



Université du Québec
à Rimouski

PERCEPTIONS D'UNE ÉTUDIANTE INTERNATIONALE ISSUE DES MINORITÉS VISIBLES QUANT À SON INTÉGRATION À L'UNIVERSITÉ D'ACCUEIL AINSI QUE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL QUÉBÉCOIS

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail

en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M.Sc.)

PAR

BETHLENE SIMEON

Septembre 2025

Composition du jury :

Marie-Noëlle Albert, présidente du jury, UQAR

Nadia Lazzari Dodeler, directrice de recherche, UQAR

**Ilda Ilse Burgunder, examinatrice externe, Université Marie et Louis Pasteur
(France)**

Dépôt initial le 27 août 2025

Dépôt final le 04 septembre 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À toi, mon ange et mon cher
papa, partis trop tôt.

Je dédie ce mémoire à vous deux, qui
demeurez à jamais liés à mon âme. À
toi tout particulièrement, mon ange, en
souvenir de tout ce que tu aurais pu
devenir et en hommage à tout ce que tu
représentes déjà au plus profond de
mon être.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de maîtrise marque une étape importante de mon parcours. En effet, cette période a été ponctuée de nombreux défis, dont le deuil d'une personne très chère, qui ont mis à l'épreuve ma résilience. Ce travail représente l'aboutissement de ces épreuves, de mes apprentissages et de ma persévérance.

Je tiens, avant tout, à exprimer ma profonde gratitude à Dieu, dont la présence constante m'a apporté la force, le courage et la paix pour poursuivre ce travail.

Ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé sans le soutien, l'encouragement et l'apport de plusieurs personnes, à qui je souhaite adresser mes plus sincères remerciements.

Je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire, Madame Nadia Lazzari Dodeler, pour son expertise, sa rigueur, ses remarques pertinentes et son regard éclairé, qui ont enrichi ma réflexion et orienté mon travail. Sa bienveillance, sa patience, son soutien constant et la qualité de son accompagnement ont été inestimables.

Ma gratitude à l'université du Québec à Rimouski, à l'ensemble du corps professoral du département des sciences de la gestion. J'ai eu la chance d'y suivre des cours stimulants, porteurs de savoir et d'ouverture, qui ont nourri ma curiosité et ma réflexion.

À mes trois amis, je souhaite dire un grand merci pour leur soutien, leurs conseils judicieux et leur précieuse camaraderie.

Mes remerciements vont aussi à mes deux sœurs et à mon unique frère, pour leur soutien indéfectible tout au long de mon parcours académique. Leur présence a été une ancre solide, m'apportant encouragements et soutien émotionnel. Leur amour et leur confiance m'ont permis de rester authentique et sereine face aux défis.

Une mention toute spéciale revient à ma tendre mère, Bénédite Dorsinvil, mon premier modèle de bienveillance, d'empathie et de résilience. Malgré la distance, ses conseils avisés, ses encouragements et son amour inébranlable continuent de m'inspirer et de guider mon chemin. Merci pour tout ce que tu es et pour tout ce que tu fais.

À mon homme, qui m'a soutenue sans relâche et a cru en moi, même dans les moments où moi-même j'en doutais, merci, mon roc.

Enfin, un grand merci à toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'accomplissement de ce projet. Votre appui, sous toutes ses formes, a fait une réelle différence.

RÉSUMÉ

La mobilité internationale des étudiant.e.s constitue aujourd'hui un phénomène en pleine expansion, représentant un enjeu stratégique tant pour les établissements d'enseignement supérieur que pour les marchés du travail. Bien qu'ils soient reconnus comme des acteurs clés du développement économique et social, les étudiant.e.s internationaux.ales, en particulier ceux issus des minorités visibles, rencontrent souvent de nombreux obstacles dans leur parcours. L'objectif de l'étude est d'explorer les perceptions d'une étudiante internationale issue des minorités visibles quant à son intégration à l'université d'accueil et sur le marché du travail québécois. Elle vise à comprendre les défis rencontrés ainsi que les facteurs facilitant cette double intégration. Inscrite dans un cadre épistémologique constructiviste pragmatique, cette recherche mobilise une approche qualitative l'autopraxéographie. Cette méthode repose sur une analyse réflexive du témoignage de l'étudiante chercheuse, permettant ainsi de faire émerger les dynamiques complexes de son parcours. Les résultats mettent en lumière plusieurs freins importants. Sur le plan professionnel, la surqualification, la non-reconnaissance des acquis étrangers et l'exigence d'une expérience locale apparaissent comme des barrières structurelles majeures. À cela s'ajoutent des obstacles interpersonnels, tels que la glottophobie. Sur le plan personnel, le choc académique initial, le repli des minorités visibles vers les pairs et l'éloignement familial. À l'inverse, certains facteurs favorisent l'intégration. L'accueil institutionnel, le soutien des pairs, la communication non violente, la résilience et les programmes de mentorat se révèlent déterminants dans le processus d'adaptation. L'étude souligne que l'intégration est un processus dynamique, situé à l'intersection du soutien organisationnel et des ressources personnelles. Elle met en évidence la manière dont les concepts de résilience, d'auto-efficacité et de communication constructive, notamment la communication non violente, se traduisent dans l'expérience vécue.

Ainsi, cette recherche met en avant l'urgence d'adopter des politiques inclusives et des pratiques institutionnelles adaptées pour mieux répondre aux besoins spécifiques des étudiant.e.s internationaux.ales. Elle ouvre également la voie à des études futures sur les effets des politiques publiques et des stratégies interculturelles sur l'intégration, notamment pour les étudiant.e.s issu.e.s des minorités visibles.

Mots clés : Intégration académique, intégration professionnelle, étudiant.e.s internationaux.ales, minorités visibles, communication interculturelle

ABSTRACT

International student mobility has become a rapidly expanding phenomenon, representing a strategic concern for both higher education institutions and labor markets. While international students are increasingly recognized as key contributors to economic and social development, those from visible minority backgrounds often face multiple, intersecting barriers throughout their academic and professional trajectories.

This study seeks to examine the perceptions of an international student from a visible minority group regarding her integration into a host university and the Quebec labor market. Specifically, it aims to identify the challenges encountered and the factors that facilitate this dual process of integration.

Situated within a pragmatic constructivist epistemological framework, the research adopts a qualitative methodology through autopraxeography, a reflexive approach that draws on the lived experience and narrative of the student-researcher. This method allows for an in-depth exploration of the complex dynamics shaping her integration journey.

The findings reveal several key structural impediments on the professional front, including overqualification, the non-recognition of foreign credentials, and the demand for local work experience. Interpersonal barriers, such as glottophobia, further compound these challenges. On a personal level, the initial academic shock, the retreat of visible minorities towards peers, and the distance from family

Conversely, a range of enabling factors were identified as pivotal to the student's integration process. These include institutional support systems, peer networks, nonviolent communication practices, resilience, and access to mentorship programs.

The study underscores integration as a dynamic and situated process, shaped by the interplay between institutional structures and individual agency. It highlights how the concepts of resilience, self-efficacy, and constructive communication, particularly nonviolent communication, manifest within the lived experience of an international student.

In conclusion, the research calls for the implementation of inclusive policies and responsive institutional practices to better accommodate the specific needs of international students, especially those belonging to visible minorities. It also opens avenues for future research on the impact of public policies and intercultural strategies on integration processes in higher education and employment contexts.

Keywords: Academic integration; professional integration; international students; visible minorities; intercultural communication.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ix
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	xv
TABLE DES MATIÈRES	xviii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	3
CHAPITRE 1 REVUE DE LITTÉRATURE	v
1.1 ETUDIANT.E.S INTERNATIONAUX.ALES	7
1.2 MINORITES VISIBLES	8
1.3 L'INTEGRATION ACADEMIQUE DES ETUDIANT.E.S INTERNATIONAUX-ALES	12
1.4 L'INTEGRATION DES ETUDIANT.E.S INTERNATIONAUX .ALES AU MARCHE DU TRAVAIL QUEBECOIS	17
CHAPITRE 2 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	24
2.1 POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	25
2.1.1 La méthode de l'autopraxéographie	26
2.1.2 Le processus de l'autopraxeographie	28
2.1.3 Une méthodologie fondée sur l'authenticité	28
2.1.4 Considérations éthiques	29
CHAPITRE 3 ANALYSE ET DISCUSSION	31
3.1 TEMOIGNAGE.....	31
3.2 ANALYSE.....	47
3.2.1 Facteurs facilitant l'intégration académique	47
3.2.2 Facteurs entravant l'intégration académique	55
3.2.3 Facteurs facilitant l'intégration professionnelle.....	61

3.2.4 Facteurs entravant l'intégration professionnelle.....	68
3.3 DISCUSSION-SYNTHESE	73
3.3.1 Apports conceptuels	76
3.3.2 Apport lié à mon experience.....	78
3.3.3 Apports managériaux	79
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	82
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	86

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCMM	Chambre de commerce du Montréal métropolitain
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CNV	Communication Non Violente
ÉI	Étudiant.e.s internationaux.ales
EPTC2	Énoncé de politique des trois conseils 2
IRCC	Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada
ISQ	Institut de statistique de Québec
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour L'Éducation, la Science et la culture

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le choix d'un pays et d'une université pour poursuivre des études supérieures est une décision complexe pour les étudiant.e.s internationaux.ales, influencée par une multitude de facteurs (Gherbi et Belkhodja, 2018). La reconnaissance des diplômes, la réputation des établissements et l'engagement institutionnel envers un accueil inclusif et équitable figurent parmi les critères déterminants (Duclos, 2006). Dans ce contexte, le Québec se distingue par son attractivité auprès des étudiant.e.s internationaux.ales. En effet, Montréal a été classée meilleure ville universitaire pour les étudiant.e.s internationaux.ales dans le classement QS Best Student Cities (CCMM, 2007). Ce classement s'explique par la qualité de ses universités et son environnement social ouvert et accueillant (Gherbi et Belkhodja, 2018).

Le Québec est souvent perçu comme une société inclusive et accueillante, un facteur rassurant pour les étudiant.e.s internationaux.ales (Chatel-DeRepentigny et al., 2011). De plus, le Canada est considéré comme une plateforme stratégique pour le développement de carrière (Murphy-Lejeune, 2002). Ainsi, le choix d'une destination et d'une université alignées avec leurs aspirations représente une étape cruciale dans leur projet d'intégration. Cette convergence de facteurs positionne le Canada comme un leader dans l'accueil et la formation des étudiant.e.s internationaux.ales.

L'internationalisation croissante des campus offre des opportunités enrichissantes pour les étudiant.e.s, tout en constituant une ressource précieuse pour les établissements d'enseignement supérieur (Belkhodja, 2017; Musselin, 2008). Cette diversité culturelle favorise les échanges interculturels et enrichit la vie universitaire (Musselin, 2008). Cependant, l'expérience universitaire à l'étranger représente une transition complexe, pouvant engendrer des sentiments d'isolement et de solitude, dus notamment au choc culturel, à la barrière de la langue et à la discrimination (Murphy-Lejeune, 2000). De plus, l'intégration ne se limite pas à la sphère académique ; elle englobe également les défis liés à l'insertion dans le marché du travail local. Les étudiant.e.s internationaux.ales doivent surmonter des obstacles culturels et linguistiques, en plus des défis liés à la reconnaissance de leurs

qualifications et expériences antérieures (El Miri et Mercier, 2020). Ces difficultés peuvent être exacerbées par des situations de vulnérabilité, telles que les migrations forcées pour des raisons politiques ou économiques (Bérubé et al., 2021; Dumont, 2017; Gagnon, 2019).

L'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales dans le système académique et le marché du travail québécois présente des défis particuliers, notamment pour ceux issus des minorités visibles. Ces étudiants doivent naviguer à travers des différences culturelles, linguistiques et professionnelles qui limitent leur accès aux opportunités d'emploi et à un accompagnement adéquat. La non-reconnaissance de leurs qualifications et expériences peut entraîner frustration, désillusion et avoir des impacts négatifs sur leur bien-être.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette étude, dont l'objectif principal est d'explorer pour mieux comprendre et décrire les perceptions d'une étudiante internationale, issue des minorités visibles, quant à son intégration académique et professionnelle, en identifiant les enjeux clés de cette double intégration. Ainsi, cette recherche vise à mieux comprendre les facteurs facilitants ou entravants l'intégration académique et professionnelle des étudiant.e.s internationaux-ales. L'approche méthodologique retenue est l'autopraxéographie, une méthode de recherche à la première personne, fondée sur une épistémologie constructiviste pragmatique (Albert et Avenier, 2011).

Le premier chapitre de ce travail se concentre sur une revue de la littérature présentant les concepts clés et les recherches antérieures sur l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales. Le deuxième chapitre détaille la méthodologie de l'étude ainsi que son positionnement épistémologique. Le troisième chapitre analyse les résultats de la recherche, tirés du témoignage de l'étudiante chercheuse, qui est aussi l'autrice de ce mémoire. Enfin, une discussion et synthèse générale viennent conclure cette étude, en récapitulant les principales conclusions et recommandations issues de cette analyse.

CHAPITRE 1

REVUE DE LITTÉRATURE

L'internationalisation de l'enseignement supérieur a transformé les campus, apportant avec elle une diversité culturelle sans précédent. Cette transformation, tout en enrichissant les expériences d'apprentissage, soulève également des défis considérables pour les étudiant.e.s internationaux.ales, en particulier ceux issus de minorités visibles. Plusieurs études montrent que les étudiant.e.s internationaux.ales jouent un rôle crucial dans l'économie des pays d'accueil, et leurs contributions sont largement reconnues dans les politiques canadiennes, qui les considèrent comme des moteurs du développement économique et de la croissance des institutions éducatives (Belkhodja, 2017; Musselin, 2008). Dans ce contexte, il est essentiel de définir précisément le terme "étudiant.e.s internationaux.ales" ainsi que d'autres concepts clés connexes, tels que "minorités visibles", "intégration" entre autres. Cette section vise également à examiner les dynamiques d'intégration académique et professionnelle de ces étudiants dans leur pays d'accueil.

1.1 ETUDIANT.E.S INTERNATIONAUX.ALES

À l'échelle internationale, les autorités publiques ont mis en œuvre diverses initiatives pour encourager la mobilité étudiante (Gérard et Voin, 2013). Ainsi, l'histoire de l'étudiant international est intrinsèquement liée aux transformations éducatives et géopolitiques (Bel, 2007). Loin d'être un simple apprenant en quête de formation, il représente un acteur clé de la mondialisation du savoir, influencé par des dynamiques académiques, politiques et économiques (Boudarbat et Ebrahimi, 2016). Son parcours illustre les mutations majeures du monde universitaire et les tensions géopolitiques qui façonnent les mobilités humaines (Duclos, 2011).

Dans ce contexte, de nombreux pays rivalisent pour attirer des immigrants hautement qualifiés, y compris les étudiant.e.s internationaux.ales (Garneau, 2011). Au Québec, la présence de ces étudiants génère des retombées économiques significatives (Belkhodja et Esses, 2013; Garneau et Bouchard, 2013). Selon Côté (2018), ils représentent « un atout important au niveau social, culturel, économique et démographique » (p. 24). De plus, Deshayes (2017) souligne que leur présence contribue à « préserver la culture québécoise et, surtout, la pérennité du français » (p. 7).

La transition vers un nouvel environnement universitaire implique une adaptation progressive. L'arrivée dans un pays étranger marque souvent une période de désorientation, durant laquelle les étudiant.e.s internationaux.ales doivent élaborer des stratégies d'adaptation pour s'intégrer. La qualité de l'accueil et du soutien institutionnel joue un rôle déterminant dans leur expérience et leur capacité à surmonter les écarts entre leurs attentes initiales et la réalité du pays d'accueil (Murphy-Lejeune, 2000). Selon Guilbert (2018), chaque étudiant vit cette transition de manière unique, influencée par ses attentes et son bagage culturel.

Avant d'aller plus loin, il est essentiel de définir qui est l'étudiant international, car cette notion englobe plusieurs réalités.

La définition de l'étudiant international se révèle plurielle, reflétant la diversité des perspectives disciplinaires et institutionnelles. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2011), par exemple, le désigne comme un « étudiant étranger, excluant les citoyens canadiens, les résidents permanents et les Indiens selon la Loi sur les Indiens, qui sont inscrits dans les établissements d'enseignement québécois » (Duclos, 2011, p. 82). Cette perspective, axée sur le statut administratif, est complétée par celle de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui met l'accent sur la mobilité internationale. En 2009, l'ISU définissait l'étudiant international comme celui ayant temporairement quitté son pays d'origine pour poursuivre des études à l'étranger. Plus récemment, l'UNESCO (2024) a actualisé cette définition, soulignant que la mobilité internationale implique le franchissement physique d'une frontière pour des activités éducatives.

Dans le contexte canadien, l'étudiant international est juridiquement considéré comme un étranger autorisé à étudier temporairement, sans statut de résident permanent ou de citoyen canadien (IRCC, 2024). Bérubé et al. (2021) étendent cette définition aux réfugiés, tout en excluant les étudiants d'origine étrangère ayant acquis la résidence permanente ou la citoyenneté (Statistique Canada, 2018).

1.2 MINORITES VISIBLES

Le concept de "*minorités visibles*" est largement utilisé dans les sociétés multiculturelles pour désigner les groupes ethniques qui se distinguent de la majorité par leur apparence physique. Ce terme est souvent employé dans les politiques publiques et les études sur la discrimination, l'inclusion et l'intégration socio-économique (Statistique Canada, 2021).

Le concept de minorités visibles permet de cerner les réalités vécues par des groupes spécifiques d'individus, notamment les étudiant.e.s internationaux.ales, en fonction de leur appartenance ethnique ou de la couleur de leur peau. Comme le soulignent Beauchemin et al. (2010), parmi les minorités, tous les groupes ne sont pas affectés de manière égale : ceux qui subissent le plus de discriminations sont généralement les plus visibles. De plus, l'enquête

de ces auteurs révèle qu'un pourcentage significatif d'immigrants, soit environ « 40% » (p. 2), a déclaré avoir été victime de diverses formes de discrimination.

Les recherches montrent que les minorités visibles rencontrent souvent des obstacles dans plusieurs domaines, notamment l'emploi, le logement et l'éducation (Beauchemin et al., 2010). En effet, Levey (2025) soulignent que ses inégalités persistent malgré les politiques de diversité et d'inclusion. Par ailleurs, la Commission canadienne des droits de la personne (2023) souligne que le racisme systémique et les biais inconscients persistent dans le marché du travail, créant des obstacles significatifs à l'accès aux opportunités économiques pour les minorités visibles.

L'Institut de la statistique du Québec (2023) brosse un portrait des personnes issues des minorités, notamment les résidents temporaires, dont font partie les étudiant.e.s internationaux.ales. Cet aperçu de 2021 sur le marché du travail révèle que les personnes issues de minorités visibles au Québec, majoritairement non francophones ou anglophones, affichaient un taux d'emploi inférieur et un revenu moyen moins élevé que le reste de la population (Institut de la statistique du Québec, 2023). Eid (2012) indique que les minorités visibles, notamment les nouveaux immigrants, ont un taux de chômage plus élevé et un salaire moyen inférieur à celui de la majorité. Par ailleurs, certaines minorités visibles, comme les Noirs et les Arabes, continuent de faire face à un taux de chômage élevé même après plusieurs années d'installation (Eid, 2012). Une analyse des données sur le marché du travail au Québec révèle que, même après 10 à 15 ans, le taux de chômage des Noirs atteint 10,2 % et celui des Arabes 10,5 %, soit plus de trois fois supérieur à celui des diplômés universitaires natifs québécois 3,1 % (Eid, 2012, p. 420). Cette situation illustre les difficultés persistantes d'intégration professionnelle rencontrées par ces groupes, malgré leur niveau de qualification. L'absence de reconnaissance des diplômes étrangers et les réseaux de contacts limités sont des facteurs aggravants (Madibbo, 2014). Ces disparités suggèrent des défis potentiels, y compris la discrimination, dans la sphère professionnelle.

De plus, Ertorer et al. (2022) démontrent que, malgré l'adoption officielle par le Canada d'une politique de multiculturalisme, cette conception ne correspond pas toujours à la réalité du marché du travail. Les forces structurelles d'assimilation restent dominantes, ce qui complique davantage l'intégration des minorités visibles (Ertorer et al., 2022). Ainsi, le concept de minorités visibles est essentiel pour appréhender les processus d'inclusion et de discrimination dans les sociétés multiculturelles, dont les étudiants.e.s internationaux.ales font partie.

Dans le contexte des étudiant.e.s internationaux.ales, la notion de « minorité visible » est pertinente pour comprendre les dynamiques de discrimination et les défis uniques auxquels ces étudiants peuvent être confrontés, notamment sur le marché du travail et dans les institutions éducatives. Ces caractéristiques, bien qu'elles enrichissent la diversité culturelle et sociale, les exposent également à des discriminations systémiques et à des défis spécifiques, notamment sur le plan de l'intégration académique et professionnelle (Beauchemin et al., 2010).

Afin de saisir pleinement la pertinence de cette notion, il est important de définir le terme « minorités visibles » tel qu'il est compris au Canada.

Le terme "minorités visibles" est particulièrement associé au Canada, où il est défini dans la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* comme les « personnes, autres que les peuples autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (Gouvernement du Canada, 2023. art.3). Cette définition vise à identifier les groupes susceptibles de faire face à des défis d'intégration et de discrimination.

Il convient de penser que la notion de « minorité visible » à elle seule ne suffit pas à comprendre pleinement la complexité des expériences vécues par ces étudiants. Afin de mieux cerner les défis auxquels font face les étudiant.e.s internationaux.ales issus des minorités visibles dans leur parcours universitaire, nous nous intéresserons aux dynamiques intersectionnelles à l'œuvre. Comme le soulignent Al-Faham et al. (2019), l'intersectionnalité permet de saisir comment les différentes formes de discrimination (race,

genre, classe sociale, etc.) se combinent et s'intensifient mutuellement, créant ainsi des expériences uniques et complexes

Ce concept d'*intersectionnalité*, introduit par Crenshaw (1989, 1991), met en lumière la manière dont différentes formes de discrimination, par exemple liées au genre, à la race, à l'ethnicité ou au statut migratoire, peuvent se croiser et se renforcer mutuellement. Étant relativement récent, Carbado et al. (2013) soulignent que peu de théories et d'efforts ont été consacrés à réfléchir de manière approfondie sur les conditions ayant permis son émergence et son évolution. En raison de la complexité et de la nouveauté de ce concept, il est difficile de tracer sa trajectoire future ou de s'engager pleinement dans certains débats concernant sa portée et sa capacité théorique. Cependant, Al-Faham et al. (2019), font référence à des formes particulières d'oppressions croisées, comme l'intersection entre la race et le genre ou entre la sexualité et la nation. Par conséquent, l'intersectionnalité peut être considérée comme un outil analytique permettant de comprendre comment les différentes formes de discrimination se combinent et se renforcent mutuellement (Bilge et Hill Collins, 2023). Ainsi, comme le soulignent Frozzini et Tremblay (2020), les étudiant.e.s internationaux.ales issus des minorités visibles se trouvent souvent à la croisée de ces différents systèmes d'oppression et de discrimination. Cela complexifie considérablement leur intégration académique et professionnelle. Cette perspective conduit à examiner plus en détail les défis spécifiques auxquels ces étudiants font face, tant dans leur parcours universitaire que dans leur transition vers le marché du travail.

