

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Les étudiants récemment immigrés : mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires

Chercheure principale

Fasal Kanouté, U. de Montréal

Cochercheur(s)

Sébastien Arcand, HEC Montréal
Antoine Bilodeau, U. Concordia
Yamina Bouchamma, U. Laval
Marie-Thérèse Chicha, U. de Montréal
Francisco Antonio Loiola, U. de Montréal
Maryse Potvin, U. du Québec à Montréal
Lilyane Rachedi, U. du Québec à Montréal
Bilkis Vissandjée, U. de Montréal

Autre membre de l'équipe

Anastassis Kozanitis, École Polytechnique

Établissement gestionnaire de la subvention

U. de Montréal

Numéro du projet de recherche

2012-RP-144857

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et
Le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

REMERCIEMENTS

- Aux étudiants, au personnel enseignant, au personnel de gestion et au personnel de la formation pratique pour leur participation à cette étude
- Aux partenaires qui ont appuyé la demande de subvention
 - CSSS de la Montagne : Centre de recherche SHERPA
 - MELS : Direction des services aux communautés culturelles
 - Université Concordia : Vice-rectorat à la recherche et aux études supérieures
 - Université de Montréal : Association des étudiants-études supérieures-sciences de l'éducation; Centre d'études et de formation en enseignement supérieur; Comité consultatif chargé d'assurer le suivi de la Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle; Services aux étudiants; Vice-décanat aux études de 1er cycle et à la formation continue, Faculté des sciences infirmières
 - Université du Québec à Montréal : École de travail social
- Aux institutions participantes qui ont facilité la collecte de données : École Polytechnique de Montréal, HEC Montréal, Université Concordia, Université de Montréal, Université Laval, Université du Québec à Montréal
- Aux assistants de recherche : Sarah Mainich (coordonnatrice du projet)(Université de Montréal, Christiane Kammogne (Université de Montréal), Élodie Brousse (Université du Québec à Montréal), Georges Goma-Gakissa (Université du Québec à Montréal), Jamel Stambouli (HEC Montréal), Jonathan Kuntz (Université Sherbrooke), Julie Grondin (Université du Québec à Trois-Rivières), Julie Larochelle-Audet (Université du Québec à Montréal), Justine Gosselin-Gagné (Université de Montréal), Misbao Aila (Université Laval), Souhila Mehiaoui (Université de Montréal), Venus Darius (Université Laval), Yovanna Chacon (Université Concordia)

TABLE DES MATIÈRES

A. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
A.1 Immigration récente et difficultés du transfert du capital humain	1
A.2 Aller à l'université pour se (re)qualifier	1
A.3 Persévérance aux études des étudiants résidents permanents (ERP): stress académique et acculturation	2
B. MÉTHODOLOGIE	5
C. RÉSULTATS	6
C1. Profil des ERP (n= 1077) : quelques caractéristiques	6
C2. Profil des Enseignants (n= 429): quelques caractéristiques	6
C3. L'admission aux programmes d'études	7
C4. Les obstacles-défis à la formation des ERP	8
C5. L'utilisation des ressources et services institutionnels par les ERP	9
C6. De la nécessité de sensibiliser les enseignants au parcours migratoire des ERP et aux enjeux de la prise en compte de la diversité à l'université	10
C7. De l'effectivité du projet migratoire	11
C8. Principales conclusions	12
D. PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE	16
E. PISTES DE RECHERCHE	18
F. RÉFÉRENCES	18

A. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

A.1 Immigration récente et difficultés du transfert du capital humain

Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 2012a), 59,3% des nouveaux immigrants accueillis au Québec en 2010 sont âgés entre 25 et 44 ans, 65,7% détiennent 14 années et plus de scolarité. La majorité des immigrants possédaient une qualification professionnelle dans leur pays d'origine et plusieurs initiatives sont prises par le Québec pour faciliter leur intégration sociale et au marché du travail. Malgré ce capital humain et ces initiatives, le MICC (2012b) souligne qu'en 2011 le taux de chômage des personnes immigrantes est de 12,4% tandis qu'il est de 7,8% dans l'ensemble de la population. Des hypothèses sont avancées pour expliquer cette situation vécue par les nouveaux immigrants : réalité socioprofessionnelle québécoise moins familière, non maîtrise de la langue de travail, manque de réseautage, différence dans la conception des profils de qualification professionnelle, existence de préjugés et de discrimination sur le marché de l'emploi, etc. Certains immigrants transigent péniblement avec ces difficultés d'insertion professionnelle qui affectent leur santé physique et mentale (Chen, Smith & Mustard, 2010).

