



**LES DÉFIS DE L'INTÉGRATION ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS
INTERNATIONAUX : LE CAS DES SÉNÉGALAIS DE L'UQAC**

Par : MARIE LOUISE DIATTA

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de
l'obtention du grade de Maître ès Arts (M.A.) en Sciences de l'éducation**

Québec, Canada

© Marie Louise Diatta, Mars 2026

RÉSUMÉ

Faisant partie des destinations les plus prisées, le Canada a accueilli au cours des dernières années de nombreux étudiant·es internationaux (ÉI) qui veulent y poursuivre leurs études. Ces étudiant·es proviennent de différents pays et peuvent confronter un tout nouveau système éducatif marqué par des normes et attentes académiques différentes de celles de leurs pays d'origine. Ce processus de changement et d'adaptation est souvent accompagné par plusieurs types de défis tant sur le plan académique que personnel. Notre recherche s'inscrit dans ce contexte et, plus précisément, dans le cadre des défis de l'intégration académique des étudiants·es internationaux du sénégalais dans une université éloignée comme l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Les objectifs de ce mémoire sont : (1) explorer les expériences d'intégration des ÉI sénégalais inscrits à l'UQAC afin de (2) pouvoir soulever les types de défis qu'ils rencontrent et enfin (3) proposer des recommandations pour une meilleure intégration académique en se basant sur les réalités et les besoins identifiés. Cette étude qualitative a été menée auprès de dix étudiant·es sénégalais provenant des trois cycles d'études à l'UQAC. D'après les résultats obtenus, les ÉI sénégalais sont confrontés à divers types de défis concernant les obstacles psychologiques, les difficultés linguistiques, les contraintes financières, les difficultés liées aux méthodes d'apprentissage, le système de notation et certains obstacles technologiques. Ce projet de recherche contribue à une meilleure analyse approfondie des défis d'intégration académiques au sein d'une population spécifique tout en mettant en lumière leurs perceptions et leurs expériences vécues en milieu universitaire. Il permet également d'apporter des stratégies innovantes aux mécanismes de soutien et d'accueil en fonction de leurs besoins réels.

Mots clés : défis académiques, étudiant·es sénégalais, intégration académique, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC),

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	II
TABLE DES MATIERES	III
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	VIII
ABRÉVIATIONS/SIGLES	IX
DEDICACE	IX
REMERCIEMENTS	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE	5
1.1 ÉVOLUTION STATISTIQUE DU NOMBRE DES ÉI DANS LES UNIVERSITES CANADIENNES ET QUEBECOISES.....	8
.....	8
1.2 PORTRAIT STATISTIQUE DE LA PRESENCE DES ÉI A L'UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI (UQAC).....	10
1.3 Les services mis en place pour l'accueil et l'intégration des ÉI à l'UQAC.....	13
1.4 Les obstacles à l'intégration académique des ÉI	17
1.4.1 Les défis linguistiques	19
1.4.2 Les défis culturels	23
1.4.3 Les défis financiers	26
1.4.4 L'adaptation aux défis académiques (méthodes et outils d'apprentissage).....	29
1.5 Les obstacles et les motivations à l'intégration et à la mobilité des ÉI sénégalais	34
1.6 Questions et objectifs de recherche.....	37

CHAPITRE II	39
CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	39
2.1 Les étudiant-es internationaux.....	39
2.2 L'intégration.....	42
2.2.1 Le concept d'intégration académique.....	45
2.3 Analyse des facteurs d'influence de l'intégration académique : exemple du modèle de Tinto de 1993.....	47
2.3.1 Les modèles d'intégration : de Tinto à Sauvé.....	48
2.4 Les facteurs favorisant l'intégration académique des ÉI.....	52
2.5 Modèle à retenir.....	55
CHAPITRE III	61
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	61
3.1 Type de recherche.....	61
3.2 Population choisie.....	66
3.3 Échantillonnage et recrutement.....	68
3.4 Stratégie de collecte de données.....	69
3.4.1 La fiche des données sociodémographiques.....	71
3.4.2 L'entretien semi-dirigé.....	72
3.5 Analyse des données.....	73
3.6 Considérations éthiques.....	75
CHAPITRE IV	77
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	77
4.1 Profil des participant-es.....	79
4.2 Les expériences d'intégration académiques des ÉI sénégalais.....	84
4.2.1 Les principaux défis académiques rencontrés par les ÉI sénégalais.....	84
4.2.1.1 L'adaptation à la langue.....	84

4.2.1.2 Les sources de malaises psychologiques (stress, dépression, anxiété) et quelques solutions mises en place par les ÉI sénégalais	89
4.2.1.3 Des difficultés liées au système de notation et aux méthodes d'apprentissage	96
4.3 Utilisation des TIC en milieu universitaire par les ÉI sénégalais	101
4.4 Des services d'accueil et de soutien académique méconnus par les ÉI	105
4.5 La motivation en contexte universitaire.....	110
4.6 Le statut d'immigration et ses contraintes.....	112
4.7 Conceptions de l'intégration académique par les ÉI sénégalais.....	115
CHAPITRE V.....	119
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	119
5.1 Constats sur les défis rencontrés par les ÉI sénégalais à l'UQAC à propos de la langue, des finances et de l'état psychologique.....	120
5.2 Constats liés au système de notation et aux méthodes d'apprentissage	125
5.3 Analyse sur l'utilisation des TIC en milieu universitaire.....	128
5.4 Perception sur les services d'accueil et de soutien en milieu universitaire à l'UQAC.....	130
5.5 Constats sur les facteurs influençant la motivation à l'université.....	132
5.6 Appréhensions relatives au statut d'immigration	134
5.7 Analyse des perceptions sur le concept d'intégration académique	136
5.8 Recommandations et besoins exprimés	138
CHAPITRE VI.....	143
CONCLUSION	143
LISTE DE RÉFÉRENCES	147
ANNEXE 1 : RECRUTEMENT DES PARTICIPANT·ES.....	156
ANNEXE 2 : FICHE DES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES	159
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTREVUE	166

ANNEXE 4 : CERTIFICATION ÉTHIQUE.....174

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1: Effectif total des ÉI inscrits dans les universités canadiennes répartis selon les niveaux d'études et par années scolaires de 2019 à 2023</i>	8
<i>Tableau 2: Effectif des ÉI universitaires par année et par cycle d'études de 2019 à 2023 au Québec</i>	9
<i>Tableau 3 : Nombres d'ÉI inscrits à l'UQAC par session entre 2021 et 2024</i>	12
<i>Tableau 4: Comparaison des frais de scolarité entre les étudiant-es québécois-es et les ÉI pour la session d'automne 2023</i>	27
<i>Tableau 5 : Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)</i>	49
<i>Tableau 6: Effectif total du nombre d'étudiants internationaux sénégalais inscrits à l'UQAC par session entre 2021 et 2024</i>	64
<i>Tableau 7: Thèmes et sous-thèmes d'entrevue</i>	71
<i>Tableau 8: Équivalence entre le système éducatif québécois et le système éducatif français</i>	77
<i>Tableau 9: Présentation des données sociodémographiques</i>	79

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 : Schéma conceptuel du processus d'intégration des ÉI en incluant la dimension académique et d'autres facteurs importants pour ce type d'intégration.....</i>	<i>57</i>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

ABRÉVIATIONS/SIGLES

ASEQ :	Alliance pour Santé Étudiante au Québec
BCEI :	Bureau Canadien de l'Éducation Internationale
BCI :	Bureau de Coopération Interuniversitaire
CAPRES :	Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur
CAQ :	Certification d'Acceptation du Québec
CNESST :	Commission des Normes, de l'Équité, de la Santé, et de la Sécurité du Travail
ÉI :	Étudiant·es Internationaux
IRCC :	Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada
ISU :	Institut de Statistique de l'Unesco
MAGE :	Mouvement des Associations Générales des Étudiants
MES :	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MIFI:	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
OCDE :	Organisation de Coopération et de développement Économique
SAEI :	Services Aux Étudiants Internationaux
TIC :	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQ :	Université du Québec
UQAC:	Université du Québec à Chicoutimi

DEDICACE

À mon père, Jean Louis René Corneille DIATTA et ma mère Nogaye DIAGNE pour leur soutien moral, leur amour inconditionnel, leurs encouragements et leurs sacrifices qui ont rendu possible ce mémoire.

À ma famille, mes amis,

Merci de m'avoir accompagné, d'avoir cru en moi et de m'avoir soutenue dans les moments les plus difficiles.

REMERCIEMENTS

J'exprime ma profonde reconnaissance à mon directeur de recherche, Mr Jorge Frozzini, ainsi qu'au professeur, Mr Souleymane Barry. Leurs expériences, leurs compétences, leurs conseils, leurs disponibilités et leurs soutiens m'ont été d'une aide précieuse et ont grandement contribué à la réalisation de ce mémoire.

Un très grand merci à Madame Anastasie Amboulé Abath, ma co-directrice qui a su me guider, m'encourager et me conseiller avec bienveillance pour l'aboutissement de ce travail.

Je souhaite également remercier mon père Jean Louis Diatta et ma mère Nogaye Diagne pour leur présence constante, leur écoute, leur compréhension et leur amour qui ont été un très grand soutien durant les moments difficiles de cette aventure.

Je remercie également ma grand-mère pour ses prières et son encouragement qui m'ont permis d'avancer avec confiance malgré les obstacles.

Un immense merci à mes sœurs et à mes amis pour leur présence et les moments de réconfort qu'ils m'ont apporté malgré la distance.

Enfin, je remercie tous les étudiant·es sénégalais ayant participé à cette étude pour leur temps qu'ils y ont consacré et leurs témoignages.

À vous toutes et tous un grand merci.

INTRODUCTION

L'intégration académique des étudiant·es internationaux (ÉI) constitue l'une des thématiques centrales dans les universités québécoises et canadiennes accueillant une population étudiante diversifiée. En raison de l'accroissement continu de la mobilité internationale, ces universités reçoivent chaque année de nombreux ÉI venant des quatre coins du monde, soit dans le cadre des programmes d'échange ou d'immigration. Cette diversité représente un enrichissement mutuel pour les étudiant·es et les universités.

En 2019-2020, le Canada a accueilli un nombre total de 235 413 ÉI, ce qui témoigne de son attractivité en tant que destination privilégiée par les ÉI. Toutefois, la période de la pandémie de COVID-19 a eu un impact majeur entraînant une baisse pour atteindre 231 291 ÉI en 2020-2021 (Statistique Canada, 2023). Malgré cette baisse, le Canada a continué d'attirer un nombre significatif d'ÉI atteignant ainsi 262 848 en 2022-2023 (Statistique Canada, 2023), ce qui lui permet de maintenir sa position parmi les principales destinations les plus prisées.

Cependant, au sein des universités, l'intégration académique soulève de nombreux défis importants notamment en ce qui concerne les barrières linguistiques, les défis culturels, les contraintes financières et les défis pédagogiques (Maïnich, 2015). Ces défis peuvent se manifester sous différentes formes telles que les difficultés de s'adapter aux méthodes d'enseignement, la gestion des différences culturelles et la non-maîtrise de la langue (Bikie Bi Nguema et al., 2020 ; Capres, 2019).

Dans ce contexte, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) fait partie des universités phares qui attirent un nombre croissant d'ÉI. Ils proviennent majoritairement de la France

(environ 50 %) et d'Afrique (environ 17 %) (Frozzini & Tremblay, 2020). Parmi ces ÉI, ceux provenant du Sénégal représentent une proportion importante. Attirés par la qualité de l'enseignement, les opportunités académiques, ces ÉI sénégalais rencontrent de nombreux défis à l'UQAC dont ceux liés à leur statut d'immigration, à l'adaptation à un climat différent de leur pays d'origine et à un nouveau système éducatif.

Cette recherche sur le cas des Sénégalais présente un objet d'étude qui tente d'aider à la compréhension des défis d'intégration académique spécifiques à une population étudiante particulière. En tant qu'étudiantes et ÉI provenant d'un pays francophone comme le Sénégal, les ÉI sénégalais peuvent bénéficier d'un avantage linguistique dans un milieu où le français est la langue d'enseignement. Cependant, cet avantage ne peut pas compenser les différences entre le système éducatif sénégalais et le système éducatif québécois. Ainsi, leur intégration dépend de certains facteurs comme : les facteurs culturels, sociaux et économiques, entre autres, qui doivent être étudiés de plus près.

Cette étude se penche sur trois grandes questions de recherche :

- 1- Quels sont les facteurs qui favorisent et qui défavorisent l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC ?
- 2- Quelles sont les expériences de l'intégration académique rapportées par des ÉI sénégalais de l'UQAC ?
- 3- Comment les ÉI sénégalais perçoivent-ils/elles l'intégration académique en milieu universitaire ?

De plus, pour bien répondre à ces questions, nous nous sommes fixé trois objectifs, à savoir :

1. Explorer les expériences d'intégration académique des ÉI sénégalais inscrits à l'UQAC entre 2021 et 2024 prenant en compte les différents programmes et cycles d'études.
2. Élaborer une typologie des défis liés à l'intégration académique des ÉI provenant du Sénégal à l'UQAC.
3. Proposer des recommandations pour une intégration académique réussie en se basant sur la réalité et les besoins identifiés par les ÉI provenant du Sénégal.

Pour y arriver, ce mémoire se divise en six chapitres. Le premier aborde la problématique et le contexte de l'étude. Il permet de poser certains fondements pour l'ensemble de la recherche d'une manière générale. Dans notre contexte, il présente de manière claire, précise et détaillée l'intégration académique des ÉI, son importance et le cadre dans lequel il s'inscrit. Il fournit un aperçu sur les défis auxquels ils font face en donnant les éléments essentiels à la compréhension de ces défis. Il soulève également les questions et les objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre concerne le cadre conceptuel de l'étude qui décrit les bases théoriques du sujet en identifiant les concepts clés de la recherche. Il a pour objectif d'approfondir ces notions clés en mettant l'accent sur les facteurs qui exercent une influence sur l'intégration académique des ÉI, tout en renforçant la cohérence et la pertinence de la recherche.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique employé pour notre étude. Il met en lumière le choix des outils de collecte de données, les techniques utilisées, les démarches d'analyse des données et les considérations éthiques. Ce chapitre vise à garantir la transparence sur les données collectées et la crédibilité scientifique.

Le quatrième chapitre se concentre sur la présentation des résultats. Il vise à présenter de manière structurée les résultats des entrevues semi-dirigées que nous avons effectuées avec des ÉI sénégalais. Le cinquième chapitre se concentre sur l'interprétation et une discussion des résultats de la recherche. Ce chapitre assure une présentation synthétique d'une analyse approfondie des résultats recueillis auprès des ÉI sénégalais. L'interprétation et la discussion donnent sens aux données collectées et permettent la compréhension de l'expérience d'intégration académique telle que perçue par les ÉI sénégalais de l'UQAC.

La conclusion permet de résumer les points importants de cette recherche en mettant l'accent sur les contributions et les limites.

CHAPITRE I

Problématique et contexte de l'étude

De nos jours, de plus en plus d'ÉI africains choisissent de poursuivre leurs études dans les universités canadiennes, attirés par la qualité de l'enseignement et les bonnes conditions d'étude offertes. En effet, les établissements d'enseignement supérieur au Canada jouissent d'une très bonne réputation en ce qui concerne la haute qualité de l'enseignement et la diversité des programmes académiques qu'on y retrouve. De plus, ces établissements offrent un environnement sûr et accueillant, ce qui constitue un atout majeur pour les ÉI (Chatel-DeRepentigny et al., 2011).

Cependant, une fois au Canada, ces étudiant·es sont confrontés à divers obstacles, notamment ceux liés à leur intégration, c'est-à-dire « la possibilité, pour eux, de participer pleinement à tous les aspects de la société d'accueil, au même titre que la population locale, et de développer un sentiment d'appartenance » (Piché, 2004, p. 163 cité dans Collin & Karsenti, 2012, p. 43). Dit autrement, l'intégration permet de contribuer dans tous les domaines de la vie sociale (économie, culture) et ce faisant, cela leur procure un sentiment d'appartenance voire une certaine reconnaissance. Le sentiment d'appartenance est défini selon Francard et Blanchet comme « un processus d'identification à trois polarités : identifier autrui, s'identifier à autrui, être identifié par autrui, autrui référant ici aussi bien à un groupe de personnes qu'à un individu en tant que membre du groupe visé » (Francard & Blanchet, 2003, p. 1).

Dans le cas des ÉI, ce processus à trois polarités signifie qu'ils doivent se reconnaître et être reconnus par les autres étudiant·es et personnes avec qui ils sont en contact dans la société

d'accueil. Ainsi, ce sentiment d'appartenance découle de la bonne participation aux activités de la société c'est-à-dire leur capacité de s'engager dans les différents aspects de la société. Plus un ÉI participe aux activités de la société, plus il a tendance à se sentir connecté à la société et de créer des liens sociaux.

En milieu universitaire, nous nous concentrerons davantage sur l'intégration académique. Pour un ÉI, cette intégration englobe certains facteurs particuliers. En effet, il est essentiel de savoir que la réussite universitaire, l'engagement, la motivation et l'adaptation en milieu universitaire dépendent d'une part de la qualité de l'intégration académique de l'étudiant·e. Par intégration académique, nous entendons « le fait de participer pleinement à la vie académique et sociale de leur établissement de formation et à en exploiter les services et les ressources, à l'instar des étudiants locaux » (Collin & Karsenti, 2012, p. 43). Dans le cadre de ce mémoire, cette définition renvoie au fait que les ÉI doivent assister aux cours, s'impliquer dans des activités académiques telles que les travaux de groupes, les séminaires et de saisir les opportunités offertes par l'établissement. Cela implique le respect des normes académiques et les règles de conduite en milieu universitaire. En parallèle, l'exploitation des services fait allusion au fait d'utiliser efficacement les installations et les services mis à disposition par l'université, les bibliothèques, les services de conseil académique, les services de santé et de soutien aux ÉI.

Pendant l'intégration académique, nous savons que les ÉI font face à des défis significatifs tels que : les barrières linguistiques, les défis culturels et les défis financiers comme le soulignent les études menées par Bikie Bi Nguema et al. (2020) ; Boubaker (2023) ; Guizani (2022).

Dans la présente étude, notre objectif est d'analyser spécifiquement les défis liés à l'intégration académique des ÉI provenant du Sénégal et inscrits à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). On peut constater qu'il y a très peu d'écrits à ce sujet dans la littérature existante, que nous verrons un peu plus loin, par exemple Baldé (2014), Fall (2014) et Kabbanji et al., (2013). Pourtant, étant moi-même une étudiante provenant du Sénégal, je suis témoin de certaines difficultés auxquelles les ÉI sénégalais sont confrontés. Ainsi, cette étude vise à mettre en lumière ces difficultés et à essayer de trouver des solutions aux problèmes des ÉI qui peuvent être définis, en suivant Immigration, Réfugiées et Citoyenneté Canada (IRCC), comme un·e « résident[e] temporaire autorisé légalement à étudier au Canada de façon temporaire. La plupart des étudiants étrangers doivent obtenir un permis d'études si leur formation dure plus de six mois » (IRCC, 2024). Cette définition met l'accent sur deux aspects essentiels : le statut de la personne « résident temporaire » et les autorisations spécifiques octroyées pendant une période déterminée (permis d'étude et résidence temporaire) (Bérubé et al., 2021, p. 9). En d'autres termes, elle décrit la situation de l'étudiant·e international·e légalement autorisé à séjourner et à étudier au Canada pour une durée limitée.

Considérant l'évolution croissante des effectifs d'ÉI observée dans les universités canadiennes depuis les dernières années, un aperçu statistique de l'augmentation du nombre d'ÉI dans les universités canadiennes et québécoises s'impose afin de mieux contextualiser la situation présente. Par la suite, nous poursuivons en présentant les services d'accueil destinés aux ÉI de l'UQAC. Nous nous intéresserons notamment aux mesures mises en place par l'université pour faciliter l'intégration académique de ces étudiant·es. Par la suite, nous nous concentrerons sur les défis spécifiques auxquels sont confrontés les ÉI lors de leur

intégration académique. Nous présentons les obstacles rencontrés sur le plan linguistique, culturel, académique, financier et pédagogique en mettant en lumière les facteurs qui peuvent influencer leur expérience universitaire, ainsi que les obstacles et les motivations à l'intégration et à la mobilité des ÉI sénégalais.

Finalement, nous présenterons les objectifs de notre étude ainsi que la question de recherche qui guidera notre analyse tout au long de ce mémoire pour pouvoir ainsi formuler des recommandations pour améliorer leur expérience et favoriser leur réussite universitaire.

1.1 ÉVOLUTION STATISTIQUE DU NOMBRE DES ÉI DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES ET QUÉBÉCOISES

L'évolution statistique du nombre d'ÉI inscrits dans les universités canadiennes et québécoises est marquée par une croissance significative au cours de ces dernières années (Guizani, 2022). Pour mieux comprendre cette dynamique, le tableau 1 présente l'évolution des effectifs des ÉI au Canada selon le niveau d'étude entre les années 2019-2020 et 2022-2023. Ces données de Statistique Canada permettent ainsi d'observer les variations des inscriptions dans les programmes de baccalauréat, de maîtrise, de doctorat ainsi que dans les programmes d'enseignement supérieur et de cycle court, dans un contexte marqué par la pandémie de COVID-19.

Tableau 1 : Effectif total des ÉI inscrits dans les universités canadiennes répartis selon les niveaux d'études et par années scolaires de 2019 à 2023

Cycles d'études	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
<i>Baccalauréat ou équivalent</i>	148 767	155 502	159 669	162 837
<i>Maîtrise ou équivalent</i>	45 396	42 891	48 825	56 682
<i>Doctorat ou équivalent</i>	20 871	22 083	23 760	24 816

<i>Enseignement Sup. de cycle court</i>	3 330	2 571	2 067	2 637
-----------------------------------------	-------	-------	-------	-------

Source : Statistique Canada, 2023

Ces données démontrent que le nombre d'ÉI a augmenté entre 2019 et 2022, notamment dans les programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat. À l'inverse, pour les programmes d'enseignement supérieur de cycle court, une diminution des inscriptions a été observée. Ceci pourrait être lié à l'impact de la COVID-19 ou aux changements des politiques en immigration.

Des données récentes ont démontré qu'en 2023, les universités canadiennes ont accueilli environ 1,44 million d'étudiant·es locaux et internationaux sur leurs campus chaque année (Universités Canada, 2023b). Selon le Bureau de Coopération interuniversitaire (BCI), la part des ÉI dans l'ensemble de la population étudiante ne cesse d'augmenter en passant de 17,4 % en 2022 à 18,5 % en 2023 (BCI, 2023). Cette augmentation du nombre d'ÉI dans les universités canadiennes démontre une partie du phénomène de la mondialisation de l'éducation en ce qui concerne les échanges internationaux en enseignement supérieur. De plus, cette augmentation peut être le résultat de certains facteurs tels que la qualité de l'enseignement et les politiques d'immigration favorables à un moment précis dans le temps.

Au Québec, selon les chiffres de Statistique Canada, les effectifs varient d'une année à l'autre. Afin de bien illustrer les variations annuelles du nombre d'étudiants internationaux au Québec, le tableau ci-dessous synthétise les données de Statistique Canada selon les cycles d'études.

Tableau 2 : Effectif des ÉI universitaires par année et par cycle d'études de 2019 à 2023 au Québec

Cycles d'études	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
<i>1^{er} cycle</i>	22 815	22 530	23 712	23 730
<i>2^e cycle</i>	14 688	14 151	15 903	18 660
<i>3^e cycle</i>	7 599	8 265	8 865	9 219

Source : Statistique Canada, 2023

Les données compilées laissent entrevoir une légère baisse entre l'année 2019-2020 et 2020-2021 pour les ÉI du premier cycle et le deuxième cycle, en raison des effets de la pandémie. En revanche, le troisième cycle n'a pas enregistré de baisse. De plus, ces données ont révélé une croissance du nombre d'ÉI à partir de 2021-2022 et 2022-2023 dans tous les cycles d'études. Cela indique la fin de la période de la pandémie, car on observe une augmentation. Cette croissance du nombre des ÉI au sein des universités canadiennes et québécoises s'observe aussi à l'UQAC. Toutefois, ces augmentations varient selon les cycles et les secteurs d'études comme nous le verrons dans la prochaine section.

1.2 PORTRAIT STATISTIQUE DE LA PRESENCE DES ÉI A L'UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI (UQAC)

Ces dernières années, on observe une tendance chez les ÉI à privilégier la poursuite de leurs études supérieures dans les établissements universitaires où le coût des études est moins élevé. Par exemple à l'Université de Montréal (UM), le coût des études pour un·e ÉI au premier cycle peut atteindre environ 27 102 \$ par an. En comparaison pour l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), un·e ÉI au premier cycle peut payer 19 728 \$ à 22 037 \$ par an (Universités Canada, 2023a).

L'UQAC se retrouve dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, située au nord-est de la province du Québec. La ville de Saguenay, où est située l'UQAC, est la septième plus grande ville au Québec avec plus de 145 000 habitants et un territoire de plus de 1 130 km² (UQAC, 2021). Fondée en 1969, l'UQAC fait partie du réseau de l'Université du Québec (UQ) qui regroupe plusieurs établissements universitaires à travers la province. Elle possède un centre d'études universitaires à Sept-Îles ainsi que le Centre NAD à Montréal. Par l'entremise de ses départements, de son centre de formation continue, de son Centre des Premières Nations Nikanite et de son École de langue française et de culture québécoise, elle propose également des formations adaptées qu'elle déploie sur le campus comme à l'étranger. Selon sa mission : « L'Université du Québec à Chicoutimi propose une expérience unique de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la création, par un accès aux savoirs qui mise sur la proximité. Elle contribue au développement des communautés et exerce sa mission sans frontière » (UQAC, 2021)

L'UQAC accueille chaque année approximativement 6500 étudiant·es, parmi lesquels plus de 2000 sont issus d'une cinquantaine de pays à travers le monde (UQAC, 2021). Elle a également connu une augmentation significative entre 2022 et 2023, avec un taux de croissance de 13 % d'ÉI inscrits au baccalauréat (1^{er} cycle) (Colpron & Plante-Fréchette, 2024). Ces chiffres sont soutenus par les données de l'enquête ICOPE (2022), qui mettent en évidence « les principaux pays d'origine des ÉI en 2022 qui sont la France (71 %), la Guinée (6 %), le Sénégal (5 %), le Cameroun (3 %) et la Côte d'Ivoire (2 %) » (Bonin, 2023, p. 4). Cette enquête révèle une croissance marquée des ÉI atteignant un taux de « 49 % en 2022, c'est 20 points de pourcentage de plus qu'en 2016 » (Bonin, 2023, p. 4). Toutefois, nous

commençons à observer une diminution du nombre des effectifs des ÉI en 2025, et cela non seulement à l’UQAC (Carrier, 2025 ; Saint-Arnaud, 2025).

Il semble que les nouvelles politiques restrictives mises en place par les gouvernements fédéraux et provinciaux pour réduire le nombre des ÉI ont eu des effets remarquables (Carrier, 2025 ; Frozzini, 2025).

Malgré les derniers évènements et face à cette augmentation des dernières années de la population estudiantine, l’UQAC offre une gamme étendue de programmes dans lesquels les ÉI peuvent s’inscrire selon leur préférence. Elle offre plus de 200 programmes d’études disponibles à l’exemple de la physiothérapie, l’éducation, les sciences fondamentales et bien d’autres. Ces programmes sont répartis en trois cycles d’études différents (baccalauréat, maîtrise et doctorat).

Tableau 3 : Nombres d’ÉI inscrits à l’UQAC par session entre 2021 et 2024

Sessions	2021	2022	2023	2024
<i>Hiver</i>	936	1875	2119	2484
<i>Été</i>	519	824	980	n.d
<i>Automne</i>	1792	2302	2487	n.d

Source : *Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Service aux étudiants internationaux*

Outre l’augmentation du nombre d’ÉI, pour avoir un portrait plus clair de l’environnement propre à l’UQAC, nous présentons les services mis en place pour l’accueil et l’intégration des ÉI.

1.3 Les services mis en place pour l'accueil et l'intégration des ÉI à l'UQAC

Comme la plupart des universités, l'UQAC met en place d'importants services pour accueillir et soutenir l'ensemble de ses étudiant·es. Ces services permettent de favoriser une bonne intégration et d'augmenter les chances de réussir. Ils ont pour objectif de répondre aux préoccupations et aux besoins des étudiant·es, dont ceux issus de l'international.

Pour aider les étudiant·es inscrits, l'UQAC a mis en place le Service aux étudiants (SAE) qui regroupe plusieurs services par exemple, l'aide psychosociale qui permet de favoriser l'équilibre personnel et collectif des étudiant·es, de prévenir l'abandon des études ou l'échec du trimestre en cours et ainsi soutenir les étudiant·es lors des périodes difficiles. Nous retrouvons aussi le service de l'orientation et l'insertion socioprofessionnelle qui aide les personnes étudiantes dans leur développement personnel, scolaire et professionnel et d'accompagner les personnes étudiantes dans leur démarche de prise de décision quant à leurs objectifs de carrière (SAE, 2024). Parmi les autres services, on retrouve celui du soutien à l'apprentissage qui accompagne les étudiant·es dans leur rôle d'apprenant, propose des méthodes de travail efficaces et soutient le développement de stratégies d'apprentissage.

Le SAE propose également un service de soutien aux étudiant·es en situation de handicap qui accueille, évalue les besoins et les accompagne tout au long de leur projet. Il met aussi en place les mesures de soutien nécessaires pour favoriser l'inclusion en organisation des

formations, des ateliers pour sensibiliser les acteurs clés à l'importance de l'inclusion. D'autres services comme celui d'emploi favorisent le développement des expériences et des connaissances des étudiant·es et facilitent leur intégration au marché du travail (SAE, 2024). Finalement, nous retrouvons le service vie étudiante qui propose une programmation variée d'activités, pour favoriser un équilibre dans la vie des étudiant·es et assure un rôle de soutien et d'encadrement aux projets et initiatives étudiantes. Ces activités comprennent les sorties découvertes, des ateliers concernant la vie étudiante comme les cours de guitare, de piano ou de danse (hip-hop afro house) et l'initiation au théâtre ou à la chorale (SAE, 2024).

À cet ensemble, s'ajoute le service de bourse et de soutien financier qui regroupe d'autres services tels que les ateliers sur le soutien financier, les bourses d'études (comment bénéficier d'une bourse d'études en tant qu'ÉI et les critères d'admissibilité), le programme étude-travail (géré par le ministère de l'Enseignement supérieur qui subventionne la création d'emploi étudiant dans plusieurs établissements postsecondaires au Québec) et le programme CLIC OPEQ (un programme en collaboration avec Ordinateur pour École du Québec [OPEQ] et le Carrefour Environnement du Saguenay [CES] qui donne la possibilité aux étudiant·es d'acquérir un ordinateur reconditionné à très bas prix et de le recevoir directement à la maison) (SAE, 2024).

En ce qui concerne plus particulièrement les ÉI, le SAE offre un soutien personnalisé et propose une programmation d'ateliers visant à les accueillir, à les informer, et à les orienter dans leur cheminement. Ces ateliers incluent plusieurs volets : tout d'abord, « mes repères et bons plans au Saguenay », qui fournissent des informations sur des lieux essentiels à découvrir afin d'enrichir son séjour et de profiter pleinement de la ville de Saguenay (SAE,

2024). Parmi les références proposées, on trouve des « points d'intérêt tels que des épiceries fines, des lieux de culte, des restaurants, des salons de coiffure, des banques, des musées, ainsi que des activités culturelles, sportives et touristiques » (SAE, 2024).

Il y a également des ateliers qui portent sur « les démarches essentielles à l'arrivée », qui sont spécialement destinés aux ÉI (SAE, 2024). Leur objectif est de fournir des informations importantes à connaître dès l'arrivée, incluant des visites guidées et l'installation d'un kiosque d'accueil près du pavillon principal. D'autres ateliers portent sur « la prorogation des documents d'immigration » (SAE, 2024) qui expliquent aux ÉI comment renouveler leurs documents (passeport, permis d'études, CAQ, permis de stage coop) avant leur expiration (SAE, 2024).

Parmi les autres activités, les mercredis festifs offrent l'opportunité de « créer des liens entre les étudiants » (SAE, 2024), tandis que le projet de mentorat étudiant favorise l'entraide entre pairs. Ce projet consiste à « jumeler les nouveaux étudiants internationaux réguliers (sans entente interuniversitaire) avec des étudiant·es seniors à l'UQAC, durant leur première session » (SAE, 2024). Enfin, un service d'info-logement fournit des renseignements sur les options de logement disponibles pour les ÉI.

Par ailleurs, un service d'assurance maladie et hospitalisation pour les ÉI est offert aux étudiant·es de l'UQAC. Les ÉI inscrits sont automatiquement assurés et paient la couverture sur leur facture étudiante (SAE, 2024). Ils devront être assurés et couverts par l'assurance même si « l'étudiant n'est pas inscrit pendant un trimestre et acquitter les frais exigés au service des ressources financières de l'UQAC » (SAE, 2024).

À l'UQAC nous retrouvons aussi le Mouvement des Associations Générales des Étudiants de l'UQAC (MAGE-UQAC) qui a pour mission de « défendre [les] intérêts des membres en promouvant, développant et protégeant, par tous les moyens, mis à disposition, les intérêts pédagogiques, politiques, sociaux, économiques, culturels, intellectuels, professionnels et matériels de ceux-ci » (MAGE-UQAC, 2023). Cette association étudiante offre des services tels que le fonds monétaire spécial qui aide les étudiant·es dans leurs projets en milieu universitaire. Ce fonds monétaire spécial redonne, chaque année, dans les alentours de 60 000 \$ à des projets étudiant·es (MAGE-UQAC, 2023).

Les étudiant·es ont accès au BARUQAC qui est un endroit de rassemblement de la communauté universitaire. Il propose diverses activités telles que du karaoké, des diffusions sportives, et des soirées thématiques. En complément, des services de pédagogie sont disponibles pour « accompagner et supporter les étudiant·es dans un cas pédagogique » (MAGE-UQAC, 2023). Le terme « cas pédagogique » correspond à « une problématique litigieuse avec un titulaire de cours ou une direction n'ayant pas offert, du point de vue étudiant, un enseignement favorisant un apprentissage concret par l'utilisation de méthodes, d'infrastructure et de matériels appropriés » (MAGE-UQAC, 2023).

