le plan démographique, mais aussi aux enjeux de rapport de pouvoir qui en découlent (Landes, 2011). On peut ainsi parler de la situation de minorités ethnoculturelles, de minorités nationales, d'étudiants internationaux, ou d'immigrants comme les ERP; l'étude de chaque cas de figure exigeant évidemment une conceptualisation différenciée. Ce qui est spécifique au profil des ERP, c'est à la fois leur résidence récente et leur mobilisation intensive pour réunir les conditions favorables à l'impulsion de leur projet migratoire.

Kanouté, Hohl et Chamlian (2002) ont documenté le vécu scolaire d'étudiants de minorité ethnoculturelle inscrits en éducation dans une université de Montréal, ayant majoritairement fréquenté le collégial québécois. Les étudiants de l'étude ont soulevé, entre autres, quelques difficultés concernant la maîtrise de la langue d'enseignement, les attentes implicites liées à l'évaluation, la focalisation des autres sur leur accent, les formules pédagogiques comme le travail en équipe quand leur organisation est laissée à l'initiative des étudiants. Duchesne (2010) a analysé les points de vue de professeurs superviseurs de stage en enseignement en Ontario sur leur expérience d'accompagnement d'étudiants immigrants stagiaires. Selon cette auteure, certaines difficultés rencontrées par les stagiaires relèvent principalement de deux causes : la méconnaissance de la structure et du fonctionnement des écoles francophones de l'Ontario; le manque de soutien dans l'effort d'ajustement de leurs conceptions initiales des pratiques éducatives canadiennes. Owen et Massey (2011) se sont penchés sur

l'impact des stéréotypes sur la performance académique de certains groupes à l'université et concluent ainsi leur étude : « *social stigma can indeed have strong negative effects on the academic performance of pejoratively stereotyped racial-minority group members not only in laboratory settings, but also in the real world* » (p. 150). Leurs conclusions sont partagées par d'autres chercheurs comme Harrison et Peacock (2010) qui analysent les effets de la xénophobie « passive » dans l'enseignement supérieur dans un contexte d'internationalisation. Hung et Hyun (2010) ont analysé des expériences épistémologiques d'étudiants internationaux inscrits aux grades supérieurs aux États-Unis. Ils ont croisé les regards des étudiants et des membres du personnel de l'institution pour documenter, entre autres, ce qu'ils appellent le « *culture shock* » et l'« *academic shock* », à travers le processus d'appropriation de l'anglais et de performance dans leur discipline académique. Les étudiants immigrants ou internationaux ayant des enfants partagent les défis généraux auxquels sont confrontés les familles immigrantes (Kanouté et Lafortune, 2011, 2014; Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani et Girard, 2016).

Ainsi les changements qui adviennent dans un processus d'acculturation s'accompagnent d'un certain stress dont l'ampleur et les effets sont variables :

> *These changes can be a set of rather easily accomplished behavioral shifts (e.g., in ways of speaking, dressing, eating, and in one's cultural identity) or they can be more problematic, producing acculturative stress as manifested by uncertainty, anxiety, and depression*. (Berry, 2005, p. 702)

Chez les immigrants, certains aspects de ce stress sont alimentés par des conditions d'accueil dans la société, d'autres par des choix de ces derniers dans l'orientation de leur acculturation. Selon Berry (2005), diverses recherches ont démontré que le scénario d'acculturation le moins associé à du stress est l'intégration, comme modalité individuelle ou groupale d'une minorité ou comme politique de gestion de la diversité (contrairement à l'assimilation, à la séparation, à la ségrégation). Que l'on se réfère aux conditions générales d'établissement dans la société marquées par des difficultés de transfert de leur capital du pays d'origine au pays d'accueil, ou aux situations inhérentes à la vie académique dans les établissements d'enseignement supérieur, nous pouvons avancer l'idée que les ERP conjuguent stress académique et stress d'acculturation et que cette imbrication peut impacter leur persévérance aux études. Certes, au moment de commencer l'étude qui a inspiré cet article, il y a de plus en plus un intérêt pour la recherche sur les parcours dans les universités francophones au Québec d'étudiants internationaux, sur les conditions d'accès à l'université d'étudiants issus de l'immigration, sur la place de la diversité dans le curriculum de formation universitaire de domaines comme l'éducation. Cependant, la documentation de l'effet de l'enseignant universitaire reste encore timide, relativement aux enjeux de prise en compte de la diversité et de facilitation de l'acculturation des étudiants récemment immigrés. Forts de ce constat, nous avons élaboré une recherche avec les objectifs d'identifier

les facteurs qui soutiennent ou freinent la persévérance des ERP relativement : 1) à leur profil social; 2) au microcosme d'apprentissage, de formation et d'enseignement; 3) au contexte institutionnel universitaire; 4) au processus général d'acculturation à la société. Nous avons voulu recueillir le point de vue des ERP eux-mêmes sur ces enjeux, mais aussi celui de protagonistes importants que sont les enseignants. Cet article croise ces deux points de vue principalement autour des objectifs 2 et 3.

MÉTHODOLOGIE

La démarche globale de collecte de données est compréhensive, avec un usage mixte de méthodes (Creswell, 2009). Six établissements d'enseignement supérieur ont été ciblés : École Polytechnique de Montréal, HEC Montréal, Université Concordia, Université de Montréal, Université du Québec à Montréal et Université Laval. La recension des écrits a révélé qu'il peut être ardu de rejoindre la population visée. Tenant compte de ce défi, et en comparaison avec certains projets similaires, nous avons opté pour une démarche non probabiliste. Ainsi, un questionnaire en ligne a été soumis, grâce à la collaboration des établissements, à la liste des ERP selon les critères suivants : avoir le statut de résident permanent et être inscrit dans un programme de premier cycle ou à des maitrises professionnelles. Un autre questionnaire en ligne a été envoyé aux enseignants (professeurs et chargés de cours). Chaque sondage en ligne se termine par une invitation à participer à un entretien individuel ou à un groupe de discussion pour approfondir certaines parties des questionnaires et notamment la spécificité de l'expérience des participants.