A.2 Aller à l'université pour se (re)qualifier

Au vu des constats documentés, sur les difficultés relatives à l'insertion socioprofessionnelle des personnes récemment immigrées, il n'est pas étonnant qu'elles entreprennent des études universitaires, de manière plus importante que les natifs, pour des besoins de qualification ou de requalification, pour juguler le spectre de la discrimination (Gilmore et Le Petit, 2008). Ainsi, la présence des étudiants résidents permanents (ERP) (pas encore citoyens canadiens; donc majoritairement d'immigration récente) ne cesse d'augmenter dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur au Québec. Les différents paliers de gouvernance affirment une volonté d'intégration sociale et économique des immigrants. Nous pensons que soutenir la persévérance des ERP est un geste important qui devrait permettre une telle intégration et éviter une chronicisation de la déqualification.

Les institutions participantes à notre étude nous ont transmis des données relatives à la diplomation des ERP dans les programmes de baccalauréat et de certificat. Nous avons exploré les données fournies sous différents angles (différentes cohortes entre 2000 et 2005; durée de 4 ou 6 ans après l'entrée dans la cohorte; transferts après l'inscription initiale) et avons pu tirer des conclusions quant au profil général de diplomation des ERP. Nous avons constaté des écarts entre le pourcentage de diplomation de l'ensemble des étudiants et celui des ERP au baccalauréat, en défaveur des ERP, ces écarts allant de 2% à près de 15%. Au certificat, l'écart en défaveur des ERP est généralement moindre, et il est même de 9% en leur faveur dans une institution. Ces écarts posent toute une série de questions sur les facteurs qui pourraient être en cause, en lien avec le soutien institutionnel, les dynamiques de formation, le rapport des ERP à la langue d'enseignement, le profil personnel des ERP, etc.

A.3 Persévérance aux études des ERP: stress académique et acculturation

Une étude de Sauvé et de ses collaborateurs (2007), auprès d'étudiants inscrits en première année dans trois universités québécoises francophones, a classé les facteurs d'abandon et de persévérance en cinq catégories : dimensions personnelles, préalables, intégration dans les études, degré de maîtrise de la langue d'enseignement, stratégies d'apprentissage. Ces auteurs dégagent aussi quelques constats : les étudiants ayant abandonné les études manifestent un degré moindre de sociabilité, se déclarent moins outillés sur le plan de leurs stratégies d'apprentissage. Quant aux étudiants persévérants, ils instrumentalisent leur investissement scolaire d'une manière plus efficace, sont nombreux à considérer la qualité de l'encadrement institutionnel comme facteur de motivation. Divers autres aspects et leur impact sur la persévérance ont été documentés par plusieurs études québécoises : 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), motivation (Kozanitis et Chouinard, 2009). Les études sur la persévérance se sont intéressées à d'autres facteurs contextuels relativement

aux cycles, programmes ou disciplines de formation. Toutes ces recherches révèlent des aspects de l'expérience universitaire induisant, à des degrés variables, ce que l'on appelle un stress académique. La gestion efficace de ce stress, par les individus et par des conditions facilitantes de l'institution, contribue à la persévérance (Bouteyre, 2008).

Nous avons cependant constaté qu'encore trop peu de recherches croisent les enjeux de persévérance aux études universitaires à ceux de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'université. Une étude 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, Phinney, Sam et Vedder, 2006; Kanouté, 2002; Wang, Schwartz & Zamboanga, 2010). Plusieurs recherches ont illustré de différentes manières les enjeux d'acculturation, surtout dans le cas d'étudiants internationaux ou issus d'une immigration anciennement établie. Dans la recherche de Kanouté, Hohl et Chamlian (2002), des étudiants issus de l'immigration et inscrits en sciences de l'éducation ont soulevé 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 défis de formules pédagogiques comme le travail en équipe. Duchesne (2010) a analysé les points de vue de superviseurs de stage 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; le manque de soutien dans l'effort d'ajustement de leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage à la réalité des pratiques éducatives canadiennes. D'autres études ont souligné l'importance que les campus et les espaces de formation-apprentissage déconstruisent les stéréotypes afin de créer un confort identitaire qui permette de mieux relever les défis de la persévérance aux études (Harrison et Peacock, 2010). Pour un meilleur

soutien aux étudiants internationaux, Hung et Hyun (2010) suggèrent une sensibilisation-formation du personnel enseignant sur les enjeux interculturels, mais en lien étroit avec les pratiques pédagogiques et le curriculum qu'ils enseignent. Nous pensons que les ERP partagent les défis documentés dans le cas des étudiants de minorité ethnoculturelle ou internationaux, tout en ayant une spécificité relative à la volonté de rendre effectif à court-moyen terme leur projet migratoire.

