

HEC MONTRÉAL

**L'intégration des étudiant·e·s internationaux dans les écoles de commerce au
Québec et en Ontario.**

Par

Danièle Laure Mbolo

11321354

Sciences de la gestion

Spécialisation - Management

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade

de maîtrise des sciences de la gestion

(M.Sc.)

Août 2024

©Danièle Laure Mbollo, 2024

HEC MONTRÉAL

Comité d'éthique de la recherche

Le 05 février 2024

À l'attention de : Daniele Laure Mbollo

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Projet : 2024-5807

Titre du projet de recherche : L'intégration des étudiant.e.s internationaux dans les écoles de gestion au Québec et en Ontario.

Bonjour,

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de HEC Montréal.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal est émis en date du 05 février 2024. Prenez note que ce certificat est **valide jusqu'au 1er février 2025**.

Vous devrez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat à l'aide du formulaire *F7 - Renouvellement annuel*. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en oeuvre ces modifications.

Notez qu'en vertu de la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci. De plus, toutes modifications significatives du projet doivent être transmises au CER avant leurs applications.

Lorsque votre projet est terminé, vous devrez remplir le formulaire *F9 - Fin de projet (ou F9a - Fin de projet étudiant sous l'égide d'un autre chercheur)*, selon le cas. **Les étudiants doivent remplir un formulaire F9 afin de recevoir l'attestation d'approbation éthique nécessaire au dépôt de leur thèse/mémoire/projet supervisé.**

Vous pouvez dès maintenant procéder à la collecte de données pour laquelle vous avez obtenu ce certificat.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

Le CER de HEC Montréal

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2024-5807

Titre du projet de recherche : L'intégration des étudiant.e.s internationaux dans les écoles de gestion au Québec et en Ontario.

Chercheur principal : Daniele Laure Mbollo

Directeur/codirecteurs : Sébastien Arcand, Professeur - HEC Montréal

Date d'approbation du projet : 05 février 2024

Date d'entrée en vigueur du certificat : 05 février 2024

Date d'échéance du certificat : 1er février 2025



Maurice Lemelin
Président
CER de HEC Montréal

Signé le 2024-02-05 à 15:37

Résumé

L'intégration des immigrant·e·s demeure un processus en constante évolution, notamment en raison de l'accroissement de l'immigration que connaît le Canada depuis plusieurs années. Ce mémoire se concentre spécifiquement sur l'intégration des étudiant·e·s internationaux dans les écoles de commerce du Québec et de l'Ontario, en mettant particulièrement l'accent sur les pratiques managériales qui favorisent, ou non, leur intégration aux études et au-delà.. L'objectif fondamental de cette étude est de comprendre l'expérience universitaire de ces étudiant·e·s et d'évaluer dans quelle mesure les conditions offertes par les universités favorisent leur intégration et les encouragent à s'établir au Canada après leurs études. Cette recherche explore également l'impact de la langue sur l'intégration des étudiant·e·s internationaux, en mettant en lumière les similitudes et les différences entre le Québec et l'Ontario, tout en examinant les pratiques managériales au sein des écoles de commerce. En répondant à la question de recherche sur l'incidence de ces pratiques sur l'intégration des étudiant·e·s internationaux, cette étude permettra de mieux comprendre les limites des mesures d'intégration et d'adapter les interventions en conséquence. Les résultats de cette recherche révèlent que les étudiant·e·s internationaux rencontrent divers défis, liés à la fois à leurs antécédents individuels et à leurs origines culturelles. Cependant, ils démontrent généralement une capacité d'adaptation aux nouvelles pratiques et se sentent soutenus dans leur processus d'intégration. Malgré la richesse de la littérature sur l'immigration et l'intégration des nouveaux arrivant·e·s, les informations concernant le fonctionnement interne des écoles de commerce demeurent limitées. À travers une approche qualitative et une analyse constructiviste, ce mémoire contribuera à enrichir les recherches sur la diversité et l'inclusion au Canada.

Mots-clés et acronymes: Intégration, étudiant·e·s internationaux (EI), écoles de commerce (EC), pratiques managériales, gestion de la diversité culturelle.

EDI: Équité, Diversité et Inclusion

CFS: Center of Forensic Sciences

Abstract

The integration of immigrants remains a constantly evolving process, particularly due to the immigration growth that Canada has been experiencing for several years. This dissertation focuses specifically on the integration of international students into business schools in Quebec and Ontario, with particular emphasis on managerial practices which promote, or not, their integration into studies and beyond. The fundamental objective of this study is to understand the academic experience of these students and to assess to what extent the conditions offered by universities promote their integration and encourage them to settle in Canada after their studies. This research also explores the impact of language on the integration of international students, highlighting the similarities and differences between Quebec and Ontario, while examining managerial practices within business schools. By answering the research question on the impact of these practices on the integration of international students, this study will allow us to better understand the limits of integration measures and adapt interventions accordingly. The results of this research reveal that international students experience various challenges, related to both their individual backgrounds and cultural backgrounds. However, they generally demonstrate an ability to adapt to new practices and feel supported in their integration process. Despite the literature development on immigration and the integration of newcomers, information regarding the internal functioning of business schools remains limited. Through a qualitative approach and constructivist analysis, this dissertation will contribute to enriching research on diversity and inclusion in Canada.

Keywords and acronyms: Integration, international students, business schools, managerial practices, cultural diversity management.

Table des matières

Résumé.....	4
Abstract.....	5
Liste des tableaux.....	9
Remerciements.....	10
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE.....	17
1- La notion d'étudiant international.....	17
1.1. Profil statistique des étudiant·e·s internationaux au Québec et en Ontario.....	19
2- Nature, mission et internationalisation des écoles de commerce.....	20
2.1. Nature et mission des écoles de commerce.....	20
Tableau 1 : Classement des programmes d'études par frais de scolarité au Canada (du plus au moins dispendieux) (Statistiques Canada, 2023).....	25
Tableau 2: Tableau comparatif des frais de scolarité dans les plus grandes écoles de commerce canadiennes basé sur la différence entre les étudiant·e·s canadiens et les étudiant·e·s internationaux pour un programme de MBA en 2023.....	26
3- Identification des pratiques managériales et pédagogiques applicables aux EI.....	27
3.1. Les pratiques liées à la gestion de la diversité culturelle et l'inclusion.....	27
3.2. La gestion du bien-être et du stress.....	28
3.3. La gestion des activités pédagogiques et de l'organisation des programmes d'études..	28
3.4. Les pratiques d'intégration au sein du milieu académique.....	29
3.4.1. Les activités d'accueil.....	29
3.4.2. Les consultations en immigration.....	29
3.4.3. Les activités de réseautage professionnel.....	30
4- La notion d'intégration socio-culturelle.....	30
5- Les différents enjeux liés à l'intégration des étudiant·e·s internationaux.....	31
5.6. Les barrières langagières.....	38
Tableau 3 : Principales dimensions de la recherche sur les étudiant·e·s internationaux (Giroux, 2012).....	38
Conclusion de la revue de littérature.....	39
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET CONTEXTUEL.....	42
1) Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et les étudiant·e·s internationaux..	42
2) Une typologie des dimensions de l'intégration.....	44
3) Les modèles d'intégration au Canada.....	45
3.1) Le multiculturalisme et le multiculturalisme canadien.....	45
3.1.1) Origines et définition du multiculturalisme.....	45
3.1.2) Le multiculturalisme canadien.....	46

3.2) L'interculturalisme Québécois.....	47
4) Structure des écoles de commerce.....	49
5) Importance de la gestion de la diversité culturelle et l'inclusion dans la formation des enseignant.e.s et professeur.e.s.....	50
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	53
1) Recrutement et profil des répondant·e·s.....	53
Tableau 3: Liste des écoles de commerce choisies pour la collecte de données au Québec et en Ontario.....	54
Tableau 4: Profil des répondant·e·s au Québec et en Ontario.....	54
2) La collecte de données.....	56
3) Analyse de données.....	58
Tableau 5: Guide d'analyse des données.....	60
Tableau 6: Codes d'identification des différentes écoles de commerce utilisées lors de l'analyse des données.....	61
CHAPITRE 4: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	62
1) Les différentes pratiques et approches managériales ayant un impact sur les EI.....	62
1.1. Les pratiques pédagogiques au Québec et en Ontario.....	62
1.1.1) La structuration et le contenu des cours.....	63
1.1.2) Les activités et méthodes pédagogiques.....	64
a) L'utilisation des cas réels pour illustrer les cours théoriques.....	64
b) Les travaux de groupe et les présentations en classe.....	65
c) La participation en classe ou le partage des idées.....	65
1.1.3) Le système d'évaluation et de notation.....	66
1.1.4) Les rapports relationnels avec les professeur·e·s.....	67
1.2. Les pratiques d'intégration au sein des universités.....	67
1.2.1) Les activités d'accueil.....	67
1.2.2) Les programmes de jumelage.....	69
1.2.3) Les consultations en immigration.....	70
1.2.4) Les activités d'orientation et de réseautage professionnel.....	71
1.3. Les pratiques liées à la gestion du bien-être et du stress.....	72
1) Les différents enjeux et défis des EI.....	73
2.1) L'accès à un logement décent.....	73
2.2) Les enjeux financiers.....	73
2.3) Les enjeux culturels.....	74
2.4) Les enjeux sociaux.....	75
2.4.1) Les rapports relationnels avec les étudiant·e·s locaux sur le campus.....	75
2.4.2) L'expérience hors campus.....	76
2.5) Les barrières langagières.....	76
2) Suggestions et solutions proposées par les étudiant·e·s et les membres du personnel.....	77

Tableau 7: Compilation des solutions préconisées par les répondant·e·s.....	79
3.1) Recommandations aux EI.....	80
3.2) Recommandations pour les institutions universitaires.....	82
Conclusion de la présentation des résultats.....	85
CHAPITRE 5: ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	86
1) L'adaptation comme une base fondamentale de l'intégration.....	86
2) Liens entre les pratiques évoquées et les dimensions de l'intégration des étudiant·e·s internationaux.....	88
3) Perspectives des EI sur l'impact des écoles de commerce dans leur intégration.....	91
4) Réflexion sur les modèles d'immigration et leur impact sur les EI: Interculturalisme au Québec vs Multiculturalisme en Ontario et dans le reste du Canada.....	92
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	94
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	99
ANNEXES:.....	107
Annexe 1: Modèle de sollicitation pour les entrevues (version française).....	107
Annexe 2: Interview sollicitation template (Version anglaise).....	108
Annexe 3: Questionnaire d'entrevue pour les étudiant·e·s internationaux.....	109
Annexe 4: Interview questionnaire for international students (version anglaise).....	112
Annexe 5: Questionnaire d'entrevue pour les membres du personnel administratif.....	115
Annexe 6: Interview questionnaire for administrative staff members (Version anglaise).....	117
Annexe 7: Aperçu du classement des plus grandes écoles de commerce françaises par frais de scolarité basée sur la moyenne des 3 dernières années (en entrée de programmes d'études) (Creppy, 2018).....	119
Annexe 8: Aperçu du classement des plus grandes écoles de commerce américaines par frais de scolarité pour un programme de MBA basé sur les 2 dernières années. (MBA Today, 2023).....	120

Liste des tableaux

Tableau 1 : Classement des programmes d'études par frais de scolarité au Canada (du plus au moins dispendieux) (Statistiques Canada, 2023)

Tableau 2: Tableau comparatif des frais de scolarité dans les plus grandes écoles de commerce canadiennes basé sur la différence entre les étudiant·e·s canadiens et les étudiant·e·s internationaux pour un programme de MBA en 2023.

Tableau 3 : Principales dimensions de la recherche sur les étudiant·e·s internationaux

Tableau 4: Profil des répondant·e·s au Québec et en Ontario

Tableau 5: Guide d'analyse des données

Tableau 6: Codes d'identification des différentes écoles de commerce utilisées lors de l'analyse des données

Tableau 7: Compilation des solutions préconisées par les répondant·e·s

Remerciements

Au terme de ce travail, j'aimerais adresser mes sincères remerciements à mon directeur de recherche Sébastien Arcand. Merci d'avoir accepté de superviser mon projet de recherche et pour ton enthousiasme, qui a été également une source de motivation pour moi.

Je remercie également tous mes professeur·e·s du département de management, particulièrement Marine Agogué et Yves Plourde pour leurs suggestions et recommandations très édifiantes durant la phase préliminaire de ce projet de recherche.

J'aimerais également remercier les différents participant·e·s qui ont disposé du temps pour partager leurs expériences d'intégration afin de m'aider à compléter ce mémoire.

Je tiens également à remercier mes parents, qui m'ont donné la possibilité de découvrir le Canada en tant qu'étudiante internationale. Cette opportunité est l'une des raisons principales qui a motivé ce projet de recherche.

Enfin, je suis reconnaissante envers mes amis de deuxième cycle qui ont bien voulu aussi se prêter au jeu de la relecture.