Les sondages ont rejoint 1 077 ERP et 429 enseignants. Quant aux entretiens, 99 ERP et 20 enseignants y ont participé. Le questionnaire en ligne destiné aux ERP, lancé dans six établissements, comporte quatre sections totalisant 51 entrées : Profil sociodémographique; Expérience de vie institutionnelle; Expérience d'apprentissage et de formation (cours et stages); Conditions générales de vie au Québec. Le questionnaire destiné aux enseignants, lancé dans quatre établissements, est structuré en 19 entrées de question, en effet miroir par rapport au précédent. Les catégories et items constituant le questionnaire ont été, dans un premier temps, inspirés des études qui ont permis de problématiser et de conceptualiser l'objet d'étude. Par la suite, le contenu de l'instrument de collecte a été travaillé de manière itérative par les membres de l'équipe (chercheurs et assistants-étudiants), en élaguant, ajoutant et clarifiant au regard des objectifs de recherche. Même si les questionnaires sont principalement formés de questions fermées à choix de réponse sous forme d'échelle de Likert, ils ont fait place à des espaces dédiés à des commentaires et faisant l'objet d'analyse qualitative à l'instar des entretiens. Les données ont été traitées à plusieurs niveaux de transversalité et de combinaison / comparaison (Mucchielli,1991). Les Tableaux 1 et 2 donnent, respectivement, un aperçu du profil général des ERP et de celui des enseignants. Dans les sections suivantes présentant cer-

tains résultats de l'étude, autant les données des questionnaires que celles des entretiens sont exploitées. Nous présentons ci-dessous deux tableaux qui font la synthèse des profils des ERP et des enseignants qui ont participé à l'étude.

TABLEAU 1. *Profil des ERP (n = 1 077) : quelques caractéristiques*

Caractéristiques	Données
Ventilation des ERP selon les établissements	• UdeM (27 %); UQAM (25 %); Concordia (18 %); ULaval (16 %); HEC (9 %); Polytechnique (5 %)
Profil sociodémographique	• Genre : femme (56,9 %); homme (43,1 %) • Région de naissance : Afrique (32,4 %); Amérique (28,7 %); Europe (26,3 %); Asie (12,6 %) • Age : 15-29 ans (31,2 %); 30-44 ans (63,3 %); 45 ans et plus (5,4 %) • Langues maternelles : français (24,5 %); espagnol (20,1 %); arabe/berbère (20,2 %); roumain/langues slaves (13,1 %); autres langues africaines (7,9 %) • Situation familiale : Célibataire (32,7 %); Mariés (52,4 %); Au moins un enfant)42,8 %)
Contexte prémigratoire: profil professionnel et niveau de scolarité	• Travailleurs avant immigration (76,8 %) • Catégorie professionnelle: professionnels (54,6 %); cadres intermédiaires (11,9 %) • Domaine d'exercice : affaires, finances, administration (25,8 %); enseignement (16,5 %); sciences et génies (11,1 %); santé (10,8 %) • Plus haut niveau de scolarité complété à l'arrivée : un 1er cycle universitaire (46 %); un 2ème cycle universitaire (26,3 %)
Données d'immigration	• Arrivés avant 2010 (53,9 %); 2010 et après (46,1 %) • Statut d'immigration à l'arrivée : dans la catégorie économique (71,9 %); parrainés (11,7 %); étudiants étrangers (7 %); réfugiés (3,1 %)
Programme et domaine d'étude au Québec	• Programme d'études: baccalauréat (46,6 %); certificat (28,3 %); maitrise (20,4 %) • Domaines d'études : commerce, gestion, administration (26 %); sciences (16,1 %); sciences humaines (15,9 %); éducation (9,7 %) • Régime d'inscription dans le programme d'études : 71 % à temps plein
Cheminement dans les études au Québec	• Aucun cours échoué (76,6 % des ERP); aucun cours abandonné (65 % des ERP); 2 cours et plus échoués (10,1 % des ERP); 2 cours et plus abandonnés (15,5 % des ERP)
Situation financière au Québec	• Ressources financières : 64, 76 % bénéficient de prêts et bourses du gouvernement • Emploi rémunéré durant les études : 46,5 % des ERP • 45 % d'entre eux travaillent 26 heures et plus par semaine.

TABLEAU 2. *Profil des enseignants (n = 429) : quelques caractéristiques*

Caractéristiques	Données
Ventilation des ERP selon les établissements :	• UdeM (60,5 %); UQAM (28 %); Polytechnique (5,9 %); HEC (5,6 %) • Genre : femme (51,5 %); homme (48,5 %) • Profs (49,4 %); chargés de cours (48,4 %)
Ancienneté dans l'institution	• Moins de 2 ans (15,3 %); 2-5 ans (23,5 %); 6-10 ans (23,5 %); 11 ans et plus (37,6 %)
Domaine d'intervention	• Éducation (19,6 %); Sciences humaines (14,6 %); Commerce, administration (13,9 %); Médecine, Médecine dentaire, Sciences infirmières (13,9 %); Sciences sociales (11,6 %), Sciences et génies (11,3 %)