Par ailleurs, l'anticipation des difficultés d'insertion sur le marché du travail pourrait avoir un impact sur le cheminement universitaire (Arcand, Lenoir-Achdjian et Helly, 2009; Boudarbat et Cousineau, 2010; Chicha et Charest, 2010), en plaçant les ERP dans une dynamique de démotivation à finir leurs études. Finalement, il serait intéressant de voir de quelle manière les autres enjeux d'intégration des familles récemment immigrées (Kanouté et Lafortune, 2011, 2014) ont un impact sur le cheminement des ERP, notamment en lien avec leur rôle de parent d'élève (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008), leur statut d'utilisateur du système de santé et des services sociaux (Vissandjée, Des Meules, Apale, 2006), les difficultés de concilier travail, famille et études (Chicha et Charest, 2009), les freins à la participation citoyenne et politique (Bilodeau, White et Nevitte, 2010), les obstacles généraux à la participation des adultes à la formation (Potvin et al., 2014).

Nous faisons ainsi l'hypothèse que les ERP 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. Les objectifs de notre étude visent à dresser un tableau d'ensemble du cheminement des ERP en identifiant et analysant les facteurs qui soutiennent ou freinent leur persévérance relativement : à des caractéristiques personnelles; aux conditions de formation et d'apprentissage; au contexte institutionnel; au processus général d'acculturation à la société.

B. MÉTHODOLOGIE

La démarche globale de collecte de données est compréhensive, avec un usage mixte de méthodes (Creswell, 2009). La recension des écrits a aussi 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.

Les participants sont des ERP inscrits au premier cycle et à certaines maîtrises dites professionnelles, des enseignants et du personnel encadrant la formation pratique- les stages. Six institutions ont été ciblées : École Polytechnique de Montréal, HEC Montréal, Université Concordia, Université de Montréal, Université du Québec à Montréal, Université Laval. Les questionnaires en ligne ont rejoint 1077 ERP et 429 enseignants; 99 ERP et 20 enseignants ont participé aux entretiens et *focus group*. Les données concernant les stages ne seront pas présentées dans ce rapport pour deux raisons : seuls près du quart des ERP ont déjà effectué un stage au moment de l'enquête; seules 13 personnes ont complété le questionnaire destiné aux personnes impliquées dans l'encadrement de la formation pratique.

Outil de collecte de données. Le questionnaire en ligne destiné aux ERP, lancé dans six institutions, comporte quatre sections totalisant 51 entrées de questions: 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 institutions, est structuré en effet miroir par rapport au précédent, avec 19 entrées de questions. Chaque questionnaire se termine par une invitation à participer à un entretien individuel ou à un *focus group* pour approfondir certaines parties des questionnaires et notamment la spécificité de l'expérience des participants.

Les analyses. Les données ont été traitées à plusieurs niveaux de transversalité et de combinaison/comparaison. L'analyse descriptive des données des questionnaires constitue l'essentiel de ce rapport. Cependant, même si le volume de ce rapport ne permet pas d'exposer en détails les données issues des entretiens, nous les évoquons en conclusion.

C. RÉSULTATS

Ces résultats sont issus du traitement quantitatif des données des questionnaires complétés par ERP et par les enseignants.

C1. Profil des ERP (n= 1077) : quelques caractéristiques

<ul style="list-style-type: none"> • 27% UdeM; 25% UQAM; 18% Concordia; 16% ULaval; 9% HEC; 5% Polytechnique • 56,9% de femmes et 43,1% d'hommes • 15-29 ans : 31,2%; 30-44 ans : 63,3%; 45 ans et plus : 5,4% • Célibataire : 32,7%; Mariés : 52,4%; Au moins un enfant : 42,8%
<ul style="list-style-type: none"> • 53,9% arrivés avant 2010; 46,1 % en 2010 et après • 32,4% nés en Afrique; 28,7% en Amérique; 26,3% en Europe; 12,6% en Asie • Langues maternelles : français (24,46%); espagnol (20,11%); arabe/berbère (20,20%); roumain/langues slaves (13,13%); autres langues africaines (7,88%) • Statut d'immigration à l'arrivée : 71,9% dans la catégorie économique; 11,7% de parrainés; 7% d'étudiants étrangers; 3,1% de réfugiés • Travailleurs avant immigration : 76,8% <ul style="list-style-type: none"> - Catégorie prof. : 54,6% de professionnels; 11,9% de cadres intermédiaires - Domaine d'exercice : 25,8% en affaires, finances, administration; 16,5% en enseignement; 11,1% en sciences et génies; 10,8% en santé • Plus haut niveau de scolarité complété à l'arrivée : 46% un 1^{er} cycle universitaire; 26,3% un 2^{ème} cycle
<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'études au Québec: 46,6% au bacc; 28,3% au certificat; 20,4% à la maîtrise • Domaines d'études au Québec : 26% en commerce, gestion, administration; 16,1% en sciences; 15,9% en sciences humaines; 9,7% en éducation • Inscription dans le programme d'études au Québec : 71% à temps plein
<ul style="list-style-type: none"> • 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 • Situations-contextes les plus corrélés à l'échec et l'abandon de cours: inscription à un programme de baccalauréat; le fait d'être allophone.
<ul style="list-style-type: none"> • Ressources financières : prêts et bourses du gouvernement : 64, 76% • Emploi rémunéré durant les études : 46,5% <ul style="list-style-type: none"> - travaillent 26 heures et plus par semaine : 45 %