INTRODUCTION

Historiquement, les politiques d'immigration au Canada sont principalement motivées par un désir de croissance démographique et de développement économique (Dirks, 2024). La croissance de l'immigration au Canada continue d'engendrer, pour ces nouveaux arrivant·e·s, des défis, nouveaux et anciens, d'intégration. Ainsi, les différents gouvernements (fédéral et provinciaux) tentent d'améliorer leurs interventions à travers des politiques idéologiquement orientées, qu'il s'agisse du multiculturalisme canadien ou de l'interculturalisme québécois. Ces politiques visent la prise en compte des besoins et demandes et de proposer les moyens susceptibles de résoudre les problèmes d'intégration des immigrant·e·s dans la société canadienne et québécoise tout en favorisant le vivre-ensemble en fonction des valeurs en vigueur. Au fil du temps, ces politiques ont donné naissance à des statuts économiques de plus en plus diversifiés, permettant ainsi de catégoriser les immigrant·e·s. Parmi ces statuts, on notera celui d'« étudiant international » (autrefois appelé « étudiant étranger ») et qui s'est graduellement imposé dans l'usage. Compte tenu du nombre croissant de personnes ayant ce statut d'étudiant international, ce concept reflète une situation démographique empiriquement vérifiable, mais sous-tend également les défis d'intégration auxquels font face ces étudiant·e·s, leurs institutions d'accueil et les gouvernements qui leur délivrent des permis d'étude. De même, il est intéressant de noter que le gouvernement fédéral, dans sa stratégie d'immigration des dernières années, vise à combler le besoin de main d'œuvre à travers les étudiant·e·s internationaux qui deviendront, on l'espère, des résidents permanents.

Par sa renommée multiculturelle, le Canada est devenu une destination très prisée par les étudiant·e·s internationaux (EI), et ce malgré des coûts académiques très élevés. En effet, nous constatons une évolution constante du nombre d'étudiant·e·s internationaux au Canada, soit 528 200 EI en 2018, et 621 600 en 2020 (Statistiques Canada, 2020). Les causes de l'accroissement de cette immigration sont nombreuses et diverses, tout comme les enjeux d'intégration. Les étudiant·e·s internationaux constituent par ailleurs une population de choix pour les stratégies de développement économique canadiennes, dans la mesure où leur présence sur le territoire représente un apport de plus de 22,3 milliards de dollars en 2018, du fait de leurs dépenses annuelles et de celles de leurs familles en visite, venant également soutenir 218 577 emplois, toujours en 2018 (Éducation internationale Canada, 2020). Également, leur présence contribue à

développer les recherches sur la diversité culturelle et à enrichir le patrimoine culturel canadien. Bien que la présente étude soit motivée par des intérêts personnels, elle est également importante, du moins nous le croyons, pour faire avancer notre compréhension de ces enjeux et contribuer un tant soit peu à l'amélioration des politiques publiques et des pratiques institutionnelles en lien avec l'attraction, l'intégration et la rétention des étudiant·e·s internationaux.

Les étudiant·e·s internationaux et l'intégration

Tout d'abord, le premier contact d'un étudiant international (EI) est sans aucun doute le milieu académique d'accueil. Les étudiant·e·s internationaux eux-mêmes ainsi que les universités d'accueil sont des acteurs directs de l'intégration des premiers. La littérature scientifique positionne la qualité du milieu académique comme étant un facteur de réussite incontournable dans l'intégration des EI (Girard et Bérubé, 2020). Ainsi, cette recherche a pour objectif d'aider à comprendre l'expérience universitaire des EI en exposant notamment les points relatifs aux conditions d'accueil, d'intégration et de formation dans les universités. S'inscrivant dans la lignée des études qui abordent la question de l'intégration des étudiant·e·s internationaux en général, l'intérêt de ce mémoire est de mieux comprendre les mécanismes que les universités canadiennes mettent en place pour favoriser une intégration adéquate des EI et, ultimement, comment elles peuvent améliorer cette intégration et l'expérience des EI. Ne pouvant faire une étude généralisée pour toutes les universités, nous mettons l'accent sur l'intégration des étudiant·e·s internationaux dans les écoles de commerce québécoises et ontariennes. Ainsi, les écoles de commerce sont un cadre idéal d'étude.

Premièrement, elles ont la particularité de former, du moins c'est leur objectif, les leaders de demain. Étant donné le caractère universel des matières qui y sont enseignées (ex. le marketing, la logistique, la finance...) et les programmes relativement standardisés d'une école à l'autre qu'elles offrent, elles fournissent un contexte d'analyse favorable pour mener à bien notre étude qui se veut également comparative (i.e. Ontario vs Québec). Deuxièmement, et cela est en lien avec le premier point, ces écoles possèdent une grande capacité d'attraction des étudiant·e·s internationaux. Enfin, les études sur les processus d'intégration des EI au sein d'écoles de commerce canadiennes ne sont pas très nombreuses. Cette recherche pourrait donc contribuer à

couvrir ce manque en jetant un éclairage compréhensif sur les processus d'intégration des EI au sein d'écoles de commerce canadiennes. Rappelons que, dans le but de bien circonscrire notre travail, nous nous intéressons spécifiquement aux écoles de commerce des deux provinces les plus peuplées au Canada, soit l'Ontario et le Québec. Ces deux provinces sont également celles qui, au Canada, reçoivent le plus de personnes immigrantes, tous statuts confondus. Ainsi, la question de départ de ce mémoire s'énonce comme suit : Quelles sont les pratiques en vigueur dans les écoles de commerce ontariennes et québécoises qui favorisent l'intégration et la rétention des étudiant·e·s internationaux ?

Bien que notre approche aborde la réalité des écoles de commerce à l'étude, dans leur globalité et leur similarité, nous sommes conscientes que chaque institution académique peut avoir son mode de fonctionnement quant aux pratiques en lien avec les étudiant·e·s internationaux. En effet, les écoles de commerce ont souvent la prétention d'être des milieux très inclusifs, suivant ainsi les discours dominants au sein du système capitaliste quant aux vertus associées à la diversité. Toutefois, et en dépit des efforts souvent déployés par les institutions académiques quant à la gestion de la diversité et à l'adaptation à une «clientèle» de plus en plus diversifiée, nous y constatons toujours de nombreux enjeux et difficultés auxquels font face les étudiant·e·s internationaux dans leurs parcours migratoires et académiques (Bérubé et collab. 2018; Girard et Bérubé, 2020). Parmi ces enjeux, on peut citer la différence dans les systèmes éducatifs; les différences culturelles; les barrières linguistiques; les difficultés financières; les multiples difficultés de communication avec les différents acteurs et actrices dans leurs milieux de vie d'accueil et la complexité à tisser des liens avec les acteurs et actrices locaux à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université (Boulanger, 2018).

Selon la littérature scientifique existante, tout indique que les questions d'intégration des personnes immigrantes à travers le monde ne sont pas nouvelles, mais peuvent être continuellement améliorées. Nous sommes conscientes que certains défis varient d'un étudiant international à l'autre. Ainsi, la majorité est confrontée aux mêmes difficultés, mais le niveau d'adaptation individuel ou de gestion des enjeux est très fortement relié aux personnalités, aux antécédents culturels et sociaux de l'immigrant ainsi qu'au milieu d'accueil institutionnel. C'est pour cela qu'une étude avec des participant·e·s de divers horizons pourrait élargir les possibilités d'actions futures. C'est donc ce que nous nous proposons de faire au cours des prochaines pages

en nous attachant sur les étudiant·e·s internationaux dans des écoles de commerce en Ontario et au Québec. Si la dimension comparative entre ces deux provinces est inhérente à ce projet et à ses objectifs généraux, cette dimension n'est pas pour autant la seule trame d'analyse et de réflexion.

Étudiant·e·s internationaux en Ontario et au Québec : quelle place pour la question linguistique?

Entre le Québec et l'Ontario, le facteur linguistique constitue souvent un facteur d'opposition. Nous observons surtout que le Québec continue de lutter pour attirer les plus grands talents internationaux francophones et conserver son patrimoine langagier. De même, au fil des années, la ville d'Ottawa cherche à attirer plus de francophones et fournit même de plus en plus de bourses pour ceux et celles qui, provenant de l'étranger, ont l'intention d'étudier en français. Plusieurs chercheurs ont émis des avis sur cette question linguistique. Certains pensent que l'absence de maîtrise de la langue est un frein à l'intégration des étudiant·e·s internationaux (Giroux, 2012). D'autres chercheurs pensent plutôt que l'intégration va au-delà de la dimension linguistique, et que ce sont plutôt les incompréhensions culturelles qui empêchent la communication effective entre les étudiant·e·s internationaux et les actrices et acteurs locaux (Bourque, 2008; cité par Bourassa-Dansereau, 2020).¹

Toujours dans la même lignée, les données indiquent que les institutions universitaires québécoises connaissent un revirement spectaculaire quant à cette question linguistique. Par exemple, le nombre d'étudiant·e·s internationaux anglophones dans la métropole montréalaise est plus élevé que le nombre d'étudiant·e·s internationaux francophones (Bock-Côté, 2021). En effet, les analystes en immigration constatent un taux de refus de permis d'études qui oscille entre 52% et 61% dans les dernières années, soit de 15 à 20 points de plus que le taux moyen de refus ailleurs au Canada (Bock-Côté, 2021). Cela signifie que le taux de refus des permis d'études au Québec est plus élevé que celui dans les autres provinces canadiennes pour des étudiant·e·s internationaux dont la langue principale est le français. La raison principale de ce refus est d'encourager les étudiant·e·s internationaux francophones à se diriger vers d'autres provinces canadiennes qui offrent des programmes d'études en français. C'est une stratégie mise

¹ Sachant que la validation d'un test de français ou d'anglais est un critère fondamental pour étudier dans l'une de ces universités ou écoles de commerce

en place par différents acteurs et actrices gouvernementaux fédéraux puisque l'octroi des permis d'études est géré par ce palier de gouvernement. Ainsi, pour des étudiant·e·s internationaux, soit en milieu francophone minoritaire ou majoritaire, il serait intéressant de connaître leur ressenti au cours de leurs études et après leurs études, question de connaître leurs possibilités d'intégration dans les deux cas. Encore une fois, le but n'est pas de faire une comparaison directe entre le Québec et l'Ontario, mais d'étudier dans quelle mesure les enjeux de langue ont aussi un impact sur l'intégration des EI.

Répondre à notre question de recherche apportera une lumière sur les limites des modèles d'intégration (à base des résultats) à l'égard des étudiant·e·s internationaux au sein des écoles de commerce, mais aussi au sein des provinces choisies. Cette recherche peut rendre les interventions auprès des EI plus adaptées à leur processus d'intégration. C'est du moins notre souhait. Notre travail consiste donc à répondre à cette question à la lumière d'une analyse des raisons du choix des EI d'étudier dans une école de commerce, mais aussi des pratiques en vigueur telles que vécues par les étudiant·e·s internationaux. Ainsi, le mémoire s'appuie sur une démarche méthodologique qualitative et s'organise autour des 5 chapitres suivants.

Le premier chapitre présente la revue de littérature. Du général (recherches dans d'autres pays développés) au particulier (Canada), nous abordons les définitions prêtées au statut d'étudiant international, les expériences académiques et sociales des étudiant·e·s internationaux, et les différents enjeux ou défis de leur intégration (en milieu universitaire et à l'extérieur). Nous nous attardons également au contexte particulier des écoles de commerce et les choix qui ont guidé notre recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel et contextuel de la recherche. Nous nous appuyons sur le concept d'intégration, sur les modèles d'intégration (le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois), et sur la formation sur la gestion de la diversité culturelle et l'inclusion au sein des institutions académiques.

Le troisième chapitre est consacré à l'approche méthodologique utilisée pour la collecte et l'analyse des données. Nous présentons en détail notre méthode qualitative, les démarches qui nous ont permis de réaliser les entrevues semi-dirigées et qui ont guidé l'analyse des résultats.

Le quatrième chapitre présente les résultats de notre collecte de données auprès des étudiant·e·s et de certains employé·e·s des écoles de commerce à l'étude. Ces résultats sont présentés selon les grands thèmes prédominants choisis selon leur pertinence soit: 1) les pratiques managériales et pédagogiques; 2) les dimensions et enjeux de l'intégration; 3) l'impact après les études et, 4) les suggestions et recommandations pour les étudiant·e·s internationaux et pour les écoles de commerce. Cette quatrième étape s'inscrit dans notre volonté de proposer des pistes d'action et plus largement dans notre démarche qui se veut de type «recherche-action» (Savoie-Zajc, 2001; cité par Morissette, 2013).