L'ensemble de ces services variés sont conçus pour répondre aux besoins des étudiant·es. En offrant un soutien pédagogique et bien d'autres services importants, l'université vise à créer un environnement inclusif qui favorise l'épanouissement académique de ces étudiant·es.

Ces services contribuent non seulement à renforcer la communauté universitaire, mais aussi à favoriser la réussite et la satisfaction des étudiant·es tout au long de leur parcours universitaire à l'UQAC.

Si l'ensemble de ces services aident les étudiant·es, il existe de nombreux défis auxquels elles et ils sont confrontés. Dans la prochaine section, nous présentons quelques-uns de ces derniers, dont les obstacles à l'intégration académique des ÉI.

1.4 Les obstacles à l'intégration académique des ÉI

L'intégration académique des ÉI est un parcours complexe, marqué par plusieurs défis majeurs. Ces défis sont de plusieurs ordres : la langue, les différences culturelles, les contraintes financières, les approches d'enseignement et les outils d'apprentissage (Howe et al., 2023; Mainich, 2015 ; Rennie & Frozzini, 2020).

Parmi ces obstacles, les défis linguistiques constituent un enjeu majeur (Guizani, 2022). Les barrières linguistiques rencontrées lors de la communication dans une langue qui n'est pas familière peuvent rendre l'intégration des ÉI complexe. Ces défis sont importants dans l'intégration académique des ÉI, car venir étudier dans un pays où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle est très difficile. Certains ÉI pourraient être confrontés à des difficultés linguistiques dans les présentations orales, les travaux écrits et les débats de groupe (Boubaker, 2023), comme nous le verrons dans les prochaines sections.

En parallèle, il y a les défis d'ordre socioculturel, dont celui d'interagir à partir des normes et des valeurs différentes. Dans le cas des ÉI, ces défis s'observent, entre autres, lors des interactions entre les pairs en ce qui a trait aux approches pédagogiques (comme nous le verrons un peu plus loin dans le texte). En raison des facteurs linguistiques, culturels, les échanges peuvent engendrer une réticence à l'engagement relationnel tant chez les ÉI que chez les étudiant·es locaux limitant ainsi les occasions de socialisation et de collaboration.

Toutefois, les interactions sociales et académiques sont fréquentes, significatives et soutenues par des stratégies pédagogiques favorisant la collaboration, elles contribuent au développement de l'ouverture à l'altérité, du respect des différences. La qualité de ces échanges influence non seulement la perception mutuelle des étudiants, mais également leur sentiment d'appartenance, leur engagement dans les activités d'apprentissage et leur capacité à adapter leurs comportements, leurs styles de communication et leurs stratégies d'apprentissage. Dans l'étude menée par Girard et Bérubé (2020), les différences linguistiques et culturelles sont perçues comme des barrières, mais aussi comme des occasions d'apprentissage si elles sont abordées avec respect. La qualité et la fréquence des interactions influencent donc directement la perception que les étudiants locaux ont des étudiants internationaux, ainsi que leur capacité à créer des liens significatifs (Girard & Bérubé, 2020).

À cela s'ajoutent les défis financiers rencontrés par les ÉI lorsqu'ils entreprennent des études à l'étranger. Ces défis ont un impact sur leur intégration académique et peuvent limiter leur accès pour s'inscrire à un programme d'études. Ces défis financiers sont, par exemple, les frais de scolarité, le coût de la vie, l'accès aux bourses d'études (Frozzini & Tremblay, 2020). De surcroît, les difficultés financières engendrées par les coûts élevés des études peuvent accentuer la pression sur les ÉI, parfois confrontés à prendre des décisions complexes concernant leur éducation et leur qualité de vie comme celle d'abandonner les études.

En plus de ces défis financiers, il est également important de considérer un autre type de défis à savoir : les différences entre les méthodes d'enseignement et les outils d'apprentissage qui représentent un obstacle majeur pour les ÉI. Ces différences entre les pratiques d'enseignement de leurs pays d'origine et celles du pays d'accueil, ainsi que les outils

d'apprentissage peuvent toutefois entraîner des répercussions sur la qualité des travaux académiques comme nous le verrons un peu plus loin.

Selon des études menées par Maïnich (2015), Guizani (2022) et Boubaker (2023), il est évident que ces défis présentent un impact significatif sur l'intégration académique des ÉI, pouvant ralentir leur parcours universitaire. Ils démontrent comment ces défis peuvent influencer la capacité des étudiant·es à s'investir pleinement dans leur apprentissage, à interagir efficacement avec leurs pairs, ainsi qu'à exploiter toutes les opportunités offertes par l'université. Cependant, il est important de souligner que ces défis ne se limitent pas seulement à la dimension académique, mais ils peuvent aussi avoir un impact considérable sur le bien-être global des ÉI. L'adaptation à un nouvel environnement culturel, linguistique et géographique peut générer du stress et de l'anxiété, ce qui peut entraîner des répercussions négatives sur la santé mentale et émotionnelle des ÉI (Maïnich, 2015).

Dans la prochaine section, nous élaborerons plus en profondeur sur les défis liés à l'intégration académique que nous avons mentionnés plus haut afin de mieux comprendre l'impact qu'ils peuvent générer sur le processus d'intégration des ÉI en milieu universitaire.

1.4.1 Les défis linguistiques

La maîtrise de la langue d'enseignement joue un rôle central dans l'apprentissage en tant que moyen de communication pour les ÉI inscrits dans une université, car elle peut faciliter ou compliquer leurs interactions avec les professeur·es ou les pairs. L'interaction :

[...] la composition de ce terme combinant le préfixe *inter* (entre) et la racine latine *action* (action) suggère la présence d'une action réciproque qui peut se

faire entre deux ou plusieurs personnes, phénomènes ou éléments. On se réfère alors à une influence mutuelle qui génère des effets (composition, articulation, échange, structuration, compréhension ou maintien) qui à leur tour modifient la situation initiale. (Frozzini, 2021, p. 1)

En d'autres termes, ceci décrit une situation où deux ou plusieurs individus agissent de manière interdépendante, mais où leurs actions sont motivées par leurs positions, opinions ou intérêts personnels. Dans ce contexte, la maîtrise de la langue d'enseignement représente alors un aspect essentiel de l'interaction et peut contribuer à la réussite des études en permettant de suivre les cours, de participer aux discussions en classe et de produire des travaux de qualité.

Étant donné le caractère bilingue du Canada (avec deux langues officielles : le français et l'anglais), nous retrouvons des universités anglophones et francophones. Cette particularité permet d'offrir la possibilité d'étudier dans un programme qui s'offre dans l'une des deux langues officielles selon l'université choisie (Chatel-DeRepentigny et al., 2011). Le bilinguisme du pays s'accompagne néanmoins de défis tels que la communication et l'accès à l'information pour une personne qui parle français se retrouvant dans une province majoritairement anglophone et vice-versa. De plus, les problèmes linguistiques ne se limitent pas qu'au cadre académique, mais se manifestent également dans les interactions sociales des ÉI (Boubaker, 2023, p. 24). Ainsi, en dehors de l'université, dans les interactions sociales avec les Québécois, mais également avec les francophones d'autres pays, les différents accents et intonations, posent des défis de communication. À titre d'illustration, les

Québécois prononcent le son « oi », ressemblant parfois à « wè » plutôt qu'à « wa » en français standard (Dumas, 2011, p. 22-23).

En s'impliquant dans les activités académiques telles que les travaux de groupes, les ÉI doivent surmonter des obstacles linguistiques afin de faciliter leurs échanges au sein de l'université. Comme le souligne Mainich (2015), « la non-maîtrise de la langue d'enseignement, notamment en ce qui concerne la compréhension et l'expression écrite, peut avoir un impact significatif sur leur réussite académique et leur intégration » (Mainich, 2015, p. 62). En d'autres termes, les difficultés linguistiques peuvent constituer un frein majeur à leur capacité à s'adapter pleinement à leur environnement académique et à participer de manière efficace à leurs études. Par exemple, les difficultés liées à la langue d'enseignement ou d'usage peuvent donc compliquer la compréhension des consignes, des travaux à faire et limiter les discussions en classe telles que les présentations orales ou les débats.

Les difficultés linguistiques comme mentionné précédemment peuvent créer des impacts préjudiciables en ce qui concerne les travaux de groupe en classe, mais aussi lors des examens de fin de session (Bérubé et al., 2021, p. 86). Comme l'avait précisé Dupuis, certains ÉI « qui ne maîtrisent pas la langue française et qui doivent remettre des travaux de recherche en français se sentent très limités dans leur savoir-faire » (Dupuis, 2022, p. 10). Cette contrainte linguistique n'est pas seulement ressentie par les étudiant·es non francophones, comme le montrent Bikie Bi Nguema et al. (2020), mais aussi par ceux originaires des pays francophones. Ils peuvent rencontrer des difficultés de compréhension des termes et des nuances de sens dès leur arrivée à l'université (Bikie Bi Nguema et al., 2020, p. 44). Par exemple, le mot « baccalauréat » au Québec signifie le diplôme universitaire du premier cycle

alors que dans les pays africains francophones, le baccalauréat signifie le diplôme de fin d'études secondaires générales, technologique ou professionnel.

Outre ces différences, l'étudiant·e qui rencontre des difficultés linguistiques aura du mal à s'intégrer facilement dans son environnement d'accueil (Gohard-Radenkovic, 2004). Par exemple, un·e étudiant·e international·e qui rencontre des difficultés de communication en français dans un environnement universitaire francophone peut avoir du mal à participer activement aux discussions en classe, à nouer des relations avec ses camarades de classe et à s'impliquer dans des activités universitaires, ce qui peut entraver son intégration académique dans la communauté étudiante.

La maîtrise de la langue représente donc un aspect essentiel pour les ÉI en termes d'intégration et d'établissement de relations sociales, comme l'ont souligné Rabia et Karkouti (2017). En effet, la capacité à communiquer efficacement dans la langue locale d'usage facilite non seulement les interactions quotidiennes, mais aussi la création d'un réseau social solide, indispensable pour s'intégrer pleinement dans la vie universitaire et la société d'accueil (Rabia & Karkouti, 2017). Par ailleurs, les difficultés linguistiques peuvent également avoir un impact significatif sur la santé mentale des ÉI (Forbes-Mewett & Sawyer, 2019). Les obstacles liés à la langue peuvent générer du stress, de l'anxiété et un sentiment d'isolement, ce qui peut entraîner une détérioration de leur bien-être émotionnel et psychologique.

Les nombreux obstacles linguistiques semblent se cumuler à d'autres défis comme ceux qui concernent les différences culturelles que nous traiterons dans la prochaine section.

1.4.2 Les défis culturels

Dans les universités québécoises, il existe une multitude de personnes ayant diverses origines culturelles (personnes issues de milieux de différentes cultures) créant ainsi une richesse culturelle. Autrement dit, les universités québécoises représentent un environnement multiculturel où plusieurs personnes issues de différents milieux, pays et cultures se côtoient. Cependant, la diversité culturelle ne garantit pas forcément une intégration réussie des ÉI (Côté, 2018). En d'autres mots, ce n'est pas parce qu'il y a des personnes issues de différentes cultures que cela favorisera une bonne intégration. Le simple fait d'avoir une diversité culturelle ne suffit pas pour garantir que les ÉI se sentiront pleinement acceptés, inclus ou soutenus.

Selon Hofstede, les défis culturels peuvent être définis comme des obstacles résultant des différences culturelles entre les individus ou les groupes, qui peuvent entraver la communication, la collaboration et la compréhension mutuelle (Hofstede, 2001). Ces défis incluent des aspects tels que les différences de valeurs, de normes sociales, de croyances et de comportements, qui peuvent générer des malentendus, des conflits ou des difficultés d'adaptation dans les interactions interculturelles (Hofstede, 2001).

Durant l'intégration académique, les ÉI se retrouvent confrontés à des défis qui peuvent créer un « choc culturel ». Selon Genest et ses collègues, cette notion peut désigner « à la fois l'expérience forte du dépaysement vécu par les personnes qui se trouvent immergées dans un environnement culturel étranger » (Genest et al., 2021). Autrement dit, le choc culturel

désigne la désorientation ressentie par les ÉI lorsqu'ils se retrouvent dans une situation d'adaptation à un nouvel environnement culturel pendant l'intégration académique. Cette notion, même si elle peut être sujet de critiques comme le démontrent ces auteurs, permet de décrire un vécu exprimé par certains ÉI dans les universités québécoises ou canadiennes offrant ainsi une base conceptuelle qui semble bien décrire les expériences. Par ailleurs, selon Frozzini et Tremblay, le choc culturel se produit « lors de la rencontre de personnes ayant différents horizons culturels, c'est-à-dire le malaise ressenti lorsque la perception de l'autre et du nouvel environnement ne correspond pas aux catégories habituelles de chacun et produit des incompréhensions réciproques et des résistances » (Frozzini & Tremblay, 2020, p. 38). En d'autres termes, il y a choc culturel lorsqu'il y a un sentiment de malaise résultant de la perception de l'autre et de l'environnement qui diffère des attentes habituelles, entraînant ainsi des incompréhensions et des résistances mutuelles. D'ailleurs, ce choc culturel est aussi à l'origine de certains symptômes comme le stress et l'anxiété et peut entraîner des répercussions significatives notamment sur le plan émotionnel, affectif, identitaire, culturel et spirituel (Bérubé et al., 2021). De même, durant le choc culturel, les ÉI se retrouvent dans une situation où ils doivent trouver un équilibre entre leurs propres habitudes de travail et d'étude et celles de leur pays d'accueil. Dit autrement, ils doivent adapter leur façon de faire à celles de leur nouvel environnement (manière de se comporter ou de communiquer propre au milieu d'accueil). Par exemple, lorsqu'un·e étudiant·e international quitte son pays d'origine pour aller poursuivre ses études à l'étranger, il se retrouve dans un environnement où les normes culturelles, les attentes sociales et les comportements peuvent différer de ce qu'il connaît d'habitude. Cette adaptation (habituellement unidirectionnelle) implique souvent des ajustements dans la façon dont l'étudiant·e interagit avec ses collègues et appréhende les règles sociales de sa société d'accueil. Il s'agit d'un processus complexe de

changement et d'intégration à une nouvelle culture et à un nouvel environnement, qui peut représenter un défi, mais aussi une opportunité pour les ÉI.

Étant donné qu'il y a un grand nombre d'éléments à apprendre et à mobiliser de la part des ÉI et qu'ils ne sont pas les seuls à devoir effectuer des efforts, Frozzini et Tremblay insistent sur le fait que la population d'accueil doit détenir des compétences interculturelles. Selon eux, ces dernières constituent « une capacité (habilités, prédispositions et attitudes) à manier un savoir culturel (habilités et connaissances) afin de produire les conditions nécessaires à la réduction des écarts culturels et finalement la pleine participation dans la société » (Frozzini & Tremblay, 2020, p. 38). En outre, tenant compte de la rencontre des autres personnes provenant de divers horizons culturels différents, on peut noter un processus de resocialisation des ÉI qui se met en place. La resocialisation étant « l'apprentissage et l'intériorisation des éléments socioculturels du nouveau milieu afin de s'y adapter tout en conservant certains traits culturels. » (Frozzini & Tremblay, 2020). En d'autres termes, c'est un processus d'adaptation de la personne, dans notre cas de l'étudiant·e, dans son nouvel environnement social tout en lui permettant de développer certaines compétences ou des comportements essentiels qui lui permettront d'interagir efficacement au sein de la société. Il met également l'accent sur la formation de l'identité individuelle et d'assurer la cohésion sociale.

Aux défis de ce processus s'ajoutent les enjeux financiers auxquels les ÉI sont confrontés, comme nous le verrons dans notre prochaine section.

1.4.3 Les défis financiers

Selon Boubaker (2023), les ÉI font face à des pressions financières énormes, notamment celles liées au paiement des frais de scolarité et au peu de possibilités pour obtenir des bourses d'études (Boubaker, 2023, p. 26). À cet effet, notons que certaines universités québécoises offrent des bourses dans des programmes particuliers tels que la maîtrise axée sur la recherche. Par exemple, les bourses d'exemption des frais majorés qui permettent à l'ÉI de payer les frais au même taux que les étudiant·es locaux. Toutefois, celles-ci ne sont pas accessibles à tous. Ces bourses sont basées sur des critères établis par l'université et ces dernières peuvent varier en fonction des politiques mises en place par l'établissement. La plupart des ÉI ne remplissent pas toutes les conditions liées à ces bourses d'exemption. Par exemple, voici le critère mis en avant par l'UQAC, pour pouvoir bénéficier d'une bourse d'exemption au 2^e cycle : être étudiant·e international·e soumis à la majoration des droits de scolarité, être nouvellement admis au trimestre d'automne ou d'hiver à temps complet et être inscrit dans un programme nécessitant la rédaction d'un mémoire (UQAC, 2023a). Ces bourses peuvent être renouvelées à cinq reprises, mais des conditions s'appliquent (ex., conserver une moyenne cumulative équivalant à 80 % de la moyenne cumulative affichée dans le programme où la personne est inscrite) (UQAC, 2023a).

Bérubé et ses collaborateurs mentionnent que les droits de scolarité des ÉI sont trois ou quatre fois plus élevés que ceux des étudiant·es locaux (Bérubé et al., 2021, p. 91). Par exemple, à l'UQAC, pour les étudiant·es locaux inscrits à temps plein au premier cycle, les frais de scolarité pour 5 cours s'élèvent à 1 906 \$ alors que pour les ÉI ils sont de 11 483,95 \$.

Au deuxième cycle, les frais pour 3 cours du volet recherche s'élèvent à 1 103,46 \$ pour les locaux et à 5 315,23 \$ pour les ÉI. Quant au troisième cycle à temps plein, les frais pour 3 cours sont de 1 823,68 \$ pour les locaux et de 9 237,43 \$ pour les ÉI dans le volet recherche (UQAC, 2023b). Les ÉI paient en moyenne six fois plus cher que les locaux, voire le tableau 4.

Tableau 4 : Comparaison des frais de scolarité entre les étudiant·es québécois·es et les ÉI pour la session d'automne 2023

Cycle d'études		Montant pour les étudiant·es québécois·es en 2023	Montant pour les ÉI en 2023	
<i>1^e cycle (5 cours)</i>		1906	11 483,95	
<i>2^e cycle (3 cours)</i>	Volet professionnel	1247,50	6277,06	
	Volet recherche	1103,46	5315,23	
<i>3^e cycle (3 cours)</i>		1823,68	Volet professionnel	5671,18
			Volet recherche	9237,43

Source : UQAC, 2023b

Ces coûts élevés des droits de scolarité peuvent constituer un obstacle de taille pour les ÉI et peuvent compromettre la capacité à poursuivre leurs études. D'ailleurs n'ayant pas la possibilité de travailler à temps plein, les ÉI peuvent avoir plus de difficultés à subvenir à leurs besoins. Au Québec, selon la Commission des normes, de l'équité, de la santé, et de la sécurité du travail (CNESST), une semaine normale de travail est fixée à 40h pour la majorité

des travailleurs¹, mais cette norme de travail ne s'applique pas aux ÉI de la même façon. En effet, selon la loi sur l'immigration au Canada, les ÉI peuvent travailler un maximum de 24 h par semaine hors campus à cause de leurs études (IRCC, 2014)². Cette restriction a été mise en place pour permettre aux ÉI de bien se concentrer sur leurs études et d'acquérir en même temps une expérience de travail. Elle est fondée sur l'idée selon laquelle les études doivent être la priorité des ÉI qui décident de séjourner au Canada. Travailler à temps plein pourrait limiter leurs chances de réussir académiquement en ne leur laissant pas le temps nécessaire pour se consacrer aux cours, aux devoirs ou aux activités liées aux études. Toutefois, tout étudiant·e peut travailler un maximum de 20 h par semaine à l'intérieur des campus³ afin de ne pas affecter les études. Ainsi, si nous cumulons les deux possibilités, on peut même dépasser les 40h/semaine que la CNESST indique. Il faut souligner qu'il faut trouver un emploi et que les ÉI n'ont pas accès aux bourses gouvernementales que les autres étudiants ont au Québec (bourses d'études).

Les difficultés financières peuvent être des facteurs du développement de la dépression et de l'anxiété, poussant parfois les étudiant·es à être distants ou à s'isoler au regard de la communauté d'accueil (Boubaker, 2023). Lorsque les ÉI se trouvent confrontés à des pressions financières importantes, ils peuvent avoir du mal à s'intégrer pleinement dans leur environnement universitaire ce qui peut avoir un impact significatif sur leur bien-être et leur réussite académique. Par exemple, un ÉI qui n'arrive pas à s'acquitter de ses droits de

¹ <https://www.cnesst.gouv.qc.ca/fr/conditions-travail/horaire-travail/semaine-normale-travail>

² Toutefois, les ÉI peuvent travailler à temps plein pendant les congés prévus au calendrier, peu importe s'ils suivent des cours ou non. Par exemple, pendant la période de l'été.

³ Ceci peut varier d'une institution universitaire à une autre.

scolarité établis par l'institution peut devenir dépressif·ve ou avoir du mal à se concentrer sur ses performances académiques. De plus, d'autres sources de pressions financières sont également observées chez ces ÉI telles que le coût de la vie, le loyer, le transport, l'épicerie. Selon Maïnich, ces difficultés « ne sont pas sans effet sur le moral de l'étudiant ou sur sa santé mentale et peuvent provoquer chez ce dernier du stress d'acculturation, du stress émotionnel, de l'anxiété, de la détresse psychologique » (Maïnich, 2015, p. 69).

La dernière série de défis que nous voulons aborder sont ceux qualifiés d'académiques, notamment ceux de l'adaptation aux différentes méthodes et outils d'apprentissage.

1.4.4 L'adaptation aux défis académiques (méthodes et outils d'apprentissage)

Les outils et méthodes d'apprentissage font partie des plus grands défis rencontrés par les ÉI dans l'intégration académique. Parmi les divers éléments, il y a l'importance des compétences technologiques pour une meilleure intégration académique (Collin & Karsenti, 2012). Les outils, comme Moodle ou Wooclap, permettent d'avoir un accès très pratique aux informations essentielles, aux supports de cours, aux devoirs et aux interactions avec les enseignant·es et les étudiant·es. Certains ÉI africains provenant des pays francophones ne sont pas habitués à l'utilisation de ces outils pour accéder aux cours ce qui peut entraîner des répercussions sur leur communication et leur apprentissage (Guizani, 2022, p. 36).

D'ailleurs, dans certaines universités francophones africaines, l'accès aux informations du cours peut être plus restreint et nécessite une démarche spécifique de la part des étudiant·es. En effet, contrairement à l'utilisation des outils numériques comme Moodle ou Wooclap au Québec, les étudiant·es doivent directement demander au professeur les informations afin de les obtenir. Ainsi, les étudiant·es doivent faire une demande auprès du professeur·e pour accéder aux différents détails du cours, tels que le contenu du programme et les supports de cours. Une fois que la demande est faite, le professeur peut transmettre un document contenant ces informations, soit en format papier ou électronique. Cependant, il est important de noter que dans ces contextes l'utilisation des outils numériques prend moins de place (Guizani, 2022, p. 37) contrairement à ce que nous pouvons observer au Québec où tout peut se retrouver sur ces outils (entre autres, plans des cours, présentations, lectures et exercices).

Par ailleurs, Guichon (2015, cité dans Guizani, 2022, p. 37) démontre que les ÉI sont habitués à des « méthodes livresques » et n'ont pas l'habitude d'utiliser les ordinateurs pour travailler. Autrement dit, les ÉI sont souvent familiarisés avec des méthodes d'apprentissage basées sur l'utilisation de manuels ou autres supports écrits. À titre d'exemple, plusieurs ÉI provenant de pays d'Afrique ont évolué dans des systèmes éducatifs où l'enseignement repose encore largement sur l'utilisation de supports écrits, tandis que d'autres, issus de contextes plus numérisés, sont déjà familiarisés avec l'usage régulier des outils technologiques. Toutefois, cette observation ne saurait être généralisée à l'ensemble des ÉI, puisque leurs expériences varient considérablement selon leur pays d'origine, leur parcours scolaire et les infrastructures technologiques auxquelles ils ont eu accès. Nous pouvons donc observer ici une différence dans les pratiques d'apprentissage entre les ÉI et les étudiant·es locaux qui

sont plus habitués à l'utilisation des outils technologiques dans leur étude, tels que les ordinateurs et des plateformes comme Moodle.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignements, elles sont très variées tout comme la pédagogie adoptée par les professeur·es. Par exemple, certains professeur·es dans les universités québécoises présentent leur contenu de programme basé sur une approche constructiviste (Rodríguez et al., 2019) et d'autres sur une approche de pédagogie active. Selon Ghariz et ses collègues, l'approche constructiviste est une « approche pédagogique qui met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de sa propre connaissance » (Ghariz et al., 2023). Dans le contexte des ÉI, cette approche peut avoir des complications notamment sur l'adaptation de cette approche du fait que les ÉI ne sont pas habitués à ce style d'enseignement dans leurs pays d'origine. Selon Boubaker (2023), les ÉI sont plutôt habitués à des « styles d'apprentissages autodirigés et peuvent se sentir mal pour s'intégrer ou participer au cours » (Boubaker, 2023, p. 25). Par exemple, dans certaines universités francophones d'Afrique, c'est le professeur qui donne toutes les informations et qui détermine le processus d'apprentissage tandis que les étudiant·es n'essaient pas de construire leur propre savoir.

Ici, nous retrouvons une intersection d'obstacles, car cette pédagogie pour qu'elle fonctionne bien, les apprenants doivent avoir de bonnes compétences linguistiques. Ainsi, lorsque les ÉI sont confrontés à des difficultés linguistiques, lorsqu'ils essaient de participer en classe ou de mener des interactions avec leurs pairs, ils peuvent rencontrer plus de difficultés qu'un·e étudiant·e de la localité (Boubaker, 2023). Les différences dans les normes culturelles de communication et des styles d'apprentissage peuvent rendre plus difficiles pour les ÉI de

s'engager pleinement dans les activités d'apprentissage basées sur la construction des connaissances. Ces difficultés peuvent également entraîner des répercussions lors de la rédaction des devoirs. Par ailleurs, d'autres professeur·es font appel aux méthodes plutôt interactives (la pédagogie active). Cette méthode fait référence aux discussions en classes, aux débats, aux études de cas. Elle « place l'étudiant au centre du processus d'apprentissage » et « s'inspire du contexte réel » (Senécal & Desjardins, 2018, p. 3). Tenant compte des barrières linguistiques, entre autres barrières, il est évident que les ÉI rencontrent souvent des difficultés lorsqu'ils sont exposés à des approches pédagogiques actives. Cette méthode, bien qu'elle soit efficace, peut ramener des obstacles pour ces étudiant·es, notamment en ce qui concerne la compréhension. En effet, pour certains ÉI « les différences liées aux accents et aux expressions peuvent aussi être source d'incompréhension » (Frozzini & Tremblay, 2020, p. 44).

Parallèlement, les ÉI provenant d'Afrique sont souvent moins familiers avec les interactions en classe qui sont au centre de la pédagogie active. Cette particularité peut entraîner d'autres obstacles notamment en ce qui concerne la participation active aux discussions et aux travaux de groupe. Ils peuvent ne pas se sentir en confiance pour s'exprimer en public, de peur de commettre des erreurs linguistiques ou de ne pas être compris. Ces difficultés liées aux interactions peuvent également avoir un impact sur leur intégration académique. En se sentant isolés ou exclus des discussions en classe, ils peuvent avoir du mal à s'intégrer pleinement dans les travaux de groupe et à établir des relations avec les autres. D'après une étude faite par Lapierre et Loslier, certains ÉI ont une méthode d'apprentissage basée sur la mémorisation (Lapierre & Loslier, 2003 citée dans Dupuis, 2022, p. 7). Cependant, une fois arrivés au Québec, ces ÉI doivent changer leurs méthodes d'apprentissage du pays d'origine

pour s'adapter à des méthodes interactives (débat, discussions) (Guizani, 2022, p. 35). Autrement dit, certains ÉI ont leur méthode d'apprentissage d'origine basée sur la rétention d'information plutôt que sur la compréhension en profondeur, ce qui crée un fossé à combler rapidement par les ÉI. Ainsi, avec certains professeur·es au Québec qui privilégient parfois l'apprentissage interactif, ces ÉI peuvent avoir du mal à s'adapter à cause des difficultés linguistiques. D'ailleurs, ces difficultés linguistiques se ressentent aussi lors des travaux en équipe. Comme mentionné dans la recherche de Rennie et Frozzini « les ÉI rencontrent des obstacles à se joindre à une équipe de travail, certains pouvant le vivre comme de la fermeture, voire développer un sentiment de rejet » (Rennie & Frozzini, 2020, p. 70).

Par ailleurs, il n'y a pas seulement les outils et méthodes d'apprentissage qui se répercutent sur l'intégration académique et la vie des ÉI, mais aussi l'usage des TIC (Technologies de l'information et de la communication). Dans les travaux de Frozzini et ses collaborateurs pendant la période du confinement liée à la COVID-19, les TIC ont joué un rôle essentiel sur l'intégration académique et les activités sociales des ÉI (Frozzini et al., 2023b). D'ailleurs, dans les entrevues menées par Frozzini et ses collègues, certains ÉI affirment que l'usage de certaines plateformes, en particulier Zoom, était presque inconnu avant la pandémie (Frozzini et al., 2023b). Ces nouvelles pratiques ont ramené une forte dépendance des dispositifs technologiques mis en place et ont réduit les interactions entre pairs pendant cette période (Frozzini et al., 2023b). D'autres répercussions sont notées sur le plan de la communication et de l'utilisation de l'ordinateur à l'exemple des problèmes de connexion. Dans les recherches de Frozzini et ses collègues (2023), il a été noté que « la détérioration de leur matériel informatique liée à leur usage intensif » ainsi que « leur difficulté à maintenir un fonctionnement normal » posent problème (Frozzini et al., 2023a, p. 11). En outre, d'autres

difficultés sont liées « aux ordinateurs et à la connexion aux logiciels » ce qui empêche « la réalisation des présentations en classe et la gestion de l'envoi des réponses aux examens » (Frozzini et al., 2023a, p. 11).

En somme, l'usage des TIC peut avoir un impact significatif sur l'intégration académique des ÉI. La non-maîtrise des outils technologiques peut créer une restriction sur la qualité de travail des ÉI et peut augmenter les difficultés d'accès aux ressources éducatives.

1.5 Les obstacles et les motivations à l'intégration et à la mobilité des ÉI sénégalais

La mobilité des étudiant·es sénégalais·es vers les universités étrangères est devenue de plus en plus fréquente. Cette mobilité reflète les préoccupations liées au niveau académique et la recherche de meilleures conditions et d'opportunités d'études. Selon Baldé (2014), cette mobilité est due à « la question de la pédagogie universitaire, de l'insuffisance des infrastructures et surtout de la lancinante question de l'insertion professionnelle » (Baldé, 2014, p. 53).

Au Sénégal, selon l'enquête faite par cet auteur, certains étudiant·es ont signalé des « dysfonctionnements de l'enseignement supérieur, les conditions de vie dans les campus et un environnement de travail inadapté » (Baldé, 2014, p. 52). C'est dans ce contexte que ces étudiant·es quittent leur pays d'origine pour aller dans d'autres pays comme le Canada et les États-Unis. Depuis quelques années, ces deux pays font partie des destinations les plus prisées par les étudiant·es sénégalais grâce à leur qualité d'enseignement supérieur (Baldé, 2014, p. 55). Autrement dit, ces pays favorisent une meilleure réussite académique et le

système américain semble « être imbattable dans le domaine du financement contrairement à d'autres » (Baldé, 2014, p. 55)⁴. À cet ensemble s'ajoutent d'autres facteurs qu'incitent cette mobilité comme « le fait d'avoir un diplôme reconnu sur l'échelle internationale pour des questions d'emploi, les bourses d'études et la connaissance et l'image positive du pays d'accueil » (Fall, 2010, p. 226). Plus précisément, ces destinations deviennent plus attractives grâce aux avantages qu'elles offrent aux étudiants.

Lama Kabbanji et ses collègues mentionnent les raisons déjà avancées pour la migration et soulignent d'autres raisons. Ainsi, selon eux, « certains émigrent parce qu'ils ne peuvent s'inscrire dans les institutions de leur pays d'origine (excès de demande) et d'autres pour avoir accès à une éducation de meilleure qualité » (Kabbanji et al., 2013). Autrement dit, ces personnes cherchent des opportunités dans d'autres destinations où le système éducatif semble être plus développé et adapté à leurs aspirations académiques et professionnelles. Ces éléments ont été, entre autres, expliqués par la théorie du push-pull qui permet :

[...] d'examiner les facteurs qui poussent au départ et ceux qui attirent vers les pays d'accueil : d'un côté, chômage, crise politique, pauvreté, discrimination et pénurie d'offres universitaires. De l'autre, la qualité et la rémunération des emplois, ouverture des universités, modes de vie plus libres, savoirs et recherches de pointe. (Agulhon, 2021, p. 73)

Cependant, cette mobilité ne se fait pas sans défis. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, « vivre dans une société étrangère, comprendre, décoder les normes et s'adapter à la culture du pays d'accueil est avant tout un vécu, une expérience » ((Magatte, 2009, cité

⁴ Toutefois, avec les récents changements des politiques aux ÉU, il y a lieu de penser que les avantages s'amenuisent pour les ÉI. En effet, ils font face à des restrictions et des sanctions qui rendent les É-U moins attrayants. Voir <https://www.lapresse.ca/affaires/economie/2025-05-31/decrets-de-donald-trump/interdire-les-etudiants-etrangers-couterait-cher.php>

dans Fall, 2009). Autrement dit, les ÉI sénégalais sont parfois confrontés à des défis liés à l'adaptation (la resocialisation dont nous avons déjà fait mention), qu'il s'agisse des pratiques pédagogiques ou des différences culturelles qui peuvent toutefois impacter leur quotidien.