C2. Profil des Enseignants (n= 429): quelques caractéristiques

<ul style="list-style-type: none"> • 51,5% de femmes et 48,5% d'hommes • UdeM : 60,5%; UQAM : 28%; Poly : 5,9%; HEC : 5,6% • 49,4% profs; 48,4% chargés de cours
<p>Ancienneté dans l'institution</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moins de 2 ans dans l'institution : 15,3%; • 6-10 ans : 23,5%; • 2-5 ans : 23,5%; • 11 ans et plus : 37,6%
<p>Domaine d'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éducation : 19,6% • Commerce, gestion, administration : 13,9% • Sciences sociales : 11,6% • Sciences humaines : 14,6% • Médecine, Médecine dentaire, Sciences infirmières : 13,9% • Sciences et génies : 11,3%

C3. L'admission aux programmes d'études

Questionnés sur le lien entre les études entreprises au Québec et celles suivies avant l'immigration, 36,1% des ERP disent qu'elles relèvent du même domaine de formation, 35,7% que les domaines sont connexes, 28,3% que les domaines sont différents. 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. Lors de leur première admission dans un programme, 56,7% des ERP disent avoir passé un test de langue (français, anglais ou français et anglais); 33 % de ces derniers (notamment ceux qui ont déclaré comme langue maternelle le français, ceux qui sont d'origine africaine ou haïtienne) pensent que ce test n'est pas pertinent à leur situation.

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 (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%).

C4. Les obstacles-défis à la formation des ERP

Nous avons invité ERP et enseignants à coter sur une échelle leur degré d'accord quant au fait que des énoncés représentent un obstacle à la formation des ERP. Nous avons considéré une liste comparative des 10 premiers énoncés qui émergent du classement des ERP et de celui des enseignants, sur la base du pourcentage combiné de « partiellement en accord » - « totalement en accord » (P ou TA).

	<u>Enseignants</u> (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 T A	<u>ERP</u> (n= 1030-1044): «Selon vous, les énoncés suivants représentent-ils des obstacles à votre formation-apprentissage ?»	P ou T A
1.	La maîtrise du français à l'écrit ²	74,9%	Le rythme de travail	40,7%
2.	Les difficultés financières éprouvées par ces étudiants	59,6%	La maîtrise de l'autre langue officielle du Canada qui n'est pas la principale langue d'enseignement-de formation dans votre université ³	36,3%
3.	La maîtrise du français à l'oral	59%	La prise de parole dans les cours	36,2%
4.	La déqualification professionnelle subie par ces étudiants suite à leur immigration au Québec	56,7%	La maîtrise de la principale langue d'enseignement-de formation dans votre université	35,2%
5.	La compréhension du contenu des cours	53%	Le travail en équipe	32,3%
6.	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%
7.	La prise de parole dans les cours	51,3%	L'approche pédagogique de l'enseignant ou chargé de cours	31,2%
8.	La maîtrise de l'anglais	46,8%	Les problèmes de préjugés, discrimination ou racisme	31,1%
9.	Le travail en équipe	46%	Les modalités d'évaluation des travaux universitaires	30,9%
10.	Les règles de présentation des travaux universitaires	44,8%	La relation avec les autres étudiants non immigrants	30,9%

² Seuls les enseignants d'institutions francophones (quatre) ont complété le questionnaire

³ Les ERP viennent de toutes les institutions participantes, une anglophone et cinq francophones

Le tableau ci-dessus résume ce regard croisé qui porte sur les cours et non les stages. Dans les deux listes du tableau, les 10 énoncés relèvent de trois catégories :