Le cinquième chapitre aborde l'analyse et la discussion de ces résultats à la lumière de notre revue de littérature et des limites des modèles d'intégration présentés dans notre cadre théorique. Enfin, nous terminerons par une conclusion globale qui prend la forme, dans un premier temps, d'une synthèse pour ensuite effectuer un retour réflexif sur les apprentissages et les limites inhérentes au présent mémoire, ainsi que des pistes d'ouverture pour des recherches futures.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE

Cette revue de littérature est présentée en cinq sections. Il sera question ici de présenter la notion d'étudiant international dans sa diversité, les pratiques managériales identifiées qui peuvent avoir un impact direct sur l'intégration des étudiant·e·s internationaux ainsi que la nature et la mission des écoles de commerce. Ensuite, nous allons présenter les enjeux liés aux expériences des étudiant·e·s internationaux d'un point de vue général dans quelques autres destinations économiquement convoitées dans le monde entier. Cette revue mettra également l'accent sur les enjeux communs des étudiant·e·s internationaux entre autres : les barrières langagières, les différences culturelles, les discriminations raciales pour certains et l'intégration socio-professionnelle pendant et même après les études (Ejiofo, 2010, cité par Almurideef, 2016). Enfin, nous pourrions identifier les similarités et les différences entre le Québec et l'Ontario.

1- La notion d'étudiant international

Les définitions d' «étudiant international» varient d'un pays d'accueil à l'autre en fonction du système éducatif et des politiques migratoires du pays. Les étudiant·e·s internationaux, autrefois appelés étudiant·e·s étrangers, sont des étudiant·e·s qui entreprennent toutes ou une partie de leurs études universitaires dans un pays autre que le leur qui s'installent dans ce pays dans le but d'étudier. (IIE, 2022). Les États présentés ci-dessous ont été choisis, car ils sont, selon plusieurs ressources, parmi les destinations qui attirent et accueillent le plus d'étudiant·e·s internationaux dans le monde (en dehors du Canada). Il s'agit des États-Unis, du Royaume-Uni, la France², l'Australie, la Chine et le Japon. (IIE, 2022)

Aux États-Unis, les étudiant·e·s internationaux sont des individus qui y étudient avec un visa temporaire de non-immigrant et qui permet de faire des études universitaires au niveau postsecondaire ». Les étudiant·e·s titulaires d'un visa F1 sont considérés comme des étudiant·e·s internationaux (IIE, 2022). En d'autres termes, les étudiant·e·s internationaux sont aussi un groupe de personnes de différents pays qui apportent une diversité de cultures et des formations de leur pays d'origine qui peuvent être à la fois utiles ou encore un obstacle pour leur nouvelle

² L'espace Schengen en général attire beaucoup d'EI. Pour ne pas citer toute la liste, nous avons choisi la France, car elle accueille plus d'EI.

vie dans le milieu américain (Bevis et Lucas, 2007; cité par Almurideef, 2016). Dans la sphère de l'espace Schengen et du Royaume-Uni, les conditions des étudiant·e·s internationaux sont presque similaires. On prendra le cas de la France par exemple, dont le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, définit un étudiant international comme une personne de nationalité étrangère inscrite à un programme dans un établissement d'enseignement supérieur français pendant au moins un an pour recevoir un diplôme national ou un diplôme universitaire officiellement reconnu (diplôme complet / qualification). Ces étudiant·e·s comprennent les non-Français résidents légaux en France et ceux qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en France. La France délivre à la fois des visas étudiants de court séjour (trois mois) et des visas étudiants de long séjour renouvelables avec un titre de séjour (un an). Aussi, en Europe, généralement, les étudiant·e·s des pays qui font partie de l'Union européenne peuvent participer à un programme d'échange d'étudiant·e·s appelé programme Erasmus. Le programme permet aux étudiant·e·s de l'UE d'étudier dans d'autres pays membres dans le cadre d'un accord gouvernemental. Ce programme est donc une exception à la catégorisation des étudiant·e·s internationaux.

Pour le cas de l'Australie, un étudiant international n'est pas un citoyen australien, un résident permanent australien, un citoyen néo-zélandais ou un titulaire d'un visa humanitaire de résident permanent australien (Gouvernement de l'Australie, 2022, IIE, 2022). Ensuite, du côté de l'Asie, la définition la plus simple est celle proposée par le Japon. Selon l'Institut de l'Éducation Internationale, un étudiant international au Japon est un étudiant d'une économie étrangère qui reçoit une éducation dans une université japonaise, une école doctorale, un collège junior, un collège de technologie, un collège de formation professionnelle ou un cours préparatoire à l'université et qui réside au Japon avec un statut de visa « étudiant ». (IIE, 2022)

Au vu de ces définitions, les différents pays mentionnés ci-dessus ont des similarités en ce qui concerne le statut d'un étudiant international (comme la nécessité d'un visa de séjour, les limites sur le nombre d'heures de travail, etc...). Il existe plusieurs raisons pour lesquelles des étudiant·e·s choisissent d'étudier hors de leur pays natal, comme apprendre une langue étrangère et améliorer les opportunités d'emploi (Domville-Roach, 2007, cité par Almurideef, 2016). Il existe également beaucoup d'avantages pour les étudiant·e·s internationaux, comme pour les pays d'accueil (pays dans lesquels résident les EI légalement autorisés). Mais on ne peut faire

l'économie des défis qui se dressent devant ces étudiant·e·s lorsqu'inscrit·e·s dans une institution universitaire hors le pays natal. Pour bien circonscrire le contexte dans lequel se situe notre étude, nous allons présenter quelques statistiques de l'évolution des effectifs des EI au Québec et en Ontario au cours des dernières années.

1.1. Profil statistique des étudiant·e·s internationaux au Québec et en Ontario

Les effectifs des EI inscrits dans le réseau universitaire québécois ont doublé au cours des dix dernières années, passant de 24 504 en 2009-2010 à 48 406 en 2019-2020 et environ 93 000 en 2022, tandis que l'Ontario enregistre près de 412 000 EI, soit une augmentation de 31% entre 2021 et 2022 (Bureau Canadien de l'Éducation Internationale, 2022). Les étudiant·e·s français représentent le premier contingent de provenance des étudiant·e·s internationaux dans les universités québécoises à l'automne 2019. Cependant, les EI issus de l'Inde ont pris le premier rang des pays de provenance des étudiant·e·s internationaux au niveau collégial au Québec depuis 2020 (Gouvernement du Québec, 2021) et même en Ontario. Selon Statistiques Canada, il y a une concentration accrue d'étudiant·e·s internationaux provenant de ces huit principaux pays : L'Inde, la Corée du Sud, la Chine, le Japon, les États-Unis, la France, la Philippines et le Mexique. (Statistiques Canada, 2020; Bureau Canadien de l'Éducation Internationale, 2022)

Tel qu'observé dans plusieurs autres pays mentionnés plus haut, les EI au Canada, doivent détenir un permis d'études et un visa à durée limitée qui leur donne l'accès au territoire. Un étudiant international est donc défini comme un « résident temporaire autorisé légalement à étudier au Canada de façon temporaire » (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2019). Selon le réseau d'enseignement québécois, certains statuts d'inscription universitaire ne sont pas pris en compte dans la catégorie « étudiant international », à savoir les auditeurs, les stagiaires postdoctoraux, les résidents en médecine et les étudiant·e·s en situation d'accueil. Ce permis d'études est défini comme un document établi qui autorise un ressortissant de l'étranger à étudier dans un établissement d'enseignement du Canada pendant la durée de son programme d'études.

Le permis précise certaines conditions comme, par exemple:

- Toute restriction à propos des déplacements de l'étudiant(e) sur le territoire canadien
- La date à laquelle il ou elle doit quitter le Canada.

Dans un contexte mondial de mobilité étudiante, la notion d'« étudiant international» tend graduellement à remplacer celle d' « étudiant étranger ». Elle est souvent employée dans les écrits relatifs à une population migrante qui englobe l'ensemble des étudiant·e·s n'ayant pas encore la citoyenneté canadienne, incluant les réfugié·e·s. Le terme d'étudiant étranger peut également avoir une connotation négative en stigmatisant l'étudiant par rapport aux étudiant·e·s dits locaux ou natifs (Bikie Bi Nguema et al., 2020). Nous employons le terme "étudiant local" pour désigner tout étudiant étant né et ayant vécu sur le territoire canadien et dans la plupart des cas, dont les parents ne sont pas des immigrants (naturalisés ou pas). Dans cette catégorie, nous constatons également qu'en vertu des alliances économiques ou politiques (ex: Québec - France - Belgique) qui engagent certains pays, il existe différents avantages pour différents groupes d'EI. Par exemple, il existe des ententes entre le Québec, la France et la Belgique qui facilitent la transition et l'intégration des EI français et belges. Et puis, il y a aussi d'autres EI qui proviennent des pays qui n'ont pas de fortes alliances avec le Canada.

En plus des faits ci-dessus, les raisons pour lesquelles un EI choisit d'étudier dans un programme de gestion sont nombreuses. Elles peuvent être professionnelles ou personnelles. Rappelons que les écoles de commerce sont reconnues pour être des centres de formation excellents pour les futurs cadres et gestionnaires du système économique. Leur réputation internationale continue donc d'attirer des étudiant·e·s internationaux de diverse provenance. Par conséquent, les écoles de commerce sont ou devraient être des environnements facilitant l'intégration et l'accompagnement des EI. A cet effet, la section suivante discute de la nature des écoles de commerce et l'implication financière pour les EI qui veulent y étudier. Cette partie de la revue présente les points de vue de plusieurs auteurs à travers le monde. Bien que les dynamiques d'autres systèmes éducatifs et du style de vie ne soient pas les mêmes qu'au Canada, nous pensons que les définitions sur l'identité et la nature des écoles de commerce sont applicables à toutes les écoles supérieures de même nature.

2- Nature, mission et internationalisation des écoles de commerce

2.1. Nature et mission des écoles de commerce

Une école de commerce est un établissement d'enseignement supérieur spécialisé dans le commerce et le management (Passant, 2020). Sur la scène internationale, on y trouve des

matières et techniques liées au monde des affaires ou de l'entreprise : management, stratégie, finances, comptabilité, marketing, ressources humaines, etc. Passant (2020) y décrit un système dense, très sélectif, et avec prétentions très élitistes en raison de leur rôle actif dans la reproduction d'une population dite « élite économique ». Or, qui dit sélectivité scolaire dit également « sélectivité sociale ». C'est un lien indissociable qui rythme avec la pensée de Bourdieu sur la reproduction des conditions d'inégalités sociales (Bourdieu, 1979, cité par Lenoir, 2004). Dans son analyse des diplômes remis dans les écoles de commerce, Passant souligne un contraste entre l'image prestigieuse des écoles de commerce et la singularité de l'attestation délivrée dans son commentaire :

« Le diplôme réservé à une minorité, se veut prestigieux, et c'est pourquoi il est pourvu des attributs qui en font un passeport pour la réussite commerciale... » (Passant, 2020)

En raison des frais de scolarité très élevés dans ces écoles, et si on élimine la possibilité de bourses qui n'est pas toujours chose acquise pour les EI ou même locaux, cela impliquerait que ces étudiant·e·s ont pour la plupart des parents issus de l'élite économique (Brière, 2021). Cette idée d'élites et de sélectivité est un argument soutenu lorsqu'on évalue les frais de scolarité dans les écoles de commerce qui augmentent de manière effrénée au fil des années sur une échelle mondiale. De plus, tel que nous l'avons abordé, à la naissance des écoles de commerce, c'est le capitalisme qui régnait dans la plupart des pays d'Europe. Certes, le profil sociologique ci-dessus ne s'aligne pas à la réalité sociale de plusieurs étudiant·e·s au Canada, mais cela nous permettra de mettre en exergue l'enjeu financier qui conduit les EI à continuer à s'endetter pour étudier dans les meilleures écoles de commerce canadiennes.

Dans leurs tentatives de compréhension de la mission des écoles de commerce, plusieurs auteurs s'interrogent sur les valeurs de ces écoles (Gioia, 2002, cité par Petriglieri et al, 2010), leurs théories (Starkey & Tempest, 2005, cité par Petriglieri et al, 2010), leurs méthodes pédagogiques, (Donaldson, 2002; Ghoshal, 2005, cité par Petriglieri et al., 2010), et leur impact sur les carrières de leurs diplômé·e·s. (Pfeffer & Fong, 2002, cité par Petriglieri et al., 2010). En effet, les auteurs Parker et Pfeffer sont d'accord sur le fait que pour attirer plus d'étudiant·e·s, les écoles de commerce mettent énormément d'accent sur la promesse d'une carrière fulgurante. Mais selon eux, les écoles de commerce ont plus qu'une promesse de carrière à offrir et doivent se

concentrer sur des facteurs internes et des valeurs intrinsèques. Considérées comme des espaces de travail identitaires par les auteurs Petriglieri et al. (2010), elles sont avant tout des organisations dont le but est l'éducation et la formation. Ainsi, Petriglieri et al. soutiennent que les écoles de commerce œuvrent dans la production des connaissances managériales et la fabrication des futurs gestionnaires. (Petriglieri et al., 2010).