De même, d'autres obstacles sont notés également sur le plan des relations intercommunautaires et le plan des finances. Sur le plan des relations intercommunautaires, Fall mentionne que « les difficultés d'intégration se retrouvent essentiellement dans le cadre d'aller vers l'autre qui n'est pas de sa communauté » (Fall, 2009, p. 228). En effet, les ÉI sénégalais font souvent face à des défis liés à la création des liens sociaux et à leur manière d'interagir, ce qui peut conduire à l'isolement et impacter le bien-être psychologique. Toutefois, nous devons introduire un bémol ici, car à notre connaissance, il n'y a pas d'étude dans le contexte du Saguenay-Lac-Saint-Jean à ce propos.

Sur le plan des finances, les ÉI rencontrent d'énormes difficultés, comme nous l'avons déjà mentionné. Les ÉI sénégalais ne font donc pas exception face à de fortes pressions financières (Ndiaye, 2020). Ces contraintes les plongent dans des situations précaires qui les poussent à accepter les « petits boulots » et cela peut avoir un impact sur leur épanouissement personnel et leur réussite académique.

Il est essentiel de noter le manque de données concernant les ÉI sénégalais à l'UQAC et au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Dans la littérature existante, au meilleur de nos connaissances, on remarque aussi cette absence complète d'information. Alors que de nombreuses études se penchent uniquement sur les expériences des ÉI au Québec et dans d'autres régions du Canada, le cas particulier des ÉI sénégalais au Saguenay-Lac-Saint-Jean et à l'UQAC demeure largement inexploré. Pour ces raisons, il est important de cerner les expériences d'intégration et les défis auxquels ils sont confrontés.

À la suite de ce survol de divers défis auxquels les ÉI et les ÉI sénégalais en particulier sont confrontés, nous présentons les objectifs et les questions de recherche que nous voulons traiter plus en profondeur dans ce mémoire.

1.6 Questions et objectifs de recherche

Comme nous l'avons constaté, les études sur l'intégration académique des ÉI ont permis de soulever les nombreux défis rencontrés pendant leur parcours universitaire. Ces défis d'ordre culturel, linguistiques, financiers et académiques constituent des barrières significatives en ce qui concerne l'adaptation à leur environnement d'accueil. C'est dans ce contexte que l'UQAC a mis en place des services d'accueil dans le but de soutenir les ÉI et de les aider à surmonter ces obstacles rencontrés en milieu universitaire.

Dans ce mémoire, nous nous intéresserons aux défis de l'intégration académique des ÉI africains du Sénégal à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Pour mener à bien notre étude, nous allons centrer notre projet autour de trois objectifs spécifiques :

- Explorer les expériences d'intégration académique des ÉI sénégalais inscrits à l'UQAC entre 2021 et 2024 prenant en compte les différents programmes et cycles d'études.
- Élaborer une typologie des défis liés à l'intégration académique des ÉI provenant du Sénégal à l'UQAC.
- Proposer des recommandations pour une intégration académique réussie en se basant sur la réalité et les besoins identifiés par les ÉI provenant du Sénégal.

C'est dans cette optique que nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les facteurs qui favorisent et qui défavorisent l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC ?
2. Quelles sont les expériences d'intégration académique rapportées par des ÉI sénégalais de l'UQAC ?
3. Comment les ÉI sénégalais perçoivent-ils/elles l'intégration académique en milieu universitaire ?

CHAPITRE II

Cadre conceptuel de l'étude

Le cadre conceptuel constitue une étape cruciale dans notre recherche. Permettant de structurer notre étude de manière cohérente et de fournir un cadre analytique solide, il décrit avec plus de précision les concepts fondamentaux sur lesquels se basera notre recherche. Ce chapitre a pour objectif de définir les concepts clés liés à la problématique et de passer en revue les écrits portant sur l'intégration académique des ÉI.

Nous débutons en approfondissant les concepts centraux dans ce mémoire tels que l'intégration, l'intégration académique et celui des ÉI. Par la suite, nous présentons le modèle d'intégration de Tinto tel que conçu par Sauvé et al., (2006) qui met l'accent sur les facteurs qui exercent une influence sur l'intégration académique des ÉI et sur son fonctionnement en milieu universitaire. Nous terminons par l'identification des facteurs qui favorisent l'intégration académique des ÉI tels que les interactions dans l'université, les relations avec le personnel de l'université et l'utilisation des TIC.

2.1 Les étudiant·es internationaux

Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2015), l'OCDE (2015) et l'EUROSTAT (2015), l'étudiant·e international·e, appelé aussi « étudiant en mobilité internationale » est considéré comme « des personnes qui ont franchi physiquement une frontière entre deux pays

dans l'objectif de participer aux activités éducatives dans le pays de destination, lorsque ce dernier est différent de son pays d'origine » (UIS 2015, cité dans Portail sur les données migratoires, 2022). Cette définition souligne le déplacement à travers les frontières étatiques qui constitue un aspect central dans l'expérience des ÉI qui cherchent à s'intégrer et à contribuer aux activités académiques et sociales. Toutefois, il est important de noter que cette définition est limitée, car elle ne prend pas en compte les questions liées au temps (durée du séjour) et à l'aspect administratif (comme le permis d'étude).

Dans la même lignée, Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) apporte quelques précisions supplémentaires concernant la situation de la personne qui se déplace pour étudier : son statut, son objectif de déplacement et la limite temporelle imposée. Ainsi, ce ministère définit les ÉI comme des « résidents temporaires autorisés légalement à étudier au Canada de façon temporaire » (IRCC 2019, cité dans Capres, 2019). Dans ce contexte, il convient de rappeler qu'un résident temporaire est :

[...] un étranger qui est légalement autorisé à entrer au Canada à des fins temporaires. Un étranger a le statut de résident temporaire lorsqu'on estime qu'il remplit les exigences de la loi pour entrer et/ou demeurer au Canada à titre de visiteur, d'étudiant, de travailleur ou de titulaire d'un permis de séjour temporaire. Seuls les étrangers se trouvant effectivement au Canada détiennent le statut de résident temporaire. (IRCC, 2023)

Toutefois, les ÉI ne constituent pas un groupe homogène, entre autres, en fonction de leurs objectifs ou structures académiques. Ainsi, l'Organisation de Coopération et de Développement économique (OCDE) va les séparer en deux grandes catégories : ceux qui sont en quête d'un diplôme et ceux en quête de crédits (OCDE, 2019). Les premiers sont ceux qui suivent un cursus d'études complet dans un pays dont ils ne sont pas résidents et obtiennent un diplôme de l'établissement d'accueil. Les seconds sont les étudiant·es qui

effectuent un échange, un stage ou un programme de courte durée, tout en étant rattachés à leur établissement dans leur pays d'origine (OCDE, 2019). Cette précision revient à démontrer la distinction entre les deux types d'étudiant·es qui poursuivent leurs objectifs académiques, mais avec des modalités de participation aux programmes d'études étrangères différentes.

Il est important de rappeler ici que pour les ÉI, le fait de franchir physiquement une frontière n'est pas seulement un acte géographique, mais une opportunité de découvrir un nouveau contexte culturel, social et académique permettant ainsi d'enrichir leur cursus éducatif. Bien que ceci représente une occasion de découvrir un nouveau milieu, il est important de prendre en compte la complexité de cette expérience. Au-delà des avantages offerts, la migration englobe également des défis considérables à savoir l'adaptation dans un nouveau milieu avec des différences culturelles et linguistiques comme nous l'avons déjà mentionné.

En somme, à partir de ces définitions, nous pouvons retenir qu'un étudiant·e international·e au Québec pourrait être considéré comme une personne qui quitte son pays d'origine pour se rendre dans un autre pays pour une période déterminée, dans l'objectif de poursuivre ou de commencer ses études en vue d'obtenir un diplôme, tout en ayant les documents nécessaires pour se déplacer et séjourner dans le pays en tant qu'étudiant·e (un permis d'étude) avec quelques restrictions concernant la possibilité de travailler.

Dans la prochaine section, nous nous concentrons sur la définition du concept d'intégration afin de mieux comprendre le processus qui s'entame lors de l'arrivée dans un nouveau pays.

2.2 L'intégration

Dans notre recherche, le concept d'intégration constitue l'une des pierres angulaires du mémoire. C'est un terme polysémique par nature et est interprété de manières différentes selon le contexte choisi (Wieviorka, 2008). Comme mentionné dans le chapitre précédent, l'intégration est « la possibilité, pour eux, de participer pleinement à tous les aspects de la société d'accueil, au même titre que la population locale, et de développer un sentiment d'appartenance » (Piché 2004 p. 163 cité dans Collin & Karsenti, 2012). En ce qui concerne les ÉI, cette définition se réfère au fait de pouvoir s'engager dans des activités comme celles organisées par les associations, les clubs, de créer des relations sociales et de se sentir valorisés dans leur nouvel environnement. Elle semble regrouper divers aspects de la vie sociale, culturelle et économique, mais reste très générale.

D'autres définitions, au fil du temps, ont inclus une dimension culturelle. Selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015), l'intégration est un :

Processus par lequel une personne immigrante en vient à participer pleinement à sa société d'accueil et à s'épanouir selon son potentiel et ses aspirations. L'intégration repose sur l'engagement partagé, soit l'engagement collectif de la société à inclure les personnes de toutes origines et à soutenir l'intégration des personnes immigrantes ainsi que l'engagement individuel de chacune et de chacun à prendre part activement à la vie québécoise dans le respect du cadre civique commun. L'intégration est un processus transitoire, multidimensionnel, multifactoriel et diversifié, qui s'échelonne sur des périodes variables selon les personnes. (MIDI, 2015)

Poursuivant cette réflexion, l'intégration représente un processus réciproque qui implique l'engagement de la société d'accueil à accueillir et soutenir les immigrés ainsi que leur

engagement personnel à participer activement dans la société. Le but principal est de permettre à chaque individu de s'épanouir, de vivre pleinement dans son environnement d'accueil et de réaliser son potentiel. Ces deux acteurs jouent des rôles complémentaires.

Sous un angle particulier de la sociologie classique d'Émile Durkheim et l'école de Chicago, le terme intégration désigne « le processus par lequel l'individu prend place dans une société, par lequel il se socialise » (Tiberj, 2014). Appliquée au contexte universitaire, l'intégration est considérée comme un processus dans lequel les ÉI s'adaptent aux normes et pratiques du milieu universitaire, deviennent des membres actifs et engagés dans ce milieu, comprennent les attentes sociales et y répondent de manière appropriée. Grâce à cette adaptation, les ÉI participent à la vie académique et établissent des relations avec les membres de ce milieu. Rappelons ici le concept de resocialisation qui permet de rendre compte de cette adaptation, de l'apprentissage des normes et façons de faire tout en gardant des traits propres (voir Frozzini, 2023 ; Frozzini & Tremblay 2020).

Par ailleurs, l'idée de l'intégration comme un processus peut aussi être considérée, en suivant Berry, comme « a two-way process' between immigrants and the local community » ((Berry, 2005, p. 698 cité dans Mendoza et al., 2023). Ce processus à sens double se traduit par des changements qui n'affectent pas seulement les étudiant·es qui migrent, mais aussi la population d'accueil comme le souligne Frozzini :

Toute personne qui entame le processus migratoire vivra des changements qui ne seront pas tous conscients. Les personnes en contact avec les individus qui entament un processus migratoire risquent également d'expérimenter des changements (la famille laissée derrière, les amis, les nouveaux contacts, etc.). (Frozzini, 2023)

En s'adaptant à leur nouvel environnement, les ÉI subissent des changements dont ils sont souvent inconscients. De même, le personnel de l'université, les professeur·es et les membres de la communauté d'accueil qui sont en contact avec ces ÉI expérimentent aussi des changements et, à leur tour, ils peuvent influencer la façon dont ces ÉI interagissent avec eux.

Pour les besoins de notre recherche, nous reprenons la définition de (Piché 2004 p.163 cité dans Collin & Karsenti 2012), mais nous incluons d'autres dimensions qui n'ont été prises en compte dans cette dernière. Ainsi, dans ce mémoire, l'intégration peut être définie comme un processus bidirectionnel de socialisation réciproque dans lequel les individus apprennent et intègrent les normes, les valeurs et le comportement de la population d'accueil tout en exerçant une influence sur cette même population. Ce processus est marqué par des interactions mutuelles continues dans lesquelles les individus et la population d'accueil se transforment réciproquement.

Nous devons mentionner ici que lors de l'adaptation des nouveaux arrivants, dans ce cas les ÉI, peuvent vivre des situations où des préjugés et de la discrimination peuvent être présentes.

Dans le cadre de ce mémoire, nous proposons de définir les préjugés comme des :

[...] positions préconçues concernant un groupe ou ses membres, jamais vérifiées et donc non étayées par des preuves. Bien qu'il puisse y avoir des partis pris positifs et négatifs, le terme de "préjugé" a généralement une connotation négative puisque les préjugés causent des dommages et des blessures bien réels. Très souvent, ils sont étroitement liés au sentiment d'appartenir (ou non) à un groupe et au rôle attribué à ses membres, et altèrent la capacité des personnes appartenant au groupe ciblé à s'auto-identifier. Les préjugés sont associés à des émotions comme l'aversion, la défiance, la peur ou même la haine. Ils empêchent, à la fois, de considérer les autres dans leur individualité et d'apercevoir la diversité qui règne parmi les membres du groupe stéréotypé (Cités interculturelles cité dans White & Frozzini, 2025, p.56).

En ce qui concerne la discrimination, nous proposons de la définir comme un :

[...] Traitement injuste et différentiel basé sur des caractéristiques personnelles biologiques, immuables comme la couleur de peau, le sexe, l'origine ethnique, la religion, les limitations physiques, ou l'âge. (Amnistie Internationale) Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, il y a trois types de discrimination (directe, indirecte et systémique) et 14 motifs de discrimination dont la race, l'âge, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale et le handicap (CDPDJ cité dans White & Frozzini, 2025, p.54).

Dans la prochaine section, nous verrons comment ces éléments, et d'autres seront mobilisés, à travers le concept d'intégration académique.

2.2.1 Le concept d'intégration académique

La communauté universitaire joue un rôle fondamental dans l'intégration académique des ÉI, contribuant ainsi à leur réussite académique. Cette intégration ne se limite pas seulement à assimiler des connaissances, mais à créer des relations enrichissantes entre les ÉI et la communauté universitaire. Comme mentionné dans le chapitre précédent, l'intégration académique se définit par « le fait de participer pleinement à la vie académique et sociale de leur établissement de formation et à en exploiter les services et les ressources, à l'instar des étudiants locaux » (Collin & Karsenti, 2012).

De son côté, Tinto (2015 cité dans Nurudeen et al., 2022) oriente sa conception de l'intégration académique seulement sur des questions individuelles d'amélioration en contexte académique. En effet, il la définit comme « as academic progress, cognitive growth,

and having positive learning experiences » (Tinto, 2015, cité dans Nurudeen et al., 2022). Elle se traduit par la réussite des cours, l'adaptation aux méthodes pédagogiques ainsi que les compétences intellectuelles telles que la capacité d'analyse et la maîtrise des connaissances. De plus, les expériences d'apprentissage peuvent inclure les interactions avec les pairs, les professeur·es et la participation active aux activités académiques.

Selon Dupuis, les interactions en milieu universitaire font partie des facteurs qui favorisent l'intégration académique (Dupuis, 2022), car elles exercent une influence significative sur le développement personnel et académique des ÉI ainsi que leur capacité d'adaptation aux compétences linguistiques. De même, Guizani en rajoute que les ÉI ayant établi des relations avec les professeur·es, les pairs et le personnel de l'université ont plus « tendance à s'intégrer facilement et à évoluer dans leur parcours académique » (Guizani, 2022, p. 29).

Dans cette même ligne de pensée, Bianchi et Martini définissent l'intégration académique comme étant :

[...] la capacité des étudiants étrangers à s'adapter aux normes et aux attentes académiques de leur établissement d'accueil. Il peut s'agir de la maîtrise d'une nouvelle langue, de la compréhension de systèmes universitaires différents et de l'utilisation de méthodes d'enseignement et d'évaluation peu familières. (Bianchi & Martini, 2023, p. 1502 [Traduction libre])

Il s'agit également de pouvoir se conformer aux critères académiques établis par l'université comme les exigences liées à la qualité des travaux ou les formats de présentation. Cela inclut l'acquisition d'un niveau linguistique suffisant permettant de rédiger ses cours ou de participer aux débats ou discussions en classe et de pouvoir se familiariser avec le processus académique, les méthodes pédagogiques ainsi que les critères d'évaluation en classe qui diffèrent de celui du pays d'origine.

Tenant compte des définitions présentées, la définition de Collin & Karsenti (2012) reste celle qui semble la plus appropriée à notre étude. Elle touche à la fois une dimension complète de l'intégration en mettant l'accent sur la participation active et comment les ÉI doivent s'impliquer au même niveau que les étudiant·es locaux. Toutefois, nous devons inclure un angle mort de ces définitions, à savoir qu'elles se concentrent exclusivement sur les ÉI en délaissant les responsabilités institutionnelles et celles des acteurs qui sont en contact avec les ÉI (corps enseignant, étudiant·es locaux, membres de l'administration) comme l'a souligné Frozzini dans plusieurs de ses recherches (voir par exemple Frozzini, 2023 ; Frozzini et al, 2023 ; Frozzini & Tremblay, 2020).

Il faut donc mettre l'accent sur l'interaction et les changements réciproques qui émergent entre les ÉI et les acteurs locaux qui enrichissent mutuellement leurs expériences. De plus, une réflexion sur les défis auxquels ils et elles devront s'attendre doit être prise en compte.

Toutefois, pour mieux illustrer l'importance et la place de l'intégration académique, il est nécessaire d'introduire un modèle d'intégration permettant de mieux comprendre les facteurs qui l'influencent. C'est l'objectif de la prochaine section avec le modèle d'intégration académique de Tinto repris entre autres par Sauvé et al, (2006).

2.3 Analyse des facteurs d'influence de l'intégration académique : exemple du modèle de Tinto de 1993

Dans le cadre de notre mémoire, le modèle d'intégration de Tinto permet de décrire et d'expliquer le processus par lequel les étudiant·es s'intègrent dans l'environnement

universitaire. Ce modèle vise à identifier chaque facteur de l'intégration académique qui exerce une influence sur le développement personnel ou académique des ÉI tels que l'adaptation, les interactions et la réussite en milieu universitaire comme nous le verrons plus bas.

2.3.1 Les modèles d'intégration : de Tinto à Sauvé

Le modèle de Tinto (1993) a pour objectif de faire comprendre comment et pourquoi les étudiant·es s'intègrent (ou ne s'intègrent pas). Il est composé de plusieurs éléments interreliés : les caractéristiques de pré-admission, l'engagement, l'expérience institutionnelle, l'intégration personnelle et normative et les engagements. Nous présentons brièvement ces caractéristiques fondamentales du modèle de Tinto (1993) dans sa version d'origine avant de présenter celle de Sauvé, qui reprends cette dernière afin d'y ajouter d'autres éléments.

Pour Tinto, les caractéristiques de pré-admission constituent des traits ou attributs personnels avant l'admission à l'université (la motivation, les antécédents académiques). Ces caractéristiques exercent une influence sur la façon dont ils vont aborder leur expérience universitaire et leur capacité d'adaptation.

L'engagement constitue l'implication active dans le milieu universitaire et dans son programme d'étude. Il peut également favoriser la réussite dans les études.

L'expérience institutionnelle décrit la manière dont les étudiant·es vont vivre l'expérience universitaire. Elle englobe les interactions avec les professeur·es, les autres étudiant·es ainsi que la qualité des études.

L'intégration personnelle et normative regroupe à la fois deux dimensions à savoir l'adaptation personnelle de l'étudiant·e et l'adoption des normes, valeurs et comportements au sein de l'université.

Enfin, les engagements impliquent les décisions prises par l'étudiant·e pour son avenir. Ces décisions influencées par les expériences universitaires et le niveau d'intégration et se traduisent par deux choix qui sont : le choix de rester dans l'université et le choix de quitter l'institution universitaire.

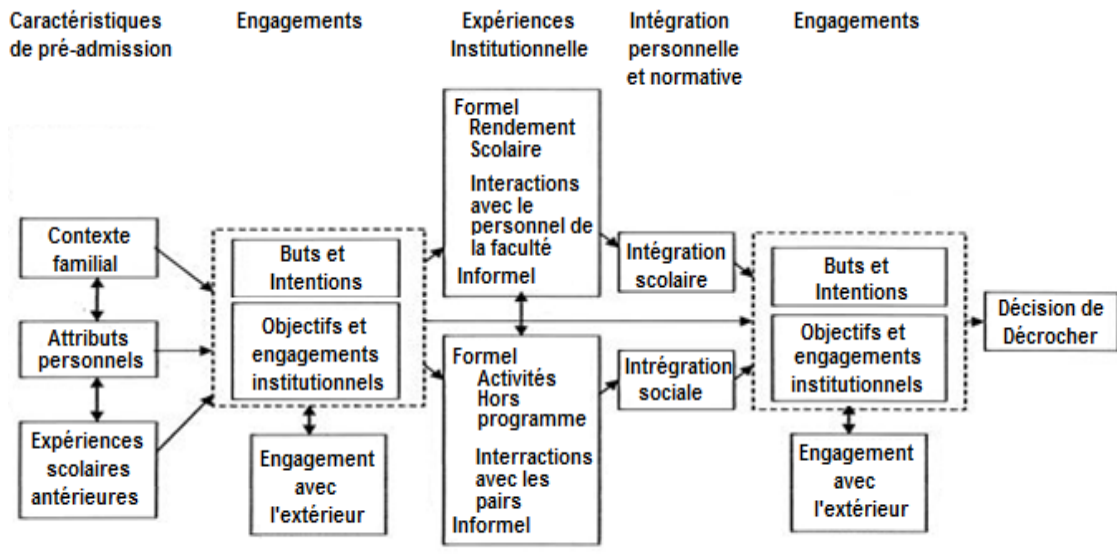
Le modèle de Tinto tel qu'illustré dans les travaux de Sauvé et ses collaborateurs (2006) inclut quatre variables importantes : l'intégration académique, l'intégration sociale, l'engagement dans l'institution ainsi que les buts et les intentions (Sauvé et al., 2006).

Pour eux, l'intégration sociale renvoie aux activités faites au-delà des cours et permet de créer des liens amicaux et d'établir en même temps des relations constructives avec les professeur·es et les autres membres de l'université. Ces éléments réunis sont le résultat d'un progrès individuel et d'une évolution sur les ambitions professionnelles.

En parallèle, il y a l'engagement dans l'institution qui se manifeste par la satisfaction de l'étudiant·e quant à la décision prise pour le choix de son institution, ce qui le motive à s'investir pleinement dans son milieu universitaire.

Enfin, l'engagement qui englobe les buts et les intentions reflète l'intérêt accordé à la réussite académique et la certitude d'être sur la bonne voie professionnelle.

Tableau 5 : Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)



Source : (Sauvé et al., 2006, p. 790).

Dans leurs travaux, ils démontrent que selon Tinto, les étudiant·es arrivent dans le milieu universitaire avec un ensemble de caractéristiques (voir p.788) et d'expériences qui impactent leur capacité à s'intégrer ou à réussir. Ils mettent en avant la nécessité de prendre en compte les caractéristiques individuelles, lesquelles jouent un rôle fondamental dans l'intégration académique et exerçant ainsi une influence sur le comportement et les décisions de l'étudiant·e. Selon leur définition, l'intégration académique fait référence aux « performances académiques de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel » (Sauvé et al., 2006). En d'autres termes, l'intégration académique selon le

modèle de Sauvé (inspiré par celui de Tinto) implique l'analyse d'une évolution intellectuelle, des résultats académiques et une évaluation personnelle.

De même, parmi ces facteurs influents, il en ressort un qui est essentiel à savoir les interactions. Dans le processus d'intégration académique selon le modèle de Tinto (1993) tel que décrit par Sauvé et al. (2006), les interactions font partie des facteurs les plus importants qui agissent sur la réussite universitaire des étudiant·es. Elles sont regroupées en deux catégories : les interactions formelles et non formelles (Sauvé et al., 2006, p. 790). Ces interactions sont essentielles et contribuent significativement à l'amélioration des performances académiques.

Ainsi, dans le contexte de notre étude, ce modèle constitue une base intéressante pour explorer l'intégration académique et affiner notre compréhension. Il représente un outil pour analyser ce processus en identifiant les facteurs qui exercent une influence sur les choix, les comportements et les décisions des étudiant·es.

Dans cette perspective, les autres éléments du modèle demeurent également pertinents et inchangés puisqu'ils sont déjà explicités dans le modèle de Tinto (1993) lequel met en lumière l'importance et le rôle des liens entre l'étudiant et le milieu universitaire (Tinto, 1993)

En somme, bien que le modèle de Tinto tel que repris par Sauvé et ses collaborateurs soit nécessaire pour comprendre certains aspects de l'intégration académique tels que l'adaptation, les interactions et certains facteurs d'influence, il ne prend pas en compte d'autres éléments importants tels que les contraintes financières, la diversité des étudiant·es (entre autres, l'origine et le genre). À cet effet, la prochaine rubrique portera sur quelques-

uns de ces facteurs et une attention particulière sera portée sur ceux qui semblent favoriser l'intégration académique des ÉI.

2.4 Les facteurs favorisant l'intégration académique des ÉI

Selon plusieurs recherches portant sur les ÉI, divers facteurs semblent favoriser l'intégration académique des ÉI comme les interactions, les relations entre le personnel administratif. (Bérubé et al., 2021 ; Maïnich, 2015).

L'un des premiers facteurs concerne les interactions positives entre les pairs et les professeur·es. Comme mentionné précédemment, selon Frozzini (2021) l'interaction :

Suggère la présence d'une action réciproque qui peut se faire entre deux ou plusieurs personnes, phénomènes ou éléments. On se réfère alors à une influence mutuelle qui génère des effets (composition, articulation, échange, structuration, compréhension ou maintien) qui à leur tour modifient la situation initiale. (Frozzini, 2021)

Dans le contexte académique, ces interactions sont essentielles avec les professeur·es et les pairs pour le soutien à l'apprentissage et à la réussite dans leurs travaux « les interactions à l'université peuvent s'avérer cruciales pour les ÉI, autant pour la réussite de leurs études que pour leur resocialisation » (Rennie & Frozzini, 2020, p. 73). Elles peuvent aider les ÉI à améliorer leurs performances académiques, mais aussi à surmonter certains obstacles. De plus, elles peuvent favoriser la communication, encourager la participation aux activités universitaires et faciliter les travaux en classe. À ce propos, Rennie et Frozzini soulignent que « les travaux de groupe et les interactions avec des étudiant·es locaux permettent, sur une

plus longue durée, d'avoir du soutien des pairs et favorisent donc la réussite » (Rennie & Frozzini, 2020, p. 70).

Les interactions positives peuvent être également des sources de partage, d'expériences entre les étudiant·es et cela peut aider à améliorer les méthodes d'apprentissage. En effet, les étudiant·es qui sont arrivés plus tôt jouent un rôle important dans le partage d'expériences, l'échange d'informations et de soutien comme en témoignent les travaux de Benabdeljalil (2009) et Maïnich (2015).

En ce qui concerne les professeur·es, ceux-ci offrent des opportunités pour développer des compétences académiques telles que l'analyse critique ou les techniques de recherche, mais aussi peuvent fournir de l'encadrement avec un soutien pendant les cours. Cela peut renforcer la compréhension et encourager les discussions en classe ou en groupe. De plus, ils peuvent donner des orientations aux étudiant·es par rapport aux choix des matières et les aider à atteindre leurs objectifs académiques. Généralement, les étudiant·es témoignent avoir été soutenus et conseillés par des professeur·es, mais cela diffère d'une université à une autre et même d'un département ou d'une faculté à l'autre (Rennie & Frozzini, 2020). Tous ces efforts fournis visent à créer un environnement inclusif et à garantir une intégration réussie dans le parcours universitaire des ÉI.

Un autre aspect des interactions des ÉI est la relation entre le personnel de l'université et les étudiant·es locaux. Selon Frozzini et Tremblay, « les ÉI ont une très haute estime du personnel et en particulier des employés des services des bibliothèques » (Frozzini & Tremblay, 2020, p. 41). La relation entre le personnel universitaire et les ÉI reste une relation

positive (Frozzini & Tremblay, 2020). Ces genres de relations sont souvent marquées par la collaboration, le soutien mutuel et la valeur des relations créées comme le souligne Gagnon : « [les relations sont importantes] dans le processus d'adaptation et d'intégration alors que le sentiment d'être intégré des participants repose pour la majorité sur la valeur des relations créées et entretenues » (Gagnon, 2018, p. 125). Autrement dit, les relations occupent une place importante dans le processus d'adaptation et d'intégration. Pour se sentir pleinement intégrés, les ÉI ont besoin d'établir des connexions, mais aussi de les maintenir.

Un autre facteur favorisant l'intégration académique qui mérite d'être exploré est celui de l'utilisation des outils technologiques de l'information et de la communication (TIC). En effet, il semble que l'utilisation des TIC joue un rôle crucial dans l'intégration académique (Collin & Karsenti, 2012, p. 44), la communication, la participation et les apprentissages des ÉI comme le soulignent Frozzini et ses collaborateurs, « les TIC sont importantes dans les modes de gestion au quotidien et permettent de maintenir des relations significatives » (Frozzini et al., 2023a). Elles facilitent l'enseignement à distance avec la poursuite des programmes d'étude lorsque les cours en présentiel sont impossibles et favorisent l'acquisition de nouvelles compétences numériques (Frozzini et al., 2023a). De plus, ils offrent aux étudiant·es la possibilité d'utiliser la nouvelle technologie et application et également d'avoir accès aux ressources académiques et aux réseaux (Frozzini et al., 2023a). Aussi, ils permettent de favoriser les échanges, d'avoir accès aux informations et aux ressources pédagogiques et de développer des compétences numériques. À l'université, ces TIC sont un moyen pour faciliter les travaux de groupe (Girardet, 2020) et maintenir le contact avec les professeur·es, les pairs et le personnel administratif et de partager des informations (Frozzini et al., 2023b). Par exemple, les plateformes comme Microsoft Teams

et Google Workspace permettent aux étudiant·es de partager des documents et de collaborer facilement en temps réel tout en favorisant l'esprit de travail d'équipe et les échanges d'idées (Girardet, 2020), ce qui est capital dans l'intégration académique des ÉI. Les TIC facilitent également aux ÉI un accès plus élargi aux informations et aux ressources pédagogiques en ligne comme les cours en ligne (utilisation de Zoom, Moodle) ou les bases de données des bibliothèques. Il y a également les forums de discussions qui offrent également des espaces où les ÉI peuvent interagir, poser des questions et de discuter sur des projets académiques. Selon Collin et Karsenti, « l'accès et la maîtrise des TIC forment un aspect incontournable de l'intégration réussie des étudiants internationaux à l'université » (Collin & Karsenti, 2012, p. 46). Plus clairement, pour que les ÉI puissent réussir leur l'intégration académique, il est nécessaire d'assimiler l'utilisation de ces outils.

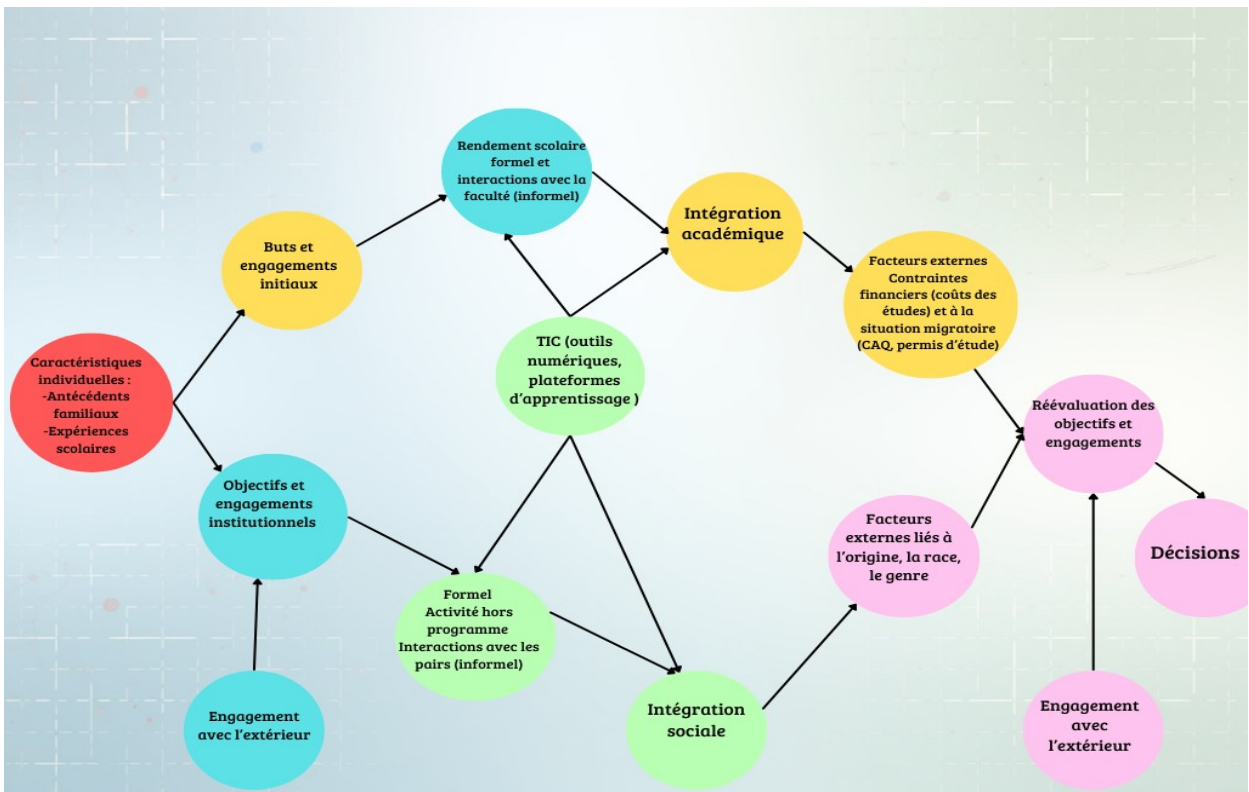
En somme, les TIC représentent un levier essentiel pour améliorer la communication et les interactions entre étudiant·es. Elles permettent de favoriser l'intégration académique, l'engagement dans les études et de créer des environnements collaboratifs interactifs. Grâce à ces outils, les ÉI peuvent enrichir leur expérience d'apprentissage.