Afin de mieux comprendre les enjeux liés à l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales, la section suivante propose une définition générale du concept d'intégration ainsi que celui de l'intégration académique et professionnelle. Elle présente également les facteurs facilitants ainsi que les défis surtout associés, lesquels constituent l'objet central de cette étude.

1.3 L'INTEGRATION ACADEMIQUE DES ETUDIANT.E.S INTERNATIONAUX-ALES

Le concept d'intégration académique, de nature multidimensionnelle, se révèle contextuellement variable, influencé par les dynamiques historiques, politiques et socioculturelles (Wieviorka, 2008).

Dans le cadre de cette étude, nous privilégions la notion d'« intégration », qui permet de saisir la réciprocité du processus : l'adaptation de l'étudiant et la responsabilité institutionnelle de l'université dans la création d'un environnement facilitateur (Bikie Bi Nguema et al., 2020). L'intégration académique, au-delà de l'acquisition de connaissances disciplinaires, englobe un ensemble de dimensions cruciales pour la réussite et le bien-être des étudiants. Cette conception, étayée par Berthaud (2017), met en lumière l'importance du développement personnel, des interactions sociales et du soutien institutionnel et pédagogique. La présence d'étudiant.e.s internationaux.ales, bien qu'enrichissant la diversité universitaire (Belkhodja et Esses, 2013), engendre des défis spécifiques en matière d'intégration (Guilbert, 2010). Par conséquent, les universités d'accueil sont confrontées à l'impératif de mettre en œuvre des dispositifs de soutien adaptés, incluant l'accompagnement pédagogique et psychologique, ainsi que des activités favorisant l'intégration.

Les travaux de Paquin et Hock (2014) et Baruel-Bencherqui et al. (2020) convergent vers l'idée que l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales transcende les efforts individuels, nécessitant une implication collective de la communauté universitaire. Ce consensus, partagé par divers auteurs (Dumont, 2017; Schnapper, 2007; Toussaint, 2010), souligne la nature collaborative du processus. L'université, en tant que premier espace de socialisation pour les étudiant.e.s internationaux.ales, joue un rôle déterminant dans leur immersion culturelle et leur familiarisation avec les normes académiques et sociales (Duclos, 2011). Dans cette perspective, (Belkhodja et Esses, 2013) conçoivent l'université comme un espace de transition, un pont entre la vie académique et la société environnante.

La complexité de l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales rend nécessaire une clarification du concept même d'intégration, car il est souvent confondu avec d'autres notions similaires.

Il n'existe pas de définition universellement acceptée du concept d'*intégration*, car chaque discipline ou cadre théorique propose sa propre interprétation, selon le contexte. Cette diversité a suscité de nombreux débats théoriques, parfois jugés stériles, en raison de la difficulté à départager les différentes approches (Safi, 2011; Schnapper, 1991; Wieviorka, 2008). Le concept d'intégration est ainsi souvent assimilé à d'autres notions telles que l'assimilation, l'insertion, la communauté ou encore l'inclusion (Garel, 2010; Schnapper, 1991).

Face à cette diversité conceptuelle qui reflète la complexité du sujet, nous choisissons d'adopter une perspective sociologique inspirée notamment des travaux d'Émile Durkheim. Selon lui, l'intégration désigne « les processus par lesquels un groupe social, national, familial, etc., s'approprie les individus pour assurer sa propre cohésion » (Wieviorka, 2008, p. 224). Werner (1994, p. 7) indique qu'

« En premier lieu, l'intégration est un processus. Ce processus comprend les deux acteurs concernés : la personne qui cherche à s'intégrer et la société qui souhaite faciliter la réalisation d'un tel objectif. L'intégration est, ensuite, le résultat de ce même processus, c'est-à-dire un état, état qui est en général considéré comme un "succès" ».

En ce sens, tous les groupes sociaux, qu'il s'agisse d'institutions académiques, d'entreprises ou de communautés, reposent sur des codes, des règles et des interactions permettant de faciliter l'intégration de leurs nouveaux membres.

Pour Steinbach (2015) l'intégration ne constitue pas un processus linéaire ni unilatéral. Kouassi (2024) la considère comme un processus multidimensionnel. Selon Dumont (2017), l'intégration représente un processus d'adaptation mutuelle favorisant une coexistence harmonieuse entre les nouveaux arrivants et la société d'accueil. Duclos (2011) précise quant à lui que « l'intégration peut être définie comme l'inscription d'un individu dans une société

ou un champ du social dont il partage les codes » (p. 85). Appliquée au contexte de l'enseignement supérieur, cette définition implique que les étudiant.e.s. internationaux.ales doivent non seulement adopter les normes, règles et valeurs du pays d'accueil, mais également s'adapter à son environnement social et académique (Duclos, 2011). Cette transition s'étend aussi au domaine professionnel. Ainsi, les dimensions académiques, culturelles et professionnelles de l'intégration sont intrinsèquement liées et influencent directement la réussite des étudiants dans leur pays d'accueil (El Miri et Mercier, 2020).

Toutefois, l'intégration académique ne se limite pas uniquement à la réussite scolaire et à la maîtrise des attentes académiques, telles que la participation en classe, la rédaction académique, le respect des délais, la performance et d'autres (Alava, 1999). Elle englobe également l'adoption des comportements sociaux attendus dans le milieu universitaire, compte tenu du fait que les étudiant.e.s internationaux.ales évoluent dans un environnement culturel et éducatif différent de celui de leur pays d'origine (Berthaud, 2017 ; Duclos, 2011 ; Belkhodja et Esses, 2013 ; Alava, 1999). Par conséquent Berthaud (2017), la définit comme le processus par lequel un étudiant s'adapte et s'engage activement dans la vie académique de son établissement, incluant la participation aux cours, les interactions avec les pairs et les enseignants, ainsi que l'utilisation des ressources universitaires pour réussir sur le plan académique. Donc, en s'impliquant activement dans leurs études, les étudiants acquièrent non seulement des compétences techniques, mais aussi des habiletés interculturelles essentielles. Ainsi, l'intégration académique s'inscrit dans une perspective plus large, dont la capacité des étudiant.e.s internationaux.ales à s'intégrer dans la société d'accueil (Belkhodja et Esses, 2013).

L'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales repose sur plusieurs facteurs facilitants, qui contribuent à leur bien-être et à leur réussite dans un environnement culturel et académique souvent très différent de celui auquel ils sont habitués. Ces facilitateurs, qu'ils soient institutionnels, sociaux ou culturels, jouent un rôle crucial dans l'accompagnement des étudiants pour relever les défis liés à leur nouvelle vie. Comme souligne Dumont (2017), l'intégration est une « responsabilité partagée », où l'université a le devoir de faciliter

l'intégration des nouveaux étudiants, tandis que ces derniers doivent s'engager activement dans ce processus. Cette dynamique illustre le caractère bidirectionnel de l'intégration académique et sociale des étudiant.e.s internationaux.ales. Nous explorons dans la section ci-dessous les principaux dispositifs et approches qui soutiennent ce processus à l'aide de la littérature existante.

- Accueil en milieu académique

L'accueil en milieu académique constitue une phase cruciale dans le processus d'intégration. Duclos (2006) souligne qu'un accueil de qualité bénéficie à la fois aux étudiants et à l'institution d'accueil, renforçant ainsi son image et attirant de nouveaux étudiants. L'accueil doit aller au-delà des aspects logistiques et administratifs pour inclure des dimensions interculturelles qui tiennent compte des différences linguistiques et culturelles. Selon Guilbert (2018), cette expérience est vécue différemment selon les attentes et les besoins individuels des étudiants. Un accueil structuré et sensible à ces enjeux contribue à une transition harmonieuse et à la réussite académique des étudiant.e.s internationaux.ales.

Les programmes d'orientation sont souvent les premiers dispositifs mis en place pour soutenir l'intégration. Ces programmes fournissent des informations pratiques et culturelles sur le campus et la vie universitaire, facilitant ainsi l'adaptation des étudiants (Guilbert, 2010). L'attitude personnelle des étudiants joue également un rôle clé. Leur curiosité, leur ouverture à découvrir de nouvelles cultures et leur volonté d'adaptation sont des atouts majeurs (Bozhinova, 2020). Le mentorat étudiant, qui consiste à associer chaque étudiant international à un étudiant local, est une pratique répandue pour renforcer le sentiment d'appartenance et faciliter l'intégration (Perronnet et al., 2023).

- Les services institutionnels et les opportunités académiques

Les services de soutien aux étudiant.es internationaux.ales couvrent une large gamme de besoins, allant des conseils administratifs (visas, hébergement) à l'organisation d'activités sociales. Ces services permettent aux étudiants de se concentrer sur leurs études, en réduisant

les obstacles logistiques. Guilbert (2018) mentionne également l'importance des séminaires animés par des étudiants expérimentés, renforçant la confiance des nouveaux arrivants. Les opportunités académiques telles que les programmes de recherche, les stages et les échanges culturels jouent un rôle déterminant dans leur intégration professionnelle (Gagnon, 2019). En parallèle, les échanges interculturels, comprenant des cours de langue et des activités culturelles, favorisent une meilleure compréhension des cultures locales et internationales, contribuant ainsi à l'enrichissement de l'expérience académique (Gagnon, 2019).

En combinant des programmes d'orientation, des initiatives de mentorat, des services institutionnels, des échanges interculturels et des opportunités professionnelles, les établissements d'enseignement créent un écosystème favorable à l'intégration des étudiant.e.s internationaux. Ces facilitateurs, bien coordonnés, renforcent leur sentiment d'appartenance et contribuent à leur réussite académique, sociale et professionnelle. Toutefois, pour maximiser ces bénéfices, une implication accrue des universités et des enseignants reste essentielle (Baruel-Bencherqui et al., 2020; Bérubé et al., 2021). En investissant dans des politiques inclusives et des approches interculturelles, les institutions peuvent non seulement répondre aux besoins des étudiant.e.s internationaux, mais également enrichir l'ensemble de leur communauté académique.

En dépit de tout, cela n'empêche que leur parcours est souvent jalonné d'obstacles qu'il convient de parcourir pour mieux comprendre les défis auxquels ils font face.

- Les défis de l'intégration au milieu académique

Parmi les défis majeurs de l'intégration, les barrières linguistiques occupent une place centrale. L'apprentissage d'une langue étrangère constitue une étape essentielle pour réussir tant sur le plan académique que social. Toutefois, cette étape peut être éprouvante pour les étudiant.e.s internationaux. Carignan et al., (2015) soulignent l'importance des jumelages interculturels pour renforcer l'apprentissage linguistique tout en favorisant la socialisation. Ces interactions doivent être encadrées pour éviter les malentendus culturels

ou linguistiques (Kircher, 2014). En outre, les étudiants allophones, ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, rencontrent des défis supplémentaires liés à la langue, la culture et l'intégration (Collin et al., 2011).

L'adaptation culturelle est également un défi de taille. Les étudiant.e.s internationaux.ales doivent comprendre les normes sociales, les valeurs et les attitudes du pays d'accueil, ce qui peut s'avérer déroutant, surtout pour ceux venant de cultures collectivistes qui diffèrent des systèmes éducatifs occidentaux valorisant l'individualisme (Bierwiazzonek et Waldzus, 2016). Frozzini et Tremblay (2020) rapportent que le choc culturel et académique est souvent plus prononcé au début du parcours, nécessitant une adaptation progressive.

En somme, l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales dans le milieu académique québécois constitue un processus complexe, influencé par des facteurs linguistiques, culturels et sociaux. Cependant, les stratégies mises en place par les universités, telles que les programmes d'orientation, le mentorat et les services institutionnels, jouent un rôle crucial dans leur réussite académique, sociale et professionnelle.

Face à ces défis globaux, l'analyse des spécificités du marché de l'emploi québécois offre un éclairage pertinent pour mieux comprendre les obstacles et les opportunités auxquels ces étudiants sont confrontés.

1.4 L'INTEGRATION DES ETUDIANT.E.S INTERNATIONAUX .ALES AU MARCHE DU TRAVAIL QUEBECOIS

L'intégration professionnelle constitue un processus partagé impliquant deux acteurs principaux : l'employeur et l'employé, chacun ayant un rôle actif à jouer (Dumont, 2017 ; Lazzari Dodeler et Albert 2017). De ce fait, l'intégration des employés est un processus clé pour assurer la performance et la stabilité des organisations. Si elle est mal gérée, elle peut entraîner un taux de roulement élevé et une perte de compétences (Tahir, 2021). Selon Lacaze (2005), « l'intégration apparaît donc comme un double processus initié, d'un côté, par

l'organisation à travers des procédures organisationnelles de socialisation et, de l'autre, par les nouvelles recrues sous la forme de comportements proactifs » (p. 4). Ainsi, l'intégration ne repose pas uniquement sur les efforts de l'individu, mais également sur les stratégies mises en place par l'organisation pour favoriser l'adaptation et l'inclusion des nouveaux employés.

Ainsi, il apparaît essentiel d'enchaîner avec une définition du concept d'intégration professionnelle, dont le sens est parfois nuancé et varie selon le contexte.

Selon Tahir (2021), l'intégration professionnelle ne se limite pas à une simple formalité administrative. C'est un processus dynamique et interactif qui dépend non seulement de l'organisation, mais également de l'implication des collègues, des gestionnaires et des mentors (Lazzari Dodeler & Albert, 2017). Une intégration réussie favorise la rétention du personnel, sa motivation et sa performance. Il est donc crucial de la considérer comme un projet collectif nécessitant une implication concertée. Dans cette optique, Paugam (2007) définit l'intégration professionnelle comme « une double assurance de la reconnaissance matérielle et symbolique du travail et de la protection sociale qui découle de l'emploi » (p. 1). L'auteur souligne que deux conditions sont essentielles pour une intégration réussie : « le bien-être et la satisfaction au travail, ainsi que la stabilité de l'emploi et la sécurité sociale » (Paugam, 2007, p.1). Ces éléments sont indispensables pour que les employés se sentent pleinement intégrés et envisagent leur avenir professionnel avec sérénité.

Au Québec, l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales au marché du travail représente un défi particulièrement complexe (Mainich, 2015 ; Lazzari Dodeler, 2018). Ces étudiants, souvent motivés par l'excellence académique et de nouvelles opportunités, doivent aussi composer avec les réalités du marché de l'emploi local. Pour eux, l'accès à un emploi dépasse la simple nécessité financière ; c'est un levier fondamental d'inclusion sociale et d'épanouissement personnel (Vultur et Germain, 2018). Wolff (2017) souligne que les motivations des étudiants pour un emploi sont variées : nécessité financière, acquisition d'expérience professionnelle ou développement de compétences spécifiques.

De ce fait, l'emploi constitue une priorité incontournable pour les étudiant.e.s internationaux.ales. Comme le rappellent Frozzini et al. (2019), un emploi stable contribue non seulement à leur sécurité financière, mais également à leur reconnaissance sociale. Pour ces étudiants, les lieux de travail représentent des espaces clés pour construire des liens sociaux et favoriser leur intégration dans la société québécoise. Toutefois, Béduwé et Giret (2004) rappellent que la nature de l'emploi des étudiants peut varier, allant d'emplois d'appoint non qualifiés à temps partiel, souvent limités à la période d'études à des postes plus qualifiés qui peuvent perdurer au-delà de la formation universitaire. D'autre part, Beffy et al. (2009) ont établi qu'un seuil critique de travail, situé autour de 15 heures par semaine, constitue un point à partir duquel les effets négatifs sur la réussite académique et la santé des étudiants peuvent émerger.

En revanche, Béduwé et Giret (2016) pensent qu'un emploi rémunéré n'affecte pas la satisfaction des étudiants à l'égard de leur formation ni le bon déroulement de leurs études. En fait, cette pratique peut s'avérer bénéfique en termes de développement de compétences professionnelles, de création de réseaux et d'acquisition d'une expérience de travail pertinente. Ces aspects contribuent à conférer une valeur ajoutée à l'emploi étudiant, influençant ainsi positivement l'accès à des opportunités d'emploi après l'obtention du diplôme (Béduwé et Giret, 2004).

De même pour Perreault et al., (2015); Lazzari Dodeler et al, (2020), l'emploi étudiant peut offrir des avantages considérables lorsqu'il est aligné sur le domaine d'études. Ces emplois permettent non seulement de mettre en pratique les connaissances théoriques, mais encore de développer des compétences transférables et spécifiques qui renforcent l'employabilité (Béduwé & Giret 2018; Lazzari Dodeler et al., 2020). De plus, comme l'indiquent Wilson et Baum (2019), un emploi pertinent peut favoriser une meilleure intégration au marché du travail après les études en offrant une expérience significative et en créant des opportunités de réseautage. Cependant, plusieurs auteurs, dont Tremblay et Duguay (2017), mettent en garde contre les effets négatifs d'un emploi non pertinent ou trop exigeant sur les résultats académiques et la santé mentale des étudiants.

Dans un monde globalisé, la maîtrise des codes culturels devient un atout stratégique. Les entreprises et institutions qui valorisent la communication interculturelle renforcent non seulement leur performance organisationnelle, mais également leur capacité à s'adapter à un environnement en constante évolution (Stoiciu, 2008). De ce fait, le Québec se distingue par son ouverture à la diversité culturelle, accueillant chaque année un nombre croissant d'étudiant.e.s internationaux.ales provenant d'horizons variés (ISQ, 2021). Cette migration éducative a transformé le paysage des institutions universitaires, introduisant une riche diversité ethnique et linguistique qui enrichit à la fois la culture académique et sociétale (Voevoda, 2020).

Ainsi, les barrières auxquelles font face les étudiant.e.s internationaux.ales sont multiples et bien documentées (Kanouté, 2007), barrières linguistiques, cela étant dit que : la maîtrise du français est essentielle pour accéder à des postes qualifiés. Dans le contexte professionnel, où les équipes multiculturelles sont devenues la norme, la communication interculturelle joue un rôle central. La mondialisation a complexifié les interactions, exigeant une double compétence : une expertise technique et une maîtrise des subtilités culturelles (Voevoda, 2020). De ce fait, des obstacles persistent, tels que la discrimination liée à la langue ou à l'accent (Blanchet, 2021).

Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), la discrimination linguistique figure parmi les 14 motifs interdits au Québec. Ce phénomène, appelé glottophobie, englobe les jugements négatifs basés sur l'accent, le vocabulaire ou la manière de parler (Albert et al., 2023; Blanchet, 2021; Blassel, 2018). Les impacts de cette discrimination sont nombreux, allant du refus d'emploi à des limitations d'accès à certains services, et contribuent à un sentiment d'insécurité linguistique (Rispaill, 2016). Ainsi, certaines personnes se sentent contraintes de modifier leur façon de s'exprimer pour mieux s'intégrer ou être acceptées.

En effet, chaque culture possède ses propres codes de communication, ce qui peut entraîner des malentendus. Ces divergences sont souvent amplifiées par des biais inconscients ou des

stéréotypes qui influencent la manière dont les messages sont perçus et interprétés. Ces préjugés inconscients peuvent générer des tensions, affecter la collaboration et nuire aux relations interpersonnelles (Aoun, 2011). Comme suggère (Irrmann, 2006), ces éléments nécessitent une attention particulière pour éviter les conflits, encourager la collaboration et favoriser une compréhension mutuelle.

Les discriminations et brimades vécues par les étudiant.e.s internationaux.ales ne se limitent pas à leur parcours académique, mais s'étendent également au marché du travail. Malgré leurs qualifications universitaires et leurs expériences professionnelles acquises à l'étranger, nombreux d'entre eux se retrouvent contraints d'accepter des emplois sous-qualifiés, souvent éloignés de leur domaine d'expertise (Béji et Pellerin, 2010). Les expériences et qualifications obtenues à l'étranger sont souvent sous-évaluées (Namazi, 2014 ;Otmani, 2020).

Cette sous-utilisation des compétences entraîne des conséquences directes sur leur épanouissement professionnel et leur intégration socio-économique (Boudarbat et Montmarquette, 2018). Une des raisons principales de cette situation est le manque d'expérience sur le marché du travail canadien, souvent exigée par les employeurs locaux (El Miri et Mercier, 2020). Par conséquent, de nombreux étudiant.e.s internationaux.ales occupent des postes précaires, tels que garde-malade, employé de ménage ou serveur, initialement considérés comme temporaires (de Lesdain, 1999). Cependant, ces emplois précaires peuvent devenir permanents après de multiples échecs dans leur recherche d'un emploi à la hauteur de leurs compétences.

En dépit de leurs qualifications, ces étudiants sont fréquemment cantonnés à des emplois sous-qualifiés, ce qui affecte directement leur bien-être (Eid, 2012; Garner-Moyer, 2006). Même en présence des lois interdisant la discrimination, de nombreux étudiant.e.s internationaux.ales perçoivent des biais systémiques dans leur parcours d'intégration (Eid, 2012). Ces biais incluent : La *non-reconnaissance des acquis étrangers*, les diplômes et expériences obtenus à l'étranger sont souvent sous-évalués. Ensuite, la *manque de réseaux*

locaux, les étudiant.e.s internationaux.ales manquent de connexions professionnelles pour accéder à des opportunités pertinentes. Enfin, des *biais informationnels*, une méconnaissance des attentes du marché du travail local ralentit leur progression et compromet leurs projets initiaux (Béji et Pellerin, 2010).

La difficulté à trouver un emploi qualifié entraîne un sentiment de frustration et peut transformer une expérience migratoire prometteuse en un parcours marqué par la précarité et l'exclusion sociale. Selon Boudarbat et Cousineau (2010), l'impossibilité d'obtenir un emploi correspondant aux compétences des étudiants peut entraîner des conséquences graves telles que : découragement et désengagement, problèmes de santé mentale et également une perte de talents. Par ailleurs, certains choisissent de retourner dans leur pays d'origine ou d'émigrer ailleurs, privant le Québec et le Canada de talents qualifiés.