En outre, les écoles de commerce ont aussi des piliers qui ont guidé leur croissance rapide. Dans leurs pratiques, elles valorisent beaucoup le réseautage pour les apprenant·e·s. Elles présentent d'autres forces telles que la consistance et la stabilité de l'information dans leurs formations, le développement du professionnalisme chez les diplômé·e·s et même leurs employé·e·s, le sens de l'intégrité et de l'éthique. Elles sont également au cœur de beaucoup de recherches innovantes et sont réactives face aux défis dans le secteur de l'éducation. Pour réussir l'application de leurs pratiques, elles s'inspirent de la vision des leaders internationaux, de la dynamique du monde corporatif et entrepreneurial, de l'impact qu'elles peuvent avoir sur les étudiant·e·s et sur le désir de l'emporter face à la compétition (IESE, 2008). Tout indique que ces facteurs contribuent favorablement à l'internationalisation effective des écoles de commerce.

2.2. Internationalisation des écoles de commerce: Utopie ou nécessité ?

Les écoles de commerce font désormais l'objet de beaucoup critiques qui les mettent au cœur de l'essor du capitalisme. Prouver qu'il existe un lien étroit entre l'internationalisation des écoles de commerce et le capitalisme est soumis à de nombreuses controverses, car, en fin de compte, elles sont des entreprises qui justifient leurs coûts par l'entretien du prestige qu'elles doivent maintenir pour conserver leur renommée internationale (Chiapello, Padis, 2012). Cependant, si l'on reprend la pensée des auteurs Petriglieri et al.(2010) selon laquelle les écoles de commerce produisent des gestionnaires, nous constatons un contraste entre la mission de ces dernières et les objectifs des personnes diplômées. On se demande si les frais d'inscriptions défrayés valent réellement la peine, car bien souvent selon la réalité décrite par Parker, « à la fin des fins la plupart des diplômé·e·s de toute manière ne deviendront pas des cadres de haut niveau mais occuperont des postes précaires de petits soldats travaillant dans des boxes à l'intérieur d'une tour aseptisée. » (Parker, 2018; Parker, 2021). Encore plus délicat pour les personnes immigrantes, ce sont également des positions où elles sont le plus confrontées à la transférabilité

du capital humain en raison de plusieurs différences qui engendrent la discrimination. (Picot, 2008 ; cité par Brahim Boudarbat and Pouya Ebrahimi, 2016)

Dans son analyse sur l'importance et la mission des écoles de commerce, Parker (2021) dénonce la nature des enseignements qui y sont faits. Il soutient que les enseignements dissimulés qui encadrent la vision du marché capitaliste encouragent les diplômé·e·s à l'accumulation de plus de richesses sans réelle éthique lorsqu'il s'agit des ressources humaines : « L'éthique des affaires et la responsabilité sont des sujets de façade » qui n'entendent rien des relations économiques et sociales elles-mêmes qui doivent être changées. De même, Chiapello affirme que les écoles de commerce sont des endroits qui nourrissent le sens de la compétition et la concurrence mondiale (Chiapello, 2012). Pour revenir à Parker, l'écart démesuré entre les salaires est une marque indéniable du capitalisme. Il est vrai que la plupart des gestionnaires en entreprises sont titulaires d'un MBA, mais dans un monde plus réaliste, à cela s'ajoute l'expérience sur le terrain. Le lien entre les salaires et les diplômés peut être vérifié. Si l'on prend l'exemple des statistiques d'emploi après avoir fait un MBA à HEC Montréal, les diplômé·e·s peuvent gagner près de 100 000 \$ en moyenne, voire plus, ou avoir des augmentations de salaire de près de 14% en fonction de la spécialisation (HEC Montréal Archives, 2021). Cela laisse sous-entendre selon Parker (2021) qu'il faut avoir fréquenté une école de commerce pour atteindre un certain statut socio-économique.

Après plusieurs critiques, Parker lui-même propose une solution : celle de remodeler et de réadapter les enseignements au sein des écoles de commerce. Cela dans le but de replacer l'être humain et la connaissance humaine au sein de l'organisation et non le voir uniquement comme une ressource exploitable. Car une chose est certaine : les écoles de commerce ont peut-être été construites autour de valeurs pas nécessairement partagées par tous et toutes, mais elles constituent assurément un des piliers du système capitaliste. Tel est une partie du débat qui entoure les écoles de commerce et qui nous permet de mieux comprendre l'environnement institutionnel dans lequel s'inscrit notre recherche. Pour poursuivre notre compréhension de cet environnement, nous présentons maintenant quelques données statistiques présentant les frais de scolarité exigés pour les étudiant·e·s internationaux.

Ainsi, les tableaux suivants présentent les frais de scolarité moyens par programme et par école de commerce au Canada en 2022 et 2023 (les plus reconnues et les plus fréquentées) pour montrer l'implication financière requise pour les EI tel qu'indiqué au début de cette section. Les annexes 1 et 2 présentent également les frais de scolarité moyens en France et aux Etats-Unis. Ces pays abritent les meilleures écoles de commerce dans le monde d'après les classements internationaux.

Tableau 1 : Classement des programmes d'études par frais de scolarité au Canada (du plus au moins dispendieux) (Statistiques Canada, 2023)

Average graduate tuition fees for Canadian full-time students, by field of study, 2021/2022

	current dollars
Executive master of business administration (MBA)	51,295
Regular MBA	29,286
Business, management and public administration	14,272
Dentistry	13,114
Other health, parks, recreation and fitness	8,697
Mathematics, computer and information sciences	8,672
Engineering	7,095
Physical and life sciences and technologies	6,842
Nursing	6,668
Education	6,625
Architecture	6,469
Law	6,182
Social and behavioural sciences, and legal studies	6,095
Agriculture, natural resources and conservation	6,037
Visual and performing arts, and communications technologies	5,586
Humanities	4,753
Personal, protective and transportation services	4,520
Optometry	4,508
Pharmacy	4,373
Veterinary medicine	3,991

Tableau 2: Tableau comparatif des frais de scolarité dans les plus grandes écoles de commerce canadiennes basé sur la différence entre les étudiant·e·s canadiens et les étudiant·e·s internationaux pour un programme de MBA en 2023.

Nom de l'école de commerce	Frais de scolarité pour étudiant·e·s canadiens (en moyenne)	Frais de scolarité pour étudiant·e·s internationaux (en moyenne)
Rotman School of Management (Toronto)	\$94,854	\$131,120
Smith School of Business at Queen's University (Kingston)	\$83,795	\$105,100
Ivey Business School (London)	\$83,250	\$120,500
McGill Desautels Faculty of Management (Montréal)	\$82,500	\$99,500
UBC Sauder School of Business (Vancouver)	\$53,492	\$98,341
Simon Fraser University Beedie School of Business	\$45,000	\$63,320
Wilfrid Laurier University Lazaridis School of Business and Economics (Waterloo)	\$29,807.37	\$49,738.89
HEC Montréal (Montréal)	\$9 600 - \$20 600	\$59 100
Concordia University John Molson School of Business (Montréal)	\$12,262.29	\$42,334.62
The Alberta School of Business (Edmonton)	\$9 000	\$19 000

Les tableaux illustrés plus-haut permettent de constater que les programmes dans les écoles de commerce engendrent des frais importants, notamment et peut-être surtout pour les EI. Ceci corrobore les propos de Martin Parker selon lesquels l'objectif principal des universités, plus précisément des écoles de commerce, est guidé par la recherche constante d'une augmentation de revenus (Parker, 2021). Aussi, nous observons également que les écoles de commerce ontariennes sont plus coûteuses que les écoles de commerce québécoises. Bien qu'il y ait peu d'études dans la littérature quant aux pratiques managériales en vigueur dans la gestion des écoles de commerce, qui leur sont propres, nous allons présenter quelques pratiques managériales pertinentes pour cette recherche et qui sont applicables aux EI. Cette sélection s'est faite en prenant pour trame de fond la question de la diversité dans les pratiques de gestion.

3- Identification des pratiques managériales et pédagogiques applicables aux EI

Dans cette section, nous avons identifié des pratiques managériales et des pratiques pédagogiques. Les pratiques managériales régissent l'ensemble des décisions prises par les institutions et qui s'appliquent à toute personne au sein de cette institution. Tandis que les pratiques pédagogiques regroupent l'ensemble des méthodes utilisées pour accompagner les étudiants dans leur parcours académique et les aider à réussir dans leurs études. En effet, les méthodes d'apprentissage dans les pays d'origine respectifs sont différentes de celles des universités canadiennes. Il est donc important de présenter les pratiques pédagogiques séparément des pratiques managériales. Cependant, ne pouvant pas avoir accès à des pratiques managériales d'ordre exécutif, nous nous intéressons aux pratiques qui peuvent avoir une incidence directe sur les EI, comme leur ressenti sur l'importance de la diversité culturelle dans les universités canadiennes fréquentées, la gestion du bien-être mental et l'organisation des activités d'intégration pour les EI. Et dans les pratiques pédagogiques, nous verrons quel est le rôle des professeurs et du soutien académique dans l'intégration des EI.

3.1. Les pratiques liées à la gestion de la diversité culturelle et l'inclusion

Liée majoritairement aux mouvements migratoires, à la colonisation ou aux conquêtes, la notion de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique – parfois simplement désignée par les termes diversité ou diversité ethnoculturelle – fait référence aux rapports inégaux et de concurrence entre majoritaires et minoritaires, constitutifs de l'histoire et de l'identité du Québec

et du Canada (Potvin, 2016). Cette diversité, aussi appelée pluriethnicité ou multiethnicité, réunit plusieurs marqueurs sociaux qui y sont relatifs, comme la langue, la religion, la race, la couleur, l'origine ethnique ou nationale, le statut d'immigrant ou de réfugié. Ces marqueurs sont ici appréhendés selon une perspective constructiviste, c'est à-dire de façon non essentialiste et intersectionnelle, dans leurs liens avec d'autres marqueurs de la diversité sociale (exemple: genre, condition sociale, handicap ou orientation sexuelle) (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015; Potvin et al., 2015). Le prochain point présentera les pratiques liées à la gestion du bien-être et du stress et l'interaction.

3.2. La gestion du bien-être et du stress

Lazarus et Folkman (Lazarus et Folkman, 1984, cité par Bonello., Landry., Panaccio. & Chadwick, 2019) définissent le stress comme la tension issue de l'interaction entre la personne et son milieu lorsque les exigences de l'environnement sont perçues par la personne comme débordant ses ressources individuelles. Les recherches de certains auteurs confirment le fait que la situation d'un étudiant stagiaire dans une école de commerce est une source de beaucoup de stress et démontrent que 90% du stress accumulé provient des défis liés à l'organisation et l'environnement. Nous pouvons observer que cela peut avoir un impact négatif sur le bien-être.

3.3. La gestion des activités pédagogiques et de l'organisation des programmes d'études

Les activités pédagogiques se réfèrent à toutes les méthodes utilisées pour permettre un échange de connaissances entre professeur·e·s et étudiant·e·s. Elles incluent entre autres les stratégies d'apprentissage, le matériel pédagogique et les méthodes d'évaluation. Généralement, les étudiant·e·s internationaux apprécient la pédagogie ouverte et participative utilisée par les professeur·e·s. Cependant, il existe un lien direct avec les autres enjeux d'intégration. Il arrive que le stress d'acculturation, le sentiment de répulsion ou même encore la langue empêchent certains de participer en classe ou dans les groupes de travail : « les anxiétés de performance sont fortes chez les EI alors que les règles et les méthodes d'évaluation permettent peu de marge de manœuvre » (Bérubé et al., 2018, pp. 163).

3.4. Les pratiques d'intégration au sein du milieu académique

Les pratiques d'intégration renvoient à un ensemble d'activités et de décisions ayant la capacité d'influencer la vie ou l'expérience des étudiant·e·s internationaux de façon positive ou négative. Initialement, elles ont pour but de favoriser une intégration à la vie académique plus rapide et plus harmonieuse. Les pratiques les plus courantes sont les suivantes: Les activités d'accueil, les consultations en immigration, et les activités de réseautage professionnel.

3.4.1. Les activités d'accueil

Les activités d'accueil sont essentielles pour les nouveaux étudiant·e·s, encore plus pour les EI. Elles leur donnent la possibilité de s'imprégner du fonctionnement, des règlements et de la culture de l'université d'accueil. Généralement, avant la rentrée, les services des étudiant·e·s envoient des courriels contenant des liens qui les redirigent vers de « l'information générale » concernant leur arrivée, leurs études, les démarches d'inscription, leur intégration (logement, transport, les assurances de santé) et leur statut au Canada (Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, 2016). Ceux et celles qui auront réussi à payer la caution totale requise pour une année académique (qui est en moyenne de 30 000\$), et qui seront logés dans les campus, pourront bénéficier d'un service d'accompagnement intégral à leur arrivée (accueil à l'aéroport, service de logement, achat des fournitures académiques). Contrairement à ceux qui ne résident pas sur les campus, il est difficile pour eux de bénéficier du soutien de l'université. Ils doivent donc se débrouiller avec des connaissances ou des agences privées. Au début des sessions, certaines universités à l'instar de l'Université de Laval, ont recours à un programme de jumelage des EI (Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, 2016). C'est un programme où des parrains et marraines sont assignés aux EI pour leur offrir du soutien et répondre à leurs questions. Malheureusement, comme le révèle leur étude sur les EI, ce sont des programmes à courte durée, où les suivis avec les personnes parrainées à la fin d'une année académique sont souvent manquants.