2.5 Modèle à retenir

Étant donné que le modèle de Tinto (1993) tel que repris par Sauvé (2006) présente quelques limites comme mentionné précédemment, nous proposons un modèle revisité qui prend en compte l'intégration académique et qui inclue des éléments supplémentaires que l'on retrouve dans la littérature sur les défis de l'intégration académique des ÉI. Bien que, dans ce modèle de référence, l'intégration académique soit envisagée comme une composante du

processus plus large d'intégration, le présent travail, par la suite, fait le choix analytique de s'y concentrer afin d'en approfondir la compréhension.

Figure 1 : Schéma conceptuel du processus d'intégration des ÉI en incluant la dimension académique et d'autres facteurs importants pour ce type d'intégration



Pour mieux comprendre le modèle que nous avons redéfini, nous apportons quelques éclaircissements sur les différents concepts :

Les caractéristiques individuelles sont considérées comme des prédispositions ou des expériences passées que chaque étudiant·e apporte avec lui/elle dans son milieu éducatif. Ces caractéristiques exercent une influence sur l'engagement initial de l'étudiant·e. Ces caractéristiques incluent les antécédents familiaux (niveau d'éducation des parents, soutien familial) et les expériences scolaires (les performances académiques antérieures). *Les antécédents familiaux* représentent l'influence ou les expériences vécues liées à la famille qui détermine ses choix, son niveau d'engagement initial durant son parcours universitaire. *Les expériences scolaires* désignent l'ensemble des expériences d'apprentissages antérieurs vécues par l'étudiant comme son parcours scolaire (programme antérieur, échecs, réussite) ainsi que sa perception et son comportement développés à l'égard de l'institution.

Les buts et engagements initiaux représentent les aspirations, les motivations et le niveau d'engagement que l'étudiant·e démontre dès le début de son parcours éducatif. Ces éléments sont les points de départ dans le processus d'intégration.

L'engagement avec l'extérieur représente les liens et les responsabilités hors milieu éducatif (au travail, à la maison) et qui exercent une influence sur l'expérience scolaire.

Les objectifs et engagements institutionnels sont les attentes et les valeurs que l'institution démontre pour soutenir ses étudiant·es ainsi que les ressources qui permettent leur réussite.

Le rendement scolaire formel et les interactions avec la faculté sont les performances académiques mesurées par les évaluations et les échanges entre les étudiant·es ainsi que les enseignant·es lors des discussions en classe.

Activités formelles hors programme et les interactions avec les pairs sont les initiatives ou engagements hors cadre académique (associations étudiantes) et les échanges entre étudiant·es eux-mêmes (discussions).

L'intégration sociale représente le sentiment d'appartenance et d'implication que l'étudiant établit vis-à-vis de l'université ou des membres de la communauté universitaire (relations sociales).

L'intégration académique fait référence à l'insertion dans le système universitaire. Elle est liée aux performances universitaires, l'adaptation aux différentes pratiques académiques, la possibilité ou la capacité de répondre aux exigences académiques.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) désignent l'ensemble des outils numériques qui permettent de faciliter les apprentissages, la communication et l'accès aux informations. Dans notre modèle, elles sont présentées comme un facteur transversal qui soutient à la fois l'intégration académique et sociale tout en facilitant l'apprentissage, les interactions entre étudiants et les autres membres de la communauté universitaire ainsi que la participation aux activités universitaires ou hors cadre académique.

Les facteurs externes liés aux contraintes financières (coûts des études) et à une situation migratoire (CAQ, permis d'étude) représentent des éléments économiques et administratifs qui exercent une influence sur la réussite académique de chaque étudiant. Ces éléments ne se limitent pas à un espace individuel, mais s'étendent également à leur famille et peuvent impacter leur capacité de concentration sur les études.

Les facteurs liés à l'origine, la race, le genre peuvent être considérés comme des caractéristiques personnelles et sociales qui exercent une influence sur l'intégration de l'étudiant·e. Ce sont des facteurs qui reflètent la réalité personnelle et sociale de ces

étudiant·es. Parmi les facteurs qui peuvent influencer, nous pouvons retrouver, entre autres, des éléments concernant les préjugés et la discrimination.

La réévaluation des objectifs et des engagements font référence au processus d'ajustements des buts personnels, académiques et leur niveau d'engagement envers les études.

Les décisions constituent les choix que chaque étudiant·e va prendre tout au long de son parcours éducatif. Elles représentent une étape cruciale dans le processus d'intégration et exercent une influence sur son engagement et sa réussite académique.

L'ensemble de ces éclaircissements nous aident à mieux comprendre les fondements du processus d'intégration académique en identifiant pourquoi certains étudiant·es s'intègrent facilement et d'autres n'arrivent pas à s'intégrer en fonction des expériences vécues. Ils mettent en évidence les facteurs externes démontrant ainsi que l'intégration académique ne se limite pas au milieu éducatif et soulignent l'importance des interactions sociales et académiques.

CHAPITRE III

Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique décrit la conduite de notre recherche, c'est-à-dire les méthodes utilisées pour collecter et analyser nos données. La première partie de ce chapitre explique que le type de recherche que nous choisissons pour le mémoire est de nature qualitative. Par la suite, nous présentons la population choisie, l'échantillonnage et le recrutement des participant·es, suivis de la collecte de données et de son déroulement. Enfin, nous terminons par la stratégie d'analyse des données et les considérations éthiques.

3.1 Type de recherche

Comme mentionné dans le premier chapitre, nos questions de recherche s'articulent autour des facteurs qui favorisent ou non l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC, leurs expériences et perceptions de cette intégration :

1. Quels sont les facteurs qui favorisent et qui défavorisent l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC ?
2. Quelles sont les expériences de l'intégration académique rapportées par des ÉI sénégalais de l'UQAC ?

3. Comment les ÉI sénégalais perçoivent-ils/elles l'intégration académique en milieu universitaire

Trois objectifs se retrouvent au cœur de cette recherche :

1. Explorer les expériences d'intégration académique des ÉI sénégalais inscrits à l'UQAC entre 2021 et 2024 prenant en compte les différents programmes et cycles d'études.
2. Élaborer une typologie des défis liés à l'intégration académique des ÉI provenant du Sénégal à l'UQAC.
3. Proposer des recommandations pour une intégration académique réussie en se basant sur la réalité et les besoins identifiés par les ÉI du Sénégal

Afin d'atteindre ces objectifs de manière efficace, nous menons une étude de type qualitative inductive, c'est-à-dire que nous nous intéressons à :

[...] comment un phénomène humain se développe dans les vécus ? Elle s'intéresse donc aux expériences subjectives en recueillant des données auprès de témoins privilégiés sélectionnés minutieusement pour la recherche et en tenant compte des contextes variés dans lesquels se déploient ces expériences. (Denis et al., 2019, p. 1)

Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons comprendre en profondeur les défis de l'intégration académique auxquels les ÉI sénégalais de l'UQAC sont confrontés ainsi que les expériences vécues en milieu universitaire. Plus précisément, ce type de recherche nous offre l'opportunité d'explorer ces défis à partir des perceptions et des expériences et ainsi de soulever les facteurs qui exercent une influence sur l'intégration académique. Comme le soulignent Aubin-Auger et ses collègues, « Cette méthode permet aussi d'explorer les émotions, les sentiments des patients, ainsi que leurs comportements et leurs expériences personnelles » (Aubin-Auger et al., 2008, p. 143)⁵. En effet, l'objectif principal de ce type de

⁵ Nous portons l'attention du lecteur au fait que cette recherche n'a pas d'aspects cliniques ou de nature clinique.

recherche est de « savoir rendre de l'expérience humaine dans un milieu naturel » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 26). En d'autres mots, il permet de capturer et de représenter les perceptions, les expériences vécues par les ÉI dans leur environnement quotidien c'est-à-dire l'université. Il se concentre plus sur la subjectivité des ÉI.

Selon Dumez (2011), la recherche qualitative « cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p. 48). Autrement dit, la recherche qualitative sert à interpréter et à analyser la manière dont les ÉI donnent sens à leur expérience. Cela inclut leur discours et leurs pensées et leurs actions tout en tenant compte du contexte dans lequel ces actions et ces pensées se produisent. Elle prend en compte également l'environnement qui exerce une influence sur leurs expériences. C'est dans ce contexte qu'il est important de s'appuyer sur des critères pour assurer la qualité des résultats. Ces critères incluent la crédibilité, la fiabilité, la transférabilité et la confirmabilité (Fortin & Gagnon, 2022, pp. 168-169).

Le premier pilier est la crédibilité qui renvoie « à l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction des interprétations des données élaborées par le chercheur » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 168).

Le deuxième critère est la fiabilité qui concerne la stabilité des données et la constance dans les résultats (Fortin & Gagnon, 2022, p. 169). C'est un critère essentiel qui permet d'évaluer la qualité et la crédibilité de notre recherche. De plus, « le chercheur doit assurer l'exactitude des résultats et être en mesure de clarifier les schémas de codes et le processus d'analyse des données » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 169).

Le troisième critère est la transférabilité qui se réfère à « l'application hypothétique des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 169). Il permet d'avoir la possibilité d'appliquer des conclusions à d'autres

contextes. Donc le chercheur « doit démontrer que les résultats valent également pour d'autres situations » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 169). Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas la prétention de pouvoir expliquer d'autres situations, mais simplement de clarifier un peu plus la situation et les défis des ÉI sénégalais à l'UQAC.

Le dernier critère est la confirmabilité qui « renvoie à l'objectivité dans les données et leur interprétation » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 170). Elle vise à garantir des résultats fondés sur des données recueillies plutôt que sur les préjugés du chercheur. De même, « les significations qui émergent des données doivent être vérifiées pour en évaluer la vraisemblance, la solidité et la certitude, de sorte que deux chercheurs indépendants obtiendraient des significations similaires à partir des mêmes données » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 170).

En somme, la recherche qualitative est une approche qui repose :

[...] sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment. Elle analyse des actions et interactions en tenant compte des intentions des acteurs. Dans une démarche qualitative, les verbes ont une importance particulière (description des actions) et les sujets des verbes sont des acteurs, pas des variables ou des entités abstraites. Une recherche qualitative doit donner à voir au lecteur les acteurs et les actions. Sinon, elle perd tout sens. (Dumez, 2011, p. 56)

Dans notre mémoire, la recherche de type qualitative semble la plus appropriée pour le type de questions que nous cherchons à répondre auprès de la population choisie. Dans la prochaine section, nous présentons la population ciblée tout en établissant le profil des participant·es et les critères de sélection.

3.2 Population choisie

Dans le cadre de cette étude, la population choisie est constituée des ÉI sénégalais de l'UQAC. Ce groupe d'étudiant·es tend à augmenter depuis les quatre dernières années à l'UQAC. Le tableau ci-dessous présente en détail ces chiffres.

Tableau 6 : Effectif total du nombre d'étudiants internationaux sénégalais inscrits à l'UQAC par session entre 2021 et 2024

Sessions	2021	2022	2023	2024	Moyenne des inscriptions
<i>Hiver</i>	74	102	184	275	158,75 ^a
<i>Été</i>	17	33	51	n.d.	33,67 ^b
<i>Automne</i>	95	183	250	n.d.	176 ^b

^a : Moyenne sur les quatre années

^b : Moyennes sur les trois années

Source : *Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Service aux étudiants internationaux*

Les chiffres du tableau 6 démontrent une augmentation des inscriptions notamment entre l'année 2023-2024. Cela pourrait être lié à plusieurs facteurs comme la possibilité d'immigrer ou celle d'être admis dans les programmes d'études souhaités.

Dans le contexte de notre étude, le choix de cette population repose sur un lien personnel et direct avec le Sénégal, pays dont moi-même je suis originaire et dont plusieurs membres de la communauté universitaire rencontrés à l'UQAC proviennent. Cette proximité facilite la création d'un climat de confiance, la compréhension de leur vécu et de leurs expériences. Toutefois, il peut y avoir des aspects négatifs à cette proximité, dont les non-dits et les points

de repère qui peuvent devenir implicites lors des entrevues. Une attention particulière est donc nécessaire.

Une deuxième raison est la contribution dans la recherche scientifique. En explorant la littérature existante dans les bases de données, à notre connaissance, très peu d'écrits sont consacrés aux ÉI sénégalais (Baldé, 2014 ; Fall, 2014; Kabbanji et al., 2013), ce qui permettrait de contribuer à la littérature existante sur les défis d'intégration académique des ÉI sénégalais et de proposer des solutions adaptées à leurs besoins.

À l'UQAC, nous retrouvons des ÉI sénégalais que nous pouvons répartir en deux groupes : les nouveaux arrivants et les étudiant·es établis depuis longtemps.

Pour les nouveaux arrivants, il s'agit des ÉI sénégalais qui ont déjà effectué une année d'études dans l'un des cycles d'études de l'UQAC (1^{er} cycle, 2^e cycle ou 3^e cycle). Cela apporte une diversité d'expérience vécue récemment notamment en termes de besoins spécifiques, de perception globale et de stratégies d'amélioration pour faciliter l'intégration académique. Ce choix de seuil temporel s'appuie sur l'idée que la première année d'étude à l'université fait partie des périodes charnières du processus d'intégration académique durant laquelle l'étudiant a tendance à rencontrer plusieurs difficultés marquées par la découverte d'un nouveau système universitaire. Ainsi cette distinction ne repose pas uniquement sur des critères chronologiques, mais renvoie à des expériences qualitativement différentes.

Les étudiant·es établis depuis longtemps sont les ÉI qui ont déjà terminé plus d'une année d'études à l'UQAC dans l'un des cycles d'études. Ils permettront de collecter des informations à propos des défis académiques à partir d'une expérience plus longue qui

peuvent présenter des données intéressantes sur les moyens d'adaptation mis en place par ces derniers.

3.3 Échantillonnage et recrutement

Notre échantillon de dix hommes et femmes sénégalaises est non probabiliste de type intentionnel (par choix raisonné). Ce type d'échantillonnage « est constitué sans que tous les éléments qui les composent soient obtenus de manière aléatoire » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 260). Autrement dit, chaque membre de la population à l'étude n'est pas choisi au hasard, et n'a pas « une chance égale de faire partie de l'échantillon » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 160). Nous avons essayé de favoriser un échantillon paritaire comprenant des personnes de différents genres afin de maximiser une diversité dans nos résultats et ainsi les enrichir. Toutefois, et malheureusement, nous ne sommes pas arrivés à atteindre cette parité, mais plus de femmes que d'hommes.

L'échantillon a été donc choisi à partir des caractéristiques suivantes :

- Être un ÉI né et provenant du Sénégal
- Avoir fait ses études primaires et secondaires au Sénégal
- Être admis et inscrit à l'UQAC dans la période 2021-2024
- Être dans l'un des trois cycles d'études (baccalauréat, maîtrise ou doctorat) de l'UQAC et ayant complété deux trimestres.

Le choix de ces critères découle du fait que les ÉI sénégalais *peuvent partager* des origines communes (tradition culturelle, langue, valeurs éducatives) ce qui permettrait d'explorer de

façon plus ciblée certaines spécificités culturelles ou éducatives. De plus, le fait d'intégrer tous les cycles d'études de l'UQAC permet de prendre en compte chaque niveau d'étude des participant·es et de regrouper les défis d'intégration rencontrés selon le cycle d'études pendant leur parcours universitaire.

Le recrutement a été effectué à l'aide d'affichages personnalisés dans les couloirs de l'UQAC, d'annonces sur le site Web et les réseaux sociaux de l'UQAC et de courriels envoyés aux associations étudiantes et aux différents départements de l'UQAC. Les affiches et les courriels contenaient comme information les coordonnées de la chercheuse afin de permettre aux intéressés de la contacter, le titre du projet et les objectifs. Nous avons bénéficié de l'aide du Service aux étudiants (SAE), l'association des Sénégalais de l'UQAC (Sénégalais du Saguenay) et le service des communications et des relations publiques de l'UQAC.

3.4 Stratégie de collecte de données

La stratégie de collecte de données a été double. Le premier outil utilisé était celui d'une fiche des données sociodémographiques et le deuxième était celui du guide d'entretien semi-dirigé. Ces deux outils étaient utilisés en même temps lors de l'entrevue. Ces dernières ont été réalisées durant le mois de mars 2025. L'ensemble des entretiens se sont déroulés en français et les participant·es avaient la possibilité de faire leurs entretiens en présentiel (dans un local à l'UQAC), via Zoom ou toutes autres plateformes de communication. Il y a eu 10 entrevues dont huit à l'aide de l'outil Zoom et deux en présentiel à l'UQAC dans une salle de la bibliothèque. Les entrevues avaient une durée moyenne de 90 minutes (1 heure 30). Les

entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur audio (lorsque l'entrevue était en présentiel) ou vidéo (lorsque l'entrevue se réalisait avec l'aide de Zoom). Des notes ont été prises en même temps. Cet ensemble a permis d'assembler les informations importantes afin de les organiser et de les clarifier.

Avant de débiter nos entretiens, nous avons pris le temps d'instaurer un climat de confiance en expliquant les règles de confidentialité et de protection des données personnelles. Nous avons été à l'écoute de chaque participant, car

[...] la conduite de l'entretien semi-dirigé requiert des habiletés de communication et une des habiletés les plus importantes à maîtriser pour l'interviewer est sans contredit l'écoute active qui implique la mise de côté de ses préjugés pour être extrêmement attentive aux significations exprimées par le répondant. (Lodico et al., 2010 cité dans Fortin & Gagnon, 2022 p. 165)

Autrement dit, la chercheuse doit être attentive à ses propres jugements et faire preuve d'attention et de concentration par rapport à tout ce qui est dit, afin d'acquérir une compréhension profonde aux sous-entendus des idées exprimées.

Nous avons commencé par la présentation de la chercheuse (étudiante à la maîtrise en éducation), puis avec la lecture du formulaire d'information et de consentement (FIC) pour obtenir leur accord et leur signature, ensuite, expliquer le déroulement de l'entrevue avec les thématiques par section et à la fin, la présentation de la fiche des données sociodémographiques qui a été anonymisée par des codes. Une copie de cette dernière et du FIC a été remise aux participant·es une fois que tout est rempli.

Nous avons pris le temps de répondre à toutes les questions concernant l'étude. Pendant l'entrevue, les questions étaient posées de façon ouverte, claire et précise afin de permettre aux participant·es d'avoir une certaine flexibilité pour répondre. Les questions ouvertes « mettent l'interviewer en situation de réellement produire sa réponse. Elles appellent en général un développement et demandent l'ouverture et l'écoute » (Bellenger & Couchaère, 2000).

3.4.1 La fiche des données sociodémographiques

Les questions sociodémographiques représentent ici une manière de recueillir des informations sur les caractéristiques sociales et démographiques des participants. Ces informations sont importantes, car elles servent à dresser le portrait détaillé des participant·es. Selon Fortin & Gagnon (2022), « le questionnaire est un instrument de collecte des données composées d'une série de questions permettant de recueillir des informations auprès d'un répondant » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 298). En d'autres mots, le but principal est d'obtenir des informations précises auprès des participant·es.

Dans notre étude, les données sociodémographiques aident à analyser les facteurs sociaux et démographiques qui peuvent influencer l'expérience de l'intégration académique des ÉI sénégalais, à comprendre leurs caractéristiques et à mieux contextualiser les résultats.

Dans notre fiche, nous avons 24 questions (Annexe C) qui permettent de toucher toutes les dimensions de notre étude. Cette fiche comprend des questions ouvertes pour recueillir des

informations plus approfondies et des questions fermées pour obtenir des informations précises.

3.4.2 L'entretien semi-dirigé

Cette technique de collecte retenue sert « à recueillir des données auprès des participant·es quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 164). Dit autrement, elle permet de donner aux participant·es une certaine liberté pour s'exprimer de façon claire et d'approfondir des informations complexes sur un sujet précis tout en permettant de les orienter à travers des thèmes choisis. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée consiste :

[...] en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewer. (Savoie-Zajc, 2021, p. 324)

Nous avons choisi l'entretien semi-dirigé, car nous souhaitons comprendre les facteurs qui influencent l'intégration académique des ÉI sénégalais, ainsi que leurs expériences et leurs perceptions. En effet, cette méthode « permet [...] au chercheur d'apprendre à propos du monde de l'autre, et aux interlocuteurs d'organiser, de structurer leur pensée » (Savoie-Zajc, 2021, p. 327)

Pour mener à bien nos entretiens, nous nous concentrons sur trois thèmes qui englobent notre étude tels que : la perception de l'intégration, les expériences d'intégration académique et les facteurs favorisant et défavorisant l'intégration académique des ÉI sénégalais (Annexe A).

Chaque thème comprend des sous-thèmes. Le tableau 7 présente les thèmes et les sous-thèmes retenus pour le mémoire.

Tableau 7 : Thèmes et sous-thèmes d’entrevue

Thèmes	Sous-thèmes
La perception de l’intégration académique	<ul style="list-style-type: none"> ● Accueil et arrivée à l’UQAC ● Qualité de l’enseignement en milieu universitaire
Les expériences d’intégration académique	<ul style="list-style-type: none"> ● Les défis d’intégration académique ● Les difficultés psychologiques (stress anxiété ou dépression) ● Les outils technologiques de l’information et de la communication
Les facteurs favorisant/défavorisant l’intégration académique des ÉI sénégalais	<ul style="list-style-type: none"> ● Facteurs favorisant l’intégration académique Soutien académique à l’UQAC Activités sociocréatives Interactions et relations avec les autres membres de la communauté Motivations à l’université ● Facteur défavorisant l’intégration académique Contraintes concernant le statut d’immigration Préjugés et discrimination

3.5 Analyse des données

L’analyse des données « consiste à réduire et à organiser les données et à en faire ressortir la signification » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 328). C’est dans ce contexte que nous nous

concentrons sur quatre étapes essentielles pour la réalisation telles que : l'organisation des données, la révision des données et l'immersion du chercheur, le codage des données (Fortin & Gagnon, 2022, p. 329).

La première étape était l'organisation des données. Cette dernière « vise à apporter un sens qui fournira une compréhension ou une explication cohérente du phénomène étudié » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 329). C'est une étape qui consiste à faire une préparation de toutes nos données recueillies auprès des participant·es pour en faire une transcription intégrale (verbatim). Les transcriptions permettent d'avoir « des données riches et complètes », mais cela peut prendre du temps.

En deuxième temps, nous avons l'immersion du chercheur et la révision des données. Cette étape consiste à la lecture attentive et approfondie de nos données collectées. Dans cette partie, l'importance est de se familiariser avec les informations, ce qui nécessite une relecture minutieuse des informations pour bien comprendre la signification de chaque idée.

En troisième temps, nous avons le codage des données. Afin de faciliter la transcription des données, l'outil Word a été utilisé. Le codage consiste en « l'opération qui aide le chercheur à gérer ces opérations et à converser de façon ordonnée avec un corpus de données » (Côté, 2018, p. 69). Ce codage représente un moyen de « donner sens à des données brutes » (Blais & Martineau, 2006) et ainsi de les réduire.

Dans cette étape, l'analyse des données permet de les regrouper en différents segments de texte et à les codifier par thématiques. Ces segments sont regroupés en catégories incluant les idées similaires. Le but de ce codage par thématique est de « classer, ordonner, de résumer et de repérer les données pour ensuite procéder à leur analyse proprement dite » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 330).

3.6 Considérations éthiques

Toute notre démarche concernant ce projet de recherche a été bien approuvée par le Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) avec un certificat éthique (No de référence : 2025-1948) délivré à la date du 10 janvier 2025. Pour cette étude, tous nos participants, comme nous l'avons mentionné, ont lu, accepté et signé le formulaire de consentement dans lequel il y avait toutes les informations à propos de l'anonymat des données, leur conservation, leur diffusion, leur droit de retrait et le déroulement des entrevues.

Pour assurer la confidentialité, les informations recueillies lors de l'entretien ont été traitées de manière confidentielle et seule moi-même ai eu accès aux enregistrements pour les transcrire. Afin de garantir l'anonymat, nous utilisons des pseudonymes et les noms des organismes communautaires et autres institutions restent également anonymes. Ces données recueillies, les documents et le matériel qui contiennent des informations sensibles sont conservés dans un endroit sécurisé et les données sur ordinateur sont conservées dans une clé USB avec code d'accès confidentiel. Le matériel de recherche (enregistrement audio codé et leurs transcriptions) ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément pour une période de sept ans après la fin de l'étude (dans un endroit sécuritaire) et seront détruits de façon sécuritaire après cette période.

Dans le cadre de notre étude, les considérations éthiques revêtent une importance capitale. Le respect de l'anonymat constitue selon moi un principe fondamental puisqu'il permet de

garantir la confidentialité et la protection des données. N'étant pas une très grande communauté à l'UQAC, cette exigence est d'autant plus cruciale en raison du risque d'identification indirecte. C'est dans cette perspective que j'ai veillé à anonymiser rigoureusement les données en utilisant des codes alphanumériques et en supprimant toutes références ou informations pouvant permettre une reconnaissance. Cette démarche ne représente pas seulement une obligation administrative, mais vise à créer un climat de confiance et à favoriser une liberté d'expression sincère.

CHAPITRE IV

Présentation des résultats

Ce chapitre présente de façon structurée les données collectées auprès de nos participant·es. Notre principal objectif est de faire une restitution fidèle des informations recueillies sur lesquelles notre analyse s'appuiera. En exposant les données recueillies, nous assurons également la transparence de notre étude afin d'avoir une compréhension claire de la nature des informations collectées et de pouvoir répondre à nos questions de recherche :

1. Quels sont les facteurs qui favorisent et qui défavorisent l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC ?
2. Quelles sont les expériences de l'intégration académique rapportées par des ÉI sénégalais de l'UQAC ?
3. Comment les ÉI sénégalais perçoivent-ils/elles l'intégration académique en milieu universitaire ?

Pour ce faire, dans la première section, nous allons décrire le profil des participant·es avec leurs caractéristiques détaillées. Nous nous penchons ensuite sur les expériences d'intégration académique, plus particulièrement, les défis académiques rencontrés en milieu universitaire. Par la suite, nous explorons l'utilisation des TIC par les ÉI sénégalais ainsi que les services d'accueil et de soutien académique souvent méconnus par certains ÉI. Nous poursuivons avec les motivations en contexte universitaire, suivi des effets du statut

d'immigration et terminons avec la définition du concept d'intégration académique que les
ÉI mobilisent

4.1 Profil des participant·es

Notre étude a impliqué au total dix participant·es, répartis selon les différents cycles d'études (1^{er} cycle, 2^e cycle, 3^e cycle). Nous avons fait nos entrevues avec sept (7) femmes et trois (3) hommes dans des programmes d'études variés à l'UQAC.

Nous avons essayé d'avoir, dans la mesure du possible, une certaine hétérogénéité des participant·es en sélectionnant des étudiant·es présentant des profils variés en termes de sexe, d'âge et de niveau d'étude. Cette diversité permet d'explorer une variété d'expériences et de garantir une large diversité de données recueillies auprès de nos participants. Nous avons donné des codes alphanumériques aux participant·es afin de préserver leur anonymat et d'assurer la confidentialité de nos données.

Avant de commencer la présentation de nos participants, nous proposons une légende précisant l'équivalence entre le système éducatif français et le système éducatif québécois. Cette mise en correspondance vise à faciliter la compréhension des termes utilisés tout au long de la présentation des résultats, en particulier ceux qui sont relatifs aux parcours académiques de nos participants. Une telle précision s'avère essentielle pour assurer une lecture claire et cohérente des informations recueillies, notamment en ce qui concerne les trajectoires éducatives antérieures des participants.

Tableau 8 : Équivalence entre le système éducatif québécois et le système éducatif français

Système français		Année d'études	Système québécois	
	Primaire préparatoire CP		1	Primaire 1 ^{re}
	Élémentaire CE1	2	2 ^e	
	CE2	3	3 ^e	
	Moyen CM1	4	4 ^e	
	CM2	5	5 ^e	
	Collège Secondaire 6 ^e	6	6 ^e	
	5 ^e	7	École secondaire Secondaire I	
	4 ^e	8	II	
	3 ^e DNB	9	III	
CAP/BEP	Lycée Seconde	10	IV	DEP
	Première	11	V DES	
BT / Bac. Pro	Terminale Dipl Baccalauréat	12	Enseignement ⁴⁸ Collégial 2 ans DEC pré-universitaire	Enseignement ⁴⁸ Collégial 3 ans
DUT (université) / BTS (lycées)	Universitaire 1 ^{er} cycle	13	Universitaire 1 ^{er} cycle (cursus de 3 ans sauf exceptions (génie, éducation : 4 ans)) Baccalauréat	DEC technique
		14		
	Licence	15		
	2 ^e cycle Master (ex Maîtrise + (DEA ou DESS))	16	2 ^e cycle	DESS
17	Maîtrise			
3 ^e cycle Doctorat	18	3 ^e cycle		
		19		
		20		
		21	Doctorat	

Primaire et secondaire
Études supérieures :
 Cheminement général
 Cheminement technique ou technologique

Source : UQAC, Bureau du Registraire

Ce tableau d'équivalence entre les deux systèmes éducatifs permet de mieux comprendre les similitudes qui existent entre ces deux systèmes. Au Sénégal, nous avons un système éducatif d'inspiration française, ce qui facilite la comparaison des parcours antérieurs de nos

participants. On remarque également une différence entre le nombre d'années d'études et une différence entre les formations comme le DUT (université) et le BTS (lycée) qui correspondent à l'enseignement collégial ou au DEC technique.

La majorité de nos participant·es à notre étude proviennent de Dakar et leur âge varie entre 22 et 47 ans. Parmi ces dix participants, tous à temps plein aux études et à temps partiel pour le travail, nous avons quatre personnes au premier cycle (Baccalauréat), quatre autres au deuxième cycle (Maitrise) et deux au troisième cycle (Doctorat). En ce qui concerne les programmes d'études, deux participant·es sont en MGO (Maitrise en Gestion des Organisations), tandis qu'une autre est inscrite à la Maitrise en Éducation (Recherche) et une dernière en Gestion de projet. Parmi les deux doctorants, l'un est en Sciences Humaines Appliquées et l'autre en Développement Régional. Les autres participant·es suivent les parcours suivants : deux au baccalauréat en biologie, une en administration des finances et une en génie civil.

Chacun de nos participant·es a fait des études antérieures au Sénégal avant de venir au Canada. On retrouve une variété selon les établissements, les domaines de formation et leur parcours antérieur académique.

Trois participantes ont obtenu leur baccalauréat au Sénégal (voir tableau 8), dont l'une a poursuivi une année supplémentaire avant de venir au Canada. Deux autres ont étudié à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), l'une y ayant obtenu une licence en géographie, avant de se spécialiser à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF). L'autre, géographe de formation, s'est spécialisée dans les problématiques liées au développement.

Par ailleurs, trois participantes ont eu leur licence dans des domaines de formations différentes : l'une en gestion des organisations, une autre en administration des finances à l'Institut Supérieur de Management (ISM) et la troisième en langues et affaires à l'Université de Dakar Bourguiba (UDB).

Les deux participant·es présentent des parcours spécifiques : l'un a obtenu un master en sociologie, avec une spécialisation en famille et éducation, à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (UGB), tandis que l'autre a complété une formation en génie civil au Sénégal, en obtenant un Diplôme d'Études Technologiques (DUT) à l'École Supérieure Polytechnique (ESP) de Dakar. En ce qui concerne l'état civil de nos participants, nous retrouvons sept (7) célibataires et trois (3) mariés. Pour la langue, ils parlent tous wolof, français et anglais sauf deux (2) qui parlent aussi le pulaar.

À l'égard de la religion, la majorité ce sont des musulmans et les revenus de huit participant·es se retrouvent dans la tranche de 20 000 à 40 000 \$, tandis que deux sont en dessous de 10 000 \$.

Le tableau 9 représente un résumé des caractéristiques sociodémographiques de nos participant·es.

Tableau 9 : Présentation des données sociodémographiques

<i>Ville d'origine</i>	
Dakar	8
Thiès	1
Ranérou Ferlo	1
<i>Sexe</i>	
Hommes	3
Femmes	7

<i>Tranche d'âge</i>	
20—25 ans	4
26—35 ans	4
36—47 ans	2
<i>État civil</i>	
Célibataire	7
Marié (e)	3
<i>Langues parlées</i>	
Wolof	10
Pulaar	2
Anglais	10
Français	10
<i>Régime de travail</i>	
Temps plein	0
Temps partiel	10
<i>Revenu annuel</i>	
Moins de 10 000	2
10 001 à 20 000	0
20 001 à 30 000	3
30 001 à 40 000	5
<i>Religion</i>	
Musulmane	9
Catholique	1

Dans nos entrevues, nos participant·es ont choisi le Canada et l'UQAC pour diverses raisons

telles que :

- Choix, décisions ou projet personnels
- La réputation des universités régionales au Québec
- Décision prise par leurs parents
- L'influence des pairs
- L'obtention du diplôme canadien
-

4.2 Les expériences d'intégration académiques des ÉI sénégalais

4.2.1 Les principaux défis académiques rencontrés par les ÉI sénégalais

Au Canada, plus particulièrement au Québec, les ÉI sénégalais sont confrontés à une multitude de défis qui exercent une influence sur leur parcours universitaire et leur réussite académique. Dans le cadre de notre étude, les résultats obtenus ont démontré que les ÉI sénégalais de l'UQAC font face à des défis liés à l'adaptation concernant la langue, aux finances, à l'état psychologique (stress et dépression) ainsi qu'à des difficultés liées au système de notation. Dans ces pages, les défis sont présentés comme ils sont perçus par les ÉI sénégalais dans leur environnement universitaire qui est l'UQAC.