DE L'EFFECTIVITÉ DU PROJET MIGRATOIRE

Comme le montre le Tableau 1, 63,3 % des ERP ayant participé à notre étude sont âgés de 30 à 44 ans, 42,8 % ont au moins un enfant et 46,6 % sont inscrits dans un programme de baccalauréat. De visu, ce profil social semble contrasté par rapport à celui des étudiants inscrits en général dans les programmes de premier cycle des universités canadiennes. Ainsi, les ERP inscrits dans des programmes de ce cycle sont susceptibles d'être plus âgés que leurs pairs, d'avoir plus de responsabilités familiales liées à la présence de conjoint et d'enfants. Ce profil ressemble aussi à celui de la cohorte des immigrants habituellement décrite par le MIDI (2015). Ainsi, en majorité les ERP sont allophones, relèvent de la catégorie « économique », ont occupé un emploi dans le pays d'origine (76,8 %), ont complété un diplôme universitaire.

Dans la chaine de démarches qui jalonnent la dynamique d'établissement dans le pays d'accueil de la plupart des immigrants, il y a le processus de reconnaissance des diplômes obtenus à l'extérieur du Canada, que ce soit pour postuler à un emploi ou pour l'admission dans un programme d'études. Parmi les ERP sondés, 83 % se sont commis dans un tel processus, dont 61 % se disent plutôt ou totalement satisfaits et 39 % se disent plutôt ou totalement insatisfaits. Invités à choisir parmi un ensemble d'énoncés qui illustrent le mieux les défis rencontrés dans leur mobilisation pour rendre le projet migratoire effectif, une majorité a trouvé difficile l'obtention d'un emploi (65,8 %) et encore plus difficile (72,9 %) d'avoir un emploi conforme à leur niveau de formation. Plusieurs pensent avoir régressé dans leur statut professionnel. La majorité des ERP (71,9 %) relèvent de la catégorie administrative d'immigrants « économiques », dont les profils laissent supposer une intégration rapide au marché du travail et une contribution significative à l'économie de la société. Cependant, des ERP de notre étude témoignent de phénomènes discriminatoires, subtils ou flagrants, qui ont jalonné leur recherche ou expérience d'emploi comme l'ont aussi constaté Boudarbat et Cousineau (2010) ainsi que Homsy et Scarfone (2016).

Questionnés sur le lien entre les études entreprises au Québec et celles suivies avant l'immigration, 36,1 % des ERP disent que les domaines de formation sont les mêmes; 35,7 % qu'ils sont connexes; 28,3 % qu'ils sont différents. Il est ainsi intéressant de noter que parmi les 46,6 % de ERP inscrits au baccalauréat, certains doivent « reprendre » des études de premier cycle, puisque 72,3 % mentionnent avoir déjà complété dans leur pays d'origine un diplôme de premier ou de deuxième cycle universitaire. Cette situation a le potentiel de les démotiver surtout lorsque les enseignants et les pairs reconnaissent peu leurs acquis de formation dans le déroulement général des cours. Pour certains ERP, retourner aux études, et par la même occasion changer de domaine, est un geste planifié (Misiorowska, 2012). Les entretiens montrent que les ERP qui sont les plus inscrits dans cette dynamique sont ceux qui sont plus jeunes et sans enfants. Pour d'autres, ce retour est une décision par défaut, faute d'avoir trouvé l'emploi rêvé et le programme fréquenté n'est pas un premier choix. En effet, les entretiens avec les ERP montrent que plusieurs d'entre eux auraient différé un retour aux études s'ils avaient pu vivre décemment grâce à leur qualification professionnelle à l'arrivée (Chicha, 2013; Lejeune et Bernier, 2014).

> J'étais psychologue [dans mon pays], j'étais même chef d'unité thérapeutique là-bas. Quand je suis arrivé ici, la nouvelle c'était « tu ne peux pas exercer comme psychologue si tu n'as pas de doctorat ». Donc ça prend au moins 5, 6 ans pour travailler là-dedans. Et là je me suis dit « non, ça va être long, et continuer mes études pour faire quelque chose que je faisais déjà avant ». Donc j'ai décidé de changer et maintenant je suis rendu en gestion publique… C'était dans mes projets à un moment donné de faire le switch vers la gestion publique parce que j'étais déjà un peu gestionnaire à mon ancien emploi, donc c'est quelque chose qui m'intéressait déjà et là aussi je suis content avec le changement que j'ai fait; donc c'était pas compliqué dans ce sens. (Étudiant trentenaire sans enfant)

> Je suis venue avec l'idée d'aller à l'université pour finir ma carrière… j'étudiais la physique. Donc, quand je suis arrivée ici, je voulais aller à la maîtrise en astrophysique à Montréal… Et j'ai reçu du courrier électronique disant que j'ai été acceptée pour la maîtrise. J'avais une révélation dans le ciel! Mais la lettre n'arrivait jamais, la lettre physique. Quatre semaines avant de commencer la classe, m'arrive la lettre disant que j'ai été refusée. J'étais vraiment fâchée avec ça; je me suis inscrite pour un baccalauréat (dans une autre discipline scientifique), mais je voulais étudier les étoiles. Je ne peux pas supporter ma vie d'une autre façon. (Étudiante, mère de famille)