3.4.2. Les consultations en immigration

Les questions reliées aux processus d'immigration font de plus en plus l'objet de demandes. A cet effet, la demande pour ces rencontres individuelles croît année après année en proportion

avec le nombre d'étudiant·e·s internationaux. C'est évident au regard de la situation de ceux qui désirent rester pour travailler ou pour y vivre, il y a des règles à suivre que seuls des conseillers agréés maîtrisent parfois. Malheureusement, la demande dépasse parfois l'offre produite par les universités. (Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, 2016)

3.4.3. Les activités de réseautage professionnel

Plusieurs écoles de commerce se soucient du taux de placement de leurs étudiant·e·s pour continuer à en attirer davantage. Cependant, il est très difficile de contrôler les besoins d'un employeur et son désir de recruter un étudiant local ou un étudiant international même si tous deux sont recommandés par leur institution. Cela nuit parfois aux étudiant·e·s internationaux, notamment pour trouver des stages ou des emplois. Oui, il existe des programmes, mais est-ce que les employeurs sont prêts à recruter ces EI indépendamment de leur statut au Canada ? Cette question trouvera certainement plus de sens dans les résultats de la collecte de données auprès des EI. Nous croyons qu'il existe un lien étroit entre la gestion des individus et l'intégration. En effet, l'application effective des pratiques citées plus haut requiert une compréhension et une adaptation de toutes les parties impliquées dans le processus d'intégration. Nous abordons maintenant la notion d'intégration premièrement d'un point de vue socio-culturel, car l'adaptation des mœurs est l'un des plus grands défis pour les nouveaux arrivant·e·s.

4- La notion d'intégration socio-culturelle

L'intégration en sociologie décrit les modes d'attachement des membres à un groupe ou à une société. En effet, ce terme est très souvent utilisé pour décrire des personnes immigrantes (dans ce cas-ci, qui n'ont pas la nationalité du pays d'accueil). Malgré les différences dans leurs approches sociologiques, nous pouvons dire que Durkheim et Weber mettent l'accent sur l'intégration comme étant « l'interaction entre les individus » (Durkheim, 1897[2002]), (Weber, 1922, cité par Lallement). Par interaction, on entend selon Lehn et Rocher une relation ou un rapport entre deux personnes (ou plus) qui se produit lorsqu'une personne perçoit un autre individu et oriente son action et ses activités vers cette dernière (ou plusieurs autres) (Lehn, 2007; Rocher, 2010). Aussi, dans le but d'éradiquer les incompréhensions et les confusions sur l'interculturalisme et l'intégration au Québec, Bouchard (2011) propose également cette

définition de l'intégration, comme « un processus global concernant l'ensemble des citoyens et des composantes d'une société et non seulement l'insertion des immigrants ». Ainsi, elle est fondée sur un principe de réciprocité dont les fondements ne mènent nullement à la fragmentation (Bouchard, 2011).

Toutefois, lorsqu'il s'agit des étudiant·e·s internationaux ou des nouveaux arrivant·e·s en général, l'intégration est concrète à tous les niveaux : sociale, économique, culturelle et même professionnelle avec le travail comme institution de mesure. (Friedman, 1970, repris par Lallement, 2019). Directement reliée aux besoins financiers, le besoin de travailler pour les étudiant·e·s internationaux est toujours croissant. Bien que cela leur donne un avantage sur la construction de leur « expérience de travail canadienne », nous verrons plus tard en détail quelle incidence cela peut avoir sur leurs périodes d'études, les pressions sur leur santé mentale et leur développement professionnel (Tremblay et Alberio, 2014). Ces éléments sont essentiels dans le développement et la compréhension des enjeux liés à l'intégration des EI.

5- Les différents enjeux liés à l'intégration des étudiant·e·s internationaux

Le Canada reste une destination d'excellence pour les étudiant·e·s internationaux. Malgré cet attrait et l'expérience généralement positive vécue au sein des établissements d'enseignement postsecondaires, les étudiant·e·s internationaux signalent également des défis très considérables. Pour mieux réussir dans leur nouvel environnement, les EI doivent faire l'objet de plusieurs interactions avec les différents actrices et acteurs en jeu dans la société d'accueil (les étudiant·e·s locaux, le corps professoral et administratif ou les employeurs). Notons que les aspects ci-dessous ne sont pas classés en fonction de l'importance. L'adaptation est relative et priorisée selon les besoins de chaque individu. Commençons tout d'abord avec l'enjeu mental et émotionnel.

5.1. Le bien-être mental et émotionnel et l'isolation sociale

Le bien-être mental et émotionnel d'un immigrant en général peut-être affecté par les difficultés des procédures d'immigration (Association canadienne pour la santé mentale, 2016). Cela constitue un enjeu encore plus important chez les étudiant·e·s internationaux, qui pour la plupart sont souvent sans expérience et plus jeunes que les travailleurs qualifiés par exemple. Au

Royaume-Uni, les étudiant·e·s signalent plus de problèmes de santé mentale que jamais auparavant (Macaskill, 2013, cité par Magnusdottir, 2022). Le Conseil britannique pour les affaires étudiantes internationales déclare qu'il s'agit bien de 80% de la population estudiantine internationale dont la santé mentale est affectée à n'importe quel moment durant le parcours académique (UK Council for International Student Affairs, 2023). Cela survient à un moment où le corps étudiant de l'enseignement supérieur est de plus en plus diversifié, ce qui nécessite une meilleure compréhension des besoins particuliers des différents groupes d'étudiant·e·s (Magnusdottir, 2022). Il semble que la compréhension de la maladie mentale des étudiant·e·s internationaux chinois au Royaume-Uni s'aligne souvent sur les modèles occidentaux de santé mentale, bien que des croyances culturelles chinoises particulières influencent aussi parfois ces étudiant·e·s. Cependant, il y aura également de nouveaux aspects à leur expérience de la santé mentale, y compris de nouvelles pressions liées aux études à l'étranger. (Magnusdottir, 2022)

Bien que le taux d'admission des étudiant·e·s chinois soit de plus en plus élevé au Royaume-Uni (Skidmore, 2019, cité par Magnusdottir, 2022), cela ne semble pas être un facteur rassurant pour ces nouveaux arrivant·e·s qui présentent de plus en plus de signes de détresse mentale. Cela est également démontré dans des études aux Etats-Unis d'Amérique et en Australie (Chen et al., 2015, cité par Magnusdottir, 2022). Il a été constaté que les étudiant·e·s internationaux asiatiques et chinois dans ces pays sous-utilisent les services de soutien offerts aux étudiant·e·s, laissant ainsi les universités d'accueil sans ressources adéquates. (Kim et Lee, 2014, cité par Magnusdottir, 2022). Les étudiant·e·s préfèrent demander de l'aide à leurs ami·e·s et à leurs familles lorsqu'ils éprouvent des problèmes de santé mentale. Arrivés sur le territoire d'accueil, cet enjeu mental est parfois traduit par la peur d'être isolé socialement ou de ne pas se faire accepter par les citoyens du territoire d'accueil. Des conditions similaires ont été observées chez les EI résidant aux Etats-Unis pendant la crise pandémique. Ceci est dû à de nombreux facteurs tels que les changements de conditions de visa, les discriminations liées à leur statut en termes d'assurances ou de subventions gouvernementales ou encore les attentes financières qui étaient difficilement atteintes (Maleku et al, 2021). En effet, il est rapporté que les soutiens formels tels que les centres pour étudiant·e·s internationaux sont perçus comme peu efficaces en raison du sentiment que le personnel n'est pas correctement qualifié pour communiquer des informations vérifiées sur l'immigration. (El Masri, 2022). Kang soutient que cela est dû au manque de sensibilisation à la disponibilité de ces services, aux sentiments de vulnérabilité, au manque de

sensibilité culturelle et linguistique, au racisme perçu et à la perception qu'ils doivent gérer eux-mêmes leurs inquiétudes (Kang, 2020, cité par El Masri, 2022).

Les expériences de discrimination sont susceptibles de limiter les interactions sociales, ce qui peut entraîner un sentiment d'isolement (Chen, 2020, cité par El Masri, 2022). La littérature en constante évolution sur les impacts de la COVID-19 sur la santé mentale suggère que la solitude constitue un facteur de risque d'anxiété, de détresse et de dépression (Chen, 2020; cité par Masri). Comme indiqué ci-dessus, les politiques pandémiques d'altérité et d'exclusion auxquelles les étudiant·e·s internationaux sont confrontés, exacerbent probablement leurs résultats en matière de santé mentale (Chen et al., 2015, cité par Magnusdottir, 2022). Par conséquent, la discrimination doit être reconnue comme un déterminant essentiel des inégalités en matière de santé mentale chez les EI. Contre vents et marées, ils doivent arriver à dépasser ces règles qui font d'eux des personnes différentes sur le plan légal afin de pouvoir s'approprier la culture et s'intégrer au sein de la société d'accueil. Pour acquérir cette stabilité recherchée, ils doivent également avoir accès à l'information adéquate.

5.2. L'accès à l'information adéquate

Dans l'optique de développer leurs interactions pour mieux s'intégrer, on ne peut omettre de mentionner que les nouveaux arrivant·e·s font face à plusieurs types de barrières. Plusieurs analyses sur l'étude comportementale des immigrant·e·s démontrent souvent un manque d'information ou des défaillances dans l'information dont les personnes immigrantes disposent. De la conception du projet d'études jusqu'à l'intégration socioprofessionnelle dans le pays d'accueil, l'étudiant international aura besoin de deux types d'informations : les informations de procédures (au niveau du statut légal dans le pays d'accueil) et les informations d'intégration (au niveau socio-culturel et professionnel). Le premier type d'informations qualifié de procédural concerne l'ensemble des informations précisant les démarches administratives à entreprendre pour obtenir le statut d'immigrant économique (résident permanent), pour s'installer dans son nouveau pays d'accueil et enfin pour trouver un emploi. L'étude du processus migratoire montre souvent des écarts entre l'information pertinente et l'information reçue et perçue par les immigrant·e·s eux-mêmes et par les actrices et acteurs intervenant dans leur intégration. Ce sont

précisément ces « écarts informationnels » qui influencent la qualité de l'intégration des nouveaux arrivant·e·s. (Béji et Pellerin, 2010).

Les étudiant·e·s ont facilement accès à ces informations à travers les services académiques de leurs universités. De ce fait, avoir les informations adéquates aide également à réussir son adaptation.

5.3. L'adaptation à un nouveau système éducatif et pédagogique

Il est vrai que l'information est essentielle, mais le système éducatif du pays d'accueil est différent du système éducatif en vigueur dans la plupart des pays d'origine des EI. Dans sa recherche sur les étudiant·e·s internationaux, Giroux identifie la dimension éducative comme étant l'une des principales dans le parcours d'un EI. L'une des particularités des systèmes éducatifs américains soutenues par Giroux, c'est la participation en classe, qui est bien souvent notée, surtout dans les cycles supérieurs. Pour la plupart des étudiant·e·s, ils font face à un système où la prise de position et le partage des opinions sont encouragés. (Giroux, 2012, cité par Giroux, 2014). Bien qu'elle soit parfois bien rythmée par les administrations, la charge de travail dans les programmes d'études reste un nouvel élément qu'il faut apprendre à bien gérer pour réussir ses cours et ainsi rester en conformité avec les conditions de son permis d'études. Dans ce même élan, Andrade évoque également comme difficulté pertinente l'adaptation aux outils d'apprentissage technologiques (Andrade, 2006; cité par Soga, 2023). Ce dernier point s'applique peut-être plus aux personnes étudiantes issues des pays en voie de développement.

En termes d'équivalences académiques, quoi qu'ils proviennent de l'Europe ou de l'Afrique ou de l'Asie, la plupart des immigrant·e·s font parfois face à une déqualification causée par la dévaluation des diplômes et à la non-reconnaissance des acquis académiques qui ne sont pas assez qualifiés pour avoir des équivalences dans les institutions académiques du pays d'accueil. Ils se sentent alors souvent inférieurs ou très en retard par rapport aux natifs. La déqualification est « le fait que des immigrant·e·s hautement qualifiés travaillent dans des professions moyennement ou peu qualifiées ou que des immigrant·e·s moyennement qualifiés travaillent dans des emplois peu qualifiés » (Chicha, 2009 : 20), ou encore la difficulté pour ces derniers de faire reconnaître leurs titres et d'exercer des professions réglementées.