4.2.1.1 L'adaptation à la langue

En arrivant à l'université, les ÉI sénégalais affirment avoir rencontré des difficultés liées à la langue même s'ils proviennent d'un pays francophone (Sénégal). En effet, même si le français est la langue officielle du Sénégal, son usage diffère de celui qui est employé en milieu universitaire au Québec. Dans les entrevues, les ÉI mentionnent avoir rencontré des difficultés de compréhension par rapport aux cours et aux discussions en classe surtout concernant le vocabulaire québécois, leur accent, le rythme rapide des enseignements et les différences de signification entre les mots.

Par exemple, cette étudiante confirme avoir rencontré ces difficultés à ses débuts des cours.

Cette situation l'a obligée à annuler un cours :

[...] Au cours de la session de l'automne 2021, j'avais des difficultés déjà à m'adapter avec la langue. Le professeur parlait, mais il parlait plus québécois au lieu du français courant qu'on a l'habitude de parler au Sénégal. Je ne comprenais pas du tout ce qu'il disait. J'avais du mal à m'adapter. J'avais du mal à me concentrer fait que quand je retournais à la maison, j'essayais de lire, de relire, de comprendre par moi-même. Finalement, je suis arrivée à un moment où j'étais obligée d'annuler le cours de management parce que ça ne passait plus. Je ne comprenais absolument rien de ce qu'il disait (A-021).

Ce même souci s'est présenté avec une autre étudiante qui elle aussi affirme avoir rencontré des difficultés linguistiques lors de ses cours :

Bon, j'ai eu des difficultés pour comprendre ce que mon professeur disait, parce que je n'ai pas beaucoup de professeur·es québécois·es, mais j'en avais eu. J'avais beaucoup de mal à comprendre ce qu'ils disaient au début parce que je me suis rendu compte que les études étaient en français, mais ils ne parlent pas le même français que nous ou bien même s'il parle français l'accent complique les choses. Ils ont un accent, mais bon, c'est normal aussi (B-097).

Ces barrières linguistiques exercent également une influence sur la participation des ÉI aux discussions en classe, dans leurs interactions avec les professeur·es et même avec les autres étudiant·es locaux. Certains ÉI même s'ils ne comprennent pas le cours hésitent à poser des questions par peur de mal s'exprimer ou de ne pas être compris par les autres et ceci représente un choc linguistique pour eux. L'explication de cette participante aux entretiens démontre ces difficultés :

[...] Mon principal défi, c'était la langue parce que le français québécois est différent du français académique que nous avons appris. Dans ce pays, c'est sûr que le Québécois parle très rapidement et à la fin de la phrase, c'est étiré. Donc il y a des professeurs qui parlent, tu ne comprends rien et ça, c'est un problème. Je n'arrivais pas à poser des questions parce qu'on ne me comprenait pas dès la fois. Donc il y a un choc linguistique quand même, qu'on vive, qu'on le dise ou pas (B-040).

D'autres ÉI sénégalais insistent sur la manière de communiquer avec les professeur·es québécois·es et les étudiant·es locaux au sein du milieu universitaire. Leurs expressions orales sont impactées par les différences lexicales ou phonétiques, ce qui influence leur aisance à s'exprimer librement ainsi que la clarté de leur communication comme le montre ce participant :

Le premier défi s'appelle la manière de communiquer avec les Québécois·es, eh bien [...] c'est compliqué parce qu'ils utilisent des termes que tu ne comprends pas donc tout ça et après parfois il parle trop vite et tu es obligé de leur dire « est-ce que vous pouvez parler un peu plus lentement ou est-ce que vous pouvez répéter ? » Parfois toi aussi tu communique et ils te demandent ce que tu veux dire par là. Donc c'est cette barrière linguistique qui est beaucoup plus présente (B-035).

Un autre participant souligne également la nuance entre les termes et les expressions qui peuvent varier d'un pays à l'autre. Il souligne que la compréhension du français québécois en ce qui concerne les mots et les expressions spécifiques à ce contexte n'était pas quelque chose d'évident pour lui et qu'il lui a fallu du temps pour s'adapter. Ce qui reflète la réalité de plusieurs ÉI qui doivent faire face à des variations linguistiques rendant la communication complexe. Dans ce sens, cet étudiant mentionne que « la langue aussi, c'est du français, mais

parfois la compréhension, les mots qu'on utilise et tout, ce n'est pas évident de comprendre tout ça au début. Donc ça a été quand même quelques obstacles » (C-075).

Face à ces défis linguistiques, les ÉI sénégalais ont développé des stratégies d'adaptation permettant ainsi d'améliorer leur communication et leur compréhension dans le milieu universitaire québécois. Certains ÉI mentionnent avoir favorisé les échanges et le travail avec les locaux comme le confirme un de nos participants :

Ben, j'ai aussi trouvé une amie, j'ai échangé beaucoup plus avec elle. C'est ça qui m'a permis de me socialiser, de comprendre. J'ai travaillé aussi avec des Québécois·es, ça aussi, ça m'a vraiment permis à comprendre un tout petit peu leur manière de parler de tout ça, ouais (B-035).

D'autres expliquent qu'ils se sont habitués à l'accent et aux expressions en milieu de travail (emploi) et grâce aux échanges (discussions) que ceci leur a permis parfois de comprendre et de pouvoir parler avec les locaux comme mentionné dans ces extraits :

[...] on s'habitue donc, eh oui, on s'habitue. Bon, dans notre milieu de travail, on parle français québécois. Donc avec le temps, on s'habitue à certaines expressions. Oui, mais oui, tout est question d'habitude en fait et cela nous permet parfois de comprendre et discuter avec eux (B-040).

Comme je l'ai mentionné, ça change beaucoup, mais j'ai eu la chance dès mon arrivée j'ai travaillé dans un hôtel en tant que réceptionniste et donc ça m'a permis de m'intégrer très rapidement dans la langue [...] et donc je me suis familiarisé avec l'accent parce que j'avais toujours des clients québécois·es qui me parlaient (C-057).

[...] C'est sûr qu'au début tu auras des problèmes, mais après ça va. Tu t'en sors. Pour la langue au début c'est difficile aussi, mais après tu t'habitues

grâce aux interactions avec les autres donc moi vu que je suis ouverte, je n'ai pas eu de problème pour avoir des amis avec qui discuter (A-013).

En somme, dans le contexte de notre présente étude, ces résultats démontrent que les ÉI sénégalais ont souvent rencontré des défis linguistiques qui se sont manifestés au niveau de la compréhension et de la communication en milieu universitaire. De plus, nos participant·es ont rajouté les variations d'accents et certaines particularités entre les mots et les expressions qui peuvent parfois prêter à confusion. Ces difficultés linguistiques n'ont pas seulement affecté la compréhension et la communication, mais aussi l'accès à certaines informations importantes et l'insertion dans les milieux où la maîtrise de la langue est essentielle.

Malgré toutes ces difficultés, nos participant·es ont trouvé des stratégies facilitant ainsi leur communication et leur compréhension. Pour la majorité, cela leur a pris un an et plus pour mieux comprendre la façon de parler des Québécois·es. Les uns ont eu recours à des discussions quotidiennes, des échanges pour s'adapter à leurs spécificités linguistiques, d'autres ont utilisé comme stratégie le fait d'accéder aux emplois et leurs interactions avec les locaux dans ces milieux. Aussi, en côtoyant des Québécois·es, qu'il s'agisse des collègues de travail ou des camarades de classe, certains de nos participant·es ont pu se familiariser progressivement avec leur vocabulaire.

4.2.1.2 Les sources de malaises psychologiques (stress, dépression, anxiété) et quelques solutions mises en place par les ÉI sénégalais

En milieu universitaire, les ÉI sénégalais (et nous pouvons avancer aussi que pour tous les autres ÉI cela peut être aussi vrai) sont exposés à des facteurs psychologiques susceptibles d'affecter leur bien-être et leur réussite académique. Dans notre étude, nos résultats révèlent que les ÉI sénégalais de l'UQAC rencontrent des problèmes liés au stress et à la dépression. Ces problèmes découlent principalement de la nécessité de s'adapter rapidement à un environnement universitaire qui est peu familier, voire différent de celui de leur pays d'origine.

En effet, le premier principal facteur identifié comme une source de stress est celui lié aux notes dans les cours comme l'explique une étudiante :

[...] Les sources de stress ce sont les notes. Le fait de penser si j'aurais de bonnes notes qui vont me permettre de valider ma matière ? Est-ce que je suis à la hauteur de l'attente de mon professeur ? Est-ce qu'il s'attend à ce que je fasse cela ou pas, est-ce qu'il veut que je fasse plus ? Oh voilà, je pense que c'est le seul stress que je pourrais rencontrer (B-097).

Deux autres participant·es partagent cette même réflexion et soulignent :

[...] Ouais parce qu'il y a des cours là, vraiment les profs ils notent mal. Je ne sais pas si c'est du racisme ou pas, mais en tout cas, il y a des cours, les profs ils donnent de mauvaises notes. Et ce sont plus les cours dont tu n'as pas vraiment besoin [...] en plus tu fais le cours tu ne comprends rien et c'est

difficile d'avoir une bonne note et si tu n'as pas une bonne note tu stresses pour ta moyenne cumulative (A-013).

Oui, c'est de la pression que je me mets moi-même, en fait, parce que moi, on ne me met pas de pression, on ne me demande pas mes notes et tout, mais c'est moi-même qui me mets de la pression, pour avoir de bonnes. Alors quand vient la période des examens, je n'ai même pas le temps de manger, je n'ai même pas le temps de préparer, mais c'est juste moi, ma personnalité. Je ne pense pas que c'est vraiment lié au Canada, c'est plus la pression que je me mets. Mais oui, c'est dur honnêtement, parce que dès fois tu fais beaucoup d'efforts, mais on dirait que certains professeur·es ne voient pas ça (A-080).

De même, ce sentiment de stress, d'anxiété et de dépression peut s'amplifier avec d'autres facteurs qui sont notamment la charge de travail académique, le fait de vouloir garder sa bourse, les exigences en matière de rédaction scientifique et d'évaluation. C'est d'ailleurs le cas de trois étudiant·es :

[...] Ça m'est arrivé en automne quand tu es en recherche, il faut avoir de très bonnes notes pour garder ta bourse. Donc là, quand tu fais un devoir et que tu te rends compte que tu as raté le devoir, tu te poses des questions, si je continue sur cette lancée est-ce que je vais garder la bourse. C'est quelque chose qui m'est arrivé. J'ai traversé un moment où vraiment je pensais que j'allais perdre ma bourse, je suis quelqu'un qui met beaucoup de pression dans le cadre de mes études [...] Y en a c'est à cause du stress où de l'anxiété, ils vont avoir d'autres malheurs dans leur vie, ce qui va faire qu'ils vont tomber dans la dépression (B-035).

[...] le stress des cours, les charges de travail et là je suis rendue à une session où je n'ai que des projets donc j'ai vraiment beaucoup de charges de travail et par rapport à ça, même si tu as des projets ça ne veut pas dire que tu n'as

pas d'examens à côté. Tu as tout le temps des examens à préparer, en plus tu es là à te poser des questions : est-ce que je vais valider ma session ? Donc c'est un stress permanent qu'on est en train de vivre (A-025).

Alors pour les défis psychologiques, oui, un tout petit peu à ma première session d'hiver, alors c'était déjà mon premier hiver ici. C'était très déprimant, c'était tout nouveau pour moi et j'avais un cours en particulier qui me prenait beaucoup de temps avec une énorme charge de travail. Donc ça tout cela combiné au petit boulot étudiant que je faisais, c'était vraiment difficile, j'étais vraiment submergée par tout ça, donc. Ça m'a valu un petit coup de pression et de stress donc je n'étais pas bien psychologiquement (B-099).

Deux autres participantes s'expriment à ce sujet en mentionnant l'incertitude des opportunités professionnelles, les retombées concrètes, les exigences des programmes académiques et le coût des études. Elles précisent :

[...] du stress j'en ressens beaucoup parce que nous sommes dans un programme déjà où l'on ne connaît pas exactement les retombées à la fin, donc c'est différent de certains programmes où tu sais que là moi je vais travailler dans tel domaine. Donc nous sommes dans un domaine transversal donc on ne sait pas où on s'en va. On n'est pas sûr. Donc là, c'est une source d'anxiété, de stress et le mémoire aussi est très compliqué (B-040).

[...] Et pour la scolarité, franchement, on paye des montants exorbitants. Pour finalement ne même pas avoir de travail dans ce pays. Fait que s'il pouvait aussi diminuer la scolarité, ça peut enlever un stress fou aux étudiant·es [...] voilà c'est juste la scolarité qui pose un problème du tout, c'est un peu ça. Ce n'est pas facile de payer treize mille dollars justes pour une session c'est trop (A-021).

Toujours dans cette même lignée de pensée d'autres participant·es s'expriment à ce sujet en racontant que ce stress peut aussi provenir du travail, des charges mensuelles (les finances), le fait de concilier étude et travail et le débalancement des horaires. Pour certains étudiants, ces facteurs ont même eu un impact sur leur santé :

Mais à part ça, je pense qu'il y a quand même de stress peut être le stress de la vie courante comme ça hein ou tu dois allier le travail et les études. Tu dois payer tout, tu dois manger, tu dois envoyer quelque chose à tes parents au Sénégal et tout. Ça quand même, y a une forte dépression parfois [...] moi, j'ai été renvoyé à 2 ou 3 reprises dans le travail parce que j'avais du mal à me concentrer parfois c'est quand même un peu stressant [...] Là, c'est le stress du travail qu'il y a, les études, tu es à l'approche de la fin du mois, tu dois payer ton loyer, tu dois payer ta scolarité (C-075).

Un coup de stress oui jusqu'à ce que j'ai eu des maux de tête très aigus. Ouais, j'avais même des problèmes de tension parce qu'il m'arrive vraiment de travailler toute la nuit et de venir en cours éveillé presque pendant sept heures de temps c'est énorme [...] l'UQAC ne devrait pas accepter qu'un prof propose des cours samedi et dimanche. Alors qu'on a que ces jours-là pour travailler moi, ça m'a causé un problème, car je suis allé à l'hôpital pour prendre des médicaments avec les deux programmes que j'avais conciliés [...] Alors c'est ça qui m'a mis beaucoup de pression, car je risquais de perdre ma thèse et ma maîtrise, du fait que j'étais dans deux programmes (C-057).

Par ailleurs, d'autres participant·es mentionnent le climat froid au Canada comme un autre facteur qui influence leur santé mentale. Les ÉI sénégalais sont souvent exposés à des températures plus chaudes dans leur pays d'origine. Cette transition vers une température plus froide et longue peut conduire à un choc climatique pour eux et peut avoir des impacts

considérables sur leur bien-être mental. Ces impacts sont souvent ressentis au début de l'hiver ou ils doivent s'adapter aux changements des conditions météorologiques :

Durant mon premier hiver, j'ai été dépressive pendant un mois parce que je n'étais pas habituée au froid et je travaille aussi en service de garde avec des quarts coupés [...] je ne dormais pas et j'ai eu une dépression donc j'étais là je ne faisais plus rien et dans ma tête, je me disais que je n'y arriverais jamais et que bon je devais rentrer et reprendre mon poste. J'ai eu des regrets et ces regrets se sont transformés en anxiété. J'étais déprimé donc je suis resté au moins tout le mois de février sans rien faire (B-040).

[...] il fait très froid au Canada psychologiquement pendant l'hiver, ici c'est la dépression, donc c'est difficile le changement de climat, d'être dans un autre continent, dans un autre monde. Ou tu ne connais quasiment personne ou tout est différent donc logiquement j'avais des problèmes au début (B-097).

Malgré ces difficultés qui affectent la santé mentale, les ÉI sénégalais ont adopté des stratégies afin de mieux poursuivre leur parcours universitaire. Ces stratégies ont permis de gérer leur bien-être psychologique, d'équilibrer leur vie académique, mais aussi à s'adapter dans leur nouvel environnement académique. En adoptant ces types de stratégies, nos participant·es ont pu surmonter ces défis psychologiques et optimiser leurs expériences académiques. Ces stratégies sont nécessaires à leur épanouissement personnel, mais aussi à leur intégration académique. Certains de nos participant·es ont adopté comme stratégies les activités sportives, l'organisation des soirées de jeux, les rencontres entre étudiants, amis ou

partenaire ainsi que la participation des rassemblements religieux notamment au sein des Dahiras⁶. Quatre étudiant·es en témoignent :

J'essaie de me rapprocher un peu de la communauté sénégalaise. S'il y a, par exemple, les Dahira Tidiane pour équilibrer, s'il y a des activités sportives, j'y vais parfois aussi chez moi, j'avais un vélo électrique. Ouais, je pratiquais le sport chez moi. [...] Je ne voudrais pas rester sans rien faire, sinon c'est ma musique, c'est ma télé, sinon c'est ma vie privée, c'est comme ça. C'est bon aussi d'avoir une compagnie à un moment cela te permet aussi même si ce n'est pas pour des futilités, ça te permet quand même d'avoir quelqu'un à tes côtés avec qui tu peux causer ou partager. Mais si tu es seul, tu n'as personne avec qui partager que ça soit avec un copain ou une copine, c'est un peu compliqué. (C-075)

Oui, j'ai commencé à faire la marche aussi, à faire du yoga, donc y avait des ateliers corsa ici les jeudis, donc, ma sœur m'a poussé à participer aussi, à aller voir, faire du massage, les massothérapeutes, pour me détendre et dormir plus aussi, avec une alimentation plus équilibrée en fruits et légumes. Oui, et j'ai pris aussi des suppléments de vitamines, surtout la vitamine D (B-040).

Euh, je dirais mon entourage, mes amis, le fait d'organiser des soirées chez moi, de jouer à Uno, de se rencontrer, ça débarrasse le stress. Ça me permet de penser à autre chose. Y a aussi à mon chum. C'est quelqu'un qui est extrêmement présent dans ma vie. C'est quelqu'un qui me soutient beaucoup c'est quelqu'un qui m'aime beaucoup et qui m'aide à me débarrasser de mon stress. Et voilà, genre si je me sens mal je vais chez lui ou il vient à la maison (A-021)

⁶ Dahira désigne un regroupement de fidèles qui se réunissent régulièrement pour prier, étudier des textes religieux ou les chanter ou même organiser des activités communautaires et ceci grâce à un guide spirituel.

Deux autres participantes de confession musulmane évoquent l'idée de se réfugier dans la prière :

Au début, j'ai rencontré deux problèmes. Je vais d'abord parler du premier problème concernant le problème d'intégration dans la société québécoise et des problèmes psychologiques. Ah, je suis musulmane, donc j'ai tenté de régler mon problème grâce à la prière. Parce que je suis sénégalaise d'origine. Voilà, je suis une Sénégalaise qui a été éduquée dans la religion musulmane (B-097).

Même moi, au fond, je me remets à Dieu [...], mais honnêtement dans notre religion, on se dit, tout ce que Dieu fait est bon du coup, peu importe la difficulté, ça va finir par se terminer où ça va finir par passer. Donc on se remet juste à Dieu et on sait que tôt ou tard ça va finir (B-080).

Deux autres participantes s'expriment sur ces stratégies en soulevant l'importance des interactions, des discussions, des échanges ainsi que le voyage ou les activités en dehors de la ville. Selon elles, ces stratégies permettent de se débarrasser du stress d'avoir du soutien dans ces moments difficiles et de se déconnecter des pressions quotidiennes.

Ben juste parler aux gens, de discuter avec eux, ne pas rester dans ton coin comme je le dis. Plus tu as des interactions avec les gens, moins tu penses à des problèmes. Faire des activités aussi, sortir, voyager, ne pas rester à Saguenay ou ici Chicoutimi. Je pense que cette ville c'est une source de dépression parce que tu ne vois personne en plus il n'y a pas beaucoup d'activité à faire surtout pendant l'hiver, donc juste voyager. Quand tu voyages, tu changes d'air, tu changes aussi d'environnement (A-013).

[...] lorsque je sentais que j'arrivais plus à tenir comme le cas avec le cours d'hiver, il faisait nuit très tôt, donc je commençais à plus m'ouvrir ma communauté sénégalaise. Je sortais un peu plus. Dès que je ne me sentais

pas bien, j'appelais mon frère avec qui j'ai une très bonne relation. Donc j'ai pris l'habitude de parler avec lui de sortir, de faire des activités, de parler aux gens de ce qui ne va pas. Donc il faut plus discuter avec les gens, pour changer les idées afin de se sentir un peu mieux (B-099).

Pour les charges de travail, une participante aborde la stratégie de planification et d'organisation. C'est un système qui permet de structurer ses tâches par priorités, de mieux gérer son temps et de réduire l'accumulation des travaux.

[...], Mais pour ce qui est de la charge de travail, ce que je donne comme conseil à tous les nouveaux arrivants c'est qu'il faut bien s'organiser. Je sais qu'en venant ici, on a comme une idée de vie qui nous attend c'est-à-dire qu'on se dit dans la tête qu'on est là, on va sortir, on aura des activités, on va faire ceci ou cela. C'est bien d'avoir des activités, mais il y a quand même un moment pour tout, si tu es là, dans une session où tu as 4 cours minimum faut essayer de s'organiser pour maximiser ton temps d'étude. Moi par exemple, c'est l'organisation qui m'a beaucoup aidé par rapport aux charges des cours (A-025).

4.2.1.3 Des difficultés liées au système de notation et aux méthodes d'apprentissage

Dans nos entrevues, les ÉI sénégalais ont évoqué un autre défi majeur présent dans leur parcours universitaire à savoir celui lié aux systèmes de notation et aux méthodes d'apprentissage. Provenant d'un système éducatif français, cette transition a entraîné des répercussions sur leurs performances universitaires et sur leur expérience d'intégration académique. Avant d'arriver au Québec, les ÉI sénégalais interrogés avaient été exposés à

un système qui mettait l'accent sur la théorie. Au Canada, ils se sont retrouvés avec un système d'apprentissage dans lequel les débats en classe, la participation active, les travaux de groupe et les présentations orales occupent une place essentielle. À cela s'ajoute la notation fondée sur les lettres (A⁺, B⁺, C⁻) qui a constitué un bouleversement en raison de la non-maitrise des équivalences, mais également une incompréhension dans les critères d'évaluation comme le soulignent ces étudiant·es :

Ouais, c'est ça le système de notation aussi, ce n'est pas facile. Mais le fait que ça, diffère, ça aussi, c'est un problème. Au début, tu ne comprends pas tu as une note A⁺ ou B⁻ donc il faut aller voir tout le temps le plan de cours pour comprendre la signification et c'est très compliqué parce qu'au Sénégal on ne connaît pas cela on est habitué à des notes sur 20 (B-035).

Le système d'évaluation, c'est différent. Déjà, on n'a pas la même notation. Là, on parle de A⁺, B⁺ donc on n'a pas cette notation au Sénégal, nous on a une notation qui tourne entre 0 et 20 donc c'est la première chose. Le système n'est pas la même chose parce que si je ne me trompe pas au Sénégal, c'est le système LMD. Et contrairement à ici, où l'on est dans l'ancien système, c'est un système de maitrise là. Et ce qui fait quand même quand on arrive ici c'est très compliqué (C-057).

Les systèmes d'évaluation ici quand même c'est différent parce que chez nous, ce sont des notes chiffrées. Et ce sont des appréciations aussi de valeur. Cependant ici ce sont des lettres et des pourcentages, donc c'est différent quand même parce qu'il y a un intervalle qui va correspondre à une lettre, donc c'est différent [...] Bon au début oui, au début quand même. C'était un peu frustrant parce que comme je dis, ce sont des intervalles, donc tu peux avoir 2 points de plus qu'un étudiant, mais vous aurez toujours la note B donc c'est difficile (B-040).

Par ailleurs, d'autres s'expriment aussi sur les méthodes d'apprentissage à l'université. Ils trouvent que dans certains programmes l'accent est davantage mis sur la pratique que sur la théorie. Dans le système éducatif sénégalais, les cours sont dispensés sous forme de cours magistraux et l'apprentissage repose sur la mémorisation et les évaluations finales alors que dans le système éducatif québécois, on valorise les échanges entre pairs, l'évaluation formative et continue et la compréhension. Cet aspect du système éducatif à l'UQAC a suscité un certain déséquilibre des repères pédagogiques comme le soulignent deux participant·es :

Ouais, comme je dis, on est évalué en fonction de la compréhension, nous à notre niveau, si l'on est un peu différent, peut-être. On évalue en fonction de la pertinence de tes arguments et de tes idées, mais aussi en fonction de toi du français utilisé en fonction de la restructuration de ton texte, comme aussi la présentation orale, elle compte, la façon dont tu argumentes tes idées. Les étudiant·es sont là à te poser des questions. [...] Alors au Sénégal, en tout cas je n'ai pas vu ça. Je n'ai pas dit que ça existe, mais à mon niveau, je n'avais pas vu cela. Ce qui fait que c'est très différent et on n'est pas habitué à ça (C-075).

Oh, oui, par rapport à certains cours, il y avait beaucoup de pratiques. Je me rappelle, j'ai fait un cours de chimie ici, j'allais au labo. Les profs ici, ils ont vu que leur système c'est ça c'est-à-dire de faire des labos, ils viennent, ils considèrent que tout le monde est au même niveau. Et comme la plupart des étudiant·es sont des Québécois·es, ils se disent, ah eux, ils sont déjà initiés à aller aux labos, donc ils se disent premier laboratoire, ce sont des essais directs. Ça m'a pris un peu de temps pour m'adapter parce que quand le prof disait un mot pour un instrument, moi je ne savais même pas ce que c'était.

Mais eux, comme ils étaient habitués à faire des labos et tout, moi, j'avais comme un petit décalage (A-025).

Face à ces difficultés notées sur le plan de l'apprentissage, les étudiant·es ont développé des stratégies leur permettant de surmonter ces obstacles et de s'adapter au nouveau système éducatif. Certains étudiant·es ont notamment renforcé leur participation en classe, leur groupe de travail en se rapprochant des étudiant·es locaux et en favorisant les échanges avec les professeur·es. D'autres se sont rapprochés de leur communauté et de leurs compatriotes qui étaient là avant eux. Ces étudiant·es ont progressivement ajusté ces pratiques pour mieux répondre aux attentes académiques universitaires :

[...] je me suis rapprochée des personnes de ma communauté qui avaient déjà une longueur d'avance sur moi dans les études à l'université. Donc je me suis rapproché d'eux, je leur ai posé les questions nécessaires. Je leur ai fait part de mes problèmes, puis ils m'ont montré certaines méthodes adaptées. Ils m'ont montré, leurs anciens travaux. Puis je me suis basée sur ça pour pouvoir comprendre comment est-ce qu'il fallait appréhender les choses, c'est grâce à la communauté de mon pays-là, la communauté sénégalaise étudiante à l'UQAC. C'est grâce à eux que j'ai pu m'améliorer et puis me relever (B-097).

Ben juste aller parler au prof et aussi parler à des gens qui ont déjà fait les cours que tu es en train de faire parce que ces gens qui ont déjà une expérience sur ces cours, surtout si vous venez du même pays ou bien si vous avez les mêmes systèmes de notation dans vos pays d'origine, ces personnes-là peuvent t'aider, elles peuvent t'expliquer comment ça se passe et tout ça. Ou bien si tu ne comprends pas, tu peux aller voir le prof, donc je trouve que c'est juste aux étudiant·es de faire des efforts et de poser des questions s'ils ont des problèmes (A-013)

Moi, je m'approchais un peu des étudiant·es, des doctorants qui m'ont devancé, bon, ce sont des gens qui m'ont devancé. Au fait, je me suis approché d'eux, ils ont essayé de m'expliquer. En plus de ça, j'échange aussi avec certains profs qui m'ont prodigué des conseils, des orientations et tout parfois aussi j'ai discuté avec certains étudiant·es que ça soit des étudiant·es de maîtrise ou que ça soit des étudiant·es de doctorat aussi hein. Moi, j'ai privilégié quand même, le dialogue, la communication pour surmonter ces obstacles (C-075).

Un autre étudiant s'exprime sur ce point en soulevant comme stratégie d'allier les systèmes éducatifs (le système éducatif français et le système éducatif américain) afin de mieux connaître les besoins des étudiants. Cette posture pourra permettre de valoriser ses acquis théoriques antérieurs tout en intégrant les dimensions pratiques du nouveau système éducatif :

J'ai envie qu'on utilise l'Afrique contemporaine, ce qui va nous pousser à nous développer. Moi, c'est ça qui m'intéresse. Je n'ai pas besoin qu'on m'étale juste la politique malienne ou bien la politique du Sénégal. J'ai besoin qu'on me donne des moyens, des moyens de dire OK, ce système-là c'est le système africain et peut-être si on allie tel système à tel système, peut-être ça aideraient. C'est juste un exemple. Pour l'évaluation, il faut connaître les besoins et les attentes des étudiants. C'est ça qui aiderait peut-être à améliorer les méthodes d'apprentissage ou à améliorer le système éducatif dans lequel on fait souvent face. Moi, je le conçois comme tel (C-057).

Par ailleurs, deux autres étudiant·es soulèvent l'importance de fournir des efforts personnels, d'apprendre de leurs erreurs et d'aller à la recherche de l'information. C'est un processus

d'amélioration continue et d'accepter les difficultés rencontrées comme des occasions d'apprentissage :

[...], mais quand ces genres de choses se présentent, tu dois fournir beaucoup plus d'effort personnel de ton côté. Donc je ne peux pas genre dire que c'est la faute des profs. C'est peut-être aussi la faute de notre système éducatif de base à nous, donc la seule solution selon moi c'est de fournir des efforts deux fois plus que les autres (A-025).

[...] j'ai rencontré ces difficultés parce que je n'avais pas vu venir on me servait tout sur la table. Donc là, il fallait que j'aie cherché l'information moi-même. Mais au moins, ça m'a permis en été de m'adapter quand j'ai compris le système. Après c'est pourquoi je dis tout le temps aux étudiant·es qui me posent des questions quand tu viens d'arriver, je leur dis que vous allez voir chaque session que vous faites la prochaine sera mieux que la précédente, parce que vous allez apprendre de vos erreurs au fur et à mesure que vous avancez, vous allez comprendre les attentes du prof et vous allez voir beaucoup plus clair (B-035).

4.3 Utilisation des TIC en milieu universitaire par les ÉI sénégalais

Les outils technologiques de l'information constituent un aspect incontournable pour les ÉI sénégalais en milieu universitaire. En effet, dans le contexte de l'apprentissage universitaire, la plupart des cours reposent sur l'utilisation des plateformes numériques, ce qui rend la maîtrise de ces outils comme un facteur clé pour favoriser leur réussite. Or, dans nos entretiens, les ÉI sénégalais ont exprimé les difficultés rencontrées liées à l'usage de ces outils à leur arrivée notamment en raison des différences entre les systèmes éducatifs. Dans le

système éducatif sénégalais, la formation universitaire est limitée et souvent centrée sur des éléments de base (recherche sur le Web, traitement de texte).

Au Canada, dans la formation universitaire, les ÉI sont appelés à utiliser l'environnement du numérique pour soumettre leurs travaux, interagir avec les professeur·es ou avec les pairs, consulter les documents du cours et les notes. Cette transition a entraîné des impacts tels que la désorientation et le décalage dans le suivi des cours :

[...] EndNote, j'ai eu beaucoup de mal à au début avec son utilisation, parce que quand même, la technologie n'est pas fiable à 100 %, donc parfois tu rencontres des problèmes. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire et à certaines références, qui ne répondait pas aux exigences de la directrice de recherche ou bien les exigences de l'université [...] Oui j'ai eu des problèmes à utiliser EndNote, mais je pense que c'est beaucoup plus lié à la compréhension des cours. Ils ont eu du mal à comprendre les cours donc quand tu ne comprends pas les cours tu ne peux pas comprendre le fonctionnement de EndNote pour tes travaux (B-097).

Oui au début. Bah si tu viens d'arriver et que tu n'es pas trop de technologie forcément tu ne sais pas comment ça se passe et c'est difficile. Au pays, on avait des feuilles pour faire nos devoirs, donc on n'est pas habitué à faire des examens sur des plateformes ou en ligne. Alors que là, tout est électronique, tous les cours sont électroniques donc c'est normal que ça soit difficile parce qu'on a besoin de se réadapter [...] parfois tu ne comprends absolument rien, si tu viens d'arriver et que c'est la première fois que tu vois une plateforme où il y a les cours, tu y accèdes, tu ne comprends pas comment ça marche (A-013).

Oui parce que nous tous qui venons d'Afrique, on a souvent des problèmes avec ces logiciels-là parce qu'on ne sait pas comment l'utiliser, on n'a pas

l'habitude. Il y a une fracture numérique entre le Nord et le Sud, ils sont plus avancés que nous. Donc on apprend quand on vient, on fait avec [...], mais c'est sûr que la majeure partie des ÉI découvrent ici pour la première fois les cours à distance ou les cours en ligne ou Teams moi je l'ai utilisé ici pour la première fois, vont ici la première fois même zoom Moodle, je ne connaissais pas donc c'est sûr que ça engendre des difficultés quand même. On est en apprentissage. Jusqu'à présent, il y a beaucoup de choses qu'on ne connaît pas encore sur le numérique, c'est récent notre utilisation (B-040).

Oui, j'ai eu des camarades de classe qui ont eu des problèmes. C'était beaucoup plus avec le Pack Office, notamment Excel, et pour d'autres, c'était MS Project. C'est parce qu'ils sont venus sans base, ils n'ont pas eu les bases nécessaires. On ne leur a pas pris les bases de ces outils-là au pays. Donc arrivé ici, ils ont vraiment eu beaucoup, beaucoup de mal à pouvoir les maîtriser. Parce qu'ici logiquement, dans leur tête, les profs se disent que tout le monde maîtrise les outils informatiques et c'est comme ça qu'ils fonctionnent. Donc c'était vraiment un peu difficile pour certains collègues (B-099).