- Les obstacles-défis relatifs au déroulement des cours (ERP : 5 énoncés; Enseignants : 5 énoncés). Le classement des ERP les place en 1^{ère}, 3^{ème}, 5^{ème} et 9^{ème} position. Celui des enseignants les place en 5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} position.
- Les obstacles-défis relatifs à la maîtrise de la langue d'enseignement (Enseignants : 3 énoncés; ERP : 3 énoncés). Le classement des ERP les place en 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} position. Celui des enseignants les place en 1^{ère}, 3^{ème} et 8^{ème} position. On pourrait cependant se demander dans quelle mesure les enjeux de maîtrise de la langue d'enseignement ne se retrouvent pas aussi ailleurs dans la première catégorie (« Prise de parole », « Compréhension du contenu du cours »).
- Les obstacles-défis liés aux conditions sociales et économiques des ERP (Enseignants : 2 énoncés; ERP : 2 énoncés). Le classement des ERP les place en 8^{ème} et 10^{ème} position. Celui des enseignants les place en 2^{ème} et 4^{ème} position.

C5. L'utilisation des ressources et services institutionnels 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.

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? »		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Les services offerts par la bibliothèque (ex. livres, bases de données, périodiques électroniques)	ERP	10,9%	17,3%	27,0%	44,7%
	Enseignants	27,3%	15,1%	28,8%	28,8%
Les services aux étudiants (ex. aide financière, aide au logement, centre de soutien, mentorat)	ERP	33,7%	26,1%	26,7%	13,5%
	Enseignants	38,7%	22,0%	23,5%	15,7%
Les services de votre association étudiante	ERP	67,3%	22,8%	7,1%	2,9%
	Enseignants	57,3%	20,4%	15,3%	7,0%

Les services du bureau de l'ombudsman	ERP	89,6%	8,0%	1,4%	1,0%
	Enseignants	78,7%	13,9%	5,9%	1,5%
Les ateliers de soutien linguistique	ERP	78,6%	11,7%	6,4%	3,3%
	Enseignants	38,2%	17,0%	26,0%	18,7%
Les services d'action communautaire ou service semblable	ERP	83,1%	11,8%	3,2%	1,9%
	Enseignants	69,7%	15,5%	10,7%	4,1%

C6. De la nécessité de sensibiliser les enseignants au parcours migratoire des ERP et aux enjeux de la prise en compte de la diversité à l'université

Les enseignants et les ERP pensent en majorité qu'une certaine connaissance des défis et des besoins spécifiques aux ERP, relativement aux parcours migratoires et dynamiques d'établissement, soutiendrait la persévérance aux études de ces derniers.

	Positivement	Négativement	Sans effet
<u>ERP</u> (n=1027): « Selon vous, est-ce que la connaissance par les enseignants ou chargés de cours des problèmes spécifiques aux étudiants immigrants influence la persévérance aux études de ces étudiants? »	55,9%	4,6%	39,5%
<u>Enseignants</u> (n=413) : «Selon vous, de quelle façon le fait de mieux connaître les défis / difficultés vécus par ces étudiants affecte-t-il leur persévérance aux études ?»	77%	4,8%	18,2%

Pour élargir la réflexion au-delà de la situation socio académique des ERP, nous avons sondé les enseignants, par le biais d'énoncés, sur le rôle que **devrait** jouer l'université dans la prise en compte de la diversité.

Énoncés ⁴ sur le rôle de l'université (n= 429 enseignants)	Plutôt en accord- Totalemment en accord	Plutôt en désaccord- Totalemment en désaccord
Elle assure l'accès à l'égalité en emploi à tous les candidats et fournit au personnel en place les conditions de travail qui favorisent leur insertion et leur réussite professionnelle.	79,1%	14,1%

⁴ La formulation de ces énoncés s'est inspirée de la *Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle* de L'Université de Montréal.

Elle a la responsabilité de favoriser l'égalité des chances d'accès à ses programmes de formation.	89,3 %	6,1%
Ses unités contribuent à la production d'un savoir où la multiplicité des perspectives est prise en compte, dans les domaines où cela est approprié, dans le respect des connaissances scientifiques et des débats disciplinaires.	83,6%	10,3%
Elle condamne toute discrimination et elle assure à tous ses membres un environnement d'étude et de travail dépourvu de toute forme de discrimination.	88,1%	7,5%
Elle s'assure que les programmes qu'elle offre, en particulier dans les domaines de l'éducation, de la santé ainsi que de l'intervention sociale et des droits humains, forment les étudiants à la compréhension des phénomènes de discrimination et de racisme, de leurs effets sur les personnes, sur les groupes et sur la dynamique des relations interethniques au sein de la société de même qu'à la compréhension des rapports que ces phénomènes entretiennent avec la production des inégalités sociales.	74,5%	13,6%