Selon Fleras (2015), il existe un procédé conflictuel chez les nouveaux arrivant·e·s, qui est communément déclenché par des attentes précipitées et les présuppositions qu'entraîne l'ajustement à un nouveau pays. Dans un cas pareil, s'épanouir professionnellement dans une société d'accueil s'avère ambigu puisque Benimmas et al. (2014) avancent que l'image de soi des immigrants est étroitement liée aux expériences socio-économiques et culturelles vécues. À leur tour, ces expériences ont une incidence sur le sentiment d'appartenance. De toute évidence, les EI qui arrivent dans un nouveau pays présentent déjà un bagage culturel, linguistique et identitaire particulier auquel les « forces communautaires » s'ajoutent pour les juxtaposer dans diverses catégories de minorités (Ogbu et Simons, [1998], 2023). Pour cette raison, l'intégration socioprofessionnelle devient leur principal indicateur de succès, comme pour leur famille et les générations suivantes qui, face au même enjeu, s'orienteront vers les milieux les plus opportuns. Ils sont donc souvent restreints à jongler avec un manque d'expérience et l'adaptation à une nouvelle identité culturelle qui doit « s'harmoniser » à celle qu'ils cultivent déjà (Duchesne, 2017), comme c'est généralement le cas des EI dans la plupart des provinces canadiennes.

5.3.1. L'expérience académique des EI au Québec et en Ontario

L'expérience entre les EI et les étudiant·e·s canadiens varie bien en fonction du lieu, soit en milieu urbain, soit rural. Les universités organisent de plus en plus des événements d'accueil pour les étudiant·e·s internationaux. Les activités d'accueil n'étant pas réduites aux campus, les chercheurs se sont par ailleurs intéressés à la question des ÉI dans différentes villes du Québec (Rennie et Frozzini, 2020) et de l'Ontario (El Masri, 2022). Les étudiant.e.s qui arrivent dans les « grands centres » comme Montréal ont l'avantage d'être dans un milieu où les phénomènes migratoires sont présents, nombreux et visibles depuis des générations, et où les politiques tiennent compte de la diversité tout en produisant des actions et des structures plutôt en adéquation avec cette réalité. Ce qui fait que dans ces milieux, les populations migrantes sont non seulement importantes, mais aussi structurées en réseaux associatifs, familiaux et économiques identifiables. Par ailleurs, il existe, au Québec, des universités situées « hors des grands centres », dans des localités éloignées de Montréal qui présentent des noyaux durs centraux parmi les résident·e·s et une difficulté à les pénétrer pour les non-natifs (Vatz Laaroussi et Bolzman, 2010), (Bérubé et al., 2021)

Dans le but de déterminer comment le cadre académique favorise l'inclusion sociale des étudiant·e·s internationaux, nous pouvons nous référer à une étude menée par Girard et Bérubé, (Girard et Bérubé, 2020) à l'université du Québec à Trois-Rivières, qui n'a pas toujours fait l'unanimité en milieu rural. Il en ressort que les étudiant·e·s internationaux s'impliquent parfois très peu et préfèrent généralement s'identifier à leurs semblables. Cela peut créer immédiatement chez l'étudiant·e canadien un refus d'accès au groupe à cause de la langue maternelle parlée qui n'est pas toujours le français (ex: La communauté sinophone). D'autres étudiant·e·s résidents se prêtent au jeu uniquement par recommandations de la direction administrative de l'université. Selon certains chercheurs, les travaux en groupe n'ont pas uniquement un but académique, mais peuvent aussi favoriser l'intégration de tous les étudiant·e·s. Seulement, des professeur·e·s se disent souvent ne pas être assez outillés pour faire face à une gestion de conflits possible qui pourrait naître de la diversité dans un groupe de travail. Pour ces derniers, cela engendre déjà beaucoup d'engagement de prendre connaissance de cette diversité et d'y adapter les méthodes d'évaluation. (Rennie et Frozzini, 2020). Au-delà de l'aspect pédagogique, il existe également l'aspect financier.

5.4. Les enjeux financiers

Cette section couvre deux points : L'intérêt financier pour le gouvernement et l'enjeu qu'il représente pour les étudiant·e·s internationaux au niveau du paiement des frais de scolarité et du coût de la vie dans le pays d'accueil. Au Canada et spécifiquement en Ontario, les EI jouent un rôle non négligeable dans le développement de l'économie. Cela contribue aussi à une incertitude financière (Calder et al., 2016; Chira, 2013, cité par El Masri, 2022) tout au long de leur parcours académique. Depuis quelques années, deux nouveaux objectifs pour les pays d'accueil s'affichent de plus en plus clairement : financer le système d'enseignement supérieur en demandant des droits d'inscription plus élevés pour les étudiant·e·s internationaux et disposer d'une main-d'œuvre qualifiée plus nombreuse en retenant une partie d'entre eux. (Beine, Noël et Ragot, 2013).

Dans le cas de l'Ontario, les EI ont contribué le plus et leur apport financier représente 55,3 % du total du PIB (Center of Forensic Sciences, 2021). En plus de cela, les EI contribuent à apporter aux établissements d'enseignement des cohortes étudiantes plus diversifiées. Malgré cet apport

économique, ils font de plus en plus face aux hausses des frais de scolarité, dues au manque de subventions gouvernementales pour ces derniers, et encore plus depuis la pandémie (CFS Ontario, 2021). Conformément à la Stratégie en matière d'éducation internationale du gouvernement fédéral, les EI au Canada ont dépensé environ 21,6 milliards de dollars en frais de scolarité et autres dépenses, sachant que la scolarité moyenne par an d'un EI en Ontario s'élève à environ 32 000 \$/an, soit 2 fois les montants au Québec et 3 à 4 fois les frais exigés dans les provinces de l'Atlantique (Affaires Mondiales Canada, 2020). Malgré leur apport financier dans l'économie canadienne, l'immigration reste tout de même très sélective avec des politiques qui rendent la quête de la résidence permanente parfois inaccessible, laissant les EI confus·e·s, découragé·e·s et parfois frustré·e·s (Chira, 2013, cité par El Masri).

Face à ces frais de scolarité exorbitants bien souvent justifiés par l'inflation, les EI se replient parfois sur les opportunités d'emploi pour étudiant·e·s qui tendent à se faire rares selon les secteurs d'activité. Aussi, lors de l'approbation des candidatures des EI, les universités et collèges prennent le soin de rappeler qu'il faut prévoir quelques milliers en plus pour couvrir les coûts de logement et de subsistance générale. A la suite de la pandémie qui a été un accélérateur de déclin économique pour plusieurs secteurs, nous constatons une hausse fulgurante des prix des logements qui représente également une grande source de stress financier pour les EI. (Saba, 2022). Malheureusement aujourd'hui, ils sont, selon les mots du ministre de l'immigration Marc Miller, « stigmatisés » (Propos recueillis par Radio Canada, 2023) face à l'accentuation de la crise du logement qui sévit présentement au Canada. Avec cette inflation, les EI sont de plus en plus amenés à travailler pendant leurs études pour subvenir à leurs besoins, ce qui peut créer un défi d'équilibre ou de priorité entre les études et le travail.

5.5. La conciliation études-travail

La conciliation études-travail fait référence :

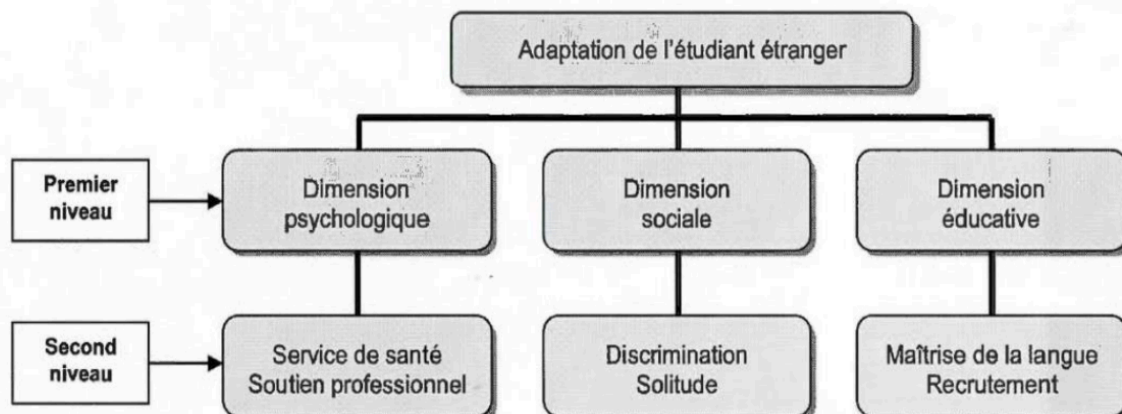
- À l'équilibre à trouver entre les responsabilités liées au parcours académique et le temps consacré à un emploi rémunéré ainsi qu'aux autres sphères de la vie d'un élève ou d'un(e) étudiant(e)
- Aux conditions nécessaires à mettre en place pour favoriser des effets positifs chez les jeunes en emploi, qui doivent prioriser leurs études (Conciliation Études-Travail, 2023).

Tel que décrit dans la sous-section précédente, la plupart des EI travaillent en espérant combler certains déficits financiers qui ne sont pas toujours comblés par les parents qui, pour la plupart, se limitent aux obligations des premières années. Ils sont pour la plupart soumis à une contrainte de 20 à 24 heures par semaine (généralement à taux horaire minimum) durant les semestres officiels prévus dans les calendriers académiques des institutions fréquentées. Donc techniquement ces heures ne peuvent pas couvrir toutes les dépenses liées à l'établissement dans le nouveau pays d'accueil. La deuxième contrainte est que contrairement à l'étudiant·e local·e, il ou elle n'est pas légalement autorisé à étudier à temps partiel ou à faire une pause avant d'avoir terminé son programme et acquis son diplôme. Ainsi, bien qu'il existe une limite sur le nombre d'heures travaillées, il arrive que certains travaillent plus d'heures que prévu et cela se répercute sur leur degré d'attention pendant les cours, leur performance académique et les empêchent d'atteindre des standards d'excellence académique (Carroll et al., 2005, cité par Ryan, 2011).

Parmi les différentes barrières qui se dressent devant les EI, celle de la maîtrise de la langue d'enseignement est certainement l'une des plus saillantes et qui a une incidence certaine sur la performance académique (Le français au Québec et l'anglais en Ontario). Les différentes expériences s'attardent sur les difficultés ou adaptations pédagogiques, émotionnelles ou mentales, financières, linguistiques, sociales ou relationnelles, culturelles et professionnelles. Pour la plupart, elles sont donc facilement applicables à la littérature trouvée sur les expériences des EI au Canada. Cependant, malgré les dimensions prescrites par Giroux dans sa recherche (Giroux, 2012, cité par Giroux, 2014), on ne saurait confirmer à 100% s'il y a un enjeu qui domine plus que l'autre au cours des expériences individuelles.

5.6. Les barrières langagières

Tableau 3 : Principales dimensions de la recherche sur les étudiant·e·s internationaux (Giroux, 2012)



Dans ce schéma, Giroux (2012) recense la maîtrise de la langue comme un élément de second niveau, mais on verra dans cette section qu'elle a un très grand impact dans l'intégration d'un étudiant international. Certains chercheurs rapportent que des niveaux variables de maîtrise de la langue d'enseignement ont tendance à entraîner une baisse des performances académiques chez certains étudiant·e·s internationaux. (Chen & Skuterud, 2020; Lipson, 2010, cité par El Masri, 2022). C'est le cas du français au Québec et de l'anglais en Ontario (Scott et al., 2015, cité par El Masri, 2022). En Ontario, la langue reste l'une des barrières principales au développement d'un EI. Les recherches ont montré qu'une collaboration étroite entre les pédagogues et les EI utilisant une approche d'apprentissage adaptée peut conduire à des résultats positifs pour eux en matière de communication, de littérature académique et de rédaction de thèse (Belcher, 1994, repris par Myles et Cheng, 2003). Si les possibilités d'échanges académiques entre les professeur·e·s et les EI sont réduites, il n'y a pas de communication. S'il n'y a pas de communication, chacune des parties ne comprendra pas les attentes de l'autre. Ainsi, les objectifs d'apprentissage ne pourront pas être atteints et les enjeux de santé mentale peuvent potentiellement survenir chez les EI. C'est généralement le cas des EI issus des pays de l'Asie qui doivent apprendre soit l'anglais, soit le français pour réaliser leur rêve d'étudier au Canada par exemple.