Pour ce qui est du processus à leur première admission dans un programme d'études au Québec, les ERP ont jugé du niveau des difficultés rencontrées sur une échelle de 0 (aucune difficulté) à 10 (très difficile) : 25 % n'ont éprouvé aucune difficulté; 27,5 % ont accordé une cote de 1 à 3; 31,6 % une cote de 4 à 7; 15, 9 % une cote de 8 à 10. Les grandes catégories de difficultés ciblées lors de l'admission sont reliées à la disponibilité : des personnes à qui demander des informations et conseils; de l'information relative aux cours

complémentaires / préparatoires imposés à l'admission; de l'information et des ressources relatives aux tests de langue exigés à l'admission. Pour ce qui est des ressources qui les ont aidés dans ce processus d'admission, en lien avec une information adéquate sur leur programme d'études, une catégorie se démarque de manière très nette : l'information organisée par le biais des sites internet et sous forme de documentation papier (88 %); suivent le service de l'admission au programme (51 %), les activités promotionnelles (p. ex. portes ouvertes, salon des études, 44,1 %), le directeur du programme-responsable des études (37,7 %); les étudiants immigrants ou internationaux (32,6 %); les services aux étudiants (28,4 %). S'ils apprécient le volume d'informations que les universités offrent, ils expriment le besoin que ces informations soient mieux expliquées et contextualisées par le personnel qu'ils rencontrent lors des procédures d'admission et d'inscription, surtout à l'intérieur des unités qui les accueillent.

REGARDS CROISÉS SUR LES RESSOURCES, DÉFIS ET OBSTACLES À LA FORMATION DES ERP

Près de 23 % des ERP disent avoir échoué au moins un cours, et 35 % avoir abandonné au moins un cours (Tableau 1). Les données semblent indiquer une certaine spécificité du programme de baccalauréat par rapport à ce constat. Contrairement au programme de 2e et de 3e cycle, le programme de baccalauréat ventile ses crédits à travers un plus grand nombre de cours et exige ainsi souvent une présence physique plus longue. Les caractéristiques du baccalauréat mises en lien avec le fait que les ERP sont plus âgés que la moyenne des étudiants, qu'ils ont plus de responsabilités familiales et que certains d'entre eux pensent reprendre injustement une qualification déjà acquise, sont autant de facteurs qui peuvent influencer la persévérance aux études des ERP.

Les synthèses de données dans les Tableaux 3 et 4 nous permettent d'illustrer les défis rencontrés par les ERP dans leur formation universitaire au Québec. Comme le montre le Tableau 3, nous avons invité les ERP et les enseignants à coter sur une échelle leur degré d'accord quant au fait que des énoncés représentent un obstacle ou un défi à la formation des ERP. Nous avons considéré une liste comparative des 10 premiers énoncés (Tableau 3), qui émergent du classement des ERP (sur 22 énoncés) et de celui des enseignants (sur 34 énoncés) sur la base du pourcentage combiné de « partiellement en accord » — « totalement en accord » (P ou TA). Dans les deux classements, les 10 énoncés portent sur des obstacles et défis relatifs à trois catégories : le déroulement des cours et leur contenu (5 énoncés), la maitrise de la langue d'enseignement et de l'autre langue officielle (3 énoncés), les conditions sociales et économiques des ERP (2 énoncés). Quant au Tableau 4, il présente le regard croisé des deux groupes sur l'utilisation des ressources institutionnelles par les ERP.

TABLEAU 3. *Classement comparatif des défis de formation selon les enseignants et les ERP*

Enseignants (*n* = 414-418) : « Selon vous, les difficultés et défis que rencontrent ces étudiants dans le cadre de leur formation sont-ils liés aux situations exposées dans les énoncés suivants? »	P ou TA (%)	ERP (*n* = 1 030-1 044) : « Selon vous, les énoncés suivants représentent-ils des obstacles à votre formation-apprentissage? »	P ou TA (%)
La maitrise du français à l'écrit[a]	74,9	Le rythme de travail	40,7
Les difficultés financières éprouvées par ces étudiants	59,6	La maitrise de l'autre langue officielle du Canada qui n'est pas la principale langue d'enseignement-de formation dans votre université[b]	36,3
La maitrise du français à l'oral	59,0	La prise de parole dans les cours	36,2
La déqualification professionnelle subie par ces étudiants suite à leur immigration au Québec	56,7	La maitrise de la principale langue d'enseignement-de formation dans votre université	35,2
La compréhension du contenu des cours	53,0	Le travail en équipe	32,3
Les règles et consignes relatives aux travaux dans les cours	51,3	La compréhension de l'accent des enseignants ou chargés de cours	32,1
La prise de parole dans les cours	51,3	L'approche pédagogique de l'enseignant ou chargé de cours	31,2
La maitrise de l'anglais	46,8	Les problèmes de préjugés, discrimination ou racisme	31,1
Le travail en équipe	46,0	Les modalités d'évaluation des travaux universitaires	30,9
Les règles de présentation des travaux universitaires	44,8	La relation avec les autres étudiants non immigrants	30,9

NOTES. [a]Seuls les enseignants d'institutions francophones (quatre) ont complété le questionnaire; [b]Les ERP viennent de toutes les institutions participantes, une anglophone et cinq francophones.