Face à ces défis, plusieurs chercheurs mettent en avant l'importance des initiatives publiques et institutionnelles pour soutenir l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales. Vultur et Germain (2018) soulignent que les programmes favorisant l'acquisition d'une expérience de travail locale sont essentiels pour faciliter leur transition vers des emplois qualifiés. Boudarbat et Cousineau (2010) appuient cette idée, indiquant que les politiques publiques doivent être évaluées régulièrement pour garantir leur efficacité. Belkhodja (2017) va plus loin en décrivant l'admission des étudiant.e.s internationaux.ales comme une composante stratégique de la politique d'immigration canadienne, mettant en avant leur rôle crucial pour le développement économique et social. Des initiatives récentes, telles que l'amélioration des démarches administratives et la simplification de l'accès à la résidence permanente, témoignent d'un effort pour transformer le Canada et le Québec en destinations attractives pour les étudiant.e.s internationaux.ales (Belkhodja, 2017). Ces politiques visent à maximiser l'impact positif des étudiant.e.s internationaux.ales en tant que travailleurs qualifiés et contributeurs à la diversité culturelle.

En somme, l'intégration des étudiant.es internationaux.ales sur le marché du travail québécois est un processus multidimensionnel, influencé par des facteurs personnels, sociaux

et systémiques. En comprenant les défis auxquels ces étudiants sont confrontés et en proposant des stratégies adaptées, il devient possible de promouvoir une société plus inclusive et équitable. L'avenir du Québec repose en partie sur sa capacité à attirer et à retenir ces talents internationaux, en leur offrant des opportunités d'épanouissement et de réussite.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons la démarche méthodologique ainsi que la question fondamentale qui motive cette recherche.

CHAPITRE 2

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce deuxième chapitre vise à exposer la question centrale de cette recherche, ainsi que les objectifs qui en découlent. Il traitera également le positionnement épistémologique et de l'approche méthodologique retenus. Enfin, il mettra en lumière les considérations éthiques qui ont orienté la conduite de cette étude.

Les recherches précédentes ont mis en lumière divers obstacles auxquels font face les étudiant.e.s internationaux.ales, tels que les difficultés d'adaptation aux méthodes pédagogiques locales, les barrières linguistiques, ainsi que les ajustements culturels (Belkhodja, 2017; Murphy-Lejeune, 2000). Toutefois, peu d'études ont porté spécifiquement sur les étudiants issus des minorités visibles, souvent confrontés à des formes de discrimination supplémentaires, qui impactent non seulement leur expérience académique mais aussi leurs opportunités sur le marché de l'emploi (Eid, 2012; Kanouté, 2007). Cette lacune dans la recherche mérite une attention particulière, car les perceptions et les stratégies d'adaptation de ces étudiants peuvent offrir un éclairage précieux sur les réalités d'un processus d'intégration plus complexe qu'il n'y paraît.

Ainsi, la présente étude vise à comprendre les perceptions d'une étudiante internationale issue des minorités visibles, en lien avec son intégration dans le milieu académique et professionnel québécois. Ainsi, notre question de recherche est la suivante : Quelles sont les perceptions d'une étudiante internationale issue des minorités visibles quant à son intégration académique et professionnel sur le marché du travail québécois ?

2.1 POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Notre façon de comprendre le monde dépend de notre propre expérience et de notre point de vue. Dans cette étude, nous allons explorer cette idée en profondeur. Nous partirons du principe que la connaissance n'est pas quelque chose qu'on découvre, mais plutôt quelque chose qu'on construit.

De ce fait, le cadre épistémologique adopté pour cette étude repose sur le paradigme du constructivisme pragmatique, une approche qui valorise la diversité des perspectives et reconnaît que les interprétations d'un même phénomène varient selon le contexte et l'histoire personnelle des individus. Le constructivisme considère que la connaissance du monde n'est pas une découverte d'une réalité préexistante et objective, mais résulte d'un processus actif de construction mentale (Prawat, 1999). Cette construction est façonnée par les expériences et les interactions d'un sujet avec son environnement, conférant ainsi une dimension subjective à toute compréhension du monde (Avenier, 2011).

Dans ce cadre, la connaissance ne reflète pas fidèlement une réalité objective, mais constitue une interprétation fondée sur les vécus individuels. En conséquence, le processus de construction de connaissances met en avant une interaction dynamique entre l'observateur et le phénomène observé. Cette relation intrinsèque signifie que l'acte d'observation influence le phénomène, tout en étant lui-même influencé par celui-ci. Ainsi, la réalité est co-construite, rendant impossible la séparation complète entre l'observateur et son objet d'étude (Albert et Avenier, 2011).

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, privilégiant des méthodes permettant de saisir la richesse et la complexité des expériences humaines. Les approches qualitatives sont particulièrement adaptées pour recueillir des données approfondies, notamment dans des contextes où les méthodes quantitatives, telles que les questionnaires, seraient insuffisantes (Albert et Avenier, 2011). Ainsi, la méthodologie retenue vise à explorer les perceptions et expériences subjectives d'une étudiante internationale en tenant

compte de facteurs personnels tels que son origine culturelle, sa langue et son statut socio-économique.

L'approche constructiviste pragmatique constitue un cadre d'analyse pertinent pour examiner la manière dont l'étudiante perçoit et interprète son intégration à l'université d'accueil et sur le marché du travail québécois. Ce paradigme permet d'appréhender la diversité des vécus tout en garantissant rigueur critique, engagement éthique et robustesse méthodologique (Avenier, 2010). Il repose sur l'idée que la connaissance se construit à travers l'expérience, l'action et l'adaptation aux contextes réels, conférant ainsi une flexibilité essentielle à l'analyse des dynamiques d'intégration.

Dans une perspective constructiviste, la validité des données ne repose pas sur des critères strictement objectifs, mais sur la richesse et la profondeur des descriptions recueillies. La connaissance est jugée valide lorsqu'elle permet de mieux comprendre la réalité vécue, plutôt que d'adhérer à une vérité absolue et universelle (Von Glasersfeld, 1994). Ce cadre épistémologique reconnaît la coexistence de multiples interprétations valides d'un même phénomène, en fonction des expériences et des perspectives individuelles. Ce processus itératif de construction du savoir permet d'intégrer diverses perspectives et solutions, enrichissant ainsi la compréhension du sujet étudié (Girard et al., 2015).

En somme, le constructivisme pragmatique articule méthodologie, flexibilité et rigueur scientifique pour explorer les expériences uniques de l'étudiante internationale. Il met en avant l'importance de l'apprentissage par l'expérience et l'expérimentation Bourgeois (2013), souligne que les connaissances ne sont pas uniquement théoriques, mais doivent être mises à l'épreuve, appliquées et ajustées en fonction des réalités du terrain afin d'en renforcer la pertinence et l'utilité pratique.

2.1.1 La méthode de l'autopraxéographie

L'autopraxéographie est une approche qualitative qui permet aux chercheurs, souvent dotés d'une expérience pratique dans leur domaine, d'explorer et de produire des

connaissances en s'appuyant sur leurs propres vécus (Albert et Avenier, 2011). Cette méthode invite à une réflexion approfondie sur les expériences passées et présentes, tout en les intégrant dans un cadre théorique pertinent. Elle offre non seulement des bénéfices pour le chercheur, en lui permettant de mieux comprendre ses propres pratiques, mais également pour la communauté scientifique et managériale, en contribuant à une meilleure articulation entre théorie et pratique (Albert et Michaud, 2016).

Cette méthode se distingue par sa focalisation sur l'individu comme sujet principal de l'étude. En utilisant ses expériences personnelles comme source de données, le chercheur est en mesure de produire des connaissances à la fois intimes et potentiellement généralisables, contribuant ainsi à l'avancement de la compréhension scientifique dans un domaine spécifique (Albert, 2017). Cette méthode incite à prendre du recul par rapport aux expériences vécues, souvent marquées par des défis complexes, et à les examiner sous un prisme scientifique (Albert, 2017). Elle valorise une approche intégrant non seulement des concepts théoriques, mais aussi la richesse et la complexité des pratiques (Albert et al., 2023).

L'autopraxéographie a pour objectif de réduire l'écart entre la recherche académique et la pratique professionnelle, en offrant aux chercheurs-praticiens une démarche leur permettant de contextualiser et de synthétiser leurs expériences. Cette approche est particulièrement adaptée à l'étude de domaines complexes, comme l'entrepreneuriat, où les expériences personnelles jouent un rôle central dans la construction des savoirs. Elle met ainsi en lumière l'importance de la réflexion individuelle comme outil clé pour comprendre les phénomènes complexes (Albert, 2017). De plus, elle privilégie une perspective à la première personne, qui enrichit l'analyse par une approche introspective (Albert et Cadieux, 2017 ; Albert et Perouma 2017).

Ainsi, (Collin et Karsenti, 2012) soulignent que chaque étudiant apporte avec lui des caractéristiques uniques lorsqu'il entre dans l'enseignement supérieur.

2.1.2 Le processus de l'autopraxéographie

L'autopraxéographie est une méthode de recherche singulière qui permet de transformer l'expérience personnelle en savoir scientifique. Elle repose sur l'analyse réflexive des vécus individuels afin d'en extraire des enseignements transférables à d'autres contextes. Selon (Albert et al., 2019), cette démarche s'articule en trois étapes essentielles. La première étape consiste à relater son expérience de manière spontanée, sans contrainte académique. Il s'agit d'exprimer les faits, les émotions et les perceptions telles qu'ils ont été vécus, à l'instar d'une anecdote racontée à un ami. L'objectif est de restituer l'expérience avec authenticité, sans filtre ni analyse immédiate. Une fois le récit posé, l'étape suivante implique une réflexion approfondie sur son contenu. L'auteur s'interroge sur la signification de son expérience, les liens qu'elle entretient avec les connaissances existantes et les zones d'ombre qu'il n'avait pas perçues au premier abord. Cette phase critique permet de dégager des perspectives inédites et de mettre en lumière des enjeux plus vastes. Enfin, l'expérience individuelle est confrontée aux théories et aux concepts existants afin d'en tirer des enseignements généralisables. Cette phase repose sur un va-et-vient constant entre l'expérience personnelle et l'analyse théorique. Il ne s'agit pas d'affirmer des vérités absolues, mais plutôt d'identifier des pistes de réflexion pouvant enrichir la compréhension d'autres situations (Albert et Couture, 2014; Albert et al., 2019; Albert et Michaud, 2016).

Ainsi, en combinant narration, réflexion critique et théorisation, l'autopraxéographie confère une valeur scientifique aux récits individuels tout en préservant leur richesse et leur complexité.

2.1.3 Une méthodologie fondée sur l'authenticité

L'autopraxéographie insiste sur l'importance de l'authenticité et de la spontanéité dans la rédaction des témoignages. Elle encourage une écriture naïve et sincère, qui reflète fidèlement les souvenirs et les expériences vécues, sans chercher à interpréter ou justifier immédiatement les raisons sous-jacentes. Cette méthode permet ainsi de se concentrer sur la

manière dont les événements ont été ressentis, mettant l'accent sur l'observation et la description des phénomènes plutôt que sur leur explication (Albert et Couture, 2014).

Cependant, cette approche demande également un travail réflexif (Albert, 2017 ; Albert et Michaud, 2016). Le chercheur est invité à analyser ses expériences personnelles et à en tirer des enseignements pertinents, transformant ainsi des connaissances perçues comme subjectives en données valides pour la recherche (Albert et Avenier, 2011). Cette démarche offre une légitimité scientifique à des savoirs ancrés dans la pratique et favorise une meilleure compréhension des phénomènes complexes en conjuguant expérience individuelle et analyse rigoureuse.

Cette méthode, fondée sur le récit subjectif de l'étudiante, présente des limites inhérentes à la subjectivité. Les perceptions, émotions et interprétations de l'étudiante influencent inévitablement son récit, pouvant entraîner une réinterprétation ou une distorsion des événements passés (Albert et al., 2017). De plus, la mémoire humaine, par nature sélective et reconstructive, peut omettre des détails ou les transformer (Albert et al., 2019).

Malgré ces limitations, cette approche offre un avantage unique : elle permet d'explorer et de comprendre les expériences de l'étudiante chercheuse de l'intérieur (Albert et al., 2019). Cette immersion dans le vécu subjectif peut s'avérer particulièrement précieuse pour l'étude de phénomènes complexes et subjectifs.

2.1.4 Considérations éthiques

Les micro-éthiques constituent une approche centrée sur la qualité des relations humaines, en mettant l'accent sur l'écoute active, la réflexion et l'ouverture d'esprit. Elles privilégient l'authenticité des interactions et estiment les expériences individuelles et collectives, plutôt que de se limiter à l'application de règles éthiques standardisées (Martineau, 2007).

Cela étant dit, toute recherche empirique doit se conformer à des principes éthiques essentiels. Ainsi, l'éthique de la recherche impliquant des êtres humains repose sur trois principes fondamentaux : le respect des personnes, le souci de leur bien-être et la justice (M Laforce, 2023). Dans ce contexte, l'éthique joue un rôle central dans la manière dont les études sont menées.

Étant donné la méthodologie utilisée, l'autopraxéographie, l'étudiante chercheuse est la seule participante à cette recherche. Ce travail reposant sur ses propres expériences, elle s'assure de protéger les informations recueillies lors de ses interactions, tant au niveau académique qu'au niveau organisationnel, en identifiant personne. De ce fait, elle s'engage à respecter les critères éthiques établis par l'EPTC 2. Cette politique fondamentale repose sur un principe éthique essentiel : concilier l'impératif de faire progresser la recherche et les connaissances avec le devoir moral de protéger la dignité et les droits des personnes qui y participent. Donc, elle s'engage à ne divulguer aucun nom, ni établissement dans son témoignage.

En résumé, l'autopraxéographie offre une approche unique pour explorer des phénomènes subjectifs à travers l'expérience personnelle du chercheur. Bien qu'elle présente des défis méthodologiques, notamment en termes de subjectivité et de généralisation, elle peut fournir des données riches et approfondies. De plus, cette méthode soulève des considérations éthiques importantes, telles que le consentement éclairé et la protection de la vie privée des participants. En étant conscients de ces aspects, les chercheurs peuvent utiliser cette méthode de manière responsable et efficace pour enrichir notre compréhension du monde qui nous entoure.

CHAPITRE 3

ANALYSE ET DISCUSSION

3.1 TMOIGNAGE

En janvier 2023, j'ai quitté mon pays natal, Haïti, pour entreprendre des études au Québec. Ce départ a été bien plus qu'un simple changement géographique ; il a été un arrachement, une séparation d'avec une partie essentielle de mon identité. C'était comme quitter une rive familière pour naviguer vers un horizon inconnu.

Dès mon arrivée à Québec, je me suis lancée dans le défi d'une maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail à l'Université du Québec à Rimouski. Cette aventure était un mélange d'espoirs, d'enthousiasme et de doutes. Comme beaucoup d'étudiant.e.s internationaux.ales, j'avais une image idéalisée de la vie dans cette ville réputée pour ses atouts académiques et culturels. J'imaginais des rencontres enrichissantes, des découvertes passionnantes et un avenir prometteur.

Pourtant, derrière ces attentes optimistes, se cachaient des appréhensions. Étais-je vraiment prête à affronter cette nouvelle réalité ? Comment allais-je m'intégrer dans un pays où tout semblait si différent de ce que j'avais connu ? La langue, le climat, les coutumes... autant de défis qui se présentaient à moi. Mais au-delà de ces questions, il y avait une étincelle, une soif d'apprendre et de grandir. J'étais prête à relever le défi, même si je ne savais pas encore ce que cette aventure allait me réserver.

Bien que j'aie eu mes doutes, mon université d'accueil a été déterminante en offrant une multitude de ressources. Par exemple, sur ces plateformes, une rubrique intitulée "Préparer votre arrivée" offrait des informations et des instructions claires qui ont grandement facilité mon installation. J'ai eu la chance de participer à une formation virtuelle

qui répondait à nos premiers besoins d'information. J'ai eu également l'opportunité de participer à des visites guidées sur place, ce qui m'a permis de me rencontrer avec mon nouvel environnement, de comprendre les exigences académiques et d'avoir une vue d'ensemble des ressources.

Lors de mon intégration à l'université, Par exemple, j'ai eu l'opportunité de rejoindre un programme de mentorat, où, en fonction de mes attentes, j'ai été associé à des étudiants québécois expérimentés ou à des étudiants de mon pays d'origine ayant de l'expérience. Je me rappelle une rencontre informelle organisée sur le campus avec d'autres étudiants de mon pays d'origine, qui m'a immédiatement plongée dans une ambiance positive et motivante. Certains d'entre eux ont partagé leurs expériences, ce qui m'a profondément inspiré et apaisé par rapport à mon propre parcours.

L'université a organisé des ateliers pour nous initier au système académique et aux services offerts. Mon mentor m'a conseillé de comprendre certaines particularités culturelles et m'a encouragé à m'impliquer dans des activités étudiantes. J'ai rapidement réalisé que mon intégration reposait aussi sur mon propre investissement : j'ai pris l'initiative de m'impliquer dans les rencontres, de poser des questions et de rejoindre des clubs afin de rencontrer d'autres étudiants. Cette démarche partagée, entre les efforts de l'institution et mon implication, a été essentielle pour faciliter mon adaptation et renforcer mon sentiment d'appartenance à la communauté universitaire.

En plus des services personnalisés, j'ai eu la chance de bénéficier de services institutionnels bien adaptés sur le campus qui m'ont grandement facilité ce parcours, souvent long et exigeant. L'accès à la bibliothèque universitaire s'est révélé particulièrement précieux, offrant une vaste sélection de livres et d'articles scientifiques essentiels à mes recherches. Les bases de données en ligne, en particulier, me permettent d'approfondir mes sujets et d'enrichir mes travaux avec des sources fiables. J'ai eu la chance de bénéficier du centre d'aide en rédaction, qui m'a été d'une grande aide dans mes travaux. Les séances de révision m'ont permis d'améliorer la structure et la clarté de mes écrits, des éléments

essentiels pour produire des travaux de qualité. Toutes ces ressources, bien que nouvelles pour moi, se sont avérées précieuses, surtout en comparaison avec celles disponibles dans les universités de mon pays d'origine.

J'apprécie également les rencontres avec les conseillers académiques, qui m'aident à mieux planifier mon parcours et à sélectionner les cours les plus pertinents pour atteindre mes objectifs professionnels. Leur accompagnement me permet de prendre des décisions éclairées pour la suite de mes études.

Enfin, les espaces de travail en groupe et les salles d'étude m'étaient très utiles pour mes projets, car elles offraient un environnement favorable aux échanges. Ces espaces contribuaient à renforcer notre cohésion et à améliorer notre productivité. Toutefois, dès les premiers jours sur le campus de l'Université, j'ai été confronté à cette dure réalité. L'éloignement de ma famille a été une grande source de souffrance. Leur soutien moral et affectif a toujours été essentiel pour moi, surtout dans les moments de doute. Ce manque de proximité créait un vide qui a compliqué mon adaptation. J'ai dû fournir des efforts supplémentaires, non seulement pour m'habituer à ce nouvel environnement, mais également pour trouver ma place dans cette nouvelle communauté. Un autre défi important a été la barrière linguistique. Les expressions idiomatiques et les accents québécois étaient parfois difficiles à comprendre. Par exemple, il m'arrive de ne pas saisir immédiatement certaines tournures de phrases ou expressions culturelles, ce qui contribue à ralentir mon intégration sociale et académique. Toutefois, je travaille constamment pour m'améliorer, ce qui renforce ma détermination à m'impliquer davantage pour surmonter ces défis et m'ouvrir aux divers aspects de la culture locale.

Dans les salles de classe, je faisais de mon mieux pour suivre les discussions et les conférences, mais je me suis vite rendu compte que la langue n'était pas le seul obstacle. La méthodologie, l'approche des travaux académiques et les interactions sociales étaient très différentes de ce que je connaissais. Face à ces différences, j'ai naturellement choisi de m'entourer de mes pairs, comme l'ont fait plusieurs autres étudiant.es internationaux.ales.

Ce repli vers son groupe d'origine, partagé par de nombreux étudiants issus des minorités visibles, procure un certain réconfort. En effet, il repose sur un ensemble d'éléments partagés, notamment la langue, les références culturelles et les expériences vécues, auxquelles s'ajoute souvent l'expérience commune de la différence perçue. Ce sentiment de proximité est d'autant plus fort lorsqu'on provient du même pays.

Je me souviens, à ce propos, d'une anecdote révélatrice vécue avec mes camarades haïtiens. Lorsqu'un travail d'équipe était requis, nous avions tendance à former des groupes entre nous, par habitude et par affinité. Toutefois, un jour, un de nos professeurs a rompu avec cette dynamique en nous assignant à des groupes mixtes. Cette décision, bien que déstabilisante au départ, nous a contraints à sortir de notre zone de confort pour interagir avec des étudiants d'origines diverses. Ce moment, bien que mineur en apparence, a marqué un tournant dans mon processus d'ouverture à l'autre.

Par ailleurs, le climat québécois qui fascine souvent les étrangers, a aussi contribué à mon mal-être initial. Originaire d'un pays au climat tropical, l'hiver rigoureux du Québec, avec ses tempêtes de neige et ses températures glaciales, me semblait presque cruel. Mon corps et mon esprit ont dû s'adapter à ce changement radical, et cela a pris plus de temps que prévu.

Les premiers mois furent marqués par un profond sentiment de solitude. Je passais la majorité de mon temps seule dans ma chambre, envahie par un vide et un isolement pesant. Les soirées étaient particulièrement difficiles, car c'est à ce moment-là que la nostalgie devenait plus intense. Je repensais souvent aux moments passés avec mes proches, aux éclats de rire et aux soirées partagées, etc. Pendant ce temps, mes camarades de classe, majoritairement natifs du Québec, apparurent avec une aisance naturelle. Dans cet environnement, ils étaient chez eux, entourés de leurs familles, parlant leur langue maternelle et parfaitement à l'aise dans un système éducatif qu'ils connaissaient bien. Je me sentais comme une spectatrice extérieure, me demandant si j'arriverais un jour à vraiment m'intégrer. Ces moments de doute m'ont amené à remettre en question mes choix. Avais-je

vraiment fait le bon choix en venant ici ? Était-il vraiment nécessaire de partir aussi loin de ma famille et de mes repères pour poursuivre mes ambitions académiques et professionnelles ? Ces questions tournaient sans cesse dans mon esprit, et chaque difficulté rencontrée, qu'il s'agisse d'un devoir complexe ou d'un malentendu culturel, ne faisait qu'accentuer mon sentiment d'isolement.