Conclusion de la revue de littérature

Cette revue de littérature a permis d'étudier les concepts-clés de cette recherche à savoir la notion d'étudiant international, l'intégration des étudiant·e·s internationaux et certaines pratiques managériales. De même, nous avons exploré certaines thématiques comme; la nature et la mission des écoles de commerce, l'implication des administrations universitaires dans l'intégration des étudiant·e·s internationaux et différents enjeux liés aux parcours de ces derniers. La première partie nous a permis de faire la lumière un peu plus sur le profil des EI à travers le monde et de voir comment ces profils se rapprochent de la vision de l'immigration au Canada. La deuxième partie nous a permis d'étudier la nature et la raison d'être des écoles de commerce. À la suite d'implication directe et indirecte à l'essor du capitalisme, la question d'actualité suivante continue d'alimenter plusieurs débats à l'échelle internationale : Faut-il réformer les écoles de commerce pour les rendre encore plus inclusives ? Bien que ce ne soit pas le point central de cette recherche, nous pensons qu'il était important de s'y intéresser afin de savoir si ces programmes prestigieux permettent effectivement à des étudiant·e·s internationaux de

s'intégrer professionnellement après les études et si la promesse utopique de devenir un cadre supérieur après les études est réelle.

Cette revue de littérature a également exposé les différents enjeux et difficultés auxquels font face les EI. Après avoir étudié quelques expériences des EI dans les destinations les plus prisées par les EI au monde (à savoir les Etats-Unis, le Royaume-Uni, le Canada, la France, l'Australie, la Russie, l'Allemagne, la Chine, le Japon et l'Italie), on peut affirmer qu'il y a des similitudes au niveau de l'intégration des EI telles que mentionnées plus-haut..

Les différentes expériences s'attardent sur les difficultés ou adaptations pédagogiques, émotionnelles ou mentales, financières, linguistiques, sociales ou relationnelles, culturelles et professionnelles. Pour la plupart, elles sont donc facilement applicables à la littérature trouvée sur les expériences des EI au Canada. Cependant, malgré les dimensions prescrites par Giroux dans sa recherche (Giroux, 2012), on ne saurait confirmer à 100% s'il y a un enjeu qui domine plus que l'autre au cours des expériences individuelles.

Les théories exposées dans d'autres pays d'accueil sur les EI sont similaires à celles qui ont pu être identifiées au Canada. Bien que les analyses en termes de difficultés soient les mêmes, les auteurs font quand même des recommandations aux différentes institutions postsecondaires et aux différents actrices et acteurs dans le parcours des EI. La plupart des ressources externes sont disponibles, mais à un coût additionnel. Il s'agit donc pour les auteurs de ces ressources d'offrir certains services gratuitement et de ne pas approcher les EI avec le modèle de « vaches à argent » (El Masri, 2019). Ce phénomène est peut-être loin de disparaître, mais pour changer le narratif, les organisations doivent travailler en collaboration avec les médias pour pouvoir donner une nouvelle direction à l'information diffusée. La conclusion générale de cette revue de littérature est la suivante : L'intégration réussie des étudiant·e·s internationaux est fondée sur l'application effective des pratiques managériales en milieu académique.

Dans le chapitre suivant portant sur le cadre théorique, nous pourrons mieux élaborer sur les politiques d'immigration et d'intégration, les modèles d'intégration au Canada et leur importance pour les étudiant·e·s internationaux. Ce sera l'occasion de présenter les éléments contextuels qui justifient les liens entre les concepts et enjeux évoqués dans cette revue de littérature.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET CONTEXTUEL

Ce chapitre présente le cadre théorique utilisé afin de répondre à notre question de recherche : Quelles sont les pratiques en vigueur dans les écoles de commerce ontariennes et québécoises qui favorisent l'intégration et la rétention des étudiant·e·s internationaux ? Ce chapitre met l'accent sur les éléments suivants :

- Les politiques d'immigration et d'intégration
- Une typologie des dimensions de l'intégration des EI
- Les modèles d'intégration au Canada
- L'importance de la gestion de la diversité culturelle et l'inclusion dans la formation des enseignant·e·s et professeur·e·s.
- Structure des écoles de commerce

1) Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et les étudiant·e·s internationaux

Les politiques recensées ci-dessous nous aideront à connaître les prévisions des gouvernements par rapport à l'intégration d'un jeune immigrant en milieu académique. Ces politiques sont évoquées pour démontrer une fois de plus la responsabilité fondamentale des institutions académiques envers les EI. Les politiques d'immigration (économique surtout) sont rigides et prennent en compte plusieurs facteurs comme l'âge, le niveau éducatif, le statut familial, l'expérience professionnelle pour définir leurs critères. Tandis que les politiques d'intégration ne différencient pas l'accès aux services basées sur ces critères. Elles sont plutôt intrinsèques, des valeurs car elles visent la cohésion nationale.

Le Canada dispose de plusieurs programmes gouvernementaux créés pour procurer aux futurs immigrants des informations utiles pour leur intégration. Cependant, la plupart des programmes offerts ne concernent pas les EI, mais s'adressent spécifiquement aux travailleurs qualifiés et résidents permanents (Programme canadien d'intégration des immigrants (PCII), 2013). Par déduction, les milieux académiques d'accueil sont la première source d'information dès leur arrivée au Canada. Au Québec, la politique d'intégration de 1998 prévoit tel que mentionné

plus-haut que le milieu éducatif a la plus grande fonction d'intégration sociale pour les élèves et étudiant·e·s venus de l'international. Ainsi, elle émet une provision sur des élèves et étudiant·e·s immigrants les considérant comme étant « en difficulté d'intégration ».

« (...) Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ou qui sont tout simplement en difficulté d'apprentissage. (Gouvernement du Québec, 1998, cité par Richard, 2015).

Cet extrait souligne définitivement les différences éducatives existantes entre le Canada et d'autres pays. Cependant, qualifier une intégration de difficile ne s'applique pas à tous les immigrants ou étudiant·e·s internationaux. Les pratiques pédagogiques et d'apprentissage ne sont certainement pas à négliger et peuvent certainement faire l'objet d'une réévaluation innovative.

De plus, le document de la stratégie d'action jeunesse 2009-2014 (Secrétariat à la jeunesse, 2009, cité par Richard, 2015) renforce l'argument selon lequel la maîtrise de la langue française reste un enjeu qui peut représenter une barrière à leur intégration sociale telle que suit : « la connaissance insuffisante du français » ainsi que « l'absence d'expérience de travail au Québec, la difficulté à mettre à niveau leurs compétences et de faire reconnaître leurs diplômes acquis à l'étranger » constituent un problème à l'intégration des jeunes immigrants. Le document mentionné ci-dessus décrit également les difficultés de l'intégration professionnelle pour les jeunes immigrants et reliant ce défi à la méconnaissance de la langue. Dans le cas de l'Ontario, et du Canada tout entier, c'est le bilinguisme qui est valorisé, essayant de donner plus de place au français. Les difficultés d'apprentissage liées à la langue restent les mêmes pour les deux provinces. Mais étant la seule province entièrement francophone, le Québec rencontre plus de challenges à vouloir garder son unicité. Tel que nous l'avons vu, les politiques d'immigration et d'intégration sont étroitement reliées. De ce fait, voici quelques théories qui soulignent les dimensions de l'intégration applicables aux EI.

2) Une typologie des dimensions de l'intégration

Schnapper définit l'intégration comme l'ensemble des divers processus par lesquels les immigrants, comme l'ensemble de la population réunie dans une entité nationale, participent à la vie sociale. L'intégration des immigrants est un cas particulier de l'intégration nationale (Schnapper, 1991; cité par Richard, 2015). Bien que ce processus se veut inclusif et pas seulement applicable aux immigrants, les définitions s'appliquent le plus souvent aux personnes étrangères dans une terre d'accueil et différents contextes sont donc utilisés pour montrer la variance dans l'application du concept d'intégration ». Tel que démontré dans la revue de littérature, l'intégration a plusieurs dimensions. On parle d'intégration professionnelle lorsqu'il s'agit pour l'immigrant de trouver et de s'adapter à une profession ou carrière, en rapport avec le domaine d'études (conditions selon Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada), ou de ses intérêts personnels. L'intégration économique et financière représente la possibilité de subvenir à ses besoins primaires sans dépendre des aides et programmes du gouvernement (ou sans être un réfugié dans la terre d'accueil). L'intégration politique implique pour un nouvel arrivant de comprendre les lois et les règlements en vigueur avec son statut et les facteurs qui influencent sa résidence dans le pays d'accueil. L'intégration sociale et culturelle consiste plus à épouser les mœurs de l'endroit où l'on se trouve selon le modèle d'intégration en place.

Selon certains chercheurs scientifiques, les politiques d'intégration soulèvent d'autres problèmes comme la catégorisation ou l'assimilation. Pour les EI, on parle plus de catégorisation. Elle se réfère tout simplement à avoir un statut qui crée naturellement des différences sociales. S'intégrer signifie en d'autres termes que l'immigrant aspire à avoir le même statut qu'une personne locale. Par exemple, prendre la nationalité de son pays d'accueil vient avec des libertés, mais aussi des mœurs auxquelles toute personne locale devrait s'identifier. En rapport avec les systèmes d'assimilation, Labelle résume les idées de Gordon selon lesquelles les immigrants nient leur culture d'origine pour s'attacher inconditionnellement aux valeurs du groupe d'accueil anglo-saxon. En effet, le melting-pot (creuset) conçoit que, de la rencontre entre les immigrants et les Anglo-saxons, résulteront « une fusion biologique et culturelle et un mélange de leurs caractères respectifs produisant un nouveau type d'Américain ou un nouveau caractère national » (Gordon, 1964 ; Labelle, 2011; cité par Richard, 2015). Et enfin, le pluralisme culturel, qui propose que les immigrants maintiennent leur vie culturelle et communautaire tout en étant

citoyens du pays d'accueil, ceci, parallèlement à leur intégration politique et économique à la société d'accueil. Bien que le concept d'identité ne soit pas le centre de notre recherche, il est important de noter que c'est un enjeu parallèle à l'intégration sociale des immigrants.

A présent nous allons voir quelques réflexions sur les modèles d'intégration et leur application effective dans l'insertion pratique des immigrants au Canada.

3) Les modèles d'intégration au Canada

3.1) Le multiculturalisme et le multiculturalisme canadien

3.1.1) Origines et définition du multiculturalisme

Pendant de nombreuses décennies, le concept de "multiculturalisme" a été au cœur des discussions publiques dans les démocraties occidentales. Il renvoie à des notions différentes en fonction des protagonistes du débat ou selon les pays. (May, 2016). Depuis lors, plusieurs hypothèses et propositions ont été faites quant à la définition du terme. Selon le dictionnaire Larousse, le multiculturalisme se définit notamment comme un « courant de pensée américain qui remet en cause l'hégémonie culturelle des couches blanches dirigeantes à l'égard des minorités ». Du point de vue sociologique, le multiculturalisme est un fait social qui se réfère à la réalité sociologique contemporaine et est considéré comme « une évolution sociale caractérisée par l'accroissement manifeste des différences culturelles » (Guérard de Latour, 2007 : 1, cité par Richard, 2015). Le multiculturalisme, défini par la préservation des spécificités culturelles au sein d'une société, est fréquemment comparé ou opposé à d'autres idées telles que l'assimilation culturelle, la ségrégation raciale et l'intégration et la cohésion sociales.

Au-delà du courant sociologique, le multiculturalisme a des tendances très politiques. Bénichou propose donc la définition suivante: « un programme ou un régime politique visant à la valorisation et la promotion du pluralisme culturel au sein d'une société donnée » (Bénichou, 2006; cité par Martineau, 2022). Autrement dit, il s'agit d'un ensemble de politiques publiques qui cherchent à réguler ou à gérer la diversité culturelle en accord avec les valeurs et les principes propres à chaque pays, comme nous le découvrirons dans le cas spécifique du Canada ci-après.

3.1.2) Le multiculturalisme canadien

Dire que le Canada est une nation multiethnique ou multiculturelle ne signifie pas grand-chose, tant que l'on n'a pas évalué l'impact ou le rôle de ces politiques dans l'intégration des nouveaux arrivant-e-s. La politique fédérale du multiculturalisme au Canada est adoptée en 1971 par le gouvernement libéral de Pierre Elliott Trudeau. (Jedwab, 2020) En étant le premier pays à mettre en place une politique sur le multiculturalisme, le Canada a façonné son identité autour du concept de multiculturalisme canadien, à tel point qu'on aurait pu penser que ce concept a émergé directement du Canada. Les fondements du multiculturalisme ont considérablement évolué au fil des décennies. Dans les années 1960, il était enraciné dans l'identité canadienne, puis dans les années 1970, il a été orienté vers l'ethnoculture. Par la suite, dans les années 1980, il s'est solidement appuyé sur les principes d'équité et de respect des droits individuels, comme en témoigne son intégration dans la Charte canadienne des droits et libertés en 1982. Plus récemment, il fait davantage référence au concept de diversité culturelle.