S'approprier le curriculum et l'habitus de formation

Les cinq énoncés du Tableau 3 qui portent sur le déroulement et le contenu des cours illustrent des aspects emblématiques de l'habitus de formation universitaire en Amérique du Nord : approche pédagogique de l'enseignant; consignes pour le contenu et la présentation des travaux; modalités d'évaluation; travail en équipe; etc. Les ERP classent les défis relatifs au déroulement et contenu des cours en 1ère, 3e, 5e, 7e et 9e position, tandis que les enseignants les placent au 5e, 6e, 7e, 9e et 10e rang. Il y a donc une perception différenciée de l'importance des indicateurs de cette catégorie. En effet, les ERP trouvent plus significatif, que les enseignants, le potentiel de frein à la persévérance que constitue le rythme de travail dans les cours, de la prise de parole dans l'animation des activités de formation et d'apprentissage. Notons que, pour les enseignants, le premier défi de cette catégorie est la compréhension du contenu des cours. La question de l'évaluation a transpiré des entretiens avec

TABLEAU 4. *L'utilisation des ressources institutionnelles par les ERP*

Enoncé[a]	ERP (%)				Enseignants (%)			
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Les services offerts par la bibliothèque (ex. livres, bases de données, périodiques électroniques)	10,9	17,3	27,0	44,7	27,3	15,1	28,8	28,8
Les services aux étudiants (ex. aide financière, aide au logement, centre de soutien, mentorat)	33,7	26,1	26,7	13,5	38,7	22,0	23,5	15,7
Les services de votre association étudiante	67,3	22,8	7,1	2,9	57,3	20,4	15,3	7,0
Les services du bureau de l'ombudsman	89,6	8,0	1,4	1,0	78,7	13,9	5,9	1,5
Les ateliers de soutien linguistique	78,6	11,7	6,4	3,3	38,2	17,0	26,0	18,7
Les services d'action communautaire ou service semblable	83,1	11,8	3,2	1,9	69,7	15,5	10,7	4,1

NOTES. [a]ERP (n = 1044-1055): « À l'université, à quelle fréquence avez-vous recours aux services suivants? » Enseignants (n = 409-413): « Vous est-il arrivé de référer un de ces étudiants aux ressources suivantes? ».

des enseignants et des ERP, notamment la connaissance de la part des ERP des règles régissant la mention de références dans un travail académique et les cas de plagiat. Tout en trouvant qu'il faut être intraitable sur les cas de plagiat, des enseignants trouvent qu'il faut un processus non discriminatoire de traitement des cas, non miné par un soupçon quasi automatique à l'égard des ERP. La problématique du travail en équipe, de sa constitution et de son fonctionnement, ressort de manière manifeste dans les données qualitatives, et semble révélatrice d'enjeux d'inclusion et d'exclusion sociale dans les interactions intergroupes (Kanouté, 2002). Les témoignages qui suivent montrent que l'appropriation du curriculum par les ERP n'est pas qu'affaire de contenu, mais aussi d'appropriation d'un habitus de formation et d'apprentissage (Cartier et Langevin, 2001; Coulon, 1997; Dubet et Martuccelli, 1996; Wagner, 2010) sur la toile de fonds d'une dynamique d'acculturation, (Berry, 2005; Duchesne, 2010; Kanouté, 2002) :

> Elle (l'enseignante) expliquait bien mais il y avait beaucoup d'information; on nous en donnait. Je n'y arrivais pas.... C'était des lectures, des lectures, des lectures, faire des contextes, des analyses; il faut faire des études de cas. Je n'étais pas bonne là-dedans, surtout c'était une première pour moi parce que je n'ai pas appris à étudier pour faire des études de cas, pour analyser.... Pour les examens, j'ai étudié quatre chapitres, quelque que soit la page que vous tournez, je vais réciter. Mais quand c'est les quizz, les questions où il faut dire vrai-faux, j'ai échoué. J'ai dit écoute, je vais abandonner parce que, je ne suis pas encore prête. Il faut au moins que je trouve l'information sur comment étudier pour réussir un cours. (Étudiant)

> Pour les travaux, ça a été difficile à un moment donné parce qu'il y a une énorme différence pour rendre les travaux ici et dans mon pays. Donc souvent, ils vont vouloir un travail double interligne puis des choses comme ça. (Étudiant)

> J'ai eu un cours sur les lois du travail au Québec. Au début du cours, j'avais du mal à suivre étant donné que je ne connaissais pas le contexte législatif au Québec. (Étudiant)

> La formation des équipes de travail pour l'immigré s'avère une tâche difficile et extrêmement stressante.... Il n'est pas rare d'entendre « des non, nous sommes complets » ou « cherche ailleurs et reviens nous voir si jamais ». Bref, s'il réussit à trouver une équipe qui veut bien de lui, personne ne veut lui donner des informations ou lui expliquer ou répondre à ses questions ou tenir compte de ses idées ou même de lui pendant les séances de travail. (Enseignant)

> Je pense en particulier à certains étudiants qui maîtrisent mal le français et les codes sociaux, en particulier dans les interactions avec les professeurs. De mon expérience, ils ont moins l'habitude de s'adresser au prof pour clarifier un concept ou pour demander de l'aide personnelle. De plus, il est très difficile de les faire participer en classe et de leur demander de faire un exposé oral. (Enseignant)

La maitrise du français et de l'anglais

Il semble y avoir une certaine convergence entre les deux groupes quant à l'importance dans le classement des défis-obstacles relatifs à la maitrise des deux langues officielles dans la formation des ERP : 2e, 4e et 6e position par les ERP; 1ère, 3e et 8e par les enseignants. Tout en reconnaissant la nécessité incontournable de maitriser la langue d'enseignement, plusieurs ERP allophones sont revenus dans les entretiens sur ce qu'ils perçoivent comme étant de l'insensibilité face aux défis de l'acquisition d'une langue seconde, non seulement pour la parler mais pour l'utiliser à des fins de formation. Au-delà de la maitrise de la langue, il est mentionné une difficulté liée à la compréhension de l'accent des uns et des autres. Ainsi, les enjeux relatifs à la diversité linguistique vont au-delà de la maitrise de la langue (Armand et Dagenais, 2012; Grayson, 2008). Dans les établissements francophones, l'exploitation de la documentation en anglais

semble difficile pour certains ERP. Ce constat avait déjà été fait par l'étude de Sauvé et coll. (2007) qui a porté sur l'ensemble des étudiants de premier cycle, immigrants et non immigrants :