Pourtant, au fil du temps, les choses ont commencé à changer. Progressivement, je me suis familiarisé avec la réalité québécoise. J'ai découvert la beauté de la ville de Québec, son histoire riche et la chaleur de ses habitants. Contrairement à mes premières impressions, les Québécois se sont révélés très ouverts et accueillants. Et, j'ai appris à apprécier leur sens de l'humour, leur résilience face au froid et leur attachement à la nature.

Un tournant décisif dans mon intégration a été ma décision de participer à des activités locales. Que ce soit en rejoignant des groupes d'étudiant.e.s internationaux.ales en assistant à des événements culturels ou en prenant part à des discussions académiques, j'ai commencé à élargir mon cercle social. J'ai rencontré d'autres étudiants étrangers qui, comme moi, vivaient les mêmes défis. Cette solidarité m'a permis de relativiser les difficultés et de comprendre que l'intégration est un long processus, mais naturel.

Parallèlement à cela, mes études ont aussi pris une autre dimension. J'ai réalisé que la formation que je recevais ici, bien qu'exigeante, me permettait de développer des compétences inestimables, non seulement sur le plan académique, mais également sur le plan personnel. Chaque projet, chaque discussion en classe, chaque interaction avec les professeurs et mes camarades contribuait à m'enrichir d'une manière que je n'aurais jamais imaginée.

Cette période de transition m'a permis de découvrir des aspects de moi-même que j'ignorais. J'ai développé une résilience face aux défis, une capacité d'adaptation face à l'inconnu et une ouverture d'esprit qui m'a permis d'embrasser la diversité culturelle présente à Québec. Ce qui, au début, m'apparaissait comme des obstacles insurmontables, sont devenus des opportunités d'apprentissage.

Le choix d'étudier au Québec n'est pas le fruit du hasard. En tant que licenciée en sciences comptables et ayant déjà travaillé dans l'administration, j'avais une bonne compréhension de la gestion d'entreprise. Deux entrepreneurs haïtiens ont particulièrement marqué mon parcours ; leur détermination et leur capacité à innover ont transformé leurs entreprises en sociétés prospères au service de la communauté. Leur exemple m'a inculqué l'importance de l'entrepreneuriat comme levier du développement économique et social. Mon cheminement académique et professionnel a toujours été guidé par une ambition claire : créer et diriger ma propre entreprise. Cette aspiration reflète non seulement ma passion pour le leadership et la gestion, mais également mon désir de contribuer de manière significative à la société en tant qu'entrepreneure.

Selon mes observations dans certaines entreprises en Haïti, j'ai constaté que, les entreprises sont confrontées à de nombreux bouleversements et cherchent à améliorer leur performance. Les employés, de plus en plus conscients des conditions de travail et des pratiques managériales, sont en quête de bien-être au travail. Réconcilier le bien-être des salariés et la performance de l'entreprise est un enjeu stratégique crucial et d'actualité. Cependant, ces deux notions sont souvent moins valorisées en milieu de travail haïtien. Cependant, ses employés aspirent à un environnement de travail qui favorise leur bien-être. Ainsi, obtenir une performance élevée tout en assurant le bien-être des salariés semble pour beaucoup un objectif difficile à atteindre.

Face à cette problématique, ma détermination à approfondir la compréhension entre « performance et bien-être au travail » s'est renforcée. Bien que ces deux concepts soient inconsiderés en milieu de travail haïtien, ils s'avèrent être cruciaux et indispensables pour garantir un milieu de travail favorable et apaisant pour tous. Cette réflexion a solidifié ma forte aspiration à creuser davantage. Une ambition nourrie par mon parcours migratoire et académique, qui témoigne de mon engagement et de ma passion pour cette profession.

Mon aspiration à devenir gestionnaire trouve ses racines dans ces observations. Tout ce qui touche à l'humain, avec sa complexité et son bien-être, me passionne profondément.

Mon ambition de créer et de diriger ma propre entreprise découle de cette vision, combinée à mon envie de relever des défis et d'innover. Cependant, j'ai rapidement compris que pour concrétiser cette ambition de manière efficace, il était crucial de développer des compétences solides en leadership et en gestion. Mon baccalauréat en sciences comptables m'a apporté une base solide en gestion financière et en analyse, mais cela ne suffisait pas pour réaliser pleinement ma vision. C'est pourquoi j'ai choisi de poursuivre des études de deuxième cycle en gestion des personnes en milieu de travail, afin de renforcer mes connaissances et de perfectionner mes compétences.

En plus d'être investie dans mes études, je cherchais également un emploi. Cette démarche n'était pas seulement motivée par des raisons financières, mais aussi par mon envie de m'immerger dans la culture québécoise et d'enrichir mon expérience personnelle. Au-delà de subvenir à mes dépenses, je voyais cela comme une occasion de mieux comprendre les valeurs, les traditions et le mode de vie québécois.

Trouver un emploi me permettrait à la fois de couvrir mes besoins quotidiens, de financer mes projets et d'acquérir une expérience précieuse dans mon domaine. Travailler tout en poursuivant mes études représentait également une opportunité unique d'approfondir ma compréhension du milieu professionnel et culturel québécois.

Comme je l'ai mentionné plus tôt, ma recherche d'emploi allait bien au-delà d'un simple besoin financier. J'étais impatiente de découvrir où cette aventure me mènerait et comment elle enrichirait mon parcours.

Dans ma recherche d'emploi, j'ai rencontré des défis considérables dès le départ. J'ai constaté que de nombreux postes dans ce secteur requièrent une disponibilité à temps plein, ce qui est incompatible avec mes engagements académiques. En explorant les opportunités professionnelles, il m'est apparu que beaucoup d'employeurs privilégient des candidats capables de travailler à plein temps. Cependant, en tant qu'étudiante, mes cours et mes études occupent une grande partie de ma journée, rendant impossible une telle disponibilité.

Cette situation m'a fait réaliser à quel point il est difficile de trouver un équilibre entre mes ambitions professionnelles et mes obligations académiques. Cependant, je reste convaincue que l'expérience pratique est essentielle dans mon domaine. Cette prise de conscience m'a poussé à considérer d'autres options, comme des stages ou des emplois à temps partiel, qui me permettraient de gagner en expérience tout en respectant mes horaires d'études. J'ai également pensé à des opportunités de bénévolat dans des organisations liées à mon domaine.

Un autre défi majeur auquel j'ai dû faire face lors de ma recherche d'emploi a été la non-reconnaissance de mes qualifications. Malgré tous ses efforts pour trouver un emploi dans mon domaine, les opportunités se sont souvent révélées inaccessibles. Dans mes recherches, certains employeurs m'ont fait savoir que je dois présenter une demande d'évaluation comparative de mes diplômes en dépit de mes expériences et de mon statut d'étudiant du 2eme cycle. J'ai rapidement compris que mes compétences et mes expériences n'étaient pas pleinement reconnues. Cette situation a été particulièrement frustrante et décourageante, car j'avais le sentiment que tout ce que j'ai accompli en Haïti était soudainement dévalorisé. Bien que je sache dans cette nouvelle aventure, je pourrais faire face à des défis, je n'avais aucune idée à quel point ces nouvelles conditions de vie transformeraient ma réalité.

Avant d'arriver au Québec, je me considérais comme une professionnelle accomplie. J'avais obtenu un baccalauréat en sciences comptables et un diplôme supérieur en gestion des affaires, ce qui m'as permis de travailler dans un poste de gestion pendant plusieurs années. Cependant, les réalités du marché du travail québécois étaient bien différentes. Il ne suffit pas d'avoir des compétences techniques ou des diplômes ; il semble aussi essentiel de comprendre le système local, de développer des réseaux et de s'adapter à leur culture.

Certaines de ses expériences ont marqué ce parcours. Par exemple, j'ai postulé à un poste correspondant à mes qualifications et à l'expérience pertinente que j'avais acquise lors de mon dernier emploi en Haïti. À ma grande surprise, lors de l'entretien, le recruteur a

exprimé des réserves concernant mon adaptabilité à la culture d'entreprise québécoise. Malgré mes efforts pour démontrer ma compréhension et mon ouverture d'esprit, je n'ai pas été retenue pour le poste. Après avoir investi tant d'efforts pour acquérir ces qualifications, voir leur valeur minimisée a été particulièrement douloureux. Cette situation m'a fait ressentir que mes compétences étaient parfois remises en question simplement à cause de mon parcours international.

Le choc de cette dévalorisation a profondément affecté ma confiance en moi. J'ai commencé à douter de mes compétences et à me remettre en question sur la pertinence de ma décision de migrer pour poursuivre mes études ici. Des pensées qui engendrent souvent la frustration et le découragement.

Donc, malgré un parcours académique et professionnel solide, j'ai été confrontée à des remarques et des perceptions qui remettaient en question la reconnaissance de mes qualifications. Cette dévalorisation a été non seulement déstabilisante, mais aussi difficile à accepter. Cette situation a généré en moi une lutte intérieure complexe.

D'abord, j'étais déterminée à prouver ma valeur et à démontrer la pertinence de mes qualifications. Alors, je me retrouvais confrontée à la réalité du marché du travail québécois, qui tend à accorder une importance prépondérante à l'expérience locale. Le besoin de m'adapter et de m'intégrer était pressant, mais ce processus me semblait émotionnellement épuisant. Ainsi, j'ai décidé de ne pas laisser cette expérience définir mon parcours. J'ai choisi de la considérer comme un défi à relever.

Après de nombreuses recherches, j'ai finalement accepté un emploi de caissière dans un restaurant, puis j'ai travaillé comme préposée à la salle à manger dans une résidence pour personnes âgées. Accepter un emploi qui ne correspond ni à ma formation précédente ni à ma formation actuelle n'a pas été une décision facile. Il semble qu'en tant qu'étudiante et professionnelle formée à l'étranger, nous devons parfois commencer à un niveau inférieur, ce qui, pour certains, peut être vu comme un atout, tant pour nous que pour l'employeur et la société québécoise.

Mon expérience en tant que caissière dans ce restaurant a marqué mon entrée dans le monde du travail québécois. Dès mon premier jour, mon responsable et une collègue m'ont accueillie chaleureusement. Ils m'ont mise à l'aise, présentée à l'équipe, expliquée les différentes tâches et m'ont rassurée en me disant que je pouvais demander de l'aide à tout moment. Cet accueil bienveillant a immédiatement réduit mon stress. Je me suis senti acceptée et soutenue, cela m'a permis de me concentrer sur l'apprentissage de mes nouvelles responsabilités.

Durant cette expérience, j'ai vécu des expériences remarquables. Ayant grandi en Haïti, où le français est largement parlé, je pensais que la barrière linguistique ne serait pas un obstacle. Cependant, dès mes débuts dans ce restaurant, j'ai compris que saisir les accents locaux et les expressions idiomatiques québécoises s'avérerait plus difficile que prévu.

Les clients s'exprimaient rapidement, souvent avec leurs accents particuliers, en utilisant également des expressions qui me laissaient perplexe. Cela devenait particulièrement compliqué lors des heures de pointe, où le stress et la pression amplifiaient ma confusion.

Il y a eu des moments où, malgré mes efforts pour bien accomplir mon travail, certains clients manifestaient de l'impatience. Leur ton devenait plus élevé, ils parlaient rapidement, et je ressentais une pression écrasante sur mes épaules. Cette situation était déstabilisante, car je devais faire face à leur impatience tout en luttant pour comprendre les expressions et les accents locaux.

Un jour, un client pressé a commencé à se montrer impatient lorsque sa commande a pris plus de temps que prévu. J'ai ressenti une montée de stress, mais j'ai vite compris qu'il était crucial de rester calme et de lui demander de patienter. Donc, ce moment m'a fait réaliser l'importance de garder mon calme et de rester courtoise, même dans des situations stressantes. J'ai appris à mieux gérer ces types de situations.

Ce qui m'a également touchée, c'est la façon dont mes collègues Léaa¹, Yvon et James ont pris le temps de m'intégrer dans l'équipe. Ils m'ont montré comment accomplir les différentes tâches, partagé leurs propres expériences de début, notamment Léa, qui, comme moi, vient d'un endroit où l'on parle anglais au Québec. Leur patience et leur gentillesse ont énormément renforcé ma confiance en moi. Bien que j'aie suivi une formation en ligne pour me familiariser avec les procédures et les outils que j'allais utiliser, la réalité sur le plancher était bien différente.

Heureusement, mes collègues ont fait preuve d'une patience et d'une compréhension exemplaires. Leur approche pratique était inoubliable. Ils m'encourageaient à poser des questions et à demander de l'aide si nécessaire. Parfois, lorsque le restaurant était moins fréquenté, ils prenaient même le temps de me faire des démonstrations supplémentaires ou de me prodiguer des conseils pour améliorer ma rapidité et ma précision. Je suis extrêmement reconnaissante d'avoir été entourée de collègues aussi dévoués.

Travailler dans un environnement diversifié, avec une forte rotation de personnel, exige une compréhension particulière. J'ai eu une collègue qui cherchait à me compliquer les choses, mais j'ai décidé de ne pas me laisser abattre. Au début, l'envie de quitter l'entreprise était forte, car je manquais de motivation pour affronter un environnement parfois difficile, surtout que je ne voyais aucune perspective d'évolution. Cependant, une petite voix intérieure m'a rappelé une phrase qu'un de mes professeurs m'avait dit : « Un bon gestionnaire doit toujours rechercher des aspects positifs dans chaque situation, surtout lorsqu'il s'agit de relations humaines » Cette réflexion m'a fait comprendre que les défis que je rencontrais n'étaient pas insurmontables et que j'avais les ressources pour les surmonter. J'ai donc choisi de persévérer, tout en restant attentif aux meilleures opportunités, avec l'idée que, le meilleur est pour l'avenir.

¹ Tous les prénoms mentionnés dans ce témoignage sont des prénoms fictifs afin de préserver l'anonymat.

Avec le temps, j'ai appris à gérer efficacement les heures de pointe et à utiliser la caisse enregistreuse de manière efficiente. De plus, j'ai compris l'importance de la communication interculturelle.

Autres remarques, mes collègues et les clients venaient de milieux très divers, avec des attentes variées en matière de communication. Certains préféraient des interactions formelles et respectueuses, tandis que d'autres privilégiaient une approche plus détendue et amicale. J'ai donc appris à adapter mon style de communication en fonction des préférences de chacun, ce qui m'a permis d'établir des relations positives et authentiques.

Toutefois, cette intégration n'a pas toujours été sans heurts. J'ai dû faire face à des situations délicates. Un jour, j'ai eu une interaction difficile avec ce même collègue lors d'une tâche commune. Elle semblait frustrée par ma manière de faire. Plutôt que de réagir impulsivement, j'ai cherché à comprendre son point de vue. J'ai découvert que son style de communication, plus direct, était une norme culturelle au Québec, alors que mon approche, plus indirecte, était influencée par ma culture haïtienne. En prenant conscience de ces différences, j'ai pu ajuster ma communication pour être plus directe et claire.

Malgré tous ces défis, j'ai décidé de ne pas abandonner mon travail. J'ai commencé à voir cette expérience sous un nouvel angle : une opportunité d'apprendre, de développer de nouvelles compétences et de croître tant sur le plan personnel que professionnel. En changeant de perspective, j'ai commencé à m'impliquer totalement, en cherchant à comprendre chaque aspect du travail, qu'il s'agisse de la gestion des caisses, du service à la clientèle ou de la gestion des stocks.

Rapidement, mes efforts ont porté leurs fruits. Je prenais des initiatives pour améliorer le fonctionnement du restaurant. Par exemple, j'ai proposé des ajustements dans l'organisation des équipes afin de mieux répartir les tâches pendant les heures de pointe, ce qui a permis de réduire les temps d'attente des clients et d'améliorer leur satisfaction. De plus, je n'ai pas hésité à soutenir mes collègues lorsqu'ils étaient débordés, que ce soit en cuisine ou en salle. Ces initiatives n'ont pas manqué d'attirer l'attention de mes collègues,

qui me félicitaient souvent. Ces encouragements, bien que simples, ont eu un impact considérable, me donnant le sentiment de progresser dans cet environnement encore nouveau pour moi. Mon attitude proactive a également retenu l'attention de mes supérieurs, ils n'ont pas été ignorés. Ils ont reconnu en moi une personne motivée, capable d'assumer des responsabilités. C'est ainsi que, quelques mois après mon arrivée, j'ai été promue au poste de chef d'équipe. Ainsi, cette expérience a été enrichissante pour moi, tant sur le plan personnel que professionnel.

Concernant mon poste de préposée à la salle à manger, j'ai vécu des expériences quelque peu différentes de celles dans la restauration, mais chacune a contribué à mon développement de manière unique. Parmi les défis rencontrés à la résidence, celui qui m'a le plus marqué reste la communication, notamment avec les résidents. Il faut souligner qu'il s'agissait d'une résidence pour personnes âgées, ce qui rendait parfois leur accent difficile.

Dans un premier temps, nous prenons les commandes à la main, ce qui demande l'interaction et une grande attention pour éviter les erreurs, car une simple faute peut entraîner des complications. Un jour, un résident m'a dit : « Je préférerais être servi par quelqu'un dont le français est plus compréhensible. Ton accent est un peu fort, je ne te comprends pas. »

Un autre résident a ajouté : « Aurais-tu l'amabilité de demander à quelqu'un d'autre de prendre ma commande ? Je veux être sûr que ma demande est bien comprise. » J'ai répondu poliment : « Bien entendu, je vais solliciter un collègue pour venir prendre votre commande. »

Plus tard, une résidente s'est adressée à un autre résident en disant : « J'ai entendu dire que certains d'entre eux, avec leur fort accent, ne comprennent pas réellement nos demandes. C'est pourquoi je veille à ne pas m'asseoir dans leur section. » Il est à noter que la salle à manger est divisée en sections, et chacun de nous est responsable de servir les clients dans notre section.

Un jour, une collègue québécoise a confirmé cette remarque selon laquelle certains résidents refusaient d'être servis par des personnes noires. Bien qu'elle ait essayé de minimiser la situation en disant que ce n'était rien, cet incident m'a profondément attristée. J'avais accepté ce travail dans l'espoir de contribuer au bien-être des résidents dans un environnement humainement enrichissant, mais cette expérience m'a fait remettre en question cette vision. Je me suis quand même rappelée pourquoi j'étais ici, murmurant dans mon cœur que nos valeurs et nos compétences ne sont pas définies par la couleur de notre peau. Nous ne sommes pas responsables de comment et de qui nous sommes. Et, nous sommes et nous serons toujours fières. Donc, c'était mon combat, avancer. J'ai dû puiser dans ma résilience, puis continuer.

Je reconnais cependant que chacun réagit différemment face à une situation comme celle-ci. Une de mes collègues, également de couleur, a fini par quitter son poste, incapable de supporter les regards et les comportements qui lui rappelaient constamment qu'elle n'était pas pleinement acceptée. Elle explique que cette expérience allait bien au-delà de la simple difficulté d'adaptation à un nouvel environnement. Ce racisme subtil et destructeur peut émotionnellement l'atteindre malgré ses compétences, son éducation et son désir de s'intégrer. Elle a confirmé que cette expérience l'avait profondément attristée, au point de la mener à un épuisement émotionnel intense, ce qui l'a conduite à démissionner de son poste. Donc, il m'était difficile d'accepter que, malgré sa gentillesse, son dévouement et son désir sincère de prendre soin des résidents, elle avait été rejetée pour un trait sur lequel elle n'avait aucun contrôle.

Son départ m'a affecté, mais j'ai choisi de m'inspirer d'une collègue expérimentée qui a réussi à surmonter cette étape et à progresser dans l'entreprise, tout en étant très appréciée par les résidents. J'ai ainsi appris à mieux communiquer avec les résidents, qui ont souvent des besoins spécifiques et des attentes élevées. Par exemple, une résidente de 85 ans, avait des difficultés auditives pour m'assurer qu'elle comprenait bien j'ai dû adapter mon style de communication. Cette expérience m'a permis de développer des compétences en communication non verbale, ainsi qu'une plus de patience et d'attention. Aujourd'hui, je suis

plus attentif aux échanges pour éviter les malentendus avec les résidents, car gérer efficacement des situations, comme les insatisfactions liées aux repas, est une priorité. En effet, cela était essentiel, tant pour les résidents que pour l'administration.

Cependant, mes expériences ne sont pas limitées aux aspects négatifs. J'ai eu des moments radieux, riches en enseignements. Par exemple, une résidente régulière est venue vers moi un jour avec un sourire chaleureux. Au début, j'étais un peu nerveuse, craignant qu'elle ait des préoccupations à mon égard. Pourtant, elle m'a dit des mots qui ont profondément changé ma perspective :

Résidente X : « Jade, je voulais te dire à quel point j'apprécie ton service. Ta gentillesse et ta patience brillent plus que tout. J'aime bien quand tu prends ma commande, car je suis toujours bien servie ». J'ai été profondément touchée par ces témoignages, qui ont renforcé ma conviction de ne pas me focaliser uniquement sur les aspects négatifs d'une situation, mais de chercher à en tirer le positif. Dans la vie, il ne faut pas se laisser décourager par un échec. Il est important de se rappeler que la vie est faite de hauts et de bas.

Je comprends également que les différences culturelles et linguistiques peuvent être perçues de différentes manières. Plus une personne est ouverte d'esprit, plus elle a une vision plus positive de cette diversité. Par exemple, une résidente m'a confié qu'elle adorait entendre des accents différents, car cela apportait de la variété à son quotidien.

Un autre moment marquant a été ma participation à une activité intergénérationnelle organisée par la résidence. Les résidents ont été invités à partager leurs histoires de jeunesse, et j'ai été encouragée à raconter des anecdotes sur ma vie en Haïti. J'ai été surprise de constater que les résidents étaient fascinés par mes expériences, cela a créé un lien spécial entre nous.

Ces expériences ont renforcé ma conviction que la diversité est une richesse à célébrer. J'ai trouvé une communauté qui valorise chaque contribution unique. Ces moments d'échanges authentiques m'ont permis de m'intégrer davantage. Un autre résident m'a

abordé un jour en me disant : « Jade, tu apportes une lumière particulière ici. Tu dois sourire plus souvent, ta gentillesse et ton sourire illuminent la salle à manger. » Tous ces petits gestes m'ont profondément touchée. Ils m'ont rappelé qu'un simple mot peut embellir la vie d'une personne.

Un autre constat important durant ce parcours est la conciliation entre la vie personnelle et les études. Il est indéniable que jongler entre vie personnelle et études peut être épuisant.

Je me souviens d'une période particulièrement éprouvante qui coïncidait avec les examens de fin de semestre. Mes horaires de travail étaient très chargés, me contraignant à travailler tard le soir et à me lever tôt pour finaliser mes devoirs, malgré mes efforts pour organiser mon temps de manière optimale afin de planifier mes révisions et mes heures de travail. J'ai donc décidé de discuter avec mon superviseur pour ajuster mes horaires durant les périodes d'examens, ce qui m'a permis de mieux concilier mes études et mon emploi pendant cette période.