C7. De l'effectivité du projet migratoire

En général, le parcours migratoire trouve sens dans l'effectivité du projet migratoire. Dans la chaîne de démarches qui jalonnent la dynamique d'établissement de la plupart des immigrants, il y a le processus de reconnaissance des diplômes obtenus à l'extérieur du Canada, que ce soit pour l'admission dans un programme d'études ou pour postuler à un emploi. 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 ceux qui illustrent le mieux les défis rencontrés dans leur mobilisation pour rendre le projet migratoire effectif, une majorité a trouvé difficile de trouver 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 et selon certains (44,3%) les difficultés rencontrées sont dues au racisme et à la discrimination. Par ailleurs, une majorité de ERP (52,8% P ou T A) déclarent avoir subi de l'isolement social et certains témoignent de difficultés dans leur transaction avec le réseau de la santé et des services sociaux (47,3% P ou T A).

Malgré les défis rencontrés, le fait d'être à l'université semble être un moteur de résilience chez les ERP et ils expriment une espérance de réussite de leur programme d'études et de leur projet migratoire. Lors des entretiens, plusieurs ERP qui sont parents disent que le fait d'être aux études leur permet de mieux comprendre la réalité sociale du Québec et notamment la culture scolaire.

- «Selon vous, est-ce que votre formation antérieure vous a bien préparé pour vos études actuelles?» : oui à 82,9%
- «Pensez-vous avoir fait le bon choix pour votre programme d'étude actuel?» : oui à 89,3%
- « Vous pensez terminer votre programme dans les délais prévus » : 79,1% plutôt et totalement en accord
- «Vous risquez d'abandonner votre programme» : 84,8% plutôt et totalement en désaccord
- «Vous pensez que votre formation actuelle vous permettra d'accéder à l'emploi que vous souhaitez» : 88% plutôt ou totalement en accord
- «Vous avez espoir de réussir, à court terme, votre projet migratoire» : 84,1% plutôt ou totalement en accord

C8. Principales conclusions

Les principales conclusions sont abordées par le biais d'un retour aux objectifs de l'étude, sur les facteurs qui soutiennent ou freinent la persévérance aux études des ERP, et tiennent compte autant des réponses aux questionnaires que des données qualitatives générées par les entretiens auprès de 99 ERP et 20 enseignants.

Les facteurs relatifs à la situation personnelle et sociale du ERP. Par rapport à l'ensemble des étudiants du premier cycle, les ERP inscrits dans des programmes de ce cycle sont susceptibles d'être plus âgés, d'avoir plus de responsabilités familiales liées à la présence de conjoint et d'enfants, d'être allophones, d'être moins familiers avec le fonctionnement général des institutions d'enseignement. . Nous pouvons dire donc qu'il y a un ensemble de

facteurs intimement liés aux parcours migratoires, qui ne sont pas en soi des problèmes mais qui peuvent peser de manière défavorable sur la persévérance aux études en l'absence de soutien adéquat. Cependant, les ERP en général sont porteurs d'une altérité relative à diverses expériences de vie (sociales, académiques, professionnelles) qui représentent un catalyseur de persévérance moyennant qu'elles soient sollicitées et reconnues. Quant aux facteurs lourds qui compromettent l'intégration académique et sociale des ERP (précarité, discrimination, isolement social), une synergie devrait se construire entre les services aux étudiants, les ressources communautaires sur le campus et les CSSS implantés dans l'environnement de l'université. Certains enseignants réfèrent les ERP à des ressources extérieures à l'université (banque alimentaire), donnent des conseils en se basant sur leur propre parcours d'immigrant ou aident à relativiser-dédramatiser certaines frustrations liées au choc culturel. Aussi, les témoignages, autant d'enseignants que d'étudiants, laissent voir les bénéfices de la proactivité d'ERP qui se mobilisent pour demander de l'aide, exposer leurs besoins et user de diverses stratégies facilitant leur adaptation à la nouvelle réalité sociale et académique.