Par ailleurs, les ÉI sénégalais ont trouvé que, malgré les difficultés rencontrées, les outils technologiques représentent un levier essentiel dans leur processus d'apprentissage. Plusieurs d'entre eux ont reconnu leur nécessité, permettant ainsi d'accéder au contenu du cours et d'organiser leurs travaux. Pour eux, ce mode d'apprentissage favorise également le développement des compétences numériques permettant ainsi de combler les écarts technologiques depuis leur arrivée :

À mon apprentissage, je dirais oui parce que moi je suis arrivée à une période où il y avait encore la COVID, donc on faisait, les cours en ligne forcément via Zoom ou Teams ? Et même actuellement, il y a des jours, quand il y a la tempête, on utilise encore ces plateformes pour faire des cours. Bon, je pense

que c'est assez pratique et pour le travail d'équipe [...] Quand je venais aller ici, je ne connaissais même pas Teams. Pour être honnête, je ne connaissais même pas Teams. Et aujourd'hui, je suis très à l'aise pour faire des présentations où je partage mon écran et tout. Donc je dirais que oui, j'ai développé des compétences par rapport à ça (A-025).

Oui, le logiciel Zoom est quand même très pratique pour pouvoir échanger avec ton professeur qui peut être pendant un certain jour de la semaine, n'était pas à l'université et qu'il est chez lui ou qu'il est dans un autre endroit au Canada. C'est un moyen très facile de pouvoir communiquer avec son professeur qui est à l'autre bout du monde pour qu'il t'explique ou pour que vous échangiez sur un quelconque souci que tu rencontres dans le cadre du cours. Cela permet également aux étudiant·es d'effectuer leurs travaux en groupe et de faciliter la communication entre eux, les discussions, c'est beaucoup plus pratique que les rencontres en présentiel. Après, dans un pays où il fait extrêmement froid aussi, donc c'est vraiment très pratique. (B-097).

Oui parce que genre tous les cours s'y trouvent, donc on est comme obligé de l'utiliser. Pour l'apprentissage oui parce que Moodle mise à part quelques profs qui utilisent Classroom genre y a tous les cours là-bas du coup tu es obligé de l'utiliser pour connaître le contenu du cours et les travaux les exercices à rendre. Genre, tu es comme obligé d'y accéder [...] parce que moi à part faire des rencontres Visio comme ce que je fais avec toi, je n'utilise pas ces plateformes pour autre chose. Peut-être qu'il y a d'autres utilités, mais je ne suis pas au courant. Le logiciel c'est sûr oui, parce qu'en biologie il y a beaucoup de données statistiques à interpréter il y a beaucoup de graphiques à faire donc c'est sûr qu'on a besoin de ces logiciels-là. Ça aide vraiment beaucoup pour nos figures, nos tableaux et autres. Donc oui, ça nous aide beaucoup à notre apprentissage (A-080).

4.4 Des services d'accueil et de soutien académique méconnus par les ÉI

L'UQAC offre aux ÉI des services d'accueil et de soutien académique visant à faciliter leur intégration académique et sociale. Ces services permettent d'avoir un accompagnement, de mieux comprendre le fonctionnement du système universitaire et de s'adapter aux exigences académiques. Dans nos entrevues, il en ressort que la plupart des ÉI sénégalais ne connaissent pas, ou peu les services d'accueil et de soutien académique offert par l'UQAC. Pour certains, cette méconnaissance s'explique par un manque d'information, de communication et de temps, des difficultés d'orientation ou une réticence à s'ouvrir à la communauté locale dès leur arrivée, la peur du rejet. D'autres ÉI mentionnent avoir connu l'existence de ces services au moment où ils ont été confrontés à des difficultés :

Moi je connais les services d'accueil, mais je ne m'en suis pas rapproché, mais j'ai entendu qu'ils organisaient les panels des réunions sur Zoom pour aider les étudiant·es à mieux s'intégrer. Oui, ils ont organisé des marches et comme je ne suis pas trop sociale, quand je dis je ne suis pas trop sociable c'est que je ne suis pas trop ouverte à la communauté parce que j'étais quand même sceptique. Donc moi j'avais certaines barrières, comme la peur de me confronter au racisme ou au rejet de la société parce que je ne les connais pas. Donc moi je ne me rapprochais pas trop d'eux. Je n'essayais pas de m'intéresser à leur programme d'accueil [...] Là, je ne connais pas toutes les ressources, je ne connais que 2 ou 3 ressources qui sont les bibliothécaires et les ressources financières. Mais sinon le reste, je les vois, je reçois des courriels et je ne les ai pas intégrés. Je ne m'en suis pas rapprochée. (B-097).

On bah je suppose que c'est bien parce que moi honnêtement j'ai rarement utilisé ça, je trouve qu'ils n'ont pas assez fait la publicité de ces soutiens-là. Du coup moi honnêtement, je n'ai jamais été au courant de ça. C'est juste dernièrement à ma 3e année que j'ai commencé à plus faire attention à ces courriels et tout, mais genre la première année quand je suis venue ici, jamais été au courant de ces soutiens. Je n'ai jamais assisté aux mercredis festifs, ni aux ateliers et à tout. Mais ce n'est pas parce que je ne voulais pas, c'est parce que je n'étais pas au courant (B-080).

C'est que comme je le dis hein, souvent les étudiant·es n'ont pas d'espace ou de temps pour venir vers ces activités. Parce que quand tu viens d'arriver, il y a beaucoup trop de choses, beaucoup trop d'informations que tu dois assimiler et le fait de trouver un travail. Et comme ici, je le dis, il y a les problèmes linguistiques, culturels, c'est très difficile d'allier les deux. Donc toutes ces activités, les étudiant·es n'ont pas quelquefois l'espace pour y participer et les cours aussi. Donc c'est peut-être qu'il devait laisser un mois, peut-être toujours la première session ou on n'aura que ces activités d'intégration. Mais sinon, il y a beaucoup de choses à faire en même temps, ce qui fait que les étudiant·es passent toujours à travers ces activités-là (B-040).

Dans ce même ordre d'idée, une étudiante s'exprime sur le fait d'avoir connu l'existence du service de logement à cause des difficultés qu'elle a rencontrées, mais que ce service ne lui a malheureusement pas apporté l'aide attendue :

En 2021, j'avais eu des problèmes de logement, comme je l'ai mentionné tantôt, déjà je ne connaissais pas le service de logement, mais je suis partie voir le service aux étudiant·es qui m'ont orientée, j'en avais parlé et tout et je n'ai eu aucune réponse, en fait. Je n'ai eu aucune aide de la part de l'université venant de la part des services aux étudiants, alors que normalement ils sont là pour nous aider, pour nous, pour nous conseiller.

Parce que mine de rien, dans notre scolarité, y a une partie qui est dédiée au service des étudiant·es en fait donc je dirais que c'est leur devoir de nous aider, mais je n'ai pas eu de réponse je n'ai pas eu une aide venant de leur part et c'est comme ça que j'ai fini par être hébergée par une autre personne (A-021).

En dépit de cette méconnaissance des services d'accueil et de soutien académique, les ÉI ont tout de même proposé des suggestions pour améliorer ces services et les rendre plus accessibles. Conscients de l'importance de ces dispositifs, pour favoriser une bonne intégration, certains ÉI sénégalais suggèrent :

Oh oui, je pense, peut-être qu'on pourrait mettre une personne de chaque programme d'études disponible à l'accueil et pas seulement une personne qui ne connaît pas tous les programmes. Donc cette personne ne pourra pas forcément guider les autres parce que cette personne ne peut pas reconnaître genre tous les enjeux de chaque programme. Donc peut-être qu'on peut mettre une personne qui est spécialisée dans chaque programme, qui pourra vraiment guider et répondre aux questions de chaque étudiant·e des différents programmes (A-080).

Trois autres étudiant·es proposent d'intégrer des personnes issues de la diversité, notamment des Africains ou des Français :

Pour être honnête, là. Je dirais de mettre les étudiant·es africains dans les services, des étudiant·es qui connaissent réellement la réalité du Canada qui puisse aider les autres. Ce n'est pas une question de stigmatisation ou de racisme vis-à-vis des blancs et tout, mais genre si l'on rencontre peut-être notre confrère, il pourra mieux nous parler, mieux nous expliquer les choses. [...] donc mettre des étudiant·es africains qui comprennent la réalité ce serait plus correct et je pense qu'ils ont commencé à faire ça. J'ai quelques amis

africains, sénégalais plus précisément, qui travaillent dans le service de l'accueil et pour donc ça commence à s'améliorer et tout (A-021).

Je pense qu'il serait bien d'intégrer des personnes issues de la diversité des personnes qui sont bien j'en ai vu une ou 2. Mais je ne les ai jamais côtoyés, donc je ne saurais pas dire s'ils effectuent le travail comme il faut, mais ce serait bien quand même d'intégrer des personnes provenant de chaque pays du monde chose qui est impossible, mais des personnes originaires de la diversité comme des Africains ou des Français. Des personnes issues de communautés différentes de la communauté canadienne qui pourront faciliter la compréhension du système aux étudiants. C'est tout ce que je pourrais suggérer (B-097).

[...] la suggestion principale, c'est parfois de voir la possibilité de recruter des Africains. Parce que la façon dont on peut aborder un Africain subsaharien surtout ne peut pas être la même qu'on peut aborder un·e Québécois·e, ce n'est pas possible [...] donc s'il y a possibilité d'améliorer, c'est peut-être de recruter des Africains au service d'accueil et nous entre africains bon, on se connaît, on peut communiquer, on a la même culture, on a quasiment la même langue avec les autres. Moi je pense que ça, ce sont des choses qu'il faut améliorer peut-être. Et sensibiliser un peu les étudiants, de la disponibilité de ces services-là et ce que ces services pourraient leur offrir comme aide (C-075).

D'autres étudiant·es proposent de mettre en place des fiches et des sondages permettant de recenser leurs besoins et d'accorder plus de visibilité aux services notamment par une de communication plus active :

Peut-être plus de vulgarisation, moi je dirai ça, plus de vulgarisation. Et c'est dans ce sens-là que nous on a fait le tour des classes pour parler de projets, pour permettre aux étudiant·es de savoir que c'est quelque chose qui existe

et d'aller vers ces services-là. Imagine à la bibliothèque y a un service d'accueil y a beaucoup de services que la bibliothèque met à notre disposition, les ordinateurs, les casques d'écoute, chargeurs et téléphones portables, mais il y a des étudiant·es qui ne savent pas, donc ça si quelqu'un le sait avec plus de vulgarisation, ça pourrait permettre aux étudiant·es de mieux le connaître (B-035).

[...] c'est de faire intégrer beaucoup plus les étudiant·es aux activités de ces services-là pour qu'au moins les étudiant·es soient des ambassadeurs. De ce fait, lorsque quelqu'un vient d'arriver ou bien quand quelqu'un va les contacter pour venir qu'ils puissent l'orienter vers les bons services afin que l'étudiant·e puisse avoir le nécessaire, c'est bien aussi de faire des questionnaires ou des sondages pour voir ce que l'université doit faire pour les étudiant·es pour que ces services soient plus adaptés à leurs besoins, car si on ne connaît pas les demandes des étudiant·es, on ne peut pas adapter ces services en fonction de leurs besoins (C-057).

Bah oui, présentement, y a des projets comme le projet mentora qui est là pour les ÉI et tout. Mais je pense que ce serait mieux qu'on essaie de préparer l'étudiant·e avant qu'il ne soit là. Qu'ils ne subissent pas le choc une fois ici, mais qu'il se prépare mentalement. Comme tu sais que tu as des étudiant·es qui vont venir, le mieux c'est de les préparer un peu psychologiquement et tout avant qu'il ne soit là, parce qu'y en a, ils ne savent pas ce qui les attendent ici ? Et c'est ce qui fait qu'une fois ici, les étudiant·es ils vivent des dépressions, parce qu'il y a le coût de la vie, l'hiver. S'il pouvait prendre en compte et trouver des solutions, ce serait bien. Par rapport à mon projet mentorat ou j'en fais partie, je dirais que, peut-être plus de parler de cela parce que je sais qu'il y a beaucoup d'ÉI qui ne savent même pas ce que c'est donc je trouve que la publicité ne se fait pas très bien (A-025).

4.5 La motivation en contexte universitaire

La motivation en milieu universitaire joue un rôle très particulier dans le parcours académique des ÉI. Cette motivation détermine non seulement leur engagement dans la poursuite de leurs études, mais aussi leur quête de réussir dans leur projet personnel. Dans nos entrevues, les ÉI ont soulevé certains facteurs et sources liés à leurs motivations à l'université. Parmi les éléments évoqués, on retrouve les parents, la famille, la contribution à la vie communautaire :

Moi, ce qui me motive le plus dans mes études, c'est de m'en sortir. J'ai toujours été motivé, par rapport au cours parce que cela a toujours été ma priorité [...] donc ma motivation c'est de marquer mon emprunt dans la vie de tous les jours devenir quelqu'un d'important. C'est cela ma motivation parce que je n'ai pas envie juste de faire mon programme, de juste passer mon programme sans vraiment marquer mon emprunt. J'ai envie qu'on sache que, je suis une personne compétente et tout et être aussi financièrement riche. Il y a aussi le fait d'aider ses parents, ça motive aussi vraiment beaucoup. Personnellement, je veux devenir riche, mais pour moi la famille c'est plus important donc j'ai envie de me faire de l'argent pour venir partager avec ma famille (A-080).

Moi, c'est ce qui me motive le plus, c'est que quelqu'un puisse avoir besoin de mes services, aider mes camarades étudiant·es ouais. Je suis de nature aidant, le fait de pouvoir aussi contribuer que cela soit une contribution qui permet à l'université de rehausser son image, que ça soit en termes de contribution, écrire et publier un article, avoir de très bonnes notes parmi les meilleurs dans un domaine ou l'autre. Être présent quand l'université a besoin de moi parce que j'ai pratiquement mes amis qui me disent, toi qui es

partout à l'université, le fait de se sentir un peu important parce que les professeur·es te confient des responsabilités. À chaque fois, à chaque début de session, ils t'appellent pour venir les accompagner. Ça, c'est gratifiant et c'est ça qui me motive, moi, à continuer à être à l'université (B-035).

Donc principalement mes motivations dans les études, c'est de trouver un bon poste, d'avoir un bon travail et de subvenir aux besoins de la famille donc ce sont mes principales motivations. Si j'ai amené ma famille ici aussi, c'est pour garder ma motivation, ce qui fait que je pourrais atteindre mes objectifs et de beaucoup travailler. Pour le moment, je suis déterminé à finir parce que voilà, il y a certains postes, tu ne peux pas l'avoir sans le doctorat. Une autre motivation aussi c'est d'avoir des connaissances pour aller servir dans mon pays (C-057).

Ce qui me motive le plus, bah oui mes parents parce que c'est un très grand investissement qu'ils ont fait dans mes études au Canada, donc c'est un très grand investissement financier et cela c'est vraiment une source de motivation. J'ai vraiment envie de réussir pour leur montrer qu'ils n'ont pas jeté leur argent par la fenêtre (B-099).

D'autres étudiant·es abondent dans ce sens et soulignent comme facteur le diplôme, l'accès à la résidence permanente, le fait de vouloir s'insérer professionnellement (opportunités), les finances :

Mais ce qui m'a motivé le plus, c'est d'avoir un diplôme québécois reconnu parce que quand même ça peut ouvrir beaucoup d'opportunités, donc c'est une motivation. L'autre chose qui me motive aussi, c'est peut-être qu'avec le diplôme québécois ou peut prétendre faire la résidence permanente. Et que bon, un jour peut-être que nos enfants n'auront pas à vivre toutes les difficultés que nous, nous avons vécues sur le plan financier, moral, tout ça

et psychologique, mais surtout financière. Parce que quand même, on paye 20 fois plus que l'étudiant·e québécois·e. On n'a pas droit à des bourses. Donc ça aussi c'est une source de motivation. Donc les opportunités et les enfants, et notre réussite personnelle aussi (B-040).

Ouais. Alors pour les motivations principales c'est plus mon diplôme et après le diplôme, c'est l'argent et les papiers de résidence permanente [...] Il y a aussi la motivation familiale, ça joue parfois, aussi les relations avec les autres pays, ça joue, mais ce sont mes perspectives qui me motivent le plus, car j'ai pas mal de perspectives. Peut-être un jour je vais intégrer les Nations unies. Je me dis qu'un jour peut-être je peux être dans le gouvernement et tout (C-075).

Ben le fait de devenir ingénieur déjà, donc c'est sûr qu'on n'est pas venu jusqu'ici étudier et pour ne pas partir avec un diplôme, donc je m'accroche pour ça. J'ai comme une vision très claire de ce que je veux faire dans mon avenir et tout ça du coup, je commence déjà à penser à faire une maîtrise et tout, mais peut-être pas à l'UQAC donc le diplôme est aussi très important pour moi (A-025).

4.6 Le statut d'immigration et ses contraintes

Les questions liées au statut d'immigration apparaissent comme une dimension centrale dans les expériences d'intégration académique des ÉI. Dans nos entrevues, nos participant·es ont décrit cet aspect comme étant un blocage dans leur parcours de vie. Pour certains, la première contrainte consiste dans l'obtention ou le renouvellement des papiers dits d'immigration : le permis d'étude, le certificat d'acceptation du Québec et le passeport. Le permis d'étude fait

référence à un document délivré par le gouvernement canadien pour autoriser un·e étudiant·e à étudier (et travailler, car on l'indique dans ce document) au Canada. Par la suite, le CAQ (Certification d'acceptation du Québec) est un document confirmant l'acceptation, par la province du Québec, que la personne puisse poursuivre ses études au Québec (Frozzini, 2025). Il est délivré par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). Enfin, le passeport qui représente une pièce d'identité officielle délivrée par le pays d'origine. L'ensemble de ces démarches pèse lourdement sur leur capacité à poursuivre leurs études de façon stable et sécuritaire. Il génère également un sentiment de stress et d'instabilité pour ces ÉI. Nos participant·es ont souligné que le renouvellement de ces documents leur a pris trop de temps et qu'ils ont éprouvé plusieurs difficultés :

Concernant l'immigration, tu déposes des documents et tout, mais cela prend beaucoup trop de temps. Normalement pour le CAQ cela prend un mois, mais pour moi c'était 2 mois. J'étais là, j'ai déposé ça en janvier, c'est sorti en fin février. Pour le permis d'études. J'ai déposé ça en avril et c'est sorti en juin, juillet, c'est trop, franchement, c'est trop (A-021).

Oui bien sûr mon problème majeur, ça a été mon passeport et le passeport je sais que ça ne découle pas d'eux. C'est plus notre ambassade à nous, parce que j'avais déjà fait tous mes calculs pour la date de mon renouvellement et quand j'ai appelé l'ambassade pour leur dire j'aimerais prendre rendez-vous, ils m'ont dit, ah actuellement on ne fait pas les renouvellements. Cela m'a vraiment retardé. Après ça, j'ai pu faire le dépôt pour mon renouvellement, ils ont dit qu'ils ont perdu la valise pour les données biométriques. Ce qui a fait le décalage parce que je ne pouvais pas commencer à renouveler mon CAQ tant que je n'avais pas mon passeport, et je ne pouvais pas non plus renouveler mon permis d'études tant que je n'avais pas mon CAQ. Donc cela a pris trop de temps et c'est ça qui m'a retardé (A-025).

[...] Mais c'est sûr que oui, parce que moi, quand je suis arrivée ici, on m'avait juste accordé un an, donc déjà c'est stressant de savoir qu'on t'a juste accordé un an tout en sachant que tu as un programme de 3 ans donc c'est sûr que tu dois renouveler. Et quand je dis renouveler pour la 2e fois, mon passeport devait expirer au mois de février là du coup le permis d'étude, c'était juste pour février. J'étais encore obligé de renouveler et ce n'est toujours pas sorti et c'est quand même stressant de savoir que son passeport n'est pas sorti en plus si le passeport n'est pas renouvelé, donc tu ne pourras pas renouveler le permis d'étude non plus, donc c'était très long et j'ai beaucoup stressé au début de la session d'hiver parce que je n'étais pas sûre que j'allais avoir le temps de déposer à temps mon permis d'études (A-080).

Face à ces enjeux liés au statut d'immigration, nos participant·es ont su mobiliser diverses stratégies afin de surmonter les obstacles. Pour certains, la solution c'était de s'y prendre à l'avance pour fournir les documents exigés afin d'éviter tout risque de retard, et surtout, faire le suivi comme le soulignent nos participantes :

J'ai attendu longtemps comme tout le monde. Mais à la fin, quelqu'un m'a conseillé de contacter le député de la ville et c'est lui qui m'a aidé par rapport à cela. Mais je sais que dorénavant, quand j'aurai des renouvellements à faire, je m'y mettrai très tôt, parce que cela prend du temps » (A-025).

[...] Il faut s'y prendre très tôt aussi, ne pas attendre jusqu'à ce qu'il reste un mois pour renouveler ces documents. D'après les informations on demande de faire son renouvellement trois mois à l'avance pour avoir assez de temps donc c'est juste ça donc c'est important de respecter les délais (A-013).

Mais je suis allé très tôt, d'abord très tôt, je rassemblais tous mes documents très tôt. Je n'ai pas attendu d'être à la date limite pour renouveler. Pour moi ma date limite c'était en août, mais dès février, j'avais tous mes documents,

mes preuves financières, tout. De ce fait là je n'étais pas pressé par le temps, parce que là l'anxiété, le stress que cela génère là ça peut te faire échouer ta procédure. Donc, il faut s'y prendre très tôt à rassembler tous ces documents, donc les numériser, les signer et les mettre de côté. Comme ça, on ne fera que télécharger une fois la procédure enclenchée (B-040).

Une autre participante souligne le fait de s'organiser afin de faire une planification à l'avance pour éviter tout oubli. Elle mentionne le fait d'avoir un agenda pour noter les dates d'expiration ce qui permet de limiter tous les imprévus :

Alors il faut faire un agenda, mettre tout ce que tu dois faire. Parce que j'ai vu une personne genre qui n'avait pas étudié la session d'automne passée, car elle a oublié de renouveler son permis d'études genre que ses documents allaient expirer. Alors vu que c'était l'été, donc certainement la personne n'a pas fait attention. L'UQAC ne lui a pas envoyé de message, car d'habitude l'UQAC envoie un message pour prévenir la personne donc la personne était obligée de ne pas étudier à l'automne et cela représente un grand retard pour cette personne. Donc c'est vraiment important d'être organisé même si ce n'est pas mon cas, mais s'organiser, mettre les dates importantes, donc le faire 3 mois à l'avance minimum pour ne pas prendre de risque (A-080).

4.7 Conceptions de l'intégration académique par les ÉI sénégalais

Dans nos entrevues, les ÉI sénégalais ont partagé leurs propres perceptions de la définition de l'intégration académique en milieu universitaire. Ces définitions mettent en évidence leur vision globale de l'intégration académique qui regroupe à la fois plusieurs aspects.

Pour certains, ce processus se présente comme la capacité à s'adapter aux exigences du système universitaire tout en affrontant certains défis auxquels ils sont confrontés. Cette adaptation implique à la fois l'acquisition des nouvelles méthodes d'apprentissage, l'accompagnement, les aides et les ressources que l'université met à leur disposition pour favoriser leur réussite :

Bah c'est le fait qu'une personne vient dans un milieu où il n'est pas originaire qu'il essaie de s'adapter, de créer des liens avec les gens, de comprendre l'environnement universitaire qui est tout nouveau pour lui, d'avoir la possibilité de se sentir à l'aise comme tous les autres parce que si tu n'es pas à l'aise c'est sûr que tu ne vas pas t'intégrer (A-013).

Bah, c'est la capacité de pouvoir accueillir les étudiant·es étrangers, de leur faciliter l'intégration au sein d'un nouveau milieu scolaire, leur apprendre et leur montrer le fonctionnement de l'établissement, leur montrer quelles sont les stratégies à adopter pour pouvoir réussir vos cours, quels sont les outils à utiliser pour pouvoir effectuer vos devoirs, vos travaux. Oui, c'est ça. Organiser des panels de comme ils le font, organiser des réunions Zoom pour échanger avec les étudiant·es, leur permettre de poser toutes les questions nécessaires et de mettre à notre portée toutes les ressources nécessaires pour qu'ils puissent se retrouver dans ce qu'il fait (B-097).

Définir l'intégration académique. Ben c'est un peu complexe quand même, car cela englobe beaucoup de choses déjà pour les ÉI. J'imagine que tu arrives dans une nouvelle ville où tu ne connais pratiquement rien. Tu dois forcément t'intégrer que ce soit dans la vie, tu dois t'intégrer de manière professionnelle aussi parce que tu dois trouver un travail. Bah tu dois t'adapter à l'université aussi par rapport à l'accent des profs, des gens de la communauté et tout, y a vraiment plusieurs facteurs qui entrent dans

l'intégration académique des ÉI, quand nous arrivons dans la région. [...] Oui donc de s'adapter par rapport à tout parce qu'il y a tout qui change, vu que c'est un milieu qui n'est pas familier (A-025).

Un autre étudiant aborde dans le sens des pratiques et des compétences que l'on peut acquérir pour pouvoir travailler n'importe où :

Bon, j'ai, je dirais que c'est toutes les pratiques qui permettent à un étudiant·e de pouvoir se morfondre dans son milieu, de mieux s'adapter, d'être outillé et de réussir dans le cadre de ses études parce que c'est ça qui nous qui nous amène ici. Donc, c'est ça que je donnerai comme définition. Parce qu'après ça aussi y a les compétences pour qu'à la fin des études, d'aller travailler quelque part de vraiment bénéficier d'un bon accompagnement qui permet de s'épanouir à l'université pour pouvoir réussir et d'avoir les compétences nécessaires pour travailler dans le monde (B-035).

Dans ce même ordre d'idée, une étudiante met en lumière l'importance du cheminement régulier, l'équilibre entre travail et étude et l'épanouissement personnel :

Mais un étudiant·e qui s'intègre quand même c'est un étudiant·e qui n'a pas de problème dans ces cours, qui suit un cheminement régulier de ses cours. Un étudiant·e qui s'intègre aussi, c'est un étudiant·e qui s'épanouit dans son milieu de vie, c'est aussi un étudiant·e qui vit et travaille, qui a un équilibre entre ses études et son travail et qui a des distractions. Aussi, le travail ne l'empêche pas d'étudier et vice versa. Donc moi c'est comme ça que je vois un étudiant·e qui s'intègre (B-040).

Dans la présentation des résultats de notre étude, plusieurs défis et facteurs ont été identifiés à travers nos entrevues menées avec les ÉI sénégalais de l'UQAC. Ces défis d'ordre linguistique, financier, psychologique ou ceux liés aux méthodes d'apprentissage ainsi que

d'autres facteurs contextuels semblent influencer de manière significative leur expérience d'intégration académique. Ces constats feront l'objet de discussion dans notre prochain chapitre.

CHAPITRE V

Interprétation des résultats

Le présent chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus concernant les défis soulevés par l'expérience de l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC tout en effectuant des liens avec la recension des écrits.

Les travaux de Fall (2010), Ndiaye (2020), Baldé (2014), Kabbanji et al. (2013), Fall (2009), Bikie Bi Nguema et al. (2020), Maïnich (2015), Boubaker (2023), Frozzini et al., (2023), Frozzini et Tremblay (2020) ainsi que Rennie et Frozzini (2020) ont analysé plusieurs défis en profondeur. Parmi ces derniers, nous retrouvons ceux liés à la langue, les obstacles financiers ainsi que les méthodes et outils d'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, les résultats obtenus ont permis de comprendre plus finement ces défis dans le cas plus précis des ÉI sénégalais et d'enrichir ainsi cette littérature tout en révélant d'autres dimensions moins abordées, mais tout aussi essentielles dans l'intégration académique des ÉI sénégalais. En règle générale, les données que nous avons recueillies confirment que les ÉI sénégalais, tout comme les autres ÉI, sont confrontés aux défis que nous avons soulevés dans le premier chapitre.

Par ailleurs, dans cette étude, il importe de préciser qu'aucune section spécifique n'a été consacrée aux préjugés et aux discriminations. Cette décision s'explique principalement par le fait que les données recueillies ne permettaient pas de réaliser une analyse suffisamment

approfondie et rigoureuse de ces aspects. Pour cette raison, il a été jugé préférable de ne pas inclure dans l'analyse principale de l'étude. Il convient toutefois de souligner que cette absence d'analyse ne vise aucunement à minimiser l'importance des préjugés et de la discrimination. Au contraire, ces enjeux demeurent pertinents et mériteraient de faire l'objet d'une recherche spécifique et approfondie dans un cadre d'étude distinct. Dans les prochaines sections, nous allons nous concentrer sur les défis liés à l'intégration académique des ÉI sénégalais tels qu'ils émergent dans nos données tout en faisant la comparaison avec les constats établis dans la littérature. Dans les mêmes sections, nous allons présenter, en même temps, les nouveaux éléments issus de nos entrevues, notamment les aspects qui n'ont pas été abordés dans les écrits précédents. À la fin, nous proposerons des recommandations qui peuvent servir à améliorer l'intégration académique des ÉI sénégalais et à surmonter les défis auxquels ils sont exposés en milieu universitaire.

5.1 Constats sur les défis rencontrés par les ÉI sénégalais à l'UQAC à propos de la langue, des finances et de l'état psychologique

Dans le cadre de notre étude, les résultats démontrent qu'en arrivant à l'université, les ÉI sénégalais font face à des défis liés aux différences linguistiques, aux exigences financières et à la santé ou à l'équilibre psychologique. En ce qui concerne les barrières linguistiques, les difficultés psychologiques et financières, ces constats vont dans le même sens que les analyses de Bikie Bi Nguema et al. (2020), Frozzini et Tremblay (2020) Forbes-Mewett et Sawyer (2019) et Maïnich (2015). Par exemple, les sentiments de stress et de pression psychologique rapportés par nos participant·es rejoignent les travaux de Maïnich (2015) et

Forbes-Mewett et Sawyer (2019) qui soulignent l'impact de ces difficultés sur leur intégration académique. Les contraintes financières, notamment les droits de scolarité, les charges mensuelles et le logement représentent d'autres obstacles que nos participant·es ont mentionnés lors de nos entretiens et qui s'inscrivent dans les travaux de Frozzini et Tremblay (2020).

En ce qui concerne les barrières linguistiques, ces auteurs mentionnent qu'elles constituent un obstacle même pour les personnes provenant d'un milieu francophone, ce qui ressort auprès de certains de nos participant·es qui ont exprimé des difficultés à comprendre le français québécois. D'autres auteurs tels que Dupuis (2022), Rabia et Karkouti (2017), Bérubé et al. (2021) ont démontré aussi l'impact de la langue dans les divers aspects de la vie universitaire. Ils soulignent que ce problème ne se limite pas à la compréhension, mais aussi à la participation aux discussions et aux débats en classe, lors des examens de fin de session, les travaux de groupe et les interactions avec les pairs et avec les professeur·es. Les résultats obtenus auprès de nos participant·es indiquent les mêmes constats. Ces derniers ont souligné que la langue représente l'une des plus grandes difficultés rencontrées dès leur arrivée à l'université en raison de la nécessité de s'y adapter rapidement. Certains participant·es mentionnent que ce défi les a conduits à annuler un cours, tandis que d'autres éprouvent des difficultés à communiquer avec les professeur·es, la participation active aux discussions et débats en classe, les interactions avec les locaux tout comme l'avaient souligné Frozzini & Tremblay (2020).

De plus, selon le modèle de Tinto, le rendement scolaire formel et les interactions avec le corps professoral sont liés aux évaluations, la progression dans les cours, la capacité de répondre aux exigences académiques et la qualité des échanges entre le personnel enseignant

et les autres membres de la communauté universitaire. Dans les résultats de nos entrevues, l'adaptation à la langue influence directement ces deux aspects, dont les échanges (discussion, débats) et les performances académiques. Les ÉI sénégalais mentionnent également que la variation du français québécois limite leur compréhension et complique la communication. Conformément au modèle de Tinto, les barrières de langue apparaissent comme un facteur qui conditionne la réussite universitaire et l'intégration académique. Dans ce contexte, une maîtrise insuffisante de la langue devient alors un facteur important qui peut limiter leur apprentissage et nuire à leur intégration académique.

Par ailleurs, l'analyse de Maïnich (2015) suggère que les barrières linguistiques sont liées à la non-maîtrise de la langue française en tant que langue d'enseignement. Or il en ressort dans les résultats de notre mémoire que ces difficultés peuvent découler d'un autre facteur : la nuance de signification entre certains mots du français québécois et le français auquel les ÉI sénégalais sont habitués dans leur pays d'origine. Ces différences limitent la compréhension lors de la communication.

En parallèle s'ajoutent les défis financiers. Ils constituent un autre frein majeur à l'intégration académique des ÉI sénégalais. Dans les écrits de Boubaker (2023), Bérubé et al. (2021), Frozzini et Tremblay (2020), Maïnich (2015), les ÉI rencontrent souvent des difficultés financières liées aux droits de scolarité, le coût de la vie, le loyer, le transport. Ces dernières affectent de façon marquée leur réussite académique pouvant conduire au stress, à l'anxiété, à l'isolement et à la dépression. Lors de nos entrevues, les participant·es se sont exprimés sur les pressions financières concernant les droits de scolarité et les charges mensuelles, notamment le paiement du loyer, du téléphone mobile, de l'Internet, de l'épicerie et de l'assurance automobile.

Certains ÉI sénégalais ont des obligations financières comme celle d'envoyer de l'argent dans leur pays d'origine pour subvenir aux besoins de leur famille. S'ajoutent à ce type d'obligation, le fait de devoir payer des frais de scolarité plus élevés que ceux des locaux (ils peuvent monter jusqu'à onze mille dollars par session pour un ÉI comparativement pour un·e étudiant·e local·e ou un résident permanent). Il y a aussi le coût du logement qui avec les autres frais peut causer du stress et augmenter les chances d'une forte dépression, ce qui confirme effectivement les analyses de Bérubé et al. (2021) et de Maïnich (2015). De plus, les ÉI sénégalais n'ont pas souvent accès aux bourses universitaires comme celles offertes aux résidents permanents ou aux citoyens canadiens, ce qui limite les ressources financières et accentue la dépendance à l'emploi étudiant. Par ailleurs, le nombre d'heures de travail autorisées par l'IRCC aux ÉI semble insuffisant pour pouvoir couvrir l'ensemble des frais de scolarité trimestriels et les autres dépenses mensuelles, ce qui peut affecter leur capacité de concentration sur les études et compromettre les performances académiques.