> Souvent, je ne comprends pas le sens de mots utilisés par le prof ou les étudiants à cause des anglicismes et des québécismes. (ERP)

> Au début, je me souviens qu'il y avait beaucoup de choses que je ne comprenais pas; vraiment, c'était difficile. Des fois, je voulais poser une question puis je me posais moi-même la question « est-ce que vraiment je dois poser cette question? » T'es gênée parce que tu as un accent; t'es gênée parce que tu ne sais pas comment poser la question; t'es gênée parce que ça se peut que tu oublies un mot pendant que tu poses cette question-là. Donc, au début, c'était vraiment comme ça. (ERP)

> *For me it is mostly language barriers. It is the main reason that sometimes I have doubt in participating in group activities, go to workshops or ask questions. Also, networking is challenging because I do not know many people*. (ERP)

> On demande beaucoup de lire des textes et, parfois, des textes en anglais; donc, des fois, non seulement la personne ne maîtrise pas le français, mais elle ne maîtrise pas, non plus, l'anglais.... Ça fait qu'il y a la double barrière linguistique du français et de l'anglais. (Enseignant)

> Théoriquement, ils ont les compétences linguistiques parce qu'ils passent l'examen de l'Office québécois de la langue française. Donc, ils sont qualifiés. Mais en pratique, on utilise beaucoup la langue comme outil de communication et c'est sûr qu'il y a l'aspect culturel qui vient s'ajouter aux compétences linguistiques. Au Québec, on parle en français sauf qu'il y a, quand même, des particularités, des subtilités linguistiques qui sont diverses, variées, et qui sont très importantes pour pouvoir communiquer avec l'autre. (Enseignant)

> La non-maitrise de la langue est pour moi un défi majeur auquel font face ces étudiants. De plus, l'attitude de l'étudiant qui préfère nous dire qu'il comprend plutôt que le contraire est aussi problématique. Lorsqu'on les interroge individuellement, ces étudiants nous assurent qu'ils comprennent mais au moment des examens, je me rends rapidement compte que la matière n'a pas été comprise. (Enseignant)

L'impact des conditions sociales et économiques des ERP

Les deux groupes ont aussi choisi, dans le top 10 des défis, ceux dont les énoncés portent sur les conditions sociales et économiques des ERP. Le classement des ERP place les deux énoncés de cette catégorie en 8e et 10e position : les problèmes de transaction relationnelle générale avec les étudiants non immigrants et les enseignants, ainsi que de préjugé-racisme-discrimination. Les phénomènes d'exclusion active ou passive minent la mobilisation pour persévérer (Harrison et Peacock, 2010; Hung et Hyun, 2010; Owen et Massey, 2011). Sans doute, les défis d'acculturation générale rendent les ERP sensibles au décodage de tels phénomènes. Quant aux enseignants, ils trouvent saillant l'impact sur les ERP de deux éléments de cette catégorie en les mettant au 2e et 4e rang : les difficultés financières et la déqualification professionnelle subie par les ERP

suite à leur immigration. Au-delà du cas des ERP, le financement des études est une préoccupation pour plusieurs étudiants (Cicchelli, 2000). Cependant, le fait de migrer exerce une pression particulière sur l'épargne des immigrants, pour ceux qui en ont. En entrevue, des enseignants ont témoigné que, chez les ERP, divers traumas de la migration crèvent les yeux et sont nettement perceptibles dans l'espace de formation; aussi les conditions d'établissement au Québec sont difficiles pour certains, p. ex. responsabilités familiales et professionnelles; difficultés financières (Kanouté et Lafortune, 2011 et 2014) :

> Plusieurs professeurs et chargés de cours ont beaucoup de préjugés envers les immigrants. Dès qu'ils savent que notre langue maternelle n'est pas le français, certains pensent que notre rendement sera mauvais et ils utilisent cette raison pour expliquer pourquoi on a échoué plutôt que réfléchir à leur mode d'enseignement. (ERP)

> La discrimination et le racisme, j'en ai été victime… j'ai reçu un échec à un cours et après revendications, l'échec s'est transformé en A-. (ERP)

> *Some teachers, one I can think of right on the top of my head, clearly showed signs of discrimination*. (ERP)

> Le moment de transition entre le pays d'origine et l'enracinement dans le présent contexte occasionne parfois des complications à la personne étudiante pour bien se concentrer dans ses activités académiques. (Enseignant)

> On dénote très clairement les étudiants qui sont très instables…. Il y a beaucoup de décès dans leur entourage, dans leur pays d'origine. Ils sont vraiment très perturbés, ils souffrent énormément de la situation. Et, vu mon grand âge, moi, ils sont en train de me prendre pour leur mère…. Ils viennent pleurer, ils viennent s'épancher auprès de moi; Ils viennent partager leur peine et leurs soucis. (Enseignant)

> Ces gens-là arrivent, 9 fois sur 10, avec une famille. Ils arrivent ici et ils travaillent; il y a une plus grande proportion d'entre eux qui ont un profil d'étudiant « adulte » par leur âge, par leur situation personnelle, par leur localisation géographique; et ça, je crois que pour l'apprenant, c'est un défi. Mon cours est de 17 h 30 à 20 h 30 et j'arrête mon cours à 19 h 15 parce que la majorité ne sont plus capables. (Enseignant)

> En fait, la déqualification et l'absence de reconnaissance sociale, tout comme l'absence d'« expérience canadienne » peuvent miner la confiance en soi. (Enseignant)