Les facteurs relatifs aux conditions de formation et d'apprentissage. Les enseignants mettent en exergue les difficultés que rencontrent des ERP allophones en rapport avec la maîtrise de la langue d'enseignement (à l'écrit et à l'oral). Sans lui attribuer la même prépondérance, les ERP reconnaissent ces défis linguistiques. Cependant, les résultats montrent que ce qui préoccupe le plus les ERP relève du rythme de travail dans les cours et des caractéristiques pédagogiques-culturelles des dispositifs de formation (prise de parole, travail en équipe). Aussi, les ERP, habitués à un format différent dans leur pays d'origine, trouvent intensif le rythme qu'impose la planification des cursus de formation, comme la durée trimestrielle des cours. Les données qualitatives révèlent à la fois un désir des ERP que les enseignants soient sensibles à leur parcours migratoire et besoins spécifiques

d'appropriation du cursus de formation, mais aussi une crainte que cette attention ne soit condescendante ou marquée de préjugés qui stigmatisent. La majorité des enseignants trouvent d'ailleurs important d'être informés sur la réalité des ERP et plusieurs ont perçu la nécessité d'éviter les effets pervers dans l'aide aux ERP. Ils envisagent ainsi, à côté des gestes ciblés, des initiatives, mesures et rappels non spécifiquement dirigés vers les ERP, mais qu'ils savent très utiles à ces derniers.

Les ERP ayant participé à notre étude sont inscrits à un programme de 1^{er} cycle (bacc, certificat) dans une proportion de 74,9% et pourtant 72,3% déclarent détenir à leur arrivée une scolarité complétée de premier ou deuxième cycle; donc, il y a une part de reprise des études pour plusieurs, et en grande partie dans le même domaine (36,1%) ou dans un domaine connexe (35,7%). Ces derniers constats expliquent le grand désir des ERP, révélé dans les entretiens, que les enseignants reconnaissent leurs acquis de formation dans le déroulement général des cours.

La question de l'évaluation a transpiré des entretiens avec 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.

Les facteurs relatifs au contexte institutionnel. Il y a de plus en plus de programmes universitaires de qualification destinés aux ERP formés à l'étranger (notamment en pharmacie, en sciences de l'éducation), permettant à ces derniers de continuer à exercer leur profession d'origine sans avoir à reprendre tout le cursus requis. Cependant, il ressort clairement de nos données que les ERP appellent à une plus grande reconnaissance de leurs expériences académiques et professionnelles prémigratoires dans les décisions d'admission et d'orientation vers les domaines et programmes d'études. 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. Les données révèlent aussi que les ERP utilisent peu les diverses ressources (académiques, sociales, associatives) de l'université et que les enseignants les réfèrent peu à ces ressources. Il y a donc un problème manifeste de visibilité et d'utilisation de ces ressources.

Les facteurs relatifs au processus général d'acculturation à la société. La majorité des ERP 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 témoignent de phénomènes discriminatoires, subtils ou flagrants, qui ont jalonné leur recherche ou expérience d'emploi. Les entretiens avec les ERP montrent que plusieurs d'entre eux auraient différé un retour aux études s'ils avaient pu vivre décentement à leur arrivée grâce à leur qualification professionnelle . Dans l'ensemble, les ERP ne regrettent pas d'avoir immigré et espèrent malgré tout réussir leur projet migratoire. Le chômage et la déqualification des immigrants demeurent donc des freins importants à leur intégration. Il est intéressant de noter que les enseignants, dans leurs réponses au questionnaire, indiquent clairement que les défis relatifs à l'établissement des ERP dans la société ont le potentiel d'hypothéquer la persévérance aux études.

Finalement, nous pouvons conclure avec notre hypothèse que les ERP conjuguent stress académique (Sauvé et al., 2007; Bouteyre, 2008) et stress d'acculturation (Berry et al., 2006; Harrison et Peacock, 2010; Kanouté, 2002). Pour dénouer ce cumul de stress et soutenir la résilience manifestée par les ERP, il faut des gestes politiques efficaces pour l'intégration et contre la discrimination, des mesures institutionnelles ciblées qui rendent visibles et accessibles les ressources, et des initiatives académiques qui, sans nécessairement être spécifiques aux ERP, ont des chances de mieux soutenir leur persévérance aux études.

D – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE

Nos résultats devraient intéresser autant les décideurs politiques (MIDI, MELS) que les acteurs universitaires à différents niveaux (gestion, service, formation). Certes l'approche méthodologique (échantillonnage non probabiliste) n'autorise pas la prétention à une généralisation optimale des résultats. Nous trouvons intéressantes la diversité des domaines de formation des ERP et d'intervention des enseignants, ainsi que la presque parité de genre dans les deux catégories de participants. Notons également qu'il n'y a pas de grand déséquilibre dans la répartition des ERP selon les régions géographiques d'origine et dans celle des enseignants selon le statut (professeur ou chargé de cours). Ainsi, ces constats et l'ampleur du terrain, en comparaison avec des études ciblant des immigrants, nous autorisent à dire qu'il y a un très bon potentiel de généralisation. La participation des universités McGill et Sherbrooke aurait permis de mieux contraster les résultats selon les dynamiques institutionnelles et régionales. À cause d'un taux de réponse jugé trop faible, nous regrettons aussi d'avoir laissé de côté les données issues du questionnaire destiné aux personnes encadrant les stages – la formation pratique.