En effet, l'impact émotionnel dans de telles circonstances peut être si intense qu'il affecte non seulement le moral, mais également la capacité à se concentrer sur quoi que ce soit. Il est donc impératif de maintenir un équilibre prudent et mesuré, même lorsque l'on est convaincu de pouvoir y parvenir. Tout ce chemin parcouru m'a forgée et je me sens bien sur cette voie, poursuivant avec détermination mes objectifs.

J'ai appris à tirer parti des défis et à transformer les obstacles en opportunités. Chaque défi surmonté renforce ma conviction d'être sur la bonne voie, me permettant ainsi de m'enrichir et de me redéfinir. Accepter que ma vie ne serait plus jamais la même a été difficile. J'ai dû faire face à un tournant majeur dans ma vie, nécessitant une profonde introspection. Bien que je sois attachée à mes racines et à mes souvenirs, j'ai compris l'importance de m'adapter à un nouveau contexte et de saisir les opportunités qui s'offraient à moi au Québec.

Cette transition n'a pas été sans défis, mais j'ai progressivement appris à apprécier les aspects positifs de ma nouvelle vie. Chaque expérience, même les plus difficiles, m'a permis de grandir et de développer les compétences nécessaires pour devenir une gestionnaire efficace.

Je suis convaincue que mon parcours au Québec m'a enrichie et je suis prête à relever de nouveaux défis professionnels. Je suis activement à la recherche d'un emploi qui me permettra de mettre à profit mes connaissances et d'atteindre mes objectifs de carrière. Je suis déterminée à persévérer et à saisir toutes les opportunités qui se présenteront.

En somme, mon parcours au Québec est un véritable apprentissage. J'ai développé une résilience à toute épreuve, une empathie accrue envers les autres et une profonde appréciation pour cette province qui m'a accueillie. Au-delà des défis liés à l'adaptation à un nouveau pays et à un climat rigoureux, j'ai tissé des liens solides avec une communauté diversifiée. Ces expériences m'ont forgée et m'ont donnée confiance en mes capacités. Le Québec, c'est bien plus qu'un simple lieu d'études pour moi, c'est devenu mon second foyer. Je suis reconnaissante de toutes les opportunités qu'il m'a offertes et je suis impatiente de contribuer à son développement, tout en poursuivant mes ambitions personnelles.

Dans la prochaine section nous présentons l'analyse suivie par la discussion de nos résultats.

3.2 ANALYSE

3.2.1 Facteurs facilitant l'intégration académique

Dans cette section, nous analysons les thèmes qui émergent du témoignage de l'étudiante chercheuse en les confrontant à une littérature multidisciplinaire afin de prendre du recul.

En prenant en compte les informations exposées dans les sections précédentes, l'intégration est envisagée comme un processus dynamique soutenu par certains facteurs qui peuvent la faciliter dans le milieu académique. Ces facteurs facilitateurs renvoient à l'ensemble des conditions institutionnelles, pédagogiques, relationnelles et matérielles qui soutiennent l'adaptation et la réussite de l'étudiant dans son environnement universitaire et au-delà (Duclos, 2006; Gagnon, 2019; Guilbert, 2018).

3.2.1.1 Accueil et intégration en milieu académique : les facilitateurs

Les extraits 1,2,3 ci-dessous, mettent en lumière les différents outils mis en place par l'université pour faciliter l'accueil des étudiants.

Malgré mes questionnements, mon université d'accueil a joué un rôle crucial en mettant à notre disposition diverses ressources. Extrait 1

La section 'Préparer votre arrivée' sur les plateformes en ligne a considérablement simplifié mon installation grâce à des informations claires. Extrait 2

Les visites guidées sur le campus ont été cruciales pour appréhender mon nouvel environnement et les ressources disponibles. Extrait 3

Tous ces outils, sont très importants pour l'accueil des étudiants en milieu académique car ils constituent une étape cruciale pour leur réussite et leur bien-être. Comme le soutiennent Murphy-Lejeune (2000), un environnement accueillant et bienveillant facilite non seulement l'adaptation, mais renforce également le sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. Ainsi, par le biais des extraits 1,2,3 du témoignage de l'étudiante chercheuse, nous avons pu mettre en lumière les efforts significatifs de l'université pour faciliter l'arrivée et l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales.

L'intégration des étudiants, qu'ils soient locaux ou internationaux, repose sur une série de mesures visant à les accompagner dans leur adaptation à un nouvel environnement. Cependant, il est évident pour l'étudiante chercheuse qu'elle doit elle-même être actrice de

cette étape, en partageant les responsabilités de son intégration comme le souligne les propos de l'Extrait 4 :

J'ai vite compris que mon intégration dépendait aussi de mon engagement personnel. J'ai pris l'initiative de participer activement aux rencontres, de poser des questions et de m'inscrire à des clubs pour rencontrer d'autres étudiants.
Extrait 4

Selon Perronnet et al. (2023), cette étape peut être réussie lorsque les responsabilités sont partagées de manière équilibrée entre l'institution et l'étudiant, dans un esprit de "coopération mutuelle". Cela corrobore les propos de Bikie Bi Nguema et al. (2020) selon lesquels l'étudiant joue un rôle clé dans ce processus en participant activement à sa propre intégration. Toutefois, Dumont (2017) souligne que ce processus est souvent déséquilibré, les nouveaux étudiants devant généralement fournir davantage d'efforts pour s'adapter et être acceptés. Pour l'étudiante chercheuse, cette démarche collaborative, alliant les efforts de l'institution et son propre engagement, a été déterminante pour faciliter son adaptation et renforcer son sentiment d'appartenance à la communauté universitaire (Perronnet et al., 2023). En effet, cette étape cruciale de son parcours visait à établir un environnement où chaque étudiant·e peut se sentir soutenu, écouté et encouragé à réussir (Guilbert 2010). Donc, cette approche contribue de manière essentielle à l'épanouissement et au succès à long terme. Il est donc important, comme le soulignent Lazzari Dodeler et Pérouma (2017), que l'accueil et l'intégration des étudiants soient anticipés et soutenus dès les premières étapes de leur parcours. Cela implique non seulement la mise en place de mesures institutionnelles adaptées, mais également une responsabilité partagée entre tous les acteurs concernés. En ce sens, chaque acteur concerné dans ce processus porte une part de responsabilité. Selon Duclos (2006), il s'agit d'un processus gagnant-gagnant, rentable tant à l'institution qu'aux étudiants.

3.2.1.2 Programmes d'accueil structurés

L'extrait 5 met en exergue l'importance du mentorat ancien étudiant-nouvelle étudiante pour répondre aux attentes de la nouvelle étudiante.

Le programme de mentorat, adapté à mes attentes, m'a mis en relation avec des étudiants expérimentés, qu'ils soient québécois ou haïtiens. Extrait 5

En convergence avec nos propos, Perronnet et al. (2023) soulignent que le soutien académique personnalisé, par l'intermédiaire de tuteurs ou de mentors, joue également un rôle crucial. Toutefois, au-delà des dispositifs institutionnels et de la bonne volonté des étudiants, l'intégration effective repose également sur des dynamiques interpersonnelles complexes. Il importe donc d'analyser les stratégies relationnelles et comportementales que les étudiant·e·s internationaux·ales mobilisent pour faire face aux défis identitaires, sociaux et culturels auxquels ils sont confrontés. Ainsi, les initiatives favorisant la création de réseaux sociaux entre étudiants (groupes de soutien, mentorat, etc.) facilitent l'intégration en brisant l'isolement et en fournissant un cadre social rassurant (Guilbert 2010).

Les propos tenus par l'étudiante chercheuse (extrait 6) mettent en évidence le support moral et la motivation qu'apportent les collègues lors de petites rencontres

Je me souviens d'une petite rencontre organisée sur le campus avec mes compatriotes, qui m'a plongée dans une énergie positive et motivante. Certains d'entre eux partageaient leurs parcours, ce qui m'a beaucoup inspirée et rassurée pour mon propre cheminement. Extrait 6

En effet, en miroir à l'Extrait 6, Guilbert (2010), indique que les interactions avec des pairs fournissent un soutien émotionnel, encouragent la co-construction de l'expérience et des significations et facilitent l'échange de savoirs. De plus, Berthaud (2019) souligne que dans cette dynamique entre pairs, l'accent est souvent mis sur des interactions émotionnelles et relationnelles (écoute, encouragement, feedback), plutôt que sur des actions concrètes ou une aide matérielle. Bien que ce genre de soutien soit axé sur les émotions et les besoins affectifs, il renforce les liens sociaux et le bien-être psychologique. Ces interactions favorisent la création de liens avec d'autres étudiants ayant des intérêts communs, renforçant ainsi un environnement de soutien et d'entraide.

L'expérience d'intégration de l'étudiante chercheuse met en lumière l'importance capitale des interactions sociales comme facteur facilitateur. Comme le souligne Goyer

(2012) la socialisation s'opère largement au sein des groupes de compatriotes et constitue une ressource stratégique dans l'adaptation au nouveau système. Ces rencontres entre pairs permettent de partager des expériences communes, de valider des émotions et de construire un sentiment d'appartenance à un groupe. Le soutien émotionnel reçu dans ces moments peut être particulièrement précieux pour faire face au stress et à l'incertitude liés à l'adaptation dans un nouvel environnement académique et culturel. Toutefois, l'ouverture vers l'Autre, bien que potentiellement génératrice de confrontations identitaires, s'avère essentielle pour élargir les réseaux sociaux et reconstruire le cadre de référence dans la société d'accueil (Legault et Fronteau, 2008).

L'extrait 7 illustre un moment clé dans le processus d'intégration de l'étudiante chercheuse. Participer à des activités locales a permis à l'étudiante chercheuse de briser l'isolement et de mieux accepter le processus d'intégration.

Un tournant décisif dans mon intégration a été ma décision de participer à des activités locales. Que ce soit en rejoignant des groupes d'étudiant.es internationaux.ales, en assistant à des événements culturels ou en prenant part à des discussions académiques, j'ai commencé à élargir mon cercle social. J'ai rencontré d'autres étudiant.e.s internationaux.ales qui, comme moi, vivaient les mêmes défis. Cette solidarité m'a permis de relativiser les difficultés et de comprendre que l'intégration est un long processus, mais naturel. Extrait 7

Dans cet extrait, l'étudiante chercheuse mentionne l'élargissement de son réseau social, ce qui est reconnu comme un facteur d'intégration par Goyer (2012). Ensuite, relativiser ses propres difficultés, ce qui illustre le rôle positif des interactions sociales pour renforcer le sentiment de compétence et d'appartenance. Par ailleurs, cet extrait montre que l'intégration est perçue comme un processus progressif plutôt que comme un événement immédiat, ce qui rejoint les observations de Perronnet et al. (2023) : l'intégration nécessite une implication continue de l'étudiant dans son environnement et repose sur une démarche volontaire de socialisation et d'ouverture. Ainsi, s'ouvrir à l'autre, même au prix d'une transformation intérieure, est un cheminement souvent nécessaire pour une intégration réussie (Dumont, 2017 ; Legault et Fronteau, 2008).

L'accès à certaines ressources joue un rôle crucial dans ce parcours, autant difficile que captivant pour certains étudiants.

3.2.1.3 Accessibilité aux ressources

L'extrait 8 et 9 soulignent l'impact positif de l'accès aux services institutionnels adaptés.

J'ai eu la chance de bénéficier de services institutionnels bien adaptés sur le campus qui m'ont grandement facilité ce parcours, souvent long et exigeant. L'accès à la bibliothèque universitaire, les bases de données en ligne, en particulier, me permettent d'approfondir mes connaissances et d'enrichir mes travaux tout au long de mon cheminement. Extrait 8

J'ai également pu profiter du centre d'aide en rédaction, qui m'a apporté un soutien considérable dans mes travaux. Les séances de révision m'ont aidé à améliorer la structure et la clarté de mes écrits, aspects cruciaux pour produire des travaux de qualité. L'ensemble de ces ressources, bien que nouvelles pour moi, s'est révélé d'une aide inestimable, marquant un contraste notable avec les ressources disponibles dans nos institutions universitaires d'origine. Extrait 9

En similitude avec nos propos, Guilbert (2018) et Gagnon (2019) mentionnent que la mise en place de services adaptés tels que les centres d'aide, les séminaires ou encore les conseils pratiques constitue un soutien essentiel pour atténuer les difficultés associées à l'adaptation aux exigences du milieu universitaire. Ce type de soutien correspond à une conception élargie de l'accueil universitaire, telle qu'elle a été défendue par Duclos (2006) et Gilbert (2018), dans laquelle l'accompagnement pédagogique dépasse le cadre administratif pour intégrer des ressources véritablement adaptées aux besoins des étudiant.e.s internationaux. Cependant, la simple existence de ces ressources ne garantit pas leur appropriation effective. La prise en main des outils numériques nécessite souvent une période d'adaptation, en particulier pour les étudiants issus de systèmes universitaires où de tels dispositifs sont peu développés, voire absents. Ce décalage initial peut temporairement freiner leur autonomie, notamment dans la recherche d'informations, la production écrite ou

l'utilisation des plateformes institutionnelles. Comme le souligne l'étudiante chercheuse dans sa comparaison avec son université d'origine (contraste institutionnel). Ce constat met en évidence une forme de fracture numérique pédagogique, telle qu'elle a été décrite par Fagadé et al. (2024) et Maïdakouale et Fagadé (2022), qui dépasse la seule question de l'accès matériel aux outils technologiques. Elle renvoie à l'ensemble des obstacles, tant techniques que cognitifs et sociaux, qui empêchent certains étudiants de tirer pleinement profit des ressources numériques mises à leur disposition dans le cadre académique (Fagadé et al., 2024 ; Maïdakouale et Fagadé, 2022). Autrement dit, la fracture numérique pédagogique inclut non seulement l'accès aux technologies, mais également la capacité à les comprendre, à les utiliser de manière efficace et à les intégrer dans son parcours de formation.

Dans cette perspective, l'accessibilité réelle des ressources suppose un accompagnement structuré visant à faciliter leur compréhension et leur usage. Comme le souligne Guilbert (2010), la mise en place de programmes d'orientation bien conçus est indispensable pour aider les étudiant.e.s internationaux.ales à identifier, à s'approprier et à exploiter pleinement les ressources offertes par l'institution d'accueil.

Au-delà de ces ressources et des programmes structurés, la qualité de l'interaction humaine au sein de l'université joue un rôle crucial dans l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales. L'extrait suivant met en lumière l'importance de l'implication des enseignants et du personnel administratif dans ce processus.

Je trouve intéressante la proximité entre les étudiants et les professeurs, surtout quand ce rapport est bienveillant. J'apprécie également les rencontres avec les conseillers académiques, qui m'aident à mieux planifier mon parcours et à sélectionner les cours les plus pertinents pour atteindre mes objectifs professionnels. Leur accompagnement me permet de prendre des décisions éclairées pour la suite de mes études. Extrait 10

Cet extrait souligne l'impact positif d'une relation de proximité avec les professeurs. Cette accessibilité favorise un climat d'échange et de soutien, où les étudiants se sentent plus à l'aise pour poser des questions et solliciter de l'aide. Selon Kozanitis (2015), une relation pédagogique bienveillante renforce le sentiment d'appartenance des étudiants à leur milieu académique, accroît leur résilience face aux défis et contribue à réduire le sentiment de solitude. Cette posture pédagogique bienveillante conceptualisée comme le *care* Kozanitis (2015) et Kozanitis et Latte (2017) se manifeste par l'attention personnalisée portée aux étudiants, la valorisation de leurs interventions en classe et l'encouragement à la participation. Cette approche du *care* se révèle particulièrement bénéfique pour les étudiant.e.s internationaux.ales en phase d'adaptation à un nouvel environnement académique et culturel. De plus, cet extrait met en exergue également les travaux de Duclos (2011) et Guilbert (2010) qui insistent sur la valeur ajoutée d'un accompagnement humain et individualisé pour soutenir la réussite des étudiant.e.s internationaux.ales dans leur cheminement académique. Se sentir écouté et conseillé par des membres de l'institution peut grandement faciliter la navigation dans un nouveau système académique et culturel. Toutefois, il est important de noter, comme le soulignent Goyer (2012) et Dumont (2017), que l'efficacité de cet accompagnement dépend aussi de la capacité de l'étudiant à s'impliquer activement dans la recherche de ressources et d'opportunités. Ce qui explique que la proactivité de l'étudiant, combinée à la disponibilité et à l'engagement du personnel enseignant et administratif, peut créer un environnement propice à une intégration réussie.

L'analyse des extraits du témoignage de l'étudiante chercheuse, mise en perspective avec la littérature scientifique, révèle une pluralité de facteurs qui peuvent faciliter l'intégration académique des étudiants internationaux. Ces facteurs englobent des initiatives institutionnelles telles que des programmes d'accueil structurés et l'accessibilité à des ressources variées, mais également des dynamiques interpersonnelles essentielles comme le soutien social ou encore entre pair, l'implication du personnel enseignant et administratif. De plus, la capacité de l'étudiant à s'engager activement dans son propre processus d'intégration apparaît aussi comme un élément déterminant.

En somme, bien que ces éléments contribuent grandement à faciliter l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales, cette adaptation ne se fait pas sans défis, notamment en ce qui concerne les différences méthodologiques et l'appropriation des nouvelles ressources. De ce fait, ces obstacles initiaux ouvrent la voie à une réflexion plus approfondie sur les défis spécifiques auxquels les étudiant.e.s internationaux.ales sont confrontés tout au long de leur parcours académique, défis que nous explorons dans la section suivante.

3.2.2 Facteurs entravant l'intégration académique

Comme nous l'avons mentionné plus haut, au-delà des facilitateurs, il existe des défis qui peuvent entraver l'intégration académique initiale.

3.2.2.1 Les différences méthodologiques et l'approche des travaux académiques

L'un des défis majeurs rencontrés par l'étudiante chercheuse dans son processus d'intégration académique réside dans les différences méthodologiques et les attentes relatives aux travaux universitaires. L'extrait suivant met en lumière ce défi.

Dans les salles de classe, je faisais de mon mieux pour suivre les discussions et les conférences, mais je me suis vite rendu compte que la langue n'était pas le seul obstacle. La méthodologie, l'approche des travaux académiques et les interactions sociales étaient très différentes de ce que je connaissais. Extrait 11

Cet extrait illustre le choc académique souvent vécu par les étudiant.e.s internationaux.ales, tel que documenté dans la littérature (Frozzini et Tremblay, 2020). En effet, selon l'étudiante chercheuse, les méthodes pédagogiques dans son pays d'origine, Haïti, sont davantage axées sur des approches traditionnelles, reposant sur des cours magistraux, la mémorisation et une structure plus rigide des travaux. À son arrivée dans l'université d'accueil au Québec, elle a été confrontée à des exigences différentes, valorisant

notamment la participation active en classe, le développement de la pensée critique, la prise de position argumentée, ainsi que la rédaction analytique et bien référencée.

Ce changement de paradigme peut générer une perte de repères pédagogiques, nécessitant un réajustement profond des habitudes d'apprentissage acquises auparavant (Gaudet et Loslier, 2011). L'étudiante chercheuse mentionne avoir dû réapprendre à structurer ses travaux selon des nouvelles normes, parfois implicites, ce qui a contribué à une remise en question de ses compétences initiales. Cependant, bien que cette transition soit parfois source de choc, elle est aussi un levier puissant d'apprentissage et d'évolution personnelle (Gagnon, 2019; Guilbert, 2010).

Les travaux de Frozzini et Tremblay (2020) confirment cette réalité. Selon ces auteurs, plusieurs enseignants reconnaissent que les étudiant.e.s internationaux.ales vivent un choc important lors de leur arrivée, particulièrement durant le premier trimestre, qui s'avère souvent le plus éprouvant sur le plan académique. Ces enseignants identifient notamment certaines carences perçues chez les étudiants, telles que l'absence de références bibliographiques dans les travaux, une méconnaissance des normes de citation ou encore des difficultés à adopter une posture critique. En effet, selon Frozzini et Tremblay (2020, p. 43) :

Pour les enseignants, il est évident que plusieurs ÉI subissent un choc lors de leur arrivée et que le premier trimestre est plus difficile pour eux. Certains de ces enseignants sont conscients des défis que les ÉI doivent relever lors de leur arrivée sur le sol canadien, mais aussi des carences que plusieurs de ces ÉI semblent avoir en ce qui concerne les méthodes de travail ou la présentation des travaux : absence de références dans les travaux, etc.

Ainsi, cette confrontation soudaine à un nouveau cadre académique ne se limite pas à une question de compétence, mais engage également des dimensions personnelles et identitaires. Le doute, le sentiment de décalage, l'anxiété, voire l'autodépréciation, peuvent émerger dans cette période d'ajustement, rendant l'intégration non seulement intellectuellement exigeante, mais aussi émotionnellement déstabilisante. Effectivement,

Clayton et al. (2009) mentionnent que cette transition dans un contexte culturel inconnu est une source inévitable d'anxiété, quel que soit le parcours des étudiants concernés.

Ces entraves académiques initiales, bien que significatives, ne sont pas les seules difficultés rencontrées par l'étudiante chercheuse. Son témoignage révèle également des défis comme le repli ainsi que l'éloignement familial et le sentiment de solitude, que nous explorerons dans la section suivante.

3.2.2.2 Le repli : une entrave à l'intégration

L'extrait suivant met en lumière un phénomène courant chez les étudiant.e.s internationaux.ales issus des minorités visibles, à savoir le repli vers les pairs partageant des origines ou des expériences similaires.

Face à ces différences, j'avais naturellement choisi de m'entourer de mes pairs, comme l'ont fait plusieurs autres étudiant.e.s internationaux.ales. Ce repli [...], partagé par de nombreux étudiants issus des minorités visibles, procurait un certain réconfort. En effet, il reposait sur un ensemble d'éléments partagés, notamment la langue, les références culturelles et les expériences vécues, auxquelles s'ajoutait souvent l'expérience commune de la différence perçue.

Ce repli, tel que l'interprète l'étudiante chercheuse, s'inscrit dans une logique d'adaptation. Les étudiants issus des minorités visibles, dont elle-même, ont souvent tendance à rechercher la compagnie d'individus leur ressemblant sur le plan physique ou expérientiel, générant ainsi un sentiment de sécurité et de réconfort immédiat. Comme le souligne Lalonde (2023), ce besoin d'appartenance est fondamental, notamment en contexte migratoire. Le fait de se regrouper autour de sa communauté culturelle contribue à reconstruire une identité mise à l'épreuve, à puiser du réconfort dans un environnement perçu comme étranger et à s'entourer de personnes partageant des repères communs. Cette dynamique peut être comprise comme une réponse à diverses formes de discrimination vécues, qu'il s'agisse d'exclusion, de marginalisation ou de microagressions (Amboulé-Abath et Bikié-Bi-Nguéma, 2023; Potvin et al., 2013).