Le recours aux ressources institutionnelles par les ERP

Les ERP ont été sondés sur la fréquence d'utilisation des ressources et services institutionnels et les enseignants quant à la fréquence avec laquelle ils y réfèrent les ERP. Une compilation comparative de leurs réponses (Tableau 4) montre des aspects préoccupants. Malgré les défis précédemment soulignés en lien avec le déroulement des cours et l'appropriation de leur contenu, 28,2 % des ERP disent ne jamais avoir recours aux services de la bibliothèque ou le faire rarement, 78,6 % affirment ne jamais solliciter les services de soutien

linguistique. Aussi, en dépit des difficultés financières et sociales que certains ERP rencontrent, 33,7 % n'utilisent jamais les ressources institutionnelles de service aux étudiants et 67,7 % ne cherchent pas à bénéficier du soutien de leur association étudiante. Nos données montrent que les enseignants sont bien au fait des défis rencontrés par les ERP malgré quelques divergences de perceptions. Ainsi, s'il est compréhensible qu'ils ne pensent pas à des ressources un peu éloignées de leur mandat professionnel, il est surprenant de voir que 27,3 % et 38,2 % des enseignants disent n'avoir jamais référé des ERP, respectivement, aux services offerts par la bibliothèque et aux ateliers de soutien linguistique. Certains enseignants semblent oublier, peut-être, le fait que le recours routinier à différents services des établissements d'enseignement est davantage intégré par les étudiants qui ont fait des études préuniversitaires dans la société d'accueil. Il y a donc clairement un hiatus entre l'utilisation par les ERP des ressources institutionnelles et les divers besoins des ERP.

CONCLUSION

Certes l'approche méthodologique (échantillonnage non probabiliste) n'autorise pas la prétention à une généralisation des résultats de cette étude. Cependant, l'approche mixte conduit à une richesse de données qui permet de visualiser les différents défis documentés en lien avec la formation universitaire des ERP. En résumé, ces derniers conjuguent stress académique et stress d'acculturation. Il est possible d'agir à divers niveaux et de différentes manières pour atténuer ce stress, le ramener au plancher raisonnablement inhérent à tout changement de pays.

Tout d'abord, un souci d'intégration doit s'accompagner de pratiques équitables. Il faudrait une plus grande concertation pour bonifier les mécanismes de reconnaissance des acquis de formation des immigrants, pour s'attaquer à la complexité des formes de discrimination et d'iniquité dont certains immigrants sont victimes, pour travailler de manière générale à une décrispation du rapport général à la diversité sociale et ethnoculturelle. Par exemple, il y a de plus en plus de programmes de qualification destinés aux professionnels formés à l'international (pharmacie, enseignement) : il faut les encourager, les doter de ressources pour une mise à niveau efficace des compétences, et éviter de les alourdir à cause d'une suspicion indue sur la compétence de ces professionnels.

Tous les établissements d'enseignement supérieur possèdent des ressources (services aux étudiants), organisent des activités (portes ouvertes, mentorat, jumelage) et améliorent continuellement l'accès à l'information sur l'admission aux différents programmes. Le défi c'est de rendre plus visible auprès des ERP la palette de services de soutien et d'accompagnement. Il est possible pour les services aux étudiants de collaborer plus étroitement avec les organismes communautaires extra universitaires et les CSSS pour mieux rejoindre les ERP.

Il y a lieu donc de baliser de manière générale le processus d'adaptation systémique des institutions à la diversité, de faire que les campus en général et les espaces plus intimes que sont les cours soient des lieux où on se préoccupe de déconstruire les stéréotypes pour un confort identitaire favorable à la persévérance aux études. Aussi, la construction d'une ergonomie pédagogique ouverte à la diversité dans le contexte universitaire interpelle les enseignants. Ces derniers sont les premiers dans la chaine des tuteurs de résilience : nos données montrent qu'ils sont perspicaces dans le décodage de situations qui freinent la persévérance aux études, agissent comme tuteurs de résilience dans certaines situations. Cependant, il y a de la place à la sensibilité interculturelle et aux initiatives de différenciation pédagogique.

Finalement, dans un commentaire inséré lors de la complétion du questionnaire en ligne, un enseignant dit ceci : « Trop centré sur les actions et responsabilités de l'institution vers les étudiants. Ceux-ci ont des responsabilités et des obligations aussi. » (Enseignant). Notre étude visait en premier lieu des retombées pour améliorer l'action institutionnelle et les pratiques de formation à l'endroit des ERP. Cependant, nulle amélioration ne serait efficace si les ERP eux-mêmes ne jouent ce qui leur revient dans cette partition générale. La recherche de Misiorowska (2012) s'est intéressée aux trajectoires socioprofessionnelles de nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec, qui pensent avoir connu une intégration réussie. Au-delà des écueils systémiques, cette étude a documenté une mobilisation de ces immigrants pour les atténuer, pour redéfinir le projet migratoire, pour saisir toutes les occasions d'améliorer leur capital social. Aussi, les recherches sur l'acculturation (Berry, 2005; Kanouté, 2002) montrent que les individus ou groupes qui sont dans une situation de repli identitaire, quelles qu'en soient les causes, transigent moins bien avec le stress d'acculturation. Les données issues des entretiens de notre étude indiquent que certains ERP sont très proactifs pour relever les défis auxquels ils sont confrontés à l'université.

RÉFÉRENCES

Armand, F. et Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'Autre et à la diversité linguistique. *Revue de l'Association canadienne d'éducation (ACE), 52*(1), 28-30.

Béchard, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(3), 537-568.

Benabdeljalil, A. (2009). *Une étude exploratoire sur les étudiants internationaux migrants : Projet d'immigration et expérience de travail durant les études* (Mémoire de maitrise inédit). Université Laval, Québec. QC.