Les effets d'ordre psychologique (stress, dépression et anxiété) semblent représenter également un autre frein à l'intégration académique. Selon les recherches menées par Maïnich (2015), Forbes-Mewett et Sawyer (2019), les difficultés psychologiques sont le résultat de multiples facteurs et constituent des obstacles supplémentaires à l'intégration académique. Les résultats de notre étude démontrent que les ÉI sénégalais ressentent plusieurs facteurs de stress et de dépression liés aux exigences académiques (cours, note en classe, la charge de travail, les examens), les droits de scolarité, le fait d'allier le travail et les études et les facteurs environnementaux (le climat, dont le froid et la noirceur en hiver). En arrivant dans un environnement universitaire différent de celui de leur pays d'origine, les ÉI peuvent éprouver un sentiment de désorientation académique. Cette sorte de transition implique une adaptation axée sur la nécessité de comprendre le système éducatif et le

fonctionnement de leur nouveau milieu qui peuvent susciter un sentiment d'insécurité et un mal-être.

Comme nous l'avons mentionné, le froid est un facteur déterminant qui peut accentuer la vulnérabilité psychologique des ÉI. Dans nos résultats, certains ÉI ont souligné le climat canadien comme un facteur marquant de leur expérience. Les ÉI sénégalais ne sont pas habitués à des températures aussi basses en hiver et ceci représente un choc pour eux dès leur arrivée et accentue ainsi la difficulté à s'adapter. Ce choc peut causer des répercussions sur leur parcours académique et entraîner une forme de dépression saisonnière. Ainsi l'adaptation au climat devient un défi qui influence leur capacité à s'intégrer dans leur nouvel environnement académique. Ces difficultés qui semblent avoir des effets sur l'état psychologique des ÉI vont par ce fait même affecter leurs habitudes quotidiennes, leurs engagements académiques et peuvent ainsi inciter une remise en question de leur projet d'étude. En effet, nos participant·es aux entrevues ont exprimé à quel point l'hiver provoque une démotivation liée au cours, il affecte leur capacité de se concentrer et peut les conduire à l'isolement. Tous ces constats rejoignent les recherches de Gagnon (2019), Maïnich (2015) et Guizani (2022), qui témoignent que le choc climatique a des conséquences durables sur leur santé mentale qui leur font penser à l'abandon des cours ou de retour au pays d'origine, voire une remise en question de leur projet d'étude. Nos participant·es ont soulevé ces aspects comme étant des facteurs qui nuisent à leurs engagements académiques.

Toutefois, en prenant en compte tous ces facteurs, les ÉI sénégalais ont élaboré des stratégies telles que celles mentionnées dans les résultats de nos entrevues, leur permettant ainsi de surmonter ces obstacles. Ces stratégies permettent d'atténuer ce choc et favoriser une meilleure intégration académique.

5.2 Constats liés au système de notation et aux méthodes d'apprentissage

En milieu universitaire, les étudiant·es font face à des défis liés aux méthodes d'apprentissage et au système de notation. Les études de Guichon (2015), Boubaker (2023), Lapierre et Loslier (2003) mentionnent que les ÉI sont habitués à des méthodes d'apprentissage autodirigées avec des supports écrits comme les manuels, et où la mémorisation prend une grande place. Tandis qu'au Canada, ils sont plutôt exposés à une méthode constructiviste (Rodríguez et al., 2019) ou à une pédagogie active.

Les résultats de notre étude rejoignent ces écrits et démontrent que nos participant·es ont du mal à s'adapter aux méthodes d'apprentissage du système canadien. Ils ont mentionné que dans leur pays d'origine, l'enseignement repose sur la mémorisation. La théorie y occupe une grande place, tandis que la pratique était souvent reléguée au second plan. Dans les universités sénégalaises, les étudiant·es sont habitués à être dans des amphithéâtres en présence de plus de cent apprenants, encadrés par un·e seul·e professeur·e et évalués lors d'un examen final. Ce modèle d'apprentissage, axé sur la transmission de la matière à l'aide de cours magistraux traditionnels, accorde peu de place à la construction des propres connaissances et à la participation active. Ainsi, plusieurs ÉI soulignent un décalage entre les deux systèmes éducatifs. Le système éducatif au Québec, et plus précisément à l'UQAC, privilégie des méthodes d'apprentissage beaucoup plus interactives centrées sur la pratique, les présentations orales, la prise de parole et les travaux d'équipe. Cet ensemble s'inscrit dans une trajectoire où les travaux et la progression sont évalués tout au long du trimestre d'études. Cette différence a engendré des répercussions dans leur nouveau milieu universitaire telles que la désorientation, le sentiment d'incompétence, une baisse des performances

académiques. Confronté à cet environnement, ce changement noté sur le plan académique nécessite des ajustements significatifs de la part des ÉI sénégalais. En effet, ils doivent revoir leurs habitudes de travail et développer de nouvelles compétences dans un court laps de temps. Cette période est souvent accompagnée de pression et de surcharge mentale, c'est-à-dire un sentiment de contrainte liée au manque de repères et le fait de vouloir répondre aux attentes académiques.

Pour certains, les attentes académiques représentent un obstacle, notamment en ce qui concerne le travail en équipe ou le fait de s'exprimer devant le groupe en classe. Ils témoignent d'avoir éprouvé des difficultés à s'intégrer dans les groupes de travail avec les personnes provenant du Québec ou du Saguenay, ce qui confirme les travaux de Rennie et Frozzini (2020). Même si dans notre étude, nos participant·es soulignent les défis d'apprentissage rencontrés, ils démontrent une préférence pour les nouvelles méthodes d'apprentissage adoptées dans un système canadien que celles de leur pays d'origine. En effet, cet aspect s'explique du fait que leurs opinions, leur pensée critique, l'expression de leur idée sont encouragées, prises en compte et valorisées par les professeur·es. Ce qui crée un environnement très ouvert et respectueux, contrairement au système où les ÉI sont obligés d'écouter le professeur et de se contenter de ce qu'il dit et par la suite de le mémoriser (Lapierre & Loslier, 2003). De plus, le système canadien favorise les méthodes interactives (Senécal & Desjardins, 2018) et la participation active ou les projets en groupe, les présentations orales sont au cœur de l'apprentissage, ce qui privilégie la collaboration et la communication. Ils ont souligné également que dans le système canadien, les professeur·es proposent plusieurs évaluations tout au long de la session, ce qui représente pour eux des occasions de se rattraper en cas d'échec, contrairement au Sénégal où les étudiant·es sont obligés de se contenter d'un seul examen final. De même, nos participant·es expriment une

profonde reconnaissance pour l'accessibilité des professeur·es, leur aide et leur soutien. Ces éléments sont importants dans l'intégration académique d'autant plus que les ÉI font souvent face à des défis d'adaptation au nouveau système universitaire.

Un autre facteur qui constitue également un obstacle en contexte universitaire est le système de notation. Au Canada, le système universitaire repose sur différents types d'évaluation telle que les travaux individuels ou en équipe, les présentations orales, des examens en ligne ou en salle avec les documents autorisés et les évaluations formatives. Ces formes d'évaluation auxquelles les ÉI sénégalais ne sont pas habitués peuvent causer une désorientation. De plus, l'interprétation des notes est difficile à comprendre et peut varier. Par exemple, dans leur pays d'origine, ce qui est considéré comme une bonne note ne peut ne pas l'être dans le système canadien, chose qui décourage les étudiant·es. D'après nos participant·es, ils étaient habitués à des notations sur 20 dans leur pays d'origine alors que dans le système canadien les notes sont présentées en pourcentage ou par des lettres avec des critères d'évaluation qui semblent varier d'un·e professeur·e à l'autre ou d'un département à l'autre. Ainsi, en arrivant au Canada, les ÉI sénégalais rencontrent beaucoup de difficultés avec le système d'évaluation. Certains ont exprimé un sentiment de confusion avec les notes, ne sachant pas juger si une note est satisfaisante ou non. Par exemple, une note de 13/20 est considérée comme une moyenne acceptable (mention assez bien) au Sénégal alors que son équivalent approximatif dans le système canadien est de 65 % qui représentent une note considérée comme faible. Cette différenciation et ce décalage ont entraîné une remise en question des compétences académiques accompagnée d'une baisse de motivation.

5.3 Analyse sur l'utilisation des TIC en milieu universitaire

L'utilisation des TIC en milieu universitaire joue un rôle central dans l'intégration académique des ÉI. L'usage des TIC constitue un levier essentiel pour faciliter l'accès à l'information, favoriser l'apprentissage et réduire les difficultés liées à l'adaptation du nouveau système éducatif. Ces plateformes numériques et les outils de communication fournissent aux étudiant·es un cadre structuré pour la soumission de leurs travaux, la communication avec les professeur·es, la rédaction de leur mémoire ou le rapport de fin de session, ainsi que pour le suivi de leurs cours.

Nos participant·es ont souligné dans les entrevues qu'au début, en arrivant à l'université, ils ont éprouvé beaucoup de difficultés pour l'utilisation de ces outils. Certains ont mentionné qu'ils étaient habitués dans leur pays d'origine à utiliser les méthodes traditionnelles telles que les examens sur des feuilles ou l'utilisation des supports manuels alors qu'au Canada, l'usage des plateformes et des outils numériques est essentiel et généralisés dans les milieux universitaires. Pour d'autres, c'est la première fois qu'ils sont exposés à l'utilisation de différents outils ou plateformes numériques dans le cadre de leurs études. Par exemple, plusieurs de nos participant·es ont souligné avoir utilisé la plateforme Moodle pour la première fois après leur arrivée au Canada. Dans leur pays d'origine, l'accès au support de cours repose sur une demande officielle auprès des professeur·es, les informations du cours n'étant pas disponibles en ligne. Ce manque de familiarité avec les outils et plateformes numériques a entraîné des difficultés de manipulation pour accéder aux contenus des cours, des forums et aux consignes pour les examens ou travaux.

Cette transition technologique, souvent un peu brusque, présente aussi des répercussions notables sur le processus d'adaptation, générant un stress énorme et des difficultés dans la

remise des travaux voire un sentiment d'infériorité face aux locaux qui étaient déjà habitués. Tous ces constats vont dans le même sens que les travaux de recherche de Guizani (2022) et de Guichon (2015) qui soulignent que l'usage des méthodes numériques demeure un défi pour les ÉI.

Dans nos résultats, il en ressort également un autre obstacle que nos participant·es ont évoqué à savoir le manque de formation préalable pour les TIC. Plusieurs se sont exprimés à ce sujet en soulignant que l'université devrait proposer des formations aux étudiant·es avant même leur arrivée. Elles et ils estiment que ce manque de formation initiale peut constituer un frein à leur réussite et à l'intégration académique. Une telle préparation faciliterait aux étudiant·es la maîtrise des logiciels et l'adaptation aux outils numériques utilisés.

Malgré toutes ces difficultés, nos participant·es reconnaissent que l'utilisation des TIC constitue un moyen très rapide pour interagir avec ses professeur·es ainsi qu'avec leurs pairs. Ils mentionnent que l'utilisation de ces outils et plateformes numériques a contribué à leur apprentissage tout en leur permettant de développer des compétences tant sur le plan technologique qu'académique. De plus, pour certains participant·es, l'utilisation de Zoom par exemple, leur permet de réduire les déplacements, de pouvoir suivre leur cours en cas de tempête, d'effectuer leurs travaux de groupe, de faire leurs présentations, de faire des rencontres en équipe avec les professeur·es, de recevoir des d'informations dans le cadre de leurs programmes. Ces observations s'inscrivent dans la continuité des recherches menées par Frozzini, et al., (2023), de Girardet (2020) et de Collin et Karsenti (2012) qui démontrent les avantages et les inconvénients de l'utilisation des plateformes numériques en contexte universitaire.

5.4 Perception sur les services d'accueil et de soutien en milieu universitaire à l'UQAC

L'université constitue un milieu qui ne se limite pas à la transmission de savoir, mais aussi dans l'accompagnement de l'étudiant·e à travers des dispositifs d'accueil et de soutien. Ces services d'accueil et de soutien jouent un rôle primordial dans l'intégration académique des étudiant·es et aident à favoriser la réussite académique.

À l'UQAC, la plupart de nos participant·es ont mentionné qu'ils ne connaissent pas les services d'accueil et de soutien mis à la disposition des ÉI. Pour certains, cette méconnaissance les a conduits à suivre des programmes qui ne correspondent pas à leurs aspirations tandis que d'autres ont rencontré des difficultés tant sur le plan administratif que sur le plan de l'intégration académique.

De plus, cette situation s'accroît avec d'autres facteurs tels que la complexité des démarches d'immigration, le besoin de soutien psychologique et les défis d'adaptation aux exigences académiques. Cette absence d'informations claires sur ces services constitue un frein à la capacité de tirer pleinement profit des ressources nécessaires dans leur parcours universitaire. Par exemple, le manque d'accompagnement lors des choix des cours a entraîné des orientations académiques inadéquates, ce qui a un impact direct sur la réussite académique et la satisfaction des étudiant·es. D'autres obstacles tels que la gestion des documents officiels ou d'inscription ou la compréhension des règlements universitaires peuvent aussi devenir des sources de stress ou d'anxiété en cas d'absence de soutien adéquat. Conformément au modèle de Tinto, ce contexte se rattache directement aux objectifs et engagements institutionnels et illustre une faille au niveau de l'université puisque l'université

a la responsabilité de garantir et de fournir des ressources accessibles adaptées aux besoins des étudiant·es.

Par ailleurs, les activités ou ateliers organisés par l'université sont perçus comme des occasions pour recueillir des informations, mais aussi pour en faire partie de réseaux ou en créer. Ces initiatives demeurent sous-utilisées ou insuffisamment exploitées, ce qui réduit leur portée. Cette sous-utilisation peut s'expliquer par un déficit dans la communication et la promotion des ressources auprès des étudiant·es. Nos participant·es trouvent qu'actuellement les canaux de diffusion des informations sont inadaptés aux besoins des ÉI, ce qui témoigne de la nécessité d'améliorer les stratégies de communication afin de rendre plus visibles ces services et de permettre aux étudiant·es d'avoir une accessibilité facile aux services proposés. De plus, quelques participant·es à nos entretiens mentionnent une réticence à se rapprocher des ressources par crainte d'être confrontés au rejet, au racisme ou aux barrières linguistiques. Ces facteurs constituent un frein significatif à l'accès aux ressources malgré leur pertinence. Ainsi, selon la perspective de Tinto, une bonne visibilité des services et leur accessibilité deviennent cruciales pour soutenir le processus d'intégration académique et la réussite des étudiant·es en milieu universitaire.

De surcroît, d'autres soulignent comme obstacle le manque de temps pour participer aux activités et aux ateliers proposés. Plusieurs étudiant·es concilient les études et le travail, ce qui réduit considérablement leur disponibilité à s'engager dans ces activités ou ces ateliers.

Dans ce contexte, il est important que les étudiant·es s'impliquent dans la conception et l'évaluation des activités et des ateliers. Leur expérience constitue une source précieuse permettant d'identifier les difficultés et ainsi améliorer les dispositifs disponibles.

Pour renforcer la promotion de ces services, il est donc essentiel que l'UQAC puisse adopter une démarche participative qui pourrait accroître l'efficacité de ses interventions. Nos

participant·es ont suggéré diverses stratégies. Celles qui ressortent le plus sont la vulgarisation de l'information et le fait d'intégrer activement les ÉI dans les services et les activités proposés par l'UQAC. Cette intégration des ÉI dans les services de l'UQAC est perçue comme une stratégie visant à répondre de façon adéquate à leurs besoins, mais aussi pour favoriser des échanges positifs entre les ÉI et les étudiant·es locaux. L'intégration des ÉI dans les services vise également à faciliter leur adaptation au sein du milieu universitaire, tout en encourageant le partage d'expériences dans le but de favoriser une communauté universitaire plus enrichissante.

5.5 Constats sur les facteurs influençant la motivation à l'université

La motivation en contexte universitaire constitue un indicateur clé dans le processus d'intégration académique et de persévérance des ÉI sénégalais. Elle s'inscrit dans un contexte qui inclut différents facteurs tels que personnels, professionnels, universitaires et sociaux.

Dans le modèle d'intégration de Tinto (1993), la motivation est liée aux buts et engagements initiaux de l'étudiant·e, plus précisément, ce sont les objectifs, l'engagement personnel et les perceptions à propos des études. Ces observations rejoignent les résultats de nos participant·es dans lesquels ils ont mentionné l'importance des motivations dans leurs décisions et la capacité de faire face aux défis rencontrés. Pour certains participant·es, la famille, les parents, la contribution à la vie universitaire constituent leurs principales motivations, pour d'autres c'est l'obtention de la résidence permanente, le diplôme canadien et le fait de s'insérer professionnellement. Ces différents aspects démontrent une certaine pluralité des motivations chez nos participant·es et une complexité dans le processus

d'intégration académique. Ceci témoigne de l'importance accordée à leurs projets personnels et professionnels ainsi qu'à la réussite académique. De ce fait, cette motivation ne se limite pas à un facteur unique, mais à un processus multidimensionnel englobant des facteurs individuels, universitaires et familiaux.

Aussi, dans cette motivation, il est essentiel de prendre en compte les exigences universitaires et les interactions. En effet, les interactions sont des sources d'influence majeures en ce qui concerne les motivations. Les échanges avec les professeur·es et les pairs ainsi que la qualité des relations maintenues avec la communauté universitaire jouent un rôle déterminant dans le maintien de la motivation dans l'intégration académique. Par exemple, un étudiant·e qui bénéficie du soutien de ses professeur·es (de leurs conseils) et d'un suivi régulier a tendance à maintenir un niveau de motivation plus élevé tout au long de son parcours universitaire comme l'ont témoigné certains de nos participant·es aux entrevues. De plus, cette motivation peut encourager l'étudiant·e à s'investir davantage dans ses études et à saisir des opportunités d'apprentissage.

Par ailleurs, d'autres participant·es aux entrevues ont mentionné les activités hors cadre académique telles que les rencontres entre ami·es qui favorisent une certaine motivation. Ces moments de partage contribuent significativement dans leur soutien émotionnel et le renforcement de leur motivation au quotidien.

Cependant, avec les défis rencontrés en milieu universitaire, ces motivations peuvent diminuer durant leur cheminement ce qui confirme une autre idée défendue par Tinto selon laquelle la motivation dépend en grande partie de la qualité des expériences vécues à l'université. Le milieu académique peut être pour les étudiant·es une source d'opportunité, mais peut également présenter des obstacles susceptibles d'impacter leur engagement. À ces propos, certains participant·es ont évoqué avoir rencontré des défis durant leur cursus

universitaire tels que des barrières linguistiques, l'adaptation au système éducatif ou encore les difficultés financières comme nous l'avons mentionné. Ces mauvaises expériences ont, à un moment donné, affecté leur motivation provoquant une remise en question sur la poursuite de leurs études et une baisse de leur persévérance académique. Cette situation met en évidence l'influence des facteurs contextuels sur le maintien de la motivation et sur la réussite universitaire. Pour d'autres participant·es, la motivation ne se limite pas uniquement à des facteurs liés à leur volonté personnelle ou au contexte familial, mais inclut aussi l'environnement dans lequel ils évoluent et les ressources mises à leur disposition.

En ce sens, cette motivation ne doit pas être perçue comme un acquis, mais comme un processus évolutif qui nécessite d'être entretenu grâce à des dispositifs de soutien et d'accompagnement adéquats, une reconnaissance ainsi qu'une valorisation des efforts fournis.

5.6 Appréhensions relatives au statut d'immigration

En tant qu'élément central qui influence et conditionne leur séjour, le statut d'immigration est perçu par certains comme une opportunité pour aller étudier et travailler au Canada, tandis que pour d'autres cela représente une contrainte administrative et une forme de dépendance légale. Dans nos entrevues, nos participant·es ont démontré les difficultés liées à cette dimension. D'un côté, ils soulignent une complexité des démarches telles que la nécessité de se conformer aux réglementations en vigueur qui sont parfois modifiées et de l'autre côté, les délais prolongés pour le traitement des demandes. Ces deux aspects, loin de constituer des obstacles techniques ou administratifs, sont également des facteurs qui génèrent du stress, de

l'anxiété, une pression psychologique ou un climat d'incertitude affectant leur bien-être. Ainsi le statut d'immigration devient non pas un cadre de protection pour les ÉI, mais une source d'instabilité et d'inégalités dans leurs expériences d'intégration.

Par ailleurs, ces facteurs qui ne relèvent pas directement de la sphère université exercent néanmoins une influence dans le parcours académique des ÉI. En effet, l'université possède des services de soutien afin d'aider les ÉI dans leurs démarches, mais dispose de peu de marge de manœuvre sur les normes et les politiques d'immigration. Ainsi, les ÉI sont confrontés à un environnement universitaire où l'aide est apportée, mais ne peut pas compenser les incertitudes et les délais décisionnels pour chaque demande de permis d'étude, de CAQ ou de leur renouvellement. De même, malgré l'existence des services d'accompagnement à l'université, les ÉI sont confrontés aux limites imposées par les contraintes légales et administratives. Par exemple : parfois, l'université peut bloquer le dossier d'inscription lorsque le permis d'étude ou le CAQ de l'étudiant est expiré. Cette mesure, imposée par la réglementation, démontre une forte dépendance des universités vis-à-vis des politiques d'immigration. Dans ce contexte, les défis liés au statut d'immigration dépassent le cadre universitaire puisqu'ils relèvent des politiques d'immigration et englobent entre autres des facteurs psychosociaux et administratifs difficiles à circonscrire. Au-delà de ces défis s'ajoutent la pression liée aux études, les règles de travail hors campus, les barrières financières, les difficultés d'accès à certains services essentiels (accès aux bourses, l'accès à certains emplois).

Face à ces enjeux complexes, il devient nécessaire d'instaurer une coordination entre les politiques migratoires et celles de l'université tout en favorisant une approche qui inclut des mesures ciblées afin de répondre aux différents besoins de la population étudiante. Ce genre de démarche permettrait non seulement de limiter les obstacles, mais aussi de réduire le

stress, l'anxiété et l'incertitude. Aussi, des initiatives concrètes pourraient être mises en place, telles que la simplification des procédures d'immigration, une accélération des délais de traitement, la mise en place d'informations claires ou spécialisées pour chaque type de demande. Toutes ces actions, combinées à des politiques d'immigration plus souples, pourraient créer un environnement universitaire sécuritaire garantissant à la fois la réussite académique et une bonne expérience d'intégration.

5.7 Analyse des perceptions sur le concept d'intégration académique

Étant un concept polysémique, l'intégration académique renvoie à des réalités variées selon le contexte et les acteurs concernés. Dans nos entrevues, nos participant·es ont défini ce concept de différentes manières en fonction de leur vécu dans l'environnement universitaire.

Dans la définition de Bianchi & Martini :

[...] l'intégration renvoie à la capacité des étudiant·es étrangers à s'adapter aux normes et aux attentes de leur établissement d'accueil. Il peut s'agir de la maîtrise d'une nouvelle langue, de la compréhension de système universitaire différent et de l'utilisation des méthodes d'enseignement et d'évaluation très peu familières. (Bianchi & Martini, 2023, p. 2)

Cette définition rejoint les propos de nos participant·es qui perçoivent l'intégration comme le fait de s'adapter en milieu universitaire, la capacité à se conformer aux exigences, à comprendre le fonctionnement universitaire et à s'approprier des codes de leur nouveau milieu. Pour nos participant·es, le fait de s'adapter constitue une première forme d'intégration, donc une première étape indispensable et essentielle qui conditionne tout le cheminement universitaire permettant d'avoir la possibilité de participer pleinement à la vie académique et sociale.

Dans ce mémoire, la définition de Collin & Karsenti avait été retenue comme la meilleure définition de l'intégration académique, car elle touche à la fois plusieurs dimensions. Cependant au fil de nos entrevues, il en ressort que, d'après les expériences vécues, cette définition ne correspond pas à la façon dont les participant·es perçoivent l'intégration académique. Pour nos participant·es l'intégration académique ne se limite pas uniquement à la participation active ou à l'implication, mais englobe d'autres aspects tels que l'adaptation aux normes et l'appropriation des codes dans le milieu universitaire.

Par ailleurs, au sein de cette adaptation, certains de nos participant·es ont évoqué des difficultés qui y sont liées, tels que la compréhension des exigences académiques, une assimilation des méthodes d'apprentissage. Ces obstacles constituent un handicap dans leur intégration académique, car ils peuvent générer du stress, une incapacité à répondre aux exigences académiques. Dans ce contexte, l'intégration académique repose sur une maîtrise d'outils et de repères académiques indispensables à la réussite académique. Aussi, cette phase d'adaptation est souvent marquée d'expériences qui façonnent la perception de l'étudiant sur son parcours universitaire. Cela inclut divers facteurs, tels que : les interactions avec les professeur·es et les pairs ainsi que certaines difficultés rencontrées dans son programme universitaire qui font partie de la construction de l'estime de soi académique. Certains ÉI peuvent y trouver leur source de motivation tandis que pour d'autres cela représente un sentiment de découragement voire une remise en question de leur orientation académique.

De même, Tinto (2015 cité dans Nurudeen et al., 2022), oriente sa pensée de l'intégration académique sur les questions de processus individuel, la progression académique, le développement cognitif et les expériences positives. Ce qui se traduit par une adaptation des méthodes d'apprentissage et des compétences intellectuelles. Cette vision s'accorde avec les propos de certains participant·es qui mettent en lumière dans leur définition l'importance des

pratiques d'apprentissage, l'acquisition des compétences ainsi que la réussite des études pour bien s'intégrer en milieu universitaire. Ainsi l'université devient non seulement un milieu d'acquisition de connaissance, mais aussi un espace de transition où les ÉI peuvent se doter d'outils individuels et académiques. De plus, certains participant·es soulignent dans leur propos l'importance de bénéficier d'un bon accompagnement dans leur parcours universitaire, ce qui renvoie à la perspective de Tinto (2015 cité dans Nurudeen et al., 2022) où il soulève l'idée des interactions positives avec les membres de la communauté universitaire comme un élément clé dans l'intégration académique. Ces interactions positives ont pour but de renforcer le sentiment d'appartenance et de favoriser une motivation dans leur cheminement académique. Ce qui signifie que la réussite universitaire ne repose pas seulement sur des efforts personnels, mais aussi sur la qualité des relations maintenues et le soutien apporté par l'université.

Par ailleurs, tous ces résultats mettent en lumière certaines particularités propres à l'expérience des ÉI sénégalais dans le contexte régional de l'UQAC que influencent de manière significative leur expérience. Nous pouvons mentionner l'environnement multiculturel dans une région peu diversifiée, les coûts (dépenses financières) reliés au logement, au coût de la vie et aux droits de scolarité qui sont généralement plus abordables que dans les grands centres urbains. Cet ensemble peut réduire la pression financière. Située dans une région francophone éloignée des grandes métropoles, l'UQAC offre un environnement sécuritaire, calme ce qui peut faciliter une certaine visibilité et reconnaissance des ÉI sénégalais au sein de la communauté universitaire.

5.8 Recommandations et besoins exprimés

Notre mémoire sur les défis d'intégration académique a permis d'identifier des recommandations pour tenter de combler certains besoins visant à favoriser leur réussite universitaire et surmonter les défis auxquels nos participant·es aux entrevues sont ou ont été exposés. À l'UQAC, d'importantes initiatives ont été déployées pour l'intégration académique des ÉI, mais il demeure nécessaire de fournir d'autres efforts afin de renforcer le soutien et l'accompagnement tout au long du parcours universitaire des ÉI.

Considérée comme une université qui accueille beaucoup d'ÉI, elle porte une certaine responsabilité envers eux. Elle se doit de mettre en place tout dispositif nécessaire pour garantir leur réussite universitaire. Parmi les diverses recommandations qui peuvent être formulées, nous en avons identifié quatre qui peuvent être considérées comme prioritaires :

Premièrement, la création d'un environnement inclusif où l'ensemble des étudiant·es auront la possibilité de s'épanouir quelle que soit leur origine, de contribuer à la vie académique universitaire et de se sentir pleinement intégrés dans la communauté universitaire. Un tel milieu universitaire requiert des actions concrètes, telles qu'une meilleure diffusion et une forte vulgarisation des services d'accueil et de soutien destinés aux ÉI, étant donné que la plupart des services disponibles sont méconnus par eux, ainsi que l'intégration des personnes issues de la diversité dans le personnel de service qui seront en mesure de comprendre les besoins réels des étudiant·es. Ces personnes pourraient contribuer à réadapter les services en fonction des besoins des ÉI, organiser des journées d'information uniquement sur les droits de scolarité et l'utilisation des matériels académiques, faire des fiches d'informations sur le dossier universitaire (comment obtenir les documents d'immigration ou administratifs) et comment s'adapter à l'hiver au Canada en précisant les types de vêtements à privilégier. Il serait utile également d'inviter d'anciens étudiant·es à rédiger des témoignages sur leurs expériences vécues (difficultés rencontrées) qui seront de petits récits accessibles à toute la

communauté internationale⁷. Aussi, il serait bien d'avoir un accompagnement pour le choix des cours et la compréhension du contenu de chaque programme étant donné que ce processus est tout nouveau et complexe pour eux. Cela permettrait aux étudiant·es de bien se préparer à toute éventualité tout au long de leur cursus universitaire.

En deuxième lieu, la sensibilisation⁸ et la formation des professeur·es qui devraient tenter d'être plus indulgents et compréhensifs à l'égard des ÉI tout en prenant en compte certains paramètres (barrières linguistiques, les contraintes financières, l'adaptation d'un nouveau système éducatif). Nos participant·es ont plusieurs fois soulevé la question des notes et des évaluations. Étant confrontés à un tout nouveau système éducatif, ils expriment parfois un sentiment d'injustice face aux travaux de groupe. En effet, certains d'entre eux éprouvent des difficultés à intégrer des équipes de travail en raison des barrières linguistiques (manque d'aisance à s'exprimer), l'adaptation aux méthodes collaboratives de travail). Il est donc nécessaire à ce sujet de sensibiliser la communauté locale et de proposer la constitution d'équipe mixte (ÉI et étudiants locaux) avec un encadrement précis et ainsi garantir un environnement équitable pour tous.

Troisièmement, nos participant·es ont à plusieurs moments évoqué les difficultés financières qu'elles et ils rencontrent pour déboursier les frais de scolarité et les charges mensuelles, un sujet qui constitue une grande source de préoccupation pour les étudiant·es et qui peut impacter leur parcours universitaire. Des participant·es ont suggéré des séances virtuelles, avant leur arrivée, sur les droits de scolarité pour tous les cycles d'études. Ce genre

⁷ Nous rappelons qu'une initiative existe déjà en ce sens avec la formation Camie disponible sur Moodle et destinée à l'ensemble de la communauté universitaire appartenant au réseau de l'UQ. On y retrouve des capsules vidéos et des sections informatives destinées aux divers profils (ÉI et locaux, enseignant·es et employé·es des universités). On peut y avoir accès à partir de ce lien : <https://uqo.ca/csipu/formation-camie>

⁸ Idem.

d'initiative permettrait à tous les étudiant·es de pouvoir estimer ces frais avant de venir au Canada.

Quatrièmement, étant donné que plusieurs ÉI n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec la nouvelle technologie (acquisition des connaissances pour faire une recherche d'information), il serait opportun d'intégrer dans chaque programme une formation des outils dès le début des cours. Ce qui permettrait à chaque étudiant·e de disposer des connaissances suffisantes pour utiliser les plateformes d'apprentissage et s'intégrer efficacement dans l'environnement universitaire. Si des ateliers en ce sens existent à l'UQAC, ils se limitent à l'usage de base de la suite Office ou EndNote en délaissant d'autres outils comme Zotero ou NVivo.

Finalement, en ce qui concerne les relations avec les étudiant·es locaux, il serait bien de mettre en place des espaces d'échanges interculturels pour faciliter l'orientation des ÉI dans le milieu universitaire, la transmission d'informations, ainsi que la compréhension des exigences académiques. Par espaces d'échanges interculturels, nous entendons un cadre où des étudiant·es issus de différentes appartenances religieuses et culturelles interagissent dans un climat respectueux et égalitaire⁹ afin de développer une compréhension mutuelle, réduire les préjugés et renforcer les compétences interculturelles¹⁰. De plus, ces échanges visent à encourager un processus de décentration (le fait de prendre du recul par rapport à ses propres idées ou à sa culture pour mieux comprendre celles des autres) et d'ouverture d'esprit tout en

⁹ Par climat égalitaire, nous entendons un environnement où chacun dispose des mêmes droits de parole, de reconnaissance et de considération, indépendamment de son origine, de sa religion ou de sa culture, et où aucune personne ni aucun groupe n'est placé en position de supériorité.

¹⁰ Par compétences interculturelles, nous reprenons une des définitions proposées par Frozzini et Arsenault (2026) : « Les compétences interculturelles constituent l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes qui favorisent des dispositions permettant de bien agir dans un contexte social particulier (milieu universitaire, études en communication, formateur pour le milieu municipal et communautaire). » (Frozzini & Arsenault, 2026, p.135).

favorisant l'établissement de relations harmonieuses entre les individus (Potvin et al., 2021). Ils reposent sur certaines conditions, telles que l'égalité entre les participants, la coopération autour d'objectifs communs, le développement d'un apprentissage émotionnel et affectif, la possibilité de mieux se connaître sur le plan interpersonnel et le soutien des institutions (Potvin et al., 2021).

CHAPITRE VI

Conclusion

À l'échelle internationale, le Canada est l'une des destinations les plus attractives pour les ÉI en raison de sa qualité d'enseignement et de son système éducatif. Cette attractivité s'est accrue pendant ces dernières années, positionnant le pays comme une référence centrale en termes de mobilité académique. Dans ce contexte, les universités régionales occupent une place importante dans l'accueil des ÉI. À titre d'exemple, l'UQAC, depuis quelques années, a accueilli un bon nombre d'ÉI issus de différents pays. Toutefois, cette ouverture aux ÉI s'accompagne de nombreux défis qu'influence l'intégration académique (par exemple, les différences linguistiques, les contraintes financières, les méthodes d'apprentissage et les obstacles culturels).