Cependant, bien que ce regroupement procure un réconfort naturel, il peut paradoxalement constituer un frein à l'intégration académique. En limitant principalement ses interactions à des personnes issues de sa propre communauté ou de son pays d'origine, l'étudiant risque de manquer des occasions essentielles de s'immerger dans la culture académique du pays d'accueil (Lalonde, 2023). Par exemple, si ce regroupement se fait autour d'une langue maternelle différente de celle de l'enseignement, les occasions de pratiquer et de perfectionner la langue académique du pays d'accueil sont diminuées. Or, une maîtrise linguistique solide est fondamentale pour la compréhension des cours, la participation aux discussions, la rédaction de travaux et la présentation orale, tous éléments cruciaux.

Il est largement reconnu que l'intégration académique ne se limite pas aux études, elle implique aussi la construction d'un réseau social diversifié (Alava, 1999; Belkhodja et Esses, 2013; Duclos, 2011). De ce fait, le repli sur sa communauté, en réduisant les interactions avec des étudiant·e·s locaux ou internationaux d'autres horizons, peut priver l'étudiant d'une pluralité de perspectives, essentielles à son développement.

En somme, si le recours à son groupe d'origine répond à un besoin humain fondamental d'appartenance et de sécurité, il importe néanmoins de reconnaître qu'un repli excessif peut créer une bulle sociale et culturelle, limitant les opportunités d'apprentissage, de socialisation et d'intégration dans le milieu universitaire du pays d'accueil et dans d'autres sphères de la vie quotidienne.

3.2.2.3 L'éloignement familial

Bien que cette dimension ne soit pas explicitement abordée dans notre revue de littérature, l'éloignement familial apparaît comme l'une des entraves centrales du parcours de l'étudiante chercheuse, tel qu'il émerge dans ses témoignages. En tant qu'étudiante internationale, son départ vers le pays d'accueil ne représente pas seulement un déplacement

géographique, mais surtout une rupture émotionnelle profonde avec ses repères affectifs et culturels.

La séparation d'avec la famille, vécue comme une véritable perte, vient alourdir la charge émotionnelle associée à l'adaptation à un nouveau système universitaire et à un environnement socioculturel nouvel. L'extrait 12 ci-dessous illustre avec force cette souffrance affective, souvent présente en toile de fond de l'expérience migratoire.

Toutefois, dès les premiers jours sur le campus de l'université, j'ai été confrontée à cette dure réalité. L'éloignement de ma famille a été une grande source de souffrance. Leur soutien moral et affectif a toujours été essentiel pour moi, surtout dans les moments de doute. Ce manque de proximité créait un vide qui a compliqué mon adaptation [...] Les premiers mois furent marqués par un profond sentiment de solitude. Je passais la majorité de mon temps seule dans ma chambre, envahie par un vide et un isolement pesant. Les soirées étaient particulièrement difficiles, car c'est à ce moment-là que la nostalgie devenait plus intense. Je repensais souvent aux moments passés avec mes proches, aux éclats de rire et aux soirées partagées, etc. Extrait 12

Cet extrait révèle l'impact émotionnel de l'éloignement sur le processus d'intégration universitaire. Comme le souligne Le Gall (2002), l'éloignement familial peut constituer une rupture psychologique majeure, particulièrement en l'absence d'un réseau de soutien immédiat dans le pays d'accueil. Cette situation peut générer une détresse émotionnelle marquée, se manifestant par un sentiment d'impuissance, des épisodes de pleurs incontrôlables ou encore une profonde solitude.

Dans le cas de l'étudiante chercheuse, la famille constituait un socle affectif fondamental, une source de stabilité psychologique et de motivation constante, particulièrement dans les moments d'incertitude et de doute. Effectivement, en écho avec Viry et Nada (2013) l'absence de cette ancre familiale a accentué ses vulnérabilités personnelles et fragilisé sa capacité d'adaptation (Bikie Bi Nguema et al., 2020).

Ces moments de doute m'ont amené à remettre en question mes choix. Avais-je vraiment fait le bon choix en venant ici ? Était-il vraiment nécessaire de partir aussi loin de ma famille et de mes repères pour poursuivre mes ambitions

académiques et professionnelles ? Ces questions tournaient sans cesse dans mon esprit. Extrait 13

Ce questionnement intérieur met en lumière le décalage entre les attentes idéalisées du projet migratoire et la réalité plus complexe de la mobilité internationale. Pour l'étudiante chercheuse, l'arrivée au Québec a coïncidé avec une prise de conscience douloureuse : celle que le parcours académique à l'étranger, souvent perçu comme une opportunité de développement (Vultur et Germain, 2018), implique également des sacrifices invisibles, des pertes symboliques et un investissement émotionnel important. Comme le rappelle Guilbert (2010), la transition interculturelle confronte l'individu à ses propres limites et l'oblige à mobiliser une résilience personnelle pour poursuivre ses objectifs.

Dans cette perspective, le soutien familial ne se limite pas à une simple présence affective ; il joue un rôle multifonctionnel : soutien moral dans les moments de doute, motivation académique, espace d'expression sécurisant et facteur de protection face au stress. À l'inverse, lorsqu'un tel soutien est absent, l'étudiant peut se retrouver plus vulnérable, ce qui peut compromettre son intégration ou même en freiner le déroulement (Maunaye, 2013).

Il est aussi important de souligner, comme le note Guilbert (2018), que chaque étudiant vit le processus d'intégration de manière unique. Dans le cas de l'étudiante chercheuse, l'éloignement familial a pris la forme d'une blessure existentielle difficile à combler, en raison notamment de sa culture d'origine dans laquelle la famille occupe une place centrale, tant sur le plan affectif que social (Viry et Nada, 2013).

Après avoir analysé les facilitateurs et les entraves à l'accueil et à l'intégration en milieu académique, il convient à présent de se pencher sur une autre sphère tout aussi déterminante : celle des facteurs qui facilitent ou entravent l'intégration en milieu professionnel. Cette dimension sera explorée dans la section suivante.

3.2.3 Facteurs facilitant l'intégration professionnelle

3.2.3.1 Accueil et intégration en milieu professionnel : les facilitateurs

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'intégration professionnelle des étudiant.e.s internationaux.ales est aussi façonnée par des facteurs facilitateurs cruciaux. Parmi eux, l'accueil structuré en fait partie. Comme le rappellent Lacaze et Perrot (2010), l'accueil joue un rôle prépondérant dans la construction du lien entre le nouvel arrivant et l'organisation. Il amorce un cheminement d'adaptation qui se prolonge bien au-delà des premiers jours de travail. L'idée ici est que l'accueil ne suffit pas à lui seul à assurer l'intégration. Il s'agit seulement de la première étape d'un processus plus long, plus complexe et plus profond. Ainsi, l'accueil ne se limite pas à une étape administrative, mais plutôt à la première pierre d'un processus d'intégration plus global, qui s'inscrit dans la durée (Lacaze et Perrot, 2010). Selon ces mêmes auteurs, ce processus initial favorise alors l'adaptation aux tâches, l'engagement dans l'environnement de travail et la création de relations interpersonnelles positives avec les collègues. Par le biais des extraits ci-dessous 19 et 20 du témoignage de l'étudiante chercheuse, nous avons pu mettre en lumière l'effet de ces accueils.

Mon expérience comme caissière dans ce restaurant a constitué ma première entrée dans le monde du travail québécois. Dès le premier jour, j'ai été accueillie chaleureusement par mon supérieur et une collègue, qui ont pris le temps de me mettre à l'aise, de me présenter à l'équipe et de m'expliquer les différentes tâches à accomplir. Ils m'ont également encouragée à solliciter de l'aide en cas de besoin. Cette attitude d'ouverture et de soutien a grandement contribué à apaiser mon stress initial. Me sentant accueillie et accompagnée, j'ai pu me concentrer pleinement sur l'apprentissage de mes nouvelles fonctions. Extrait 19

Ce qui m'a marqué de façon positive, c'est l'attitude bienveillante de mes collègues [...] qui ont fait preuve d'un véritable souci d'intégration à mon égard. Ils m'ont guidée dans l'apprentissage des différentes tâches, m'ont soutenue face aux difficultés que je rencontrais et ont partagé avec moi leurs propres expériences de début. Extrait 20

Ces extraits illustrent les trois dimensions de la bienveillance organisationnelle décrites par (Shankland et al., 2018). Sur le plan cognitif, les collègues ont démontré une attitude de non-jugement et d'ouverture, ce qui implique accueillir l'autre dans sa singularité sans présupposé. Sur le plan affectif, ils ont exprimé une empathie, reconnaissant les difficultés liées à l'adaptation du début, surtout dans un contexte spécifique des personnes immigrantes ou issues de la diversité. Ainsi, cet accueil chaleureux joue un rôle fondamental, car il peut agir comme un amortisseur contre le sentiment de décalage culturel, la peur de mal faire et le sentiment de dévalorisation des compétences souvent présents chez les étudiant.e.s internationaux.ales nouvellement intégrées. Des réalités fréquemment exacerbées lors des premières semaines en emploi. Enfin, sur le plan comportemental, ils ont su accompagner activement l'autre dans son apprentissage, en posant un cadre rassurant, mais non contraignant. Comme le soulignent Albert et Lazzari Dodeler (2023) ce soutien mutuel au travail a des effets bénéfiques sur l'ensemble du fonctionnement organisationnel. En ce sens, le soutien mutuel ne profite pas seulement aux employés, mais a aussi des retombées positives sur la qualité du service et l'efficacité de l'organisation. De même, Lacaze (2006) souligne d'ailleurs l'importance de ces pratiques d'intégration. L'auteur soutient qu'un processus d'intégration structuré et bien accompagné produit des effets positifs non seulement sur l'individu (engagement, motivation, satisfaction), mais également sur l'organisation elle-même (stabilité du personnel, efficacité, performance). Alors, nous pouvons déduire qu'à l'inverse, une intégration négligée peut engendrer un désengagement et une instabilité coûteuse.

Dans la continuité de cet accueil bienveillant, la qualité des interactions quotidiennes joue également un rôle déterminant dans le processus d'intégration. D'où l'importance de la communication non violente qui émerge de l'analyse et que nous explorons dans la section suivante.

3.2.3.2 La communication non violente (CNV)

Dans un monde de travail diversifié, comprendre les différences interculturelles est essentiel pour favoriser des interactions harmonieuses et enrichissantes. Une situation tirée du témoignage de l'étudiante chercheuse illustre bien cette réalité.

Un jour, lors d'une tâche commune, j'ai remarqué que ma collègue québécoise semblait frustrée par ma manière de procéder. Je me suis sentie déstabilisée, car j'avais le souci de bien faire et de collaborer efficacement. J'ai pris un moment pour réfléchir et je me suis dit : Son ton direct peut refléter une manière habituelle de communiquer dans sa culture, différente de la mienne. Extrait 21

Comme le souligne Irrmann (2006), les malentendus interculturels peuvent être amplifiés par des biais inconscients ou des stéréotypes, lesquels influencent la perception des messages et génèrent des tensions. Cependant, cet extrait met en évidence un malentendu interculturel, que l'étudiante a su désamorcer grâce à une capacité d'autoréflexion et à une lecture bienveillante des intentions d'autrui. Comme le notent Basu (2011), Giffard et Lebeau (2019) ainsi que Rosenberg (2025), ces deux compétences sont au cœur de la *communication non violente*. Plutôt que de réagir sur le mode de la défense ou du ressentiment, la personne cherche à comprendre ce qui motive l'attitude de sa collègue. En ce sens, nous sommes d'avis de rejoindre la pensée de Claret pour qui « la non-violence nécessite toujours un travail sur soi » (Claret, 2020, p. 23). Ainsi, nous sommes alignées sur le fait que pour qu'une personne adopte cette posture de communication non violente, cela nécessite un travail introspectif. Ce dernier commence par la capacité à identifier et à accueillir ses propres émotions (colère, frustration, peur, tristesse, etc.) sans les rejeter, ni les projeter sur l'autre. Au lieu de réagir impulsivement ou agressivement, la personne apprend à nommer ce qu'elle ressent et à explorer derrière ces émotions. Cependant, la CNV n'appelle pas à la passivité, mais propose une forme de réponse constructive, respectueuse de soi et des autres (Claret, 2020). Ce processus implique une déconstruction des automatismes, souvent issus de l'éducation, de la culture ou de blessures personnelles. Afin de les remplacer par des comportements conscients, équilibrés et alignés sur des valeurs d'écoute, de coopération et de respect mutuel.

En dépit de tout, cette aptitude à adopter une posture non violente dépend aussi de la diversité humaine. Comme le rappellent Deslarzes et Padrutt (2024), chaque personne possède ses propres repères, seuils de tolérance et manières d'interpréter les comportements d'autrui. Ainsi, l'acceptabilité d'un comportement, d'un ton ou d'une attitude varie considérablement d'un individu à l'autre. Cette variabilité repose sur une multitude de facteurs personnels et contextuels. En effet, ce qui est jugé acceptable par une personne peut être perçu comme inadéquat ou dérangeant par une autre. Cette subjectivité est influencée par des éléments internes, tels que l'état émotionnel, les valeurs personnelles ou les expériences de vie, mais également par des éléments externes comme le contexte environnemental, la culture organisationnelle ou les caractéristiques de l'interlocuteur (âge, genre, personnalité et d'autres) (Deslarzes et Padrutt, 2024).

Dans ce contexte, la communication non violente, telle qu'elle a été développée par Marshall B. Rosenberg, s'impose comme un outil structurant pour aborder les différences d'interprétation avec clarté, empathie et respect.

Je remarque que tu sembles contrariée par ma façon de faire. Cela me gêne un peu, car j'ai à cœur que notre collaboration se passe bien. Pourrais-tu m'expliquer ce qui te dérange afin de pouvoir mieux m'ajuster ? Extrait 22

Ce propos reflète l'application des principes de la communication non violente (Basu, 2011; Claret, 2020; Giffard et Lebeau, 2019; Rosenberg, 2025). En ce sens, l'étudiante a su observer la frustration de sa collègue sans porter de jugement. Une observation de ce qu'elle percevait, sans interpréter ses intentions ou la juger. Elle a exprimé son propre sentiment déclenché par cette observation. Qui est l'expression de son vécu interne, sans accuser l'autre d'être la cause directe de ce sentiment. Puis identifier et exprimer le besoin sous-jacent qui génère du sentiment, celui de bonne collaboration, d'efficacité, de respect mutuel ou d'harmonie. Tout ceci est explicitement mis en avant, d'où un besoin partagé qui vise à créer un pont entre les deux parties. Enfin, la formulation d'une demande claire, concrète, positive et négociable. Donc, c'est une invitation à l'autre à exprimer ses propres observations et ses besoins, qui vise à répondre au problème, avec l'intention de mieux s'ajuster.

Ainsi, plutôt que d'escalader un conflit, cette posture offerte par le CNV permet de désamorcer une tension, d'établir un dialogue constructif et de renforcer la relation professionnelle (Claret, 2020). En définitive, la communication non violente se révèle être un outil précieux pour favoriser l'intégration dans des environnements multiculturels. Elle est l'un des outils bénéfiques dans la lutte contre les différences culturelles et dans la construction d'espaces de travail inclusifs et collaboratifs.

Au-delà de la qualité des interactions interpersonnelles et de la posture communicationnelle adoptée, un autre facteur facilitateur émerge avec force dans le processus d'intégration en emploi : la *résilience*.

3.2.3.3 La résilience : un pilier de l'intégration professionnelle des étudiants.e.s internationaux.ales

Dans le contexte de l'intégration professionnelle, la littérature portant sur l'intégration des personnes immigrantes et des étudiant·e·s internationaux·ales reconnaît l'importance cruciale de la résilience (Lazzari Dodeler et al., 2020). Ce concept renvoie à « la capacité d'une personne à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles » (Manciaux, 2001, p. 2).

Face aux nombreuses entraves rencontrées, l'étudiante chercheuse fait preuve de *résilience*, qui se révèle être un levier essentiel dans son parcours d'intégration professionnelle.

J'ai commencé à voir cette expérience sous un nouvel angle : une opportunité d'apprendre, de développer de nouvelles compétences et de croître tant sur le plan personnel que professionnel. Extrait 23

Cet extrait illustre de manière éloquente la posture résiliente adoptée par l'étudiante chercheuse. Il met en lumière un changement de perspective fondamental, qui consiste à interpréter les épreuves non comme des échecs, mais comme des occasions d'apprentissage.

Ce recadrage cognitif, central dans le processus de résilience, permet de transformer la perception d'une menace ou d'un obstacle en une opportunité de développement (Manciaux, 2001).

À travers cette posture, l'étudiante acquiert des compétences transversales telles que l'adaptation interculturelle, la persévérance et la résolution de problèmes, des qualités particulièrement précieuses en contexte migratoire. L'extrait met en exergue également une forte *agentivité*, ce qui signifie de la capacité d'agir sur son environnement et d'influencer le cours de son propre parcours (Bandura, 2019). De ce fait, plutôt que de se positionner en victime des circonstances, l'étudiante chercheuse se perçoit comme actrice de son développement, tirant parti de chaque situation pour progresser.

Comme le souligne Bandura (2019, p.21) « Le niveau de motivation des individus, leurs états émotionnels et leurs comportements dépendent plus de ce qu'ils croient que de ce qui est objectivement vrai ». Cette affirmation souligne l'importance des représentations mentales dans la manière dont les individus perçoivent et réagissent à leur environnement. En d'autres termes, ce ne sont pas uniquement les faits en tant que tels qui influencent le comportement, mais bien la signification qui leur est attribuée. Dans une perspective d'intégration professionnelle, un étudiant international convaincu de sa capacité d'adaptation et de la reconnaissance éventuelle de ses compétences sera davantage enclin à persévérer (Michallet, 2009). Même en présence d'obstacles structurels tels que la surqualification ou la non-reconnaissance des diplômes et d'autres. Cette idée s'inscrit dans le prolongement des travaux de Bandura (1997) sur l'auto-efficacité. À l'inverse, un individu qui intériorise des messages de rejet peut développer un sentiment d'impuissance, même si certaines conditions favorables sont objectivement présentes, comme en témoigne le cas d'une collègue de l'étudiante ayant choisi de démissionner.

Dans une perspective résiliente, cette subjectivité devient une ressource. L'étudiant.e international.e qui croit en sa capacité à surmonter les obstacles s'inscrit dans une dynamique de réappropriation de pouvoir sur son parcours. Autrement dit, le sentiment d'efficacité

personnelle ne détermine pas seulement la décision d'agir, mais influe également sur la qualité, l'intensité et la durabilité de l'action (Bandura, 1997, 2008, 2019).

Ce sentiment est d'autant plus crucial dans le cas des étudiant·e·s confronté·e·s à des situations de discrimination linguistique, de rejet des compétences ou encore de marginalisation. Selon Bandura (2019), c'est précisément cette croyance en la capacité à agir qui peut faire la différence entre l'abandon et la mobilisation. Les individus animés par cette croyance sont plus susceptibles d'adopter des stratégies actives, de persévérer dans la recherche d'un emploi qualifié et de construire des réseaux professionnels solides.

Cependant, une petite voix intérieure [...] Cette réflexion m'a fait comprendre que les défis que je rencontrais n'étaient pas insurmontables et que j'avais les ressources pour les surmonter. J'ai donc choisi de persévérer, tout en restant attentive aux meilleures opportunités, avec l'idée que le meilleur est à venir.
Extrait 24

Cet extrait met en lumière la force intérieure qui anime de nombreux étudiants et qui leur permet de demeurer engagés malgré les difficultés rencontrées. Cette résilience repose sur des croyances positives, parfois construites de manière autonome ou alimentées par un environnement social favorable, permettant ainsi de contrebalancer la rude réalité (Michallet, 2009). Selon l'auteur, la résilience n'est pas uniquement un processus individuel ; elle est également influencée par des facteurs externes, notamment la qualité des relations interpersonnelles. Il s'agit ici des liens humains tissés avec la famille, les amis, les collègues ou encore les enseignants. Ces relations peuvent représenter des sources précieuses de soutien, de reconnaissance et d'encouragement. Ainsi, une personne bien entourée et soutenue sera généralement mieux outillée pour faire face aux épreuves. Par ailleurs, la résilience dépend aussi des ressources offertes par l'environnement, telles que les services sociaux, les dispositifs d'accueil institutionnel, les conditions de travail ou encore la culture d'inclusion.

En somme, la résilience constitue une démarche proactive qui aide à maintenir la motivation, à s'investir pleinement dans l'expérience migratoire, même lorsque celle-ci est marquée par des obstacles. Elle devient un pilier fondamental de l'intégration professionnelle, en transformant les défis en leviers d'apprentissage et de croissance.

Malgré ces facilitateurs, certains facteurs entravent néanmoins l'intégration professionnelle des étudiant.e.s internationaux.ales.

3.2.4 Facteurs entravant l'intégration professionnelle

L'intégration professionnelle constitue une étape cruciale dans le parcours des étudiant.e.s internationaux.ales (Bédoué et al., 2019; Béji et Pellerin, 2010). Cependant, contrairement au milieu universitaire, le marché du travail présente des réalités plus complexes et parfois plus hostiles pour les étudiant.e.s internationaux.ales. Ainsi, nous allons analyser les thèmes qui émergent du témoignage de l'étudiante chercheuse avec une littérature multidisciplinaire pour une prise de recul.

3.2.4.1 Incompatibilité entre les exigences des postes et le statut d'étudiant

Les extraits ci-dessous mettent en lumière une tension fréquente pour les étudiant.e.s internationaux.ales qui cherchent à concilier leurs études avec un emploi.