Benzakour, C., Lechaume, A., Castonguay, M.-H. et Santos, P. (2013). *Enquête auprès des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés. Portrait des répondants au moment de l'enquête. Rapport remis au Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles et au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale du Gouvernement du Québec*. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ENQ_Portrait_repondants.pdf

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures.*International Journal of Intercultural Relations, 29(6),* 697-712.

Boudarbat, B. et Cousineau, J.-M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, *11*(2), 155-172.

Boudarbat, B. et Grenier, G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion*. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_ImmigrProsperite_BoudarbatGrenier.pdf

Bouffard, L., Bastin, É., Lapierre, S. et Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels : un apprentissage significatif pour les étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 503-522.

Bouteyre, E. (2008). *Résilience scolaire de la maternelle à l'université*. Paris, France : Belin.

Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(2), 353-381.

Chen, C., Smith, P. et Mustard, C. (2010). The prevalence of over-qualification and its association with health status among occupationally active new immigrants to Canada. *Ethnicity & Health, 15*(6), 601-619.

Chicha, M.-T. (2013). Discrimination systémique et égalité en emploi : vers une politique inclusive. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : Recherche, formation, partenariat* (p. 45-61). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Cicchelli, V. (2001). *La construction de l'autonomie : parents et jeunes adultes face aux études*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3e éd). Thousand Oaks, CA : Sage.

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(1), 25-43.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Seuil.

Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(1), 95-115.

Gilmore, J. et Le Petit, C. (2008). *Les immigrants sur le marché du travail canadien en 2007 : analyse selon la région d'obtention des études postsecondaires* (Rapport du Statistique Canada n° 71-606-X2008002). Repéré à https://cdi.merici.ca/stat_can/immigrants_2007.pdf

Giroux, L. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

Goyer, L. (2012). Parcours universitaire et parcours migratoire : une étude qualitative de l'expérience des étudiants internationaux. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 255-276). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Grayson, J. P. (2008). Linguistic capital and academic achievement of Canadian- and foreign-born university students. *Canadian Review of Sociology*, *45*(2), 127-149.

Harrison, N. et Peacock, N. (2010). Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on 'internationalisation at home.' *British Educational Research Journal, 36*(6), 877-902.

Homsy, M. et Scarfone, S. (2016). *Plus diplômés mais sans emploi. Comparer Montréal : le paradoxe de l'immigration montréalaise*. Montréal, QC : Institut du Québec.

Hung, H.-L. et Hyun, E. (2010). East Asian international graduate students' epistemological experiences in an American University. *International Journal of Intercultural Relations, 34*(4), 340-353.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 171-190.

Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur vécu à l'école en contexte scolaire montréalais défavorisé. *Alterstice, Revue internationale de la recherche interculturelle,* 6(1), 13-26.

Kanouté, F., Hohl, J. et Chamlian, N. (2002). Les étudiants allophones dans les programmes de premier cycle de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives* (p. 183-201). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques d'établissement.* Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires.* Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Kozanitis, A. et Chouinard, R. (2007). Les effets directs des variables d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education*, *37*(2), 1-28.

Landes, X. (2011). La dimension numérique dans le concept de minorité : efficience et justice ethnoculturelle. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum,* 6(2),49-78.

Lejeune, M. et Bernier, A. (2014). *La reconnaissance des compétences des travailleurs immigrants qualifiés : une revue des tendances nationales et internationales pour mieux comprendre les politiques et les pratiques pour le Québec. Rapport final remis à la Direction générale de l'énoncé politique, Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.* Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Rapport_ReconnComp_LejeuneBernier.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2015*). Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec.* Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/FICHE_syn_an2014.pdf

Misiorowska, M. (2012). *Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec : qu'est-ce qu'une « intégration réussie »?* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, France : PUF.

Owens, J. et Massey, D. S. (2011). La menace des stéréotypes et la performance académique des collèges: une approche des variables latentes. *Social Science Research, 40*(1), 150-166.

Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, É. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche* [Rapport de recension]. Québec, QC : Télé-université et Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

Wagner, A.-C. (2010). Habitus. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 69-70). Paris, France : PUF.

Wang, S. C., Schwartz, S. J. et Zamboanga, B. L. (2010). Acculturative stress among Cuban American college students: Exploring the mediating pathways between acculturation and psychosocial functioning. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(11), 2862-2887.

FASAL KANOUTÉ est professeure titulaire en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa recherche et son enseignement portent sur les enjeux et les défis de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation et en formation. fasal.kanoute@umontreal.ca

RAJAE GUENNOUNI HASSANI est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa recherche porte sur les stratégies déployées par les parents immigrants pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. rajae.guennouni.hassani@umontreal.ca

YAMINA BOUCHAMMA est professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université Laval. Sa recherche porte, entre autres, sur le rôle des gestionnaires d'établissement d'enseignement à l'égard de la diversité ethnoculturelle. Yamina.Bouchamma@fse.ulaval.ca

FASAL KANOUTÉ is a full professor of Education at the Université de Montréal. His research and teaching focus on the issues and challenges of ethnocultural diversity in education and training. fasal.kanoute@umontreal.ca

RAJAE GUENNOUNI HASSANI is a doctoral student in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her research focuses on immigrant parents' strategies to support the socio-educational experiences of their children. rajae.guennouni.hassani@umontreal.ca

YAMINA BOUCHAMMA is a full professor of Education at the Université Laval. Amongst other research interests, she studies the role of education institution managers towards ethnocultural diversity. Yamina.Bouchamma@fse.ulaval.ca