Ces dernières années, plusieurs études se sont penchées sur la question de l'intégration des ÉI dans les grandes universités. Très peu d'entre elles sont consacrées aux obstacles et aux défis auxquels les ÉI sont confrontés dans les universités régionales et plus particulièrement à propos d'un groupe populationnel spécifique au sein des ÉI. Notre projet d'étude s'est ainsi focalisé sur l'intégration académique en mettant l'accent sur les défis que peuvent rencontrer les ÉI sénégalais à l'UQAC. Le but de notre recherche était de répondre à trois questions principales : quels sont les facteurs qui favorisent et qui défavorisent l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC ? Quelles sont les expériences de l'intégration académique rapportées par des ÉI sénégalais de l'UQAC ? Et comment les ÉI sénégalais perçoivent-ils/elles l'intégration académique en milieu universitaire ? De plus, nous avons

trois objectifs spécifiques clairement définis : (1) explorer les expériences d'intégration académique des ÉI sénégalais inscrits à l'UQAC entre 2021 et 2024 prenant en compte les différents programmes et cycles d'études ; (2) élaborer une typologie des défis liés à l'intégration académique des ÉI provenant du Sénégal à l'UQAC ; et (3) proposer des recommandations pour une intégration académique réussie en se basant sur la réalité et les besoins identifiés par les ÉI provenant du Sénégal.

Dans le cadre de notre démarche de nature qualitative, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec dix participant·es provenant des trois cycles d'études. Ceci a permis d'analyser en profondeur les défis d'intégration académique des ÉI sénégalais, en mettant en lumière leurs expériences à l'UQAC ainsi que leurs perceptions à propos du milieu universitaire.

Les résultats obtenus tendent à indiquer que les ÉI sénégalais sont souvent confrontés à des défis d'adaptation (linguistiques, financières, technologiques, psychologiques, ainsi qu'aux méthodes d'apprentissage). Ces problématiques sont étroitement liées aux expériences vécues dans le milieu universitaire et influencent de manière significative l'intégration académique des ÉI que nous avons interrogés et qui peuvent être partagés par d'autres ÉI. Ce constat et sa possible extrapolation soulèvent la nécessité de mettre en place des mécanismes adaptés pour faciliter l'intégration académique et favoriser la réussite. L'université doit revoir l'ensemble de ses stratégies afin de mieux répondre aux besoins des ÉI. Ceci implique une grande réflexion de la part de l'université dans les programmes disponibles, la disponibilité des ressources, et la mise en place d'un cadre universitaire inclusif. C'est dans cette optique que nos participant·es ont suggéré des recommandations afin de mieux garantir une meilleure expérience universitaire enrichissante pour tous les ÉI.

Les limites associées à cette recherche

Inévitablement, notre mémoire présente certaines limites. Parmi celles-ci, nous pouvons mentionner les limites liées à notre échantillon. Nous avons pu réaliser seulement 10 entretiens. Cette situation a restreint la portée de l'analyse par le nombre réduit de personnes ayant pu être interrogées. La réalisation d'autres entretiens aurait permis d'atteindre un chiffre beaucoup plus haut et aurait pu permettre d'apporter des éléments nouveaux, de faire émerger d'autres réalités distinctes ou de découvrir d'autres tendances. De plus, d'autres facteurs ont également impacté cette portée, tels que les contraintes de temps, la disponibilité des étudiant·es liée à leur travail et à leur emploi du temps académique (la préparation des examens).

Un autre facteur à prendre en compte est l'échantillon composé seulement d'étudiant·es sénégalais. Même en étant un échantillon hétérogène (des hommes et des femmes de divers programmes et cycles d'études), le fait de provenir tous d'un même pays a limité une certaine diversité dans les données obtenues à propos de l'intégration académique des ÉI dans une université régionale. Ainsi, l'ouverture à d'autres ÉI provenant d'autres pays aurait pu révéler d'autres perceptions, d'autres types d'expériences voire d'autres stratégies d'adaptation dans l'environnement universitaire.

Un dernier facteur limitatif de notre étude concerne la non-inclusion du point de vue du personnel administratif et le corps professoral. Étant un processus multidimensionnel, ceci aurait pu étendre notre compréhension des besoins et des attentes des ÉI, ainsi que des politiques et pratiques à mettre en œuvre pour une meilleure intégration académique qui concernent l'ensemble de la communauté universitaire.

Les contributions de cette recherche

Cette recherche apporte plusieurs contributions à la compréhension de l'intégration académique et des facteurs qui y sont liés. En premier temps, il y a une contribution modeste à la littérature existante puisque beaucoup d'études menées sont concentrées sur l'intégration académique des ÉI, mais principalement dans les universités des grandes villes ou sur des analyses générales avec peu de distinction concernant leurs origines culturelles. À l'UQAC, des études ont été menées sur l'intégration des ÉI, mais pas à propos d'une population spécifique comme celle des ÉI sénégalais. En ce sens, ce projet contribue humblement à la littérature liée aux défis d'intégration académique que peuvent rencontrer les ÉI en contexte régional.

Ce mémoire apporte aussi des recommandations (des pistes concrètes) pour l'université afin d'améliorer ses mécanismes de soutien et d'accueil et de favoriser l'intégration académique. Entre autres, ces recommandations permettent de mettre en place des solutions visant à améliorer les relations entre les membres de la communauté universitaire tout en les sensibilisant sur les besoins et les réalités exprimés.

Les résultats de cette étude pourraient également servir de guide de préparation pour les partenariats internationaux (programme d'échange international) afin de mieux accompagner les ÉI tout au long de leur séjour.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Agulhon, C. (2021). Étudiants en mobilité internationale en France : Pistes de recherche sur le retour ou non-retour de ces étudiants. *Agora*, (2), 71-85.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-145.
http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction_RQ_Exercer.pdf
- Baldé, M. Y. (2014). La mobilité des étudiants sénégalais : recherche d'un eldorado scientifique ou "rejet" de l'institution de départ ? *Hommes & migrations*, 1307, 49-65.
<http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2877>
- BCI. (2023). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2023*.
- Bellenger, L., & Couchaère, M.-J. (2000). *Les techniques de questionnement : savoir poser les bonnes questions*. ESF.
- Benabdeljalil, A. (2009). *Une étude exploratoire sur les étudiants internationaux migrants : projet d'immigration et expérience de travail durant les études*.
<https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol1/QQLA/TC-QQLA-26304.pdf>
- Bérubé, Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A., & Rugira, J.-M. (2021). Les étudiant-es internationaux-ales dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel : rapport de recherche.
- Bianchi, I., & Martini, L. (2023). Academic and Social Integration of International Students in Higher Education: A Review of the Literature and Implications for Practice. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(5), 1502–1507.

- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N., & Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bonin, S. (2023). Portrait de la population étudiante de l'UQAC selon l'enquête ICOPE 2022. 46. <https://www.uqac.ca/pole-docs/pole/Portrait-UQAC-ICOPE-2022.pdf>
- Boubaker, A. (2023). *Les stratégies et les facteurs facilitants pour l'intégration et la réussite des étudiants internationaux aux études supérieures : une revue intégrative des écrits*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/32038>
- Capres. (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*. (pp. 31). <https://oresquebec.ca/dossiers/etudiants-internationaux-en-enseignement-superieur>
- Carrier, L. (2025). Les inscriptions d'étudiants étrangers en chute libre. *LA PRESSE*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-08-29/universites/les-inscriptions-d-etudiants-etrangers-en-chute-libre.php>
- Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C., & Vaillancourt. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec : état des lieux, impacts économiques et politiques publiques*. CIRANO.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : une triade à explorer ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 9 (1–2), 38–52. <https://doi.org/10.7202/1012901ar>
- Colpron S & Plante-Fréchette E. (2024). À l'UQAC, un étudiant sur trois est étranger. *La Presse*.

<https://www.lapresse.ca/actualites/etudiants-etrangers/la-recette-du-succes-de-saguenay/2024-02-03/a-l-uqac-un-etudiant-sur-trois-est-etranger.php#>

Côté, S. (2018). *Les perceptions et attitudes des étudiants hôtes de l'Université du Québec à Chicoutimi face à l'intégration des étudiants internationaux*. Université du Québec à Chicoutimi.

<https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4501/>

Denis, J., Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1-9.

<https://doi.org/10.7202/1060042ar>

Dumas, D. (2011). *Nos façons de parler : les prononciations en français québécois*. PUQ.

https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=YcQzIQkR8X4C&oi=fnd&pg=PR3&dq=Le+fran%C3%A7ais+qu%C3%A9bécois&ots=TUMT1o6InJ&sig=Bz506uwj1ZG_4QGHNKgAlQhG4V4

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4—Hiver), 47-58.

Dupuis, M. L. (2022). *L'intégration des étudiantes internationales dans une université de génie*.

<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/15885>

Fall, M. (2009). *La migration des étudiants sénégalais en France : ses déterminants, les conditions de séjour des étudiants et leur devenir*.

<http://www.theses.fr/2009LIL10006/document>

Fall, M. (2010). Migration des étudiants sénégalais : Impact sur le développement de leur pays d'origine. *Hommes & migrations*, 1286(7), 222-233.

<http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1755>

Fall, M. (2014). La diaspora sénégalaise au Canada ? *Hommes & migrations*, 1307, 9-16.

<http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2871>

Forbes-Mewett, H., & Sawyer, A.-M. (2019). International students and mental health. *Journal of International Students*, 6(3), 661–677.

- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Francard, M., & Blanchet, P. (2003). Sentiment d'appartenance. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:75266>
- Frozzini, J. (2021). Interaction. *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/anthropen.vi0.51159>
- Frozzini, J. (2023). Processus migratoire. *Anthropen* <https://doi.org/10.47854/anthropen.v1i1.51263>
- Frozzini, J. (2025). Les universités en région et la communauté étudiante internationale. *Magazine de l'ACFAS*. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2025/09/universites-region-communaute-etudiante-internationale>
- Frozzini, J., & Arsenault, M. (Éds). (2026). *Formations en interculturel : Éléments essentiels et pistes de réflexion*. Montréal: Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www.puq.ca/catalogue/livres/formations-interculturel-5171.html>
- Frozzini, J., Lévy, J., Côté, D., & Bérubé, F. (2023a). Usages académiques des TIC et qualité de vie des étudiant·e·s internationaux·les résident·e·s au Québec pendant le confinement COVID-19. *Revue des sciences de l'éducation*, 49(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1114359ar>
- Frozzini, J., Lévy, J., Côté, D., Dubé, J., Bérubé, F., Touunkara, A. A., & Bernard, G. (2023b). Les usages sociaux des technologies de l'information et de communication chez les étudiant·e·s internationaux et internationales en période de confinement lié à la pandémie de la COVID-19 au Québec. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (36), x-x. <https://doi.org/10.4000/communiquer.10418>
- Frozzini, J., & Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 9(2), 35-48. <https://doi.org/10.7202/1082527ar>
- Gagnon, V. (2018). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility*, 6(1), 119–133. <https://doi.org/10.3917/jim.006.0119>

- Gagnon, V. (2019). *Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec — Histoires de vie et parcours migratoires*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3690656>
- Genest, S., Gouin-Bonenfant, M., & White, B. (2021). Choc culturel. *Anthropen*.
<https://doi.org/10.47854/anthropen.v1i1.41078>
- Ghariz, G., Boucetta, N., Boubih, S., El Alaoui, M., Idrissi, R. J., & Seghir, H. (2023). *L'approche Constructiviste dans l'Enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre au Maroc*. SHS Web of Conferences. EDP Sciences.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/202317501008>
- Girard, V., & Bérubé, F. (2020). Interactions des étudiants internationaux à l'UQTR : le point de vue d'étudiants résidents du pays d'accueil sur leurs interactions avec des étudiants internationaux. *Alterstice*, 9(2), 49-62.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1082528ar>
- Girardet, C. (2020). Collaboration au moyen du numérique dans des travaux de groupe : perceptions d'étudiants et étudiantes universitaires en temps de pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 17-24.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.
- Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 18(1).
- Guizani, W. (2022). *Les défis d'intégration académique rencontrés par les étudiants internationaux dans une université régionale : le cas de l'UQTR*. Université du Québec à Trois-Rivières.
<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10285/1/eprint10285.pdf>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications.
- Howe, E., Ramirez, G., & Walton, P. (2023). Experiences of International Students at a Canadian University: Barriers and Supports. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 15(2), 115–133.

- Immigration Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2014). *Permis d'études : Travail hors campus*.
<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/bulletins-guides-operationnels/residents-temporaires/permis-etudes/travail-hors-campus>
- Immigration Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2023). *Qu'est-ce qu'un résident temporaire ?*
<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/bulletins-guides-operationnels/residents-temporaires.html>
- Immigration Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024). *Glossaire*.
<https://www.canada.ca/fr/services/immigration-citoyennete/centre-aide/glossaire>
- Kabbanji, L., Levatino, A., & Ametepe, F. (2013). Migrations internationales étudiantes ghanéennes et sénégalaises : caractéristiques et déterminants. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 303-333. <https://id.erudit.org/iderudit/1020611ar>
- Lapierre, L., & Loslier, S. (2003). Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice* (2nd). Jossey-Bass.
- MAGE-UQAC. (2023). *Mouvement des Associations Générales des Étudiants de l'UQAC*.
<https://mageuqac.com/services/>
- Maïnich, S. (2015). Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal : Comprendre leur persévérance aux études.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13050>
- Mendoza, C., Dervin, F., & Layne, H. (2023). 'Integration Is Not a One-Way Process' : Students Negotiating Meanings of Integration and Internationalization at Home (IaH) in Finnish Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 42(5), 1150–1164. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2193731>
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion. (2015). *Ensemble [...]*. Repéré le 2024/12/10 à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2680403>

- Ndiaye, P. O. (2020). Les étudiants sénégalais en France et le travail salarié : le « petit boulot » comme clé de lecture d'une migration en crise ? *Journal of international Mobility*, 8(1), 143–166. <https://doi.org/10.3917/jim.008.0143>
- Nurudeen, A.-R., Arkorful, V. E., & Okereke, T. (2022). Academic integration in higher education: A review of effective institutional strategies and personal factors. *Frontiers in Education*, 7, 856967. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.856967>
- OCDE. (2019). *Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/748c743e-fr/index.html?itemId=/content/component/748c743e-fr>
- Piché, V. (2004). Immigration et intégration dans les pays développés : un cadre conceptuel. Caselli, Graziella, Vallin, Jacques et Wunsch, Guillaume (éds), *Démographie : analyse et synthèse*, 6.
- Portail sur les données migratoires. (2022). *Étudiants internationaux*. <https://www.migrationdataportal.org/fr/themes/etudiants-internationaux>
- Rabia, H. A., & Karkouti, I. M. (2017). A qualitative investigation of the factors affecting Arab international students' persistence in the United States. *College Student Journal*, 51(3), 347–354. https://www.academia.edu/download/86567475/2017_Lijadi_Van_Schalkwyk_-_Homesickness_perceived_university_support_CSJ_51.3.pdf#page=41
- Rennie, C., & Frozzini, J. (2020). Internationalisation des études en région au Québec : défis et promesses au coeur des interactions à l'UQAR. *Alterstice*, 9(2), 63-76. <https://doi.org/10.7202/1082529ar>
- Rodríguez, C., Chavez, C. R., & Klauber, C. (2019). International Graduate Student Challenges and Support. *International research and review*, 8(2), 49–64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1227500>
- SAE. (2024). *Services Aux Étudiants*, . <https://sae.uqac.ca/>
- Saint-Arnaud, P. (2025). Les demandes d'admission d'étudiants étrangers dans les universités s'affaissent. *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/societe/education/845077/demandes-admission-etudiants-internationaux-universites-affaissent>

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>

Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche Sociale : De la Problématique à la Collecte des Données (7^e éd.)*. Presses de l'Université du Québec.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=30800417>

Senécal, I., & Desjardins, J. (2018). La pédagogie active. Retrieved May, 6, 2020.
<https://ecoleharmonie.ch/wp-content/uploads/2022/02/Article-pedago-active.pdf>

Statistique Canada. (2023). *Effectifs d'étudiants internationaux postsecondaires, selon la Classification Internationale Type de l'Éducation et le pays de citoyenneté*.
<https://doi.org/10.25318/3710018401-fra>

Tiberj, V. (2014). Intégration *Sociologie, Les 100 mots de la sociologie*.
<https://journals.openedition.org/sociologie/2484>

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*.

Universités Canada. (2023a). *Frais de scolarité par université*
<https://univcan.ca/fr/universites/statistiques/frais-de-scolarite-par-universite/>

Universités Canada. (2023b). *Statistiques*
<https://univcan.ca/fr/universites/statistiques/>

UQAC. (2021). *Ton avenir est ici*.
<https://www.uqac.ca/etudier/>

UQAC. (2023a). *Bourses d'exemption des frais majorés (BEFM) pour étudiants internationaux — cycles supérieurs*.
<https://sae.uqac.ca/bourses-detudes/bourse-dexemption-des-frais-majores-befm/>

UQAC. (2023b). *Droits de scolarité et autres frais/Automne 2023*.
https://www.uqac.ca/direction_services/srf/pdf/frais_scolarite_hiver.pdf

White, B. W., & Frozzini, J. (2025). Guide pour les municipalités inclusives et leurs alliés. Montréal et Ottawa : Fondation canadienne des relations raciales. Repéré à <https://crrf-fcrr.ca/fr/guide-municipalites-inclusives/>

Wieviorka, M. (2008). L'intégration : un concept en difficulté. *Cahiers internationaux de sociologie*, 221-240.

Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., Ratel, J.-L., & Leroux, G. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2e édition). Fides éducation.

ANNEXE 1 : RECRUTEMENT DES PARTICIPANT·ES



UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Les défis de l'intégration académique des
étudiant.es internationaux :
le cas des sénégalais de l'UQAC

Participant.es recherchés.es
pour des entrevues semi-dirigées



OBJECTIF DE LA RECHERCHE :
Comprendre les défis à l'intégration académique des étudiant.es
internationaux sénégalais de
l'UQAC

CRITÈRES DE SÉLECTION :

- 1- **ÊTRE** un.e étudiant.e international.e, né.e et
provenant du Sénégal.
- 2- **AVOIR** fait ses études primaires et secondaires au
Sénégal.
- 3- **ÊTRE** inscrit à l'un des cycles d'étude de l'uqac
(baccalauréat, maîtrise, doctorat) et avoir complété au
moins deux trimestres.
- 4- **ÊTRE** admis et inscrit à l'UQAC entre la période de
l'année 2021-2024

Pour participer à cette recherche qui implique une entrevue de
90 min, veuillez écrire à l'adresse suivante :

mldiatta@etu.uqac.ca

Approuvé le **10 Janvier 2025** par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi
(GER-UQAC).
Numéro de projet 2025-1948

Courriel de participation à un projet de recherche

Objet : Appel à la participation pour un projet de recherche portant sur les défis de l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC

Aux associations des étudiants sénégalais, SAE et le service des communications et des relations publiques de l'UQAC.

Bonjour,

Dans le cadre d'un projet de recherche portant sur les défis de l'intégration académique des ÉI sénégalais de l'UQAC, nous sommes à l'étape de la recherche de participant·es.

Avec votre précieuse collaboration, nous souhaitons recruter des ÉI sénégalais pour mener des entretiens à propos des défis académiques qu'ils peuvent rencontrer en milieu universitaire.

Nous souhaitons faire des entretiens semi-dirigés d'environ une heure trente minutes (1 h 30 min) avec des étudiant.e.s du 1^{er}, 2^e et 3^e cycle de l'UQAC. Durant l'entrevue, nous aborderons trois thèmes :

- Les facteurs favorisant et défavorisant l'intégration académique des étudiant.e.s internationaux sénégalais,
- Leurs expériences à propos de l'intégration académique
- Leur perception à propos de l'intégration académique

Nos critères d'inclusions sont :

- Être un ÉI né et provenant du Sénégal
- Avoir fait ses études primaires et secondaires au Sénégal
- Être admis et inscrit à l'UQAC entre la période de l'année 2021-2024
- Être dans l'un des trois cycles d'études (baccalauréat, maîtrise ou doctorat) de l'UQAC et ayant complété deux trimestres.

Les personnes intéressées peuvent contacter, Mme Marie Louise Diatta :

Courriel : mldiatta@etu.uqac.ca

Je vous remercie d'avance de votre inestimable collaboration.

Si vous avez besoin de plus amples informations, n'hésitez pas à me contacter.

Cordialement,

Marie Louise Diatta

Étudiante à la maîtrise en éducation (profil recherche)

Cette recherche a obtenu une certification éthique du Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains (CER-UQAC) le 10 JANVIER 2025. No de référence : 2025-1948

ANNEXE 2 : FICHE DES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES



FICHES DES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1) Quelle est votre région d'origine ?

2) De quelle ville êtes-vous originaire ?

3) Vous êtes :

- Un homme
- Une femme
- Autres

- Ne pas répondre

4) Quel âge avez-vous ?

5) Quelle est votre langue maternelle ?

6) Quelles langues parlez-vous ?

- Français
- Anglais
- Autres (précisez) :

7) Quel est votre état civil ? (Célibataire, en couple, union de fait, marié)

8) Avez-vous des enfants ? Combien ? Ils ont quel âge ? Sont-ils avec vous ?

9) Quelle est votre appartenance religieuse ? (Quelle religion, s'il y a lieu) Êtes-vous pratiquant ?

10) Où habitez-vous (dans quelle ville) ?

11) Dans quel type de logement ? (Résidence universitaire, appartement) ?

12) Habitez-vous seul ou partagez-vous le logement (colocation) ?

13) Dans quel cycle d'études êtes-vous inscrit ?

Baccalauréat (1^{er} cycle)

Maitrise (2^e cycle)

Doctorat (3^e cycle)

14) Vous êtes dans quel programme d'études et dans quelle année ?

15) Vous poursuivez votre programme à :

Temps plein

Temps partiel

16) En quelle année avez-vous débuté vos études à l'UQAC ?

17) Combien de sessions avez-vous complété depuis votre arrivée à l'UQAC ?

18) Avez-vous effectué un changement de programme ? Si oui, pourquoi ?

Combien de sessions avez-vous suivies dans le nouveau programme ?

19) Depuis combien de temps êtes-vous au Canada et au Québec ?

20) Quels établissements d'enseignement avez-vous fréquentés au Sénégal ?

21) Est-ce que vous travaillez ? Si oui, dans quel domaine, à temps plein ou à temps partiel ?

22) Quel est votre revenu annuel, avant impôt ?

Moins de 10 000 \$

- 10 001 à 20 000 \$
- 20 001 à 30 000 \$
- 30 001 à 40 000 \$
- 40 001 à 50 000 \$
- 50 001 à 60 000 \$
- 60 001 à 70 000 \$
- 70 001 à 80 000 \$
- 80 001 à 90 000 \$
- 90 001 à 100 000 \$
- 100 001 \$ et plus

23) Votre revenu est constitué seulement du fruit du travail ou vous disposez d'autres sources de revenus ? (Aide parentale, bourse, prêt).

24) Quel est votre dernier niveau de scolarité complété, ici ou ailleurs, et dans quel domaine ?

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTREVUE

Guide d'entrevue semi-dirigée

- Présentation de la chercheuse
- Lecture du FIC
- Expliquer le déroulement de l'entrevue avec les thématiques par section
- Demander si la personne veut compléter immédiatement la fiche sociodémographique ou si elle veut le faire à la fin de l'entrevue.

Présentation du participant

- Présentez-vous et parlez-moi un peu de votre parcours académique antérieur ?
- En quelques mots, pourquoi avoir choisi le Canada, le Québec et surtout l'UQAC pour la poursuite de vos études universitaires ? Bref, qu'est-ce qui vous a amené à l'UQAC ?
- Avez-vous des membres de votre famille ici ? (Conjoint ou conjointe, enfants)
- Avez-vous séjourné dans d'autres villes canadiennes avant de venir à Saguenay ?

Thème 1 : la perception de l'intégration académique

1.1 Accueil et arrivée à l'UQAC

Quelles ont été vos premières impressions une fois arrivées dans l'université (UQAC) ?

- Avez-vous rencontré des difficultés à votre arrivée à l'UQAC ? Si OUI, lesquelles ? Qu'avez-vous fait pour les surmonter ?
- Connaissez-vous les services d'accueil de l'UQAC ? Les avez-vous utilisés ?
Lesquels ?
- Les services d'accueil des ÉI offerts par l'UQAC sont-ils adaptés à vos besoins ?
- Avez-vous des suggestions pour améliorer l'accueil et l'arrivée des ÉI à l'UQAC ?

1.2 Qualité de l'enseignement en milieu universitaire

Précisions à mentionner si la personne en a besoin pour comprendre l'objectif du thème : La qualité de l'éducation regroupe ici la pédagogie (les méthodes d'apprentissage utilisées), les programmes d'études disponibles, les compétences et qualifications des professeur·es, les systèmes d'évaluation et l'accès aux matériels didactiques (outils d'apprentissage).

- Comment évaluez-vous la qualité de l'éducation à l'UQAC (dans votre programme) comparée à celle de votre pays d'origine ?
- Que pensez-vous des compétences et des qualifications des professeures et professeur·es qui vous ont enseigné à l'UQAC ? Est-ce qu'il y a eu des différences notables entre ces professeur·es ou entre les chargés de cours ?
Que pensez-vous du système d'évaluation employé dans vos cours ? Elle est différente de celle employée au Sénégal ? Si oui, quelles sont les différences notables ? Pouvez-vous donner des exemples ?

- Avez-vous eu beaucoup de difficulté à vous adapter au style d'enseignement d'ici et au type d'évaluation employée ? Comment avez-vous fait pour vous adapter ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- Est-ce qu'on a employé du matériel didactique ? Lequel et qu'en pensez-vous à propos de leur utilité dans votre parcours d'étude ?
- Considérez-vous que l'instruction reçue à l'UQAC ait contribué à l'acquisition de compétence ? Si OUI, comment et lesquelles ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- Avez-vous des suggestions ou des recommandations pouvant servir à améliorer la qualité de l'éducation dans votre programme à l'UQAC ?

Thème 2 : les expériences d'intégration académique

2.1 Les défis de l'intégration académique

Précisions à mentionner si la personne en a besoin pour comprendre l'objectif du thème : L'intégration académique se définit par le fait « [...] de participer pleinement à la vie académique et sociale de leur établissement de formation et à en exploiter les services et les ressources, à l'instar des étudiants locaux » (Collin & Karsenti, 2012).

- Que signifie pour vous : Intégration académique ?
- Quels sont les types de défis académiques que vous connaissez ?
Avez-vous rencontré des défis d'intégration académique depuis votre arrivée à l'UQAC ? Si OUI, lesquels ? Si NON, pourquoi ?
- Qu'avez-vous fait pour relever ces défis ?
- Que devrait faire l'UQAC pour faciliter une meilleure intégration académique ?

2.2 Difficultés psychologiques (stress, anxiété ou dépression)

Précisions à mentionner si la personne en a besoin pour comprendre l'objectif du thème : Les difficultés psychologiques sont des troubles qui affectent le bien-être de la personne, sa santé mentale, ces comportements ou ces émotions comme le stress, l'anxiété ou la dépression.

- Ressentez-vous du stress ou de l'anxiété par rapport à la réussite de vos études à l'UQAC ?
 - Si OUI, pouvez-vous élaborer sur ces sources de stress et d'anxiété ?
 - Si NON, pouvez-vous expliquer comment vous faites pour ne pas ressentir du stress ou de l'anxiété ?
- Avez-vous déjà vécu une expérience liée à ces difficultés psychologiques ? Si OUI, pouvez-vous partager votre expérience ?
- Quelles sont les stratégies utilisées que vous avez observées chez vous ou chez d'autres personnes pour surmonter les difficultés psychologiques ?

2.3 Les outils technologiques de l'information et de la communication

Quels sont les types d'outils des technologies de l'information et de la communication (TIC) que vous utilisez dans le cadre de vos cours ? o Comment elles sont utilisées dans le cadre de vos cours ? o Avez-vous ou vos collègues eu des difficultés à les utiliser/les maîtriser ?

o Avez-vous ou vos collègues eu des problèmes financiers pour acquérir certaines de ces outils ?

- Les plateformes de communication comme Moodle, Zoom contribuent-elles à votre apprentissage et à votre intégration académique ? Si OUI comment ? Si NON pourquoi ? o Avez-vous rencontré des difficultés en utilisant ces plateformes de communications ? Si OUI, lesquelles ? Si NON pourquoi ?
- Avez-vous développé des compétences grâce aux TIC ? Si OUI quels genres compétences ?
- Selon vous, les TIC facilitent-elles votre intégration académique ?

Thème 3 : les facteurs favorisant et ceux qui défavorisent de l'intégration académique des ÉI sénégalais

3.1 Facteurs favorisant l'intégration académique

3.1.1 Soutien académique à l'UQAC

Précisions à mentionner si la personne en a besoin pour comprendre l'objectif du thème : le soutien académique se définit comme étant les aides et les ressources offertes par l'université pour favoriser la réussite des ÉI, afin de surmonter les défis académiques. Par exemple à l'UQAC nous avons les ateliers de formation organisés par le service aux étudiant·es (conseil en immigration, les autorisations de travail, santé et couverture d'assurance), les activités (les mercredis festifs, les jeudis entre amis, les cuisines collectives), les outils d'apprentissage (moodle, zoom, teams) et les approches d'enseignement (débat entre étudiants, discussions en classe, étude de cas).

- Comment définissez-vous le soutien académique ?

- Connaissez-vous les différentes ressources ou aides offertes par l'université (en incluant l'aide fournie par les professeures et les professeurs) pour soutenir l'intégration académique des ÉI ?
 - o Comment en avez-vous entendu parler ?

- Avez-vous déjà utilisé une de ces ressources ou aides offertes ? Si OUI, laquelle ou lesquelles ?

- Comment évaluez-vous votre expérience comme utilisatrice ou utilisateur de ces ressources ou aides ?

- Trouvez-vous que le soutien académique offert par l'UQAC est adapté aux besoins des ÉI ? Élaborer/expliciter.

3.1.2 Activités socio récréatives

Précisions à mentionner si la personne en a besoin pour comprendre l'objectif du thème : Nous pouvons définir les activités socio récréatives comme les activités ou programmes ou événements organisés en dehors du cadre académique et qui inclut à la fois une dimension sociale. Par exemple, les jeux de sport, les sorties culturelles, les soirées entre étudiants.

À quelles activités socio récréatives pratiquez-vous ? Pouvez-vous en parler un peu ?

- Si vous ne pratiquez pas d'activités socio récréatives, pouvez-vous me dire quelles sont les raisons associées ?
- Avez-vous constaté des impacts positifs sur votre parcours académique grâce à ces genres activités ? Si OUI, pouvez-vous élaborer ?
- Pensez-vous que ces activités améliorent votre intégration académique ? Pouvez-vous élaborer ?

3.1.3 Interactions et relations avec les autres membres de la communauté

- Quelles occasions avez-vous eues pour interagir avec les étudiant·es ou les autres membres de la communauté universitaire ?
- Quels genres de relations avez-vous établies avec eux ?
- Avez-vous déjà rencontré des difficultés lors de vos interactions avec les autres groupes d'étudiant·es ou d'autres membres de la communauté universitaire ? Si OUI pouvez-vous m'en parler ?
- Pensez-vous que ces relations ou ces interactions exercent une influence sur votre intégration académique à l'UQAC ? Si OUI, comment ? Si NON, pourquoi ?

3.1.4 Motivations à l'université

- Qu'est-ce qui vous motive le plus dans la poursuite de vos études à l'UQAC ?
- Avez-vous des stratégies qui vous permettent de rester motivé dans la poursuite de vos études ? Si OUI, lesquelles ?
Selon vous, les activités d'intégration organisées par l'université ont-elles influencé votre motivation aux études à l'UQAC ? Pouvez-vous élaborer ? o Si non, est-ce qu'il y a des activités, des ressources ou des personnes de l'UQAC qui vous ont permis de garder la motivation ?

3.2 Facteurs défavorisant l'intégration académique

3.2.1 Contraintes concernant le statut d'immigration

Précisions à mentionner si la personne en a besoin pour comprendre l'objectif du thème : Le statut d'immigration se réfère à la situation légale d'une personne pour venir séjourner au Canada. Par exemple à l'UQAC, les ÉIdétiennent un permis d'étude (elles et ils sont des résidents temporaires).

- Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour renouveler vos documents d'immigration (ex. permis d'étude ou CAQ) ? o Si OUI, pouvez-vous nous en parler ?
 - o Si NON, comment avez-vous fait pour éviter des contraintes ?
- Quelles sont les stratégies ou méthodes que vous avez mises en place pour résoudre ou éviter les difficultés rencontrées lors du renouvellement de vos documents d'immigration ?
- Selon vous, ces difficultés ont-elles un impact sur votre intégration académique ou sur vos études ? Pouvez-vous élaborer ?

3.2.2 Préjugés et discrimination

Pensez-vous qu'il existe certains préjugés ou de la discrimination à l'endroit des ÉI ?
Si OUI, lesquels ?

- Selon vous, les étudiant.es de l'Afrique subsaharienne sont victimes des mêmes préjugés et types de discrimination ou il y a des différences ?
- Avez-vous ou vos collègues été victime de préjugés ou de la discrimination ? Si OUI, pouvez-vous nous en parler ?
- Avez-vous été témoin de préjugés ou de types de discrimination envers les ÉI africains ? Si NON, en avez-vous entendu parler ?
- Avez-vous observé des différences selon le pays de provenance des Africains ?

- Ces préjugés et types de discrimination ont-ils eu un impact sur vos études ou sur votre intégration académique ? Si OUI, comment ? Si NON, pourquoi ?
- Avez-vous été témoin d'impacts chez d'autres personnes ?

- Selon vous, quelles sont les attitudes à adopter face à ces préjugés et types de discrimination ?
- Après ce tour de questions et en regard à votre intégration académique : En quelques mots, pouvez-vous décrire votre expérience académique à l'UQAC ?

Est-ce qu'il y a d'autres aspects que vous aimeriez partager à propos de l'intégration académique qui n'ont pas été abordés lors de notre entrevue ?

Merci de votre participation et le temps accordé à cette entrevue !

ANNEXE 4 : CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2025-1948.