J'ai constaté que de nombreux postes dans ce secteur requièrent une disponibilité à temps plein, ce qui est incompatible avec mes engagements académiques. En explorant les opportunités professionnelles, il m'est apparu que beaucoup d'employeurs privilégient des candidats capables de travailler à plein temps. Cependant, en tant qu'étudiante, mes cours et mes études occupent une grande partie de ma journée, rendant impossible une telle disponibilité. Extrait 14

Dans mon cas, j'ai été confronté à la difficulté de trouver un emploi à temps partiel correspondant à mes qualifications en comptabilité et en gestion, car de nombreux postes dans ce secteur requéraient une disponibilité à temps plein. Extrait 15

Ces constats résonnent avec les travaux de Bélanger et Carrier (2020) qui expliquent que les contraintes académiques réduisent souvent la disponibilité des étudiants pour des emplois pertinents. De ce fait, cette entrave souligne un dilemme majeur pour les étudiant.e.s internationaux.ales : la nécessité de travailler pour subvenir à leurs besoins (Frozzini et al., 2019 ; Wolff, 2017) se heurte à la réalité d'un marché de l'emploi qui privilégie fréquemment une disponibilité à temps plein. Face à cette incompatibilité, de nombreux étudiants sont contraints d'accepter des emplois de survie (Béji et Pellerin, 2010; de Lesdain, 1999). Néanmoins, plusieurs auteurs, notamment Boudarbat et Cousineau (2010) Tremblay et Duguay (2017), alertent sur les répercussions négatives d'un emploi non pertinent ou trop exigeant sur les performances académiques et la santé mentale des étudiants. Toutefois, malgré ses limites, l'emploi même non qualifié joue un rôle social important. Il permet aux étudiant.e.s internationaux.ales de s'extraire de l'isolement, de s'exposer à la langue et aux normes culturelles locales et d'élargir leur réseau social (Frozzini et al., 2019 ; Berthaud, 2019). De ce fait, il est loin de se réduire seulement à une source de revenus.

En considérant plusieurs facteurs comme celui mentionné plus-haut, puis la non-expérience de travail québécois, la nécessité financière et d'autres, ont conduit les étudiants à accepter des emplois sous-qualifiés, souvent éloignés de leur domaine d'expertise (Béji et Pellerin, 2010; Lazzari Dodeler et al., 2020).

3.2.4.2 La surqualification

L'intégration professionnelle des étudiant.e.s internationaux.ales ne se limite pas à l'accès à l'emploi, elle suppose également que le poste occupé corresponde au niveau de formation, aux compétences et aux aspirations professionnelles de la personne (Lazzari Dodeler et al, 2020 ; Perreault et al., 2015). Or, de nombreux étudiants se retrouvent confrontés à une forme de déclassement professionnel, souvent décrite dans la littérature sous le terme de *surqualification*. Ce concept renvoie à la situation dans laquelle « une personne

possède un niveau de formation ou d'expérience professionnelle supérieur à celui requis pour occuper un poste donné » (Vultur, 2018, p. 2).

Dans le cas de l'étudiante chercheuse, cette réalité s'est imposée dès sa première démarche professionnelle au Québec.

J'ai rapidement compris que les compétences et l'expérience acquises dans mon pays d'origine n'étaient pas toujours reconnues ou valorisées ici [...] J'ai postulé pour de nombreux emplois dans mon domaine d'études, mais j'ai été confrontée à des exigences d'expérience locale que je ne possédais pas. Cela m'a contrainte à accepter des emplois loin de mes aspirations et de ma formation. Malgré mes diplômes universitaires et mes années d'expérience en Haïti, je me suis sentie ramenée à un statut de novice. Extrait 16

En convergence avec nos propos, plusieurs chercheurs, notamment (Namazi, 2014 ; Otmani, 2020 ; Béji et Pellerin, 2010) confirment que les compétences et qualifications acquises à l'étranger sont souvent sous-évaluées, voire ignorées, par les employeurs locaux. Cette non-reconnaissance constitue un obstacle majeur à la pleine valorisation du potentiel professionnel des étudiant.es internationaux.ales. Parmi les justifications avancées, le manque d'expérience professionnelle québécoise est fréquemment cité (El Miri et Mercier, 2020). Cette exigence, bien que légitime dans une certaine mesure, tend à se transformer en une norme implicite d'exclusion, particulièrement pour les nouveaux arrivants qui n'ont pas encore eu l'opportunité de faire leurs preuves dans le contexte local. Pourtant, comme le soulignent El Miri et Mercier (2020), les compétences transférables devraient suffire à démontrer l'aptitude d'un candidat à occuper un poste dans son domaine.

La surqualification engendre des conséquences profondes, tant sur le plan individuel que collectif. À l'échelle individuelle, elle se traduit par une sous-utilisation des compétences, un ralentissement de la trajectoire professionnelle et un sentiment d'inefficacité personnelle (Boudarbat et Montmarquette, 2018). Ainsi, ce décalage entre le niveau de qualification et les tâches effectivement accomplies peut alimenter une frustration croissante et un sentiment de dévalorisation. Effectivement, pour des auteurs comme Garner-Moyer (2006), Eid (2012) et Boudarbat et Cousineau (2010), ce déclassement entraîne des

conséquences sur la santé mentale, incluant le stress, la démotivation et, dans certains cas, des épisodes de dépression. Surtout, si cette situation, qui devait être temporaire, tend à se prolonger dans le temps. Le plus souvent, il est perçu comme un passage obligé. Cependant, Vultur (2018) souligne qu'il convient de ne pas banaliser la surqualification en la considérant uniquement comme une anomalie passagère du marché du travail. Elle doit être reconnue comme un indicateur de vulnérabilité sociale et professionnelle, révélateur des logiques d'exclusion ou de marginalisation qui affectent les parcours des personnes issues de l'immigration, y compris les étudiant·e·s internationaux·ales issus des minorités visibles.

Outre les contraintes structurelles liées aux exigences du marché de l'emploi et au décalage entre les compétences détenues et les postes disponibles, les difficultés de communication interculturelle constituent une entrave significative à l'intégration en milieu de travail.

3.2.4.3 La communication interculturelle

La communication interculturelle « désigne les interactions humaines dans des contextes sociaux et professionnels où se côtoient différentes cultures » (Shan, 2004, p. 2). Cette interaction peut parfois être difficile si elle est mal appréhendée. Surtout lorsqu'elle se heurte à des difficultés de compréhension liées aux spécificités locales comme : accent, expressions idiomatiques et autres. L'extrait 16 met en exergue la complexité de cette entrave.

[...] Ayant grandi en Haïti, où le français est largement parlé, je pensais que la barrière linguistique ne serait pas un obstacle. Cependant, [...] saisir les accents locaux et les expressions idiomatiques québécoises s'avérerait plus difficile que prévu. Il m'arrivait de devoir demander à mes collègues de répéter ou d'expliquer certaines phrases. » Extrait 16

L'étudiante chercheuse est confrontée à une réalité selon laquelle partager une langue commune ne garantit pas toujours une compréhension partagée, notamment dans les premiers moments d'arrivée. Ce constat converge avec les propos de Yuges (2020), selon lesquels

les étudiants et stagiaires internationaux peuvent rencontrer des difficultés à comprendre la langue parlée rapidement, surtout par les formateurs, les collègues ou les clients. Dans cette optique, plusieurs chercheurs, dont Gaudet et Loslier (2011), soulignent l'importance d'une maîtrise linguistique nuancée, incluant non seulement les compétences générales en langue, mais également la familiarité avec le vocabulaire professionnel spécifique et les subtilités de la communication contextuelle. L'absence de cette maîtrise peut conduire à des malentendus, altérer la qualité des interactions professionnelles et affecter négativement la performance au travail.

Par ailleurs, certaines recherches, portant sur les personnes issues de la diversité culturelle montrent que ces individus se heurtent à des obstacles spécifiques qui rendent leur parcours moins favorable que celui de la population majoritaire (Albert et al., 2023; Béji et Pellerin, 2010; Eid, 2012; Kanouté et al., 2020) Parmi ces obstacles, la discrimination fondée sur la manière de parler, plus précisément l'accent, souvent nommée *glottophobie*, reste un enjeu majeur (Bourhis et al., 2007). Cette forme de discrimination, bien que prohibée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) au Québec, Albert et al. (2023), persiste dans les interactions quotidiennes, comme en témoignent ces propos.

Je préférerais être servi par une personne dont le français est plus compréhensible. Je ne souhaite pas avoir de problèmes pour commander ma nourriture, car ton accent est trop fort. Extrait 17

J'ai entendu dire que certains d'entre eux, avec leur fort accent, ne comprennent pas réellement nos demandes. C'est pourquoi je veille à ne pas m'asseoir dans leur section. Extrait 18

Ces extraits reflètent un rejet fondé sur la forme de la parole (l'accent) tel que décrit par (Albert et al., 2023; Blanchet, 2021; Blassel, 2018). Ils soulignent la dimension symbolique de l'accent comme marqueur d'altérité, potentiellement associé à un manque de compétence ou d'intelligence, ce qui alimente un sentiment d'insécurité linguistique chez les personnes visées (Rispaïl, 2016 ; Vuckivoc, 2015). L'extrait 18 est particulièrement révélateur : il illustre que l'accent devient le prétexte à une généralisation négative,

amalgamant compétence linguistique, origine ethnique supposée et valeur professionnelle. Ce mécanisme est au cœur de la glottophobie, qui se conjugue souvent avec d'autres formes de discrimination, notamment raciales ou systémiques (Bourhis et al., 2007 ; Cuajy Sarrias, 2024).

Dans cette perspective, la communication interculturelle en milieu professionnel ne se réduit pas à une question d'interaction, mais engage des enjeux identitaires, sociaux et politiques plus larges. Pour faire face à ces entraves, les étudiant.e.s internationaux.ales doivent souvent faire preuve de **résilience**. Ce qui signifie développer une capacité d'adaptation face à l'adversité tout en préservant leur intégrité personnelle et leur motivation à s'intégrer (Lazzari Dodeler et al, 2020).

3.3 DISCUSSION-SYNTHESE

L'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales au Québec constitue un parcours complexe, jalonné de défis systémiques, mais aussi riche en opportunités de croissance personnelle et d'adaptation. L'analyse des extraits issus du témoignage de l'étudiante chercheuse, confrontée à la littérature recensée dans notre revue ainsi qu'aux concepts émergents de cette recherche, permet de brosser un portrait nuancé des dynamiques en jeu. Si les obstacles sont bien réels, des facteurs facilitateurs apparaissent également, souvent activés par l'interaction entre le soutien de l'environnement et la force intérieure de l'individu, dans un processus d'intégration conçu comme une responsabilité partagée (Dumont, 2017; Lacaze, 2005; Werner, 1994).

Les défis rencontrés par les étudiant.e.s internationaux.ales sont multiples et interdépendants. La surqualification et la non-reconnaissance des acquis étrangers demeurent des obstacles majeurs, comme le soulignent Frozzini et al. (2019) et Berthaud (2019). Ce déclassement professionnel, bien qu'ayant parfois un caractère transitoire, engendre un

sentiment de dévalorisation, un épuisement émotionnel et peut affecter la santé mentale (Boudarbat et Cousineau, 2010). Parmi les causes principales de cette sous-utilisation des compétences figurent le manque d'expérience sur le marché du travail canadien, la sous-évaluation des diplômes étrangers, un réseau professionnel limité, ainsi que des biais informationnels (Béji et Pellerin, 2010 ; El Miri et Mercier, 2020 ; Namazi, 2014 ; Otmani, 2020 ; Lazzari Dodeler, 2018).

Au-delà des compétences académiques et professionnelles, les barrières de communication interculturelle, le repli des minorités visibles vers les pairs et la glottophobie s'ajoutent aux entraves. La discrimination implicite fondée sur la langue ou l'accent désignée par les termes *linguicisme* ou *glottophobie* (Albert et al., 2023; Blanchet, 2021; Blassel, 2018; Rispail, 2016) peut constituer un frein important à l'intégration sociale et professionnelle (Bourhis et al., 2007 ; Cuajy Sarrias, 2024 ; Kanouté, 2007). Ces obstacles multidimensionnels montrent que l'intégration ne se limite pas à l'accès à un emploi, mais implique également la reconnaissance de l'identité et de la valeur intrinsèque de la personne.

Dans ce contexte, le concept d'intersectionnalité (Crenshaw, 1989, 1991) s'avère particulièrement pertinent. Les étudiant·e·s internationaux·ales, issus de minorités visibles (Beauchemin et al., 2010), se trouvent à l'intersection de plusieurs formes de discrimination liées à la race, au genre, au statut migratoire, entre autres ce qui complexifie davantage leur parcours d'intégration (Al-Faham et al., 2019 ; Frozzini et Tremblay, 2020). Ces inégalités persistent malgré les politiques d'inclusion, en raison du racisme systémique et des biais inconscients qui continuent d'influencer les pratiques d'embauche (CDPDJ, 2023 ; Ertorer et al., 2022 ; Levey, 2025).

Malgré ces réalités, notre analyse met en évidence plusieurs leviers facilitateurs qui, en synergie, favorisent une intégration réussie et renforcent la capacité du Québec à attirer et à retenir les talents internationaux, essentiels à son développement économique et social (Belkhodja, 2017; Côté, 2018; Deshayes, 2017; Garneau, 2011).

Parmi ces leviers, l'importance d'un accueil structuré et chaleureux dès l'arrivée est primordiale. Lacaze et Perrot (2010) soulignent que cet accueil constitue la première pierre d'un processus d'intégration durable, en facilitant l'adaptation, l'engagement professionnel et la construction de relations positives. Les programmes d'orientation et de mentorat (Guilbert, 2010 ; Perronnet et al., 2023) viennent compléter ces dispositifs, tant dans les milieux académiques que professionnels.

Ce premier contact doit s'accompagner d'une bienveillance organisationnelle. Une attitude de non-jugement, de compréhension empathique des défis vécus par les personnes immigrantes et un accompagnement actif sont des éléments clés (Shankland et al., 2018). Les recherches d'Albert et Lazzari Dodeler (2023), ainsi que celles de Lacaze (2006) et Tahir (2021), confirment l'effet positif de cette bienveillance sur l'engagement des individus et la performance des organisations. À l'inverse, une intégration négligée peut entraîner un fort taux de roulement et une perte de compétences.

En parallèle, la communication interpersonnelle s'impose comme un autre facteur facilitateur essentiel, particulièrement dans des environnements de travail multiculturels où la maîtrise des codes implicites est cruciale (Stoiciu, 2008 ; Voevoda, 2020). Le vécu de l'étudiante chercheuse face à la frustration d'une collègue québécoise met en lumière une capacité d'auto-réflexion, d'empathie et d'interprétation bienveillante, caractéristiques de la communication non violente (CNV) (Basu, 2011 ; Giffard et Lebeau, 2019 ; Rosenberg, 2025). Comme le rappelle Irrmann (2006), il est essentiel de faire preuve de vigilance afin d'éviter que les stéréotypes culturels ou les biais inconscients ne génèrent pas de malentendus ou des tensions.

Face aux obstacles, la résilience se présente comme une ressource centrale dans le processus d'intégration (Lazzari Dodeler et al., 2020 ; Manciaux, 2001). Le recadrage cognitif opéré par l'étudiante chercheuse témoigne de sa capacité à transformer les difficultés en leviers de développement personnel et professionnel. Cette posture active traduit une

agentivité forte (Bandura, 2019), où l'individu se positionne non comme victime, mais comme acteur de son propre cheminement.

Les représentations mentales et le sentiment d'auto-efficacité jouent ici un rôle crucial. Comme le souligne Bandura (1997, 2008, 2019), « le niveau de motivation des individus dépend davantage de ce qu'ils croient que de ce qui est objectivement vrai ». (Bandura, 2019, p. 21). Ce sentiment d'efficacité personnelle constitue un facteur déterminant dans l'intégration professionnelle, en soutenant la persévérance, la construction de réseaux et la mobilisation constante, même face aux rejets ou à la discrimination.

En somme, ces constats invitent les institutions et les employeurs à non seulement reconnaître les entraves structurelles, mais également à valoriser activement les facteurs facilitateurs. Cela implique la mise en place de politiques publiques et de pratiques institutionnelles qui simplifient les démarches administratives, favorisent les expériences de travail locales et soutiennent l'inclusion (Belkhodja, 2017 ; Boudarbat et Cousineau, 2010 ; Vultur et Germain, 2018). Ainsi, le Québec serait mieux positionné pour construire une société plus équitable, tout en maximisant l'apport stratégique des talents internationaux (Lazzari Dodeler et Albert, 2017).

Cette recherche a mis en lumière plusieurs pistes de réflexion susceptibles d'apporter des contributions significatives

3.3.1 Apports conceptuels

En s'appuyant sur le témoignage réflexif d'une étudiante chercheuse internationale, cette étude apporte une contribution originale à la littérature sur l'intégration professionnelle et interculturelle. Elle confirme plusieurs cadres conceptuels existants, tout en leur apportant des éclairages nouveaux, des nuances contextuelles et des articulations théoriques inédites.

Tout d'abord, l'étude corrobore les modèles de l'intégration qui la définissent comme un processus bidirectionnel, nécessitant autant l'engagement de l'individu que l'implication

des organisations d'accueil (Lacaze, 2005 ; Dumont, 2017 ; Lazzari Dodeler et Albert, 2017 ; Tahir, 2021). Elle met particulièrement en lumière l'importance de l'accueil structuré (Duclos, 2006 ; Guilbert, 2018) et de la bienveillance organisationnelle (Shankland et al., 2018) comme facteurs facilitateurs. L'analyse détaillée de ces dimensions, étayée par le vécu de l'étudiante, permet de concrétiser les effets de ces pratiques sur la réduction du stress initial, l'apprentissage des codes professionnels, ainsi que sur l'engagement et la motivation.

Par ailleurs, cette recherche renforce les constats récurrents concernant les obstacles systémiques auxquels se heurtent les étudiant·e·s internationaux·ales et les personnes issues des minorités visibles, notamment la surqualification, la non-reconnaissance des diplômes, la glottophobie et les difficultés liées à la communication interculturelle (Albert et al., 2023 ; Frozzini et al., 2019 ; Berthaud, 2019 ; Bourhis et al., 2007 ; Blassel, 2018 ; Blanchet, 2021). En croisant concepts et théories à l'expérience vécue, cette étude contribue à mieux documenter la complexité des barrières à l'intégration sur le marché du travail québécois, rejoignant ainsi les observations de l'Institut de la statistique du Québec (2023) et d'Eid (2012).

Un apport conceptuel majeur réside dans l'articulation entre certains concepts de la psychologie positive et les dynamiques d'intégration. L'étude montre que des notions telles que la résilience (Manciaux, 2001 ; Lazzari Dodeler et al., 2020), l'agentivité et le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997, 2008, 2019) ne relèvent pas uniquement de traits individuels. Ils doivent être compris comme des processus dynamiques par lesquels l'individu transforme l'adversité en opportunité. Le recadrage cognitif opéré par l'étudiante, ainsi que sa capacité à s'appuyer sur des croyances positives en contexte de déclassement professionnel, illustrent ces mécanismes internes d'adaptation.

En outre, l'étude propose une contribution significative au champ de la communication interculturelle, en soulignant l'efficacité potentielle d'une posture empathique spontanée. L'analyse du comportement de l'étudiante chercheuse face à la frustration de sa collègue permet d'identifier des éléments clés de la communication non

violente (CNV) (Basu, 2011 ; Giffard et Lebeau, 2019 ; Rosenberg, 2025), même en l'absence de formation formelle à ce modèle. Ce constat théorique ouvre des perspectives intéressantes pour la mise en place de formations ciblées visant à renforcer les compétences relationnelles dans les milieux multiculturels de travail et d'étude.

Enfin, cette étude valorise l'autopraxéographie comme méthode d'enquête pertinente pour explorer les dynamiques d'intégration dans leur dimension incarnée, subjective et située. En mobilisant l'expérience personnelle comme matériau de recherche, elle éclaire de manière fine les réalités vécues par les étudiant.e.s internationaux.ales issus de la diversité ethnoculturelle. Ce choix méthodologique permet de dépasser une approche purement normative de l'intégration pour en restituer la complexité, les tensions, mais également les potentialités transformatrices.

En somme, cette recherche théorique contribue à une meilleure compréhension des défis et des ressources mobilisées dans les parcours d'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales. En articulant obstacles structurels et facteurs facilitateurs, elle ouvre de nouvelles perspectives pour la création d'environnements académiques et professionnels plus inclusifs, équitables et adaptés à la diversité culturelle.

3.3.2 Apport lié à mon expérience

Grâce à son approche qualitative ancrée dans le vécu d'une étudiante chercheuse, cette étude apporte des éclairages précieux sur les dynamiques d'intégration. Ces apports, issus directement de l'expérience subjective, viennent enrichir les cadres théoriques existants en illustrant concrètement comment certains concepts se traduisent dans la réalité quotidienne.

L'expérience de l'étudiante constitue une illustration tangible de la résilience en action. Confrontée à des obstacles majeurs (surqualification, emplois de survie, repli, barrières linguistiques et culturelles), elle témoigne d'une capacité à transformer ces épreuves en leviers de développement personnel. Plutôt que de sombrer dans la démotivation, elle a su

redéfinir ces expériences comme des opportunités d'apprentissage, de renforcement des compétences et d'adaptation à un nouvel environnement. Cette posture active confirme que la résilience, loin d'être une qualité innée, est une compétence dynamique, activée par un travail réflexif soutenu et un fort sentiment d'auto-efficacité. L'observation formulée par Bandura (2019), selon laquelle les comportements sont davantage influencés par ce que les individus croient que par ce qui est objectivement vrai, trouve ici une application concrète. La conviction personnelle de l'étudiante dans sa disposition à surmonter les obstacles a constitué un puissant moteur de persévérance et de mobilisation.

En outre, son témoignage met en évidence l'usage spontané de principes relevant de la communication non violente (CNV), sans avoir bénéficié d'une formation formelle. Sa capacité à prendre du recul, à interpréter les réactions de l'autre avec empathie et à réguler ses propres émotions dans une situation potentiellement conflictuelle démontre l'existence de compétences interpersonnelles précieuses. Cette observation suggère que certaines dispositions relationnelles peuvent naturellement émerger de l'expérience migratoire et de la nécessité de s'adapter à des contextes interculturels complexes.

En somme, l'expérience vécue présentée dans cette étude ne se limite pas à illustrer des concepts théoriques : elle leur donne corps, en montrant comment des individus mobilisent simultanément leurs ressources internes (résilience, auto-efficacité, intelligence émotionnelle) et les soutiens de leur environnement pour surmonter les défis liés à leur intégration universitaire et professionnelle. Elle invite ainsi à reconnaître la richesse des savoirs expérientiels comme des contributions à part entière à la compréhension des parcours migratoires et à la construction de milieux de travail plus inclusifs.

3.3.3 Apports managériaux

En combinant l'analyse et l'expérience de l'étudiante chercheuse, cela permet de dégager plusieurs apports managériaux concrets, offrant des pistes d'action pertinentes pour les organisations souhaitant améliorer l'intégration et la rétention des talents internationaux,

notamment ceux issus de la diversité ethnoculturelle. En ce sens, cette recherche propose des recommandations pratiques visant à transformer les défis d'intégration en leviers de performance organisationnelle.