Certaines retombées sont déjà abordées dans les conclusions de la partie C de ce rapport. Cependant, de manière synthétique, nous revenons sur quelques points.

- Accompagner la proactivité des ERP dans leur processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle. Au-delà des facteurs relatifs aux différents contextes (sociétal, institutionnel, de formation dans les cours et stage), il y a lieu de rappeler qu'il y a un impératif de mobilisation personnelle du ERP pour tisser une continuité entre ses vécus pré et post migratoires, pour faire le deuil de certaines pertes et pour s'approprier de nouvelles réalités sociales et académiques. Dans le témoignage des ERP et celui des enseignants, on retrace les effets d'une telle mobilisation qui, sans être une condition suffisante pour la réussite des projets migratoire et académique, est nécessaire.

- L'équité comme condition de l'intégration. S'il peut sembler relever de l'ordre normal des choses que l'immigrant vive une certaine déstabilisation à son arrivée, il nous semble important qu'il y ait une plus grande mobilisation politique 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 sont victimes, pour travailler 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'étranger (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 induite sur la compétence de ces professionnels.
- Adaptation systémique des institutions à la diversité. Toutes les institutions d'enseignement supérieur participantes au projet 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.
- L'enseignant : un tuteur de résilience. Que ce soit pour mieux comprendre la réalité des ERP et des étudiants étrangers, ou pour mieux tenir compte de la diversité dont sont porteurs les étudiants en général, les centres de soutien aux enseignants devraient inscrire à leur plan de formation l'approche interculturelle et la différenciation pédagogique afin d'encourager la construction d'une ergonomie pédagogique ouverte à la diversité dans le contexte universitaire.

E - PISTES DE RECHERCHE

Deux pistes de recherche seraient complémentaires à notre étude :

- Étudier la situation des ERP dans les programmes de recherche;
- Documenter les parcours d'insertion professionnelle des ERP après leur diplomation pour mieux appréhender l'effectivité du projet migratoire.

F - RÉFÉRENCES

Arcand, S., Lenoir-Achdjian, A., & Helly, D. (2009). Insertion professionnelle d'immigrants et réseaux sociaux : le cas de Maghrébins à Montréal et Sherbrooke. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 34(2), 373-402.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.

Bilodeau, A., White, S. and Nevitte, N. (2010). The Development of Dual Loyalties: Immigrants' Integration to Regional Canadian Dynamics. *Canadian Journal of Political Science*, 43 (03): 515-544.

Boudarbat, B., & 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.

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 : 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., & 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. et Charest, E. (2010). Les programmes d'accès à l'égalité dans les entreprises du secteur privé au Québec : un statu quo décevant. *Diverses cités*, 7, 65-70.
- Chicha, M.-T. et Charest, E. (2009). Accès à l'égalité et gestion de la diversité : une jonction indispensable. *Gestion*, 34 (3), 66-73.
- Cicchelli V., (2001). *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris: PUF.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dionne, L., Lemyre, F. & 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.
- 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. *Série d'analyse de la population active immigrante*, no 71-606-X, Ottawa.
- Harrison, N., & 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.
- 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. et Lafortune, G. (Eds.) (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques d'établissement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (Eds.) (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et Vatz Laaroussi, M. (Eds.) (Numéro thématique) (2008). Relations écoles – familles de minorités ethnoculturelles. Montréal: *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2).
- Kanouté, F., Hohl, J., & Chamlian, N. (2002). Les étudiants allophones dans les programmes de premier cycle de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. In D. Mujawamariya (Ed.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles ...* (pp. 183-201). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Kozanitis, A., & 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.

MICC-Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012a). *Portraits statistiques - L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes – 2006-2010*. Québec : Gouvernement du Québec.

MICC-Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012a). *Les immigrants et le marché du travail québécois en 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.

Owens, J. et Massey, D. S. (2011). Stereotype threat and college academic performance. A latent variables approach. *Social Science Research*, 40 (1), 150-166.

Potvin, M., Armand, F., Ouellet, C., Steinbach, Vatz Laaroussi, M. et Voyer, B. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes: parcours, processus de classements et orientation scolaires*. Rapport au FQRSC.

Sauvé, L. et al., 2007. *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Rapport au FQRSC.

Vissandjée, B., Des Meules, M.; Apale, A. (2006). Putting Migration and Ethnicity on the Women's Health Map. *Canadian Women Health Network*, 8, 3/4:16-17.

Wang, S. C., Schwartz, S. J., & 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.