3.3.3.1 Investir dans un accueil structuré et une bienveillance proactive

Les résultats de l'étude soulignent l'impact déterminant d'un accueil chaleureux, structuré et personnalisé dans la réduction du stress et l'adaptation des nouveaux arrivants. Pour les gestionnaires, cela suppose :

- **La formalisation des processus d'accueil :** il s'agit d'aller au-delà des démarches administratives. L'intégration devrait inclure des présentations formelles et informelles des membres de l'équipe, une explication claire des tâches et des attentes, ainsi que la désignation d'une personne-ressource pour accompagner le nouvel employé durant ses premières semaines.
- **La promotion d'une bienveillance organisationnelle :** les gestionnaires peuvent jouer un rôle central en encourageant une culture d'équipe fondée sur le non-jugement, l'écoute et le soutien actif. La sensibilisation aux différences culturelles et aux défis vécus par les personnes immigrantes permet de prévenir certaines formes d'exclusion ou de malentendus, souvent liés à l'ignorance plutôt qu'à la mauvaise volonté.

Ces initiatives favorisent non seulement un environnement de travail plus harmonieux, mais elles contribuent également à une réduction du taux de roulement, une augmentation de la productivité des nouveaux employés et une amélioration de l'image de marque employeur.

3.3.3.2 Intégrer les principes de la communication non violente (CNV)

Dans un environnement professionnel marqué par la diversité culturelle, les malentendus communicationnels sont fréquents. En effet, bien qu'en parlant la même langue, d'autres éléments peuvent influencer la qualité des interactions (Aoun, 2011). La communication non

violente (CNV) constitue, à cet égard, un outil efficace de prévention et de gestion des conflits. Sans nécessairement instaurer une formation complète, les gestionnaires peuvent introduire les principes de base de la CNV (Basu, 2011, p. 7) auprès de leurs équipes :

- Encourager l'observation factuelle des situations, sans jugement.
- Favoriser l'expression sincère des sentiments.
- Clarifier les besoins réels des personnes concernées.
- Formuler des demandes précises et respectueuses.

Ces éléments contribuent à une meilleure compréhension mutuelle et à la réduction des tensions liées aux différences de styles de communication, ce qui se traduit par une amélioration de la collaboration interculturelle et une accélération de la résolution des problèmes au sein des équipes diversifiées.

En intégrant ces apports managériaux à leurs pratiques de gestion, les organisations peuvent non seulement bâtir un environnement de travail plus inclusif, bienveillant et équitable, mais également optimiser le potentiel des talents internationaux. Ce faisant, elles contribuent non seulement à leur propre performance, mais encore à l'enrichissement humain, social et économique de la société québécoise.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales en particulier ceux et celles issu.e.s de minorités visibles dans le milieu académique et en emploi, nécessite un regard particulier tant sur le plan personnel qu'organisationnel.

L'objectif de cette recherche était d'explorer les perceptions d'une étudiante internationale issue des minorités visibles quant à son intégration à l'université d'accueil et dans le monde professionnel québécois. Il s'agissait également de comprendre les entraves rencontrées ainsi que les facteurs facilitant cette double intégration. Pour ce faire, une approche qualitative a été retenue, reposant sur l'autopraxéographie, ancrée dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique.

Les résultats mettent en lumière plusieurs entraves significatives. Sur le plan professionnel les personnes immigrantes font face à des barrières structurelles telles que la surqualification, la non-reconnaissance des acquis étrangers, qui entraînent un déclassement professionnel et un sentiment de dévalorisation. Ces difficultés sont accentuées par d'autres entraves, notamment le repli des minorités visibles vers les pairs et la glottophobie qui freinent l'intégration sociale et professionnelle. Sur le plan personnel, l'éloignement familial et le choc académique initial constituent aussi des défis majeurs. Toutefois, certains facteurs facilitent l'intégration : l'accueil institutionnel, le soutien des pairs, la communication non violente, la résilience ainsi que les programmes de mentorat se révèlent déterminants dans le processus d'intégration.

Cette étude met en évidence le caractère dynamique de l'intégration, à la croisée du soutien organisationnel et des ressources personnelles. Elle illustre comment certains concepts émergents tels que la fracture numérique pédagogique, la résilience et la

communication non violente prennent forme dans l'expérience vécue, tout en soulignant le poids émotionnel de l'éloignement familial dans le contexte migratoire.

Par-dessus tout, l'étude souligne le rôle central des ressources internes de l'individu. La résilience, exprimée par la capacité à reconfigurer les difficultés en opportunités, et le sentiment d'auto-efficacité, fondé sur la croyance en sa propre aptitude à surmonter les obstacles, se sont avérés des moteurs puissants de persévérance et d'adaptation. À cela s'ajoute la communication non violente, qui émerge comme un levier essentiel d'intégration et contribue à instaurer une atmosphère de travail positive.

Certaines limites de cette recherche doivent être reconnues. L'analyse s'appuie exclusivement sur le témoignage de l'étudiante chercheuse, ce qui, en raison de la nature subjective de l'autopraxéographie, peut introduire des biais d'interprétation. Par ailleurs, la taille restreinte de l'échantillon ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des étudiant·e·s internationaux·ales au Québec, bien que tel ne soit pas l'objectif de cette démarche qualitative.

En outre, cette étude n'a pas approfondi l'influence des politiques gouvernementales ni celle des initiatives spécifiques mises en place par les employeurs, alors que ces leviers peuvent jouer un rôle important dans les trajectoires d'intégration.

Ces limites ouvrent ainsi plusieurs pistes pour de futures recherches. Il serait pertinent de mener des études comparatives à l'échelle nationale ou internationale afin d'identifier les meilleures pratiques d'accueil et d'inclusion des étudiant·e·s internationaux·ales. De plus, une exploration approfondie de l'impact des politiques d'inclusion en entreprise sur la valorisation des compétences des diplômés internationaux serait bénéfique. Le rôle de la communication non violente (CNV) apparaît particulièrement prometteur. Il serait pertinent d'examiner l'impact d'une sensibilisation précoce à ses principes sur l'intégration des étudiant.e.s internationaux.ales. Par ailleurs, son application dans la gestion des conflits interculturels, tant au sein des établissements universitaires que dans le milieu professionnel,

pourrait représenter un axe de recherche futur visant à évaluer son efficacité dans la résolution des tensions et la prévention des discriminations perçues.

En définitive, cette étude met en relief l'importance d'une approche inclusive, concertée et durable pour soutenir pleinement l'intégration des étudiant·e·s internationaux·ales. Il est essentiel que les institutions d'enseignement supérieur, les employeurs et les instances gouvernementales collaborent étroitement afin de lever les obstacles systémiques et de favoriser l'épanouissement de ces étudiant·e·s. Une telle mobilisation permettrait non seulement de répondre à leurs aspirations personnelles et professionnelles, mais également de renforcer leur contribution à la richesse économique, sociale et culturelle de la société québécoise.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Al-Faham, H., Davis, A. M. et Ernst, R. (2019). Intersectionality: From theory to practice. *Annual Review of Law and Social Science*, 15(1), 247-265.
- Alava, S. (1999). Médiation (s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44(1), 8-15. <https://bbf.enssib.fr/consulter/01-alava.pdf>
- Albert, M.-N. (2017). L'autopraxéographie, une méthode pour participer à la compréhension de la complexité de l'entrepreneuriat. *Projectics / Proyética / Projectique*, 16(1), 69-86. <https://doi.org/10.3917/proj.016.0069>
- Albert, M.-N. et Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Albert, M.-N. et Couture, M.-M. (2014). To explore new avenues: experiential testimonio research. *Management Decision*, 52(4), 794-812. <https://doi.org/10.1108/MD-03-2012-0179>
- Albert, M.-N., Dodeler, N. L. et Pérouma, J.-P. (2019). Les innovations sociales à la lumière de la notion de communautés de personnes. *Projectics/Proyética/Projectique*, 22(1), 33-46.
- Albert, M.-N. et Lazzari Dodeler, N. (2023). Gérer des personnes dans la complexité: un changement de paradigme. *Revue Interventions économiques*(69). <https://id.erudit.org/iderudit/1109424ar>
- Albert, M.-N., Lazzari Dodeler, N. et Faye M., I. M. (2023). Glottophobie en milieu de travail et complexité. *Langage et pensée complexe*(2). <https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-2/2952-glottophobie-en-milieu-de-travail-et-complexite>
- Albert, M.-N. et Michaud, N. (2016). From disillusion to the development of professional judgment: Experience of the implementation process of a human complexity course. *Sage Open*, 6(4), 2158244016684372.
- Amboulé-Abath, A. et Bikié-Bi-Nguéma, N. (2023). Vécu scolaire et représentations identitaires: ce que l'expérience scolaire des élèves au secondaire issu·e·s des

- minorités visibles révèle de leur environnement socioéducatif. *Revue hybride de l'éducation*, 7(3), 1-21.
- Aoun, J. (2011). *Gérer les différences culturelles: pour communiquer plus efficacement avec les diverses cultures du monde*. Éditions MultiMondes.
- Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, 43(3), 372-391. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0372>
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Baruel-Bencherqui, D., Beau, G. et Bazin, Y. (2020). Problèmes et enjeux de l'accueil d'étudiants étrangers sur les campus universitaires: diversité, exclusion, inclusion et cosmopolitisme. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 26(66), 137-161. <https://doi.org/10.3917/rips1.066.0137>
- Basu, A. (2011). *La Communication non violente*. Ixelles Editions.
- Beauchemin, C., Hamel, C., Lesné, M. et Simon, P. (2010). Les discriminations: une question de minorités visibles. *Population & Sociétés*, 466(4), 1-4. https://shs.cairn.info/article/popsoc_466_0001
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. et Solaux, G. (2019). *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie*. La documentation française.
- Béduwé, C. et Giret, J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? *Économie et statistique*, 378(1), 55-83.
- Béduwé, C. et Giret, J.-F. (2016). Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités, Paris: La documentation Française, coll. «Études & recherches*, 45-57.
- Beffy, M., Fougère, D. et Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Économie et statistique*, 422(1), 31-50.
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec: le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562-583. <https://doi.org/10.7202/045586ar>

- Bel, M. (2007). L'accueil des étudiants internationaux en France: une mise en perspective. Dans S. Mazzella (dir.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale* (p. 119-131). Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. <https://doi.org/10.4000/books.irmc.733>
- Belkhodja, C. (2017). La mobilité des étudiants étrangers dans une région du Québec: le cas des étudiants réunionnais à Rimouski (Québec). *Géo-Regards: revue neuchâteloise de géographie*, 10(1), 155-170.
- Belkhodja, C. et Esses, V. (2013). *Mieux évaluer la contribution des étudiants étrangers à la société canadienne: Synthèse des connaissances*. Voies vers la prospérité.
- Berthaud, J. (2019). L'intégration sociale étudiante: un processus au cœur des parcours universitaires? *Agora*(1), 7-26.
- Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A. et Rugira, J.-M. (2021). *Les étudiant-es internationaux-ales dans le réseau des universités du Québec: pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel: rapport de recherche*.
- Bierwiazzonek, K. et Waldzus, S. (2016). Socio-cultural factors as antecedents of cross-cultural adaptation in expatriates, international students, and migrants: A review. *Journal of cross-cultural psychology*, 47(6), 767-817.
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N. et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Bilge, S. et Hill Collins, P. (2023). *Intersectionnalité. Une introduction*. Amsterdam éditions.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*(HS1), 155-159.
- Blassel, R. (2018). « C'est mignon ton accent, tu viens d'où ? ». Pour une prise en compte des rapports sociaux dans l'étude des discriminations. *Cahiers de la LCD*, 8(3), 105-124. <https://doi.org/10.3917/clcd.008.0105>
- Boudarbat, B. et Cousineau, J.-M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11, 155-172.
- Boudarbat, B. et Ebrahimi, P. (2016). L'intégration économique des jeunes issus de l'immigration au Québec et au Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 45(2), 121-144.

- Boudarbat, B. et Montmarquette, C. (2018). La surqualification professionnelle chez les travailleurs au quebec , en ontario et dans l'ensemble du canada
- Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses Universitaires de France.
- Bozhinova, K. (2020). Expériences interculturelles universitaires et extracurriculaires: le cas d'une université américaine d'arts libéraux en Bulgarie. *Alterstice*, 9(2), 91-103.
- Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M. et Tomlinson, B. (2013). Intersectionality: Mapping the Movements of a Theory1. *Du Bois review: social science research on race*, 10(2), 303-312.
- Carignan, N., Deraîche, M. et Guillot, M.-C. (2015). *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration*. Presses universitaires du Québec.
- Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C. et Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec: état des lieux, impacts économiques et politiques publiques* (CIRANO Working Papers, no. 2011s-71). <https://ideas.repec.org/p/cir/cirwor/2011s-71.html>
- Claret, A.-M. (2020). Quand les mots sont des fenêtres et non des murs. *Relations*(806), 23-23.
- Clayton, J., Crozier, G. et Reay, D. (2009). Home and away: risk, familiarity and the multiple geographies of the higher education experience. *International Studies in Sociology of Education*, 19(3-4), 157-174.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC: une triade à explorer? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1), 38-52.
- Côté, S. (2018). *Les perceptions et attitudes des étudiants hôtes de l'Université du Québec à Chicoutimi face à l'intégration des étudiants internationaux* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4501/>
- de Lesdain, S. B. (1999). Migration camerounaise et emploi. *Revue européenne des migrations internationales*, 15(2), 189-202.
- Deshayes, K. (2017). Les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers et les facteurs influençant leurs capacités d'adaptation face au processus de transition vécu.

- Deslarzes, M. et Padrutt, S. (2024). Dire ce que l'on ressent, pense, veut sans blesser l'autre Dans M. Deslarzes, J. Bakkers, S. Padrutt, L. Schorderet, C. Clerc et P. Jevan (dir.), *Harmonie et efficacité au cabinet dentaire : L'art de conserver travail, argent et bonne humeur* (p. 57-70). Éditions de la librairie Garantière.
- Duclos, V. (2006). *L'intégration d'étudiantes et étudiants tunisiens et marocains et la politique d'accueil, d'encadrement et d'intégration de l'Université Laval*
- Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(3).
- Dumont, G.-F. (2017). Immigration: la question de l'intégration dans un contexte fondamentalement nouveau. *Les analyses de Population & Avenir*.
- Eid, P. (2012). Les inégalités «ethnoraciales» dans l'accès à l'emploi à Montréal: le poids de la discrimination 1. *Recherches sociographiques*, 53(2), 415-450.
- El Miri, M. et Mercier, D. (2020). Les migrations/mobilités, les jeunesses et le travail et les formes d'emplois. Dénationaliser les catégories tout un chantier!
- Ertorer, S. E., Long, J., Fellin, M. et Esses, V. M. (2022). Immigrant perceptions of integration in the Canadian workplace. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 41(7), 1091-1111.
- Fagadé, C., Tapsoba, E., Maidakouale, I. et Mboumba Ndembi, D. (2024). Technologies numériques éducatives et nouvelles sociabilités en contexte universitaire africain. *Médiations & médiatisations*(17), 58-74.
- Frozzini, J., Gonin, A. et Lorrain, M.-J. (2019). Dynamiques interculturelles en milieu de travail et associatif: des enjeux incontournables pour une participation démocratique des néo-Québécois. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*(25), 79-97.
- Frozzini, J. et Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec: interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC. *Alterstice*, 9(2), 35-48.
- Gagnon, V. (2019). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility*(1), 119-133.
- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*(122-123), 143-165.

- Garneau, S. (2011). La migration pour études au Québec, en France et au Maghreb: diversité de conditions, diversité de parcours professionnels. *Diversité canadienne*, 8(5), 109-112.
- Garneau, S. et Bouchard, C. (2013). Les légitimations complexes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur: le cas de la mobilité des étudiants maghrébins en France et au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 201-239.
- Garner-Moyer, H. (2006). Gestion de la diversité et enjeux de GRH. *Revue management et avenir*(1), 23-42.
- Gaudet, É. et Loslier, S. (2011). Les difficultés de réussite des étudiants immigrants dans les stages des programmes techniques au collégial. 028772 Actes du Colloque de Mai 2011,
- Gérard, M. et Voin, M. (2013). La mobilité étudiante et ses conséquences pour l'internationalisation du marché du travail. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LII(4), 61-79. <https://doi.org/10.3917/rpve.524.0061>
- Gherbi, A. et Belkhodja, C. (2018). Montréal, « collectivité accueillante » pour les étudiants internationaux ? *Journal of international Mobility*, 6(1), 17-43. <https://doi.org/10.3917/jim.006.0017>
- Giffard, P.-O. et Lebeau, C. (2019). 31. La communication non violente. *Pro en*, 94-95.
- Girard, M.-J., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I. et Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité: une sensibilité partagée. *Spécificités*(2), 10-20.
- Guilbert, L. (2010). Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux: une réflexion sur les postures éthiques des migrants. *Lien social et Politiques*(64), 151-162.
- Guilbert, L. (2018). Introduction. *Journal of international Mobility*, 6(1), 3-15. <https://doi.org/10.3917/jim.006.0003>
- Irrmann, O. (2006). Parlez-vous international? Capacité communicationnelle et internationalisation. *Gestion*, 31(1), 108-117.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec: Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*(7), 064-074.
- Kanouté, F., Darchinian, F., Guennouni Hassani, R., Bouchamma, Y., Mainich, S. et Norbert, G. (2020). Persévérance aux études et processus général d'acculturation d'étudiants

résidents permanents inscrits dans des universités québécoises: les défis d'intégration et d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 93-121.

Kircher, R. (2014). Thirty Years after Bill 101: A Contemporary Perspective on Attitudes Towards English and French in Montreal. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 20-50.

Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial: une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale* Vol. 28, no 4, été 2015.

Kozanitis, A. et Latte, K. (2017). Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire: une revue de la littérature.

Lacaze, D. (2005). Vers une meilleure compréhension des processus d'intégration: Validation d'un modèle d'intégration proactive des nouveaux salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*(56), 19-35.

Lacaze, D. (2006). Évaluer l'intégration des nouveaux salariés: un instrument validé auprès de personnes travaillant en contact avec la clientèle. *Recherches en sciences de gestion*(48), 91-118.

Lacaze, D. et Perrot, S. (2010). *L'intégration des nouveaux collaborateurs*.

Lalonde, C. C. (2023). *Construction et reconstruction identitaire chez les jeunes immigrants latino-qubécois* 1.25 Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/16610/1/M18076.pdf>

Lazzari Dodeler, N. et Pérouma, J. (2017). Du processus d'insertion sociale à l'inclusion sociale: le cas des travailleurs immigrants du Bas St Laurent. *les Cahiers du CRIEC*, 43, 19-33.

Le Gall, J. (2002). Le lien familial au coeur du quotidien transnational: les femmes shi'ites libanaises à Montréal. *Anthropologica*, 69-82.

Levey, G. B. (2025). The multiculturalism project in political theory and practice. Dans *Research Handbook on Multiculturalism* (p. 1-25). Edward Elgar Publishing.

M Laforce, T. (2023). Énoncé de politique des trois conseils: éthique de la recherche avec les êtres humains (2022).

Madibbo, A. (2014). L'état de la reconnaissance et de la non-reconnaissance des acquis des immigrants africains francophones en Alberta. *Francophonies d'Amérique*(37), 155-171.

- Maïdakouale, I. et Fagadé, C. (2022). L'usage des technologies numériques éducatives dans l'enseignement supérieur africain: entre démocratisation de dispositifs et accentuation des inégalités socio-numériques: Cas des Universités du Bénin, Niger et Côte d'Ivoire. *Interfaces numériques*, 11(3).
- Manciaux, M. (2001). La résilience. *Études*, 395(10), 321-330.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 5, 70-81.
- Maunaye, E. (2013). La migration des jeunes: quelles mobilités? Quels ancrages? La place des liens familiaux et des relations intergénérationnelles. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*(19).
- Michallet, B. (2009). Résilience: perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1), 10-18.
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens. *Recherche & formation*, 33(1), 11-26.
- Musselin, C. (2008). Vers un marché international de l'enseignement supérieur? *Critique internationale*(2), 13-24.
- Paquin, M. et Hock, S.-C. (2014). Les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger. *Alterstice*, 4(1), 3-16.
- Paugam, S. (2007). Quand l'intégration professionnelle devient disqualifiante. *Economie et Humanisme*, 381, 24. `
- Perronnet, C., Boivin, C. et Neybourger, P. (2023). Le mentorat : derrière une réponse unique et individualisante, des traitements différenciés selon les milieux sociaux des mentoré-es. *Sciences & Actions Sociales*, 20(2), 90-111. <https://doi.org/10.3917/sas.020.0008>
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Prawat, R. S. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 255-273.

- Rispail, M. (2016). Philippe Blanchet, Discriminations: combattre la glottophobie. Éd. Textuel, 2016, 191 p. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*(53), 209-210.
- Rosenberg, M. B. (2025). *Communication Non-Violente et Pouvoir: Les clés d'un langage instaurant adhésion et confiance*. InterEditions.
- Safi, M. (2011). Penser l'intégration des immigrés: les enseignements de la sociologie américaine. *Sociologie*, 2(2), 149-164.
- Schnapper, D. (1991). L'intégration: définition sociologique. *Diversité*, 86(1), 32-52.
- Schnapper, D. (2007). Qu'est-ce que l'intégration? *Commentaire*, 30(3), 862-865.
- Shan, B. (2004). La communication interculturelle: ses fondements, les obstacles à son développement. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*(24).
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance: une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions vives. Recherches en éducation*(29).
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85.
- Tahir, A. (2021). L'intégration des nouvelles recrues dans les activités de service au Maroc: étude qualitative. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 16(2), 139-168.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise*. PUQ.
- Viry, G. et Nada, É. (2013). Vivre loin de ses parents quand on est un jeune adulte: quel effet sur le lien de confiance? *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*(19).
- Voevoda, E. V. (2020). Intercultural communication in multicultural education space. *Training, Language and Culture*, 4(2), 11-20.
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.
- Vultur, M. (2018). La main-d'œuvre surqualifiée: qu'en pensent les employeurs?

- Vultur, M. et Germain, A. (2018). Les carrières migratoires des étudiants internationaux dans une université de recherche au Québec: repenser la mobilité et l'ancrage. *Canadian Ethnic Studies*, 50(1), 107-127.
- Werner, H. (1994). *Integration des travailleurs migrants au marche du travail en France, en Allemagne, aux Pays-Bas, et en sued.*
- Wieviorka, M. (2008). L'intégration: un concept en difficulté. *Cahiers internationaux de sociologie*(2), 221-240.
- Wolff, F.-C. (2017). Activité rémunérée et temps consacré aux études supérieures. *Revue économique*, 68(6), 1005-1032.
- Yuges, O. (2020). Enhancing the development of intercultural communicative competence in business and study environments. *TLC Journal*, 4(1).