Le multiculturalisme témoigne de la place que le Canada accorde à l'intégration des immigrants. Selon Rocher (2007, cité par Richard, 2015), le multiculturalisme transforme le Canada en une société multiethnique qui accorde une importance particulière à la position des groupes culturels au sein de son tissu social. Son intégration dans la Charte canadienne des droits et libertés en 1982 lui confère une base légale solide. L'un des principaux défenseurs Kymlicka indique que le multiculturalisme ne cause aucun déclin du taux d'intégration des immigrants. Au contraire, il joue un grand rôle dans l'intégration car c'est une politique qui prend en compte les droits de toutes les minorités et vise à éliminer toute discrimination ou racisme. (Kymlicka, 2010, cité par Richard, 2015)

Le multiculturalisme attire également beaucoup de fermes opposants à l'instar de Neil Bissoondath. Selon lui, le multiculturalisme nie l'existence d'une culture dominante, qui emmène les immigrants à adopter une attitude de séparation qui forme des communautés distinctes et ainsi ils ne participent pas réellement à la cohésion nationale (Bissoondath, 1995, cité par Jedwab, 2020). Le multiculturalisme est traduit par comme un laisser - aller culturel qui met en danger l'identité et la société canadienne. Par conséquent, le multiculturalisme ne parvient pas à appréhender pleinement la complexité des réalités qui définissent la société

canadienne, ce qui représente l'une de ses multiples limites. En tenant compte de ces limites et d'autres encore, les francophones québécois prônent l'interculturalisme comme modèle alternatif dans le but de « répondre aux limites du multiculturalisme » (Rachédi, 2008, cité par Richard, 2015). A présent, nous allons voir en quoi consiste l'interculturalisme québécois.

3.2) L'interculturalisme Québécois

L'interculturalisme québécois a pour but de faciliter un développement de valeurs communes au sein d'une société. Le Québec fait preuve d'un caractère distinct constitué par la langue française et sa culture. En réfutant le multiculturalisme, le Québec pense développer une intégration à deux sens: entre immigrants et le gouvernement québécois. De cette manière, le gouvernement du Québec consolide sa politique d'immigration en définissant le concept d'intégration comme « un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et dynamique, qui s'inscrit dans le temps et requiert un engagement tant de l'immigrant que de la société d'accueil » (Legault et Fronteau, 2008, cité par Richard, 2015). Cela étant dit, le Québec s'ouvre à la diversité culturelle, mais il invite également les nouveaux arrivant·e·s à s'intégrer à la nation québécoise. Ce qui semble être le contraire de ce que propose le multiculturalisme selon la critique de l'auteur Neil Bissoondath énoncée plus haut.

Pour sa part, Bouchard (2011), présente l'interculturalisme comme un « modèle d'intégration et de gestion de la diversité ethnoculturelle ». Pour mieux caractériser l'interculturalisme, son analyse se base donc sur les 5 paradigmes suivants: 1) le paradigme de la diversité (égalité des groupes ethnoculturels au Canada); 2) le paradigme de l'homogénéité (indifférenciation ethnoculturelle); 3) le paradigme de la multipolarité (identification des sous-ensembles nationaux parfois reconnus officiellement comme tels) ; 4) le paradigme de la dualité (la diversité est basée sur un rapport entre des minorités issues d'une immigration récente ou ancienne et une majorité culturelle qu'on peut qualifier de *fondatrice*) et 5) le paradigme de la mixité (la diversité ethnoculturelle de la nation va progressivement se résorber pour donner naissance à une nouvelle culture grâce au métissage) (Bouchard, 2011). Ainsi, son point de vue sur l'interculturalisme peut donc se résumer comme suit:

« Le modèle favorise les interactions, les échanges, les rapprochements et les initiatives intercommunautaires. Il privilégie donc la voie des négociations et des ajustements

mutuels, mais dans le strict respect des valeurs fondamentales de la société d'accueil, inscrites dans les lois ou dans les textes constitutionnels, tout en tenant compte également des valeurs dites communes faisant partie d'une culture publique partagée[...] L'interculturalisme se soucie autant des intérêts de la majorité culturelle que des intérêts des minorités et des immigrants.» (Bouchard, 2011)

Considérant la mise en place d'une culture dominante comme au Québec, nous nous demandons si ce modèle aide les immigrants à mieux s'intégrer ou constitue plutôt un frein à leur intégration? L'interculturalisme québécois repose sur 3 principes:

- Le Québec est une société française
- Le Québec est une société démocratique
- Le Québec est une société pluraliste qui demeure ouverte à la multiplicité des styles de vie, des valeurs, des opinions et des orientations religieuses, pour autant que ces derniers respectent les lois et les droits reconnus à tous les citoyens. (Courtois, 2007)

L'État québécois s'attend à ce que les nouveaux arrivant·e·s respectent ces principes et s'attachent aux valeurs sociales communes telles que la liberté d'expression, d'opinion, mais également que toutes les activités culturelles qui ne sont pas propres au Québec soient contrôlées et encadrées par les normes québécoises. Cette idée de contrôle et de culture dominante ne crée-t-elle pas un contraste entre le but initial de l'État québécois et les conséquences observées chez les immigrants dans la vie réelle ?

En définitive, chacun des modèles d'intégration examinés ci-dessus comporte des hypothèses argumentées et contestables. Bien que leur mise en œuvre puisse avoir des conséquences diverses sur le terrain, leur objectif demeure le même : faciliter l'intégration des immigrants en leur permettant de se sentir chez eux. L'idée de ghettoïsation soulevée par les opposants n'est qu'une réaction sociale directe au besoin humain naturel de se regrouper avec ses pairs sur une terre souvent décrite comme une terre d'immigration, où l'individualisme est prépondérant. Une autre distinction entre ces politiques réside dans leur dimension linguistique. Alors que le multiculturalisme encourage le bilinguisme, l'interculturalisme québécois vise à protéger le français en tant que langue officielle. Ces modèles d'intégration revêtent désormais davantage une connotation politique que culturelle. Dans le contexte politico-institutionnel actuel, l'adoption de l'interculturalisme québécois en tant que politique officielle ne pourrait être

interprétée que comme une extension de la politique canadienne (Rocher et White, 2014). Bien qu'elle puisse mieux correspondre aux aspirations et normes québécoises, elle risque de creuser un fossé avec le reste du Canada, ce qui pourrait compromettre la cohésion nationale.

Ces politiques, bien qu'imparfaites, sont toujours en constante évolution, ce qui demande aux nouveaux arrivant·e·s une adaptation continue. Bien que la littérature sur les écoles de commerce soit limitée, nous avons examiné leur structure afin de mieux comprendre le choix des immigrants qui décident de les fréquenter.

4) Structure des écoles de commerce

L'essence des écoles de commerce réside dans leur mission de fournir une éducation spécialisée et de qualité dans le domaine des affaires et de la gestion. Nous pouvons énumérer quelques principes qui guident l'existence des écoles de commerce et constituent à la fois des raisons pour lesquelles des personnes locales et internationales veulent y étudier :

- L'acquisition et le développement des connaissances spécialisées dans le domaine des affaires : Comme toute institution académique, les EC ont le devoir de transmettre des connaissances pour mieux outiller les étudiant·e·s. Dans ce cas-ci, il s'agit d'apprendre des compétences capitales pour le fonctionnement d'une entreprise ou d'une organisation. (IESE Business School, 2008)
- La recherche et l'innovation : Les écoles de commerce encouragent la recherche, les essais, le développement de nouvelles théories qui sont bénéfiques aux nouvelles entreprises.
- Comprendre les tendances du marché de l'emploi : Les entreprises ont besoin de professionnels qualifiés qui comprennent les pratiques commerciales modernes, les tendances du secteur et les marchés mondiaux. Les écoles de commerce produisent des diplômés prêts à répondre à ces exigences. (IESE Business School, 2008)
- Apprendre des stratégies de collaboration et de réseautage à l'échelle nationale et internationale : Les EC permettent aux étudiant·e·s d'établir des réseaux professionnels au travers des stages, des recommandations, des conférences, et parfois des semestres

d'échange en relation avec d'autres universités dans le monde entier, leur permettant de vivre le développement des affaires sur la scène internationale. (IESE Business School, 2008)

- Responsabilité sociale et éthique : Dû à la nature des affaires dans la société, il est important pour les leaders et organisations de comprendre l'impact de leurs décisions dans la société et pour leur croissance entrepreneuriale. (Russo et al., 2023)
- Assurance en qualité et contribution à l'économie : Cela peut sembler « cliché » ou « démodé », mais plusieurs employeurs s'appuient sur la réputation et la popularité d'une EC pour conclure que ses diplômé·e·s sont sans aucun doute compétents.

Malgré les réserves exprimées par Parker dans notre revue de littérature concernant certains de ces principes, ils restent néanmoins pertinents pour les étudiant·e·s qui manquent d'expérience professionnelle. Étant donné que les écoles de commerce jouent un rôle de premier plan à l'échelle internationale, il est essentiel qu'elles intègrent également les meilleures pratiques en matière de gestion de la diversité et de l'inclusion.

5) Importance de la gestion de la diversité culturelle et l'inclusion dans la formation des enseignant.e.s et professeur.e.s

Les universités canadiennes se présentent comme des espaces accueillants pour tous les étudiant·e·s et célèbrent leur diversité des corps étudiant comme une force majeure (Jubas et White, 2017). L'objectif de l'inscription et du soutien aux étudiant·e·s issus de groupes traditionnellement sous-représentés est en lien avec des initiatives visant à démanteler le racisme systémique dans l'enseignement supérieur. Cependant des décennies après l'établissement des politiques d'intégration et l'insistance du gouvernement quant à la nécessité d'une formation sur la diversité culturelle et l'inclusion pour les enseignant·e·s et professeur·e·s, nous constatons que son application effective est encore négligée ou incomprise de certains. Effectivement, un grand nombre d'enseignants et d'enseignantes obtiennent leur diplôme aujourd'hui sans avoir reçu de formation formelle relative à la diversité ethnoculturelle, à l'immigration ou encore au racisme (Larochelle-Audet, Borri-Anadon & Potvin, 2016). De nos jours, bien que la diversité culturelle soit plus interprétée relativement aux races, elle représente bien plus que cela. Il s'agit pour ces

enseignant·e·s de comprendre déjà la différence entre les systèmes d'éducation internationaux, de comprendre quelles sont les potentielles difficultés d'apprentissage liées aux bagages culturels, afin d'adapter les méthodes d'apprentissage pour tous les différents apprenants. Dans cette même lancée, Potvin décrit et suggère pour cette formation deux grandes finalités. La première est une finalité de transformation sociale : «Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire » (Potvin et al., 2015, p. 12). La deuxième, qui s'inscrit dans le prolongement de la première, est une finalité de différenciation: «Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés (Potvin et al., 2015, p. 12)

La difficulté fondamentale liée à la formation sur la diversité culturelle et l'inclusion est d'abord de déterminer les groupes de personnes visés par ce concept. La diversité culturelle vise souvent les personnes issues d'une immigration récente (moins de 5 ans), toute personne ayant des qualifications professionnelles étrangères ou toute race différente de la race dominante. La nécessité de former des futurs enseignant·e·s en diversité culturelle dépend de 2 facteurs, soit le taux d'immigration dans une région donnée et le besoin des étudiant.e.s, explique Larochelle-Audet dans sa recherche (Larochelle-Audet, 2019). Il est évident que ce besoin se fait plus pressant avec la croissance de l'immigration partout au Canada. Tel que ses résultats le démontrent, la formation à la diversité culturelle ne peut pas être aussi pertinente en région que dans les grandes métropoles. Dans la plupart des régions, les dirigeants peuvent juger qu'un tel enseignement n'est pas utile ou d'actualité selon la qualité de la population estudiantine. Cela demeure encore quelque chose d'étranger et de lointain (Larochelle-Audet, 2019). Ayant déjà des frustrations personnelles découlant des processus d'immigration, certaines administrations pensent que c'est difficile de rencontrer les attentes des étudiant.e.s immigrants malgré leurs efforts. Ceci rejoint notre point sur le besoin d'une adaptation mutuelle, un effort entre les deux parties peu importe la race et l'environnement. Dans le cas d'une intégration inversée, c'est-à-dire des professeur·e·s immigrants qui font face à des étudiant.e.s québécois, certaines expériences indiquent que l'administration universitaire sera plus stricte parce qu'ils viennent «d'ailleurs». Ce sentiment d'étrangeté engendre souvent des barrières qui empêchent le nouvel arrivant d'adhérer au concept de la diversité culturelle sur la base de son statut ou de sa race.

Plus qu'un contenu de cours, la notion de diversité culturelle et inclusion doit prendre en compte l'expérience académique des EI ou immigrants dans le but de mieux outiller les enseignant·e·s et professeur·e·s en cas de conflits culturels. Elle prend en compte les savoir-faire et savoir-être locaux et internationaux pour permettre aux institutions académiques de se mettre à jour sur les meilleures pratiques nationales et éviter les potentiels biais inconscients. Cette formation insiste plus particulièrement sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et de curriculums culturellement pertinents, prenant en compte et valorisant les réalités et expériences des étudiant.e.s minorisés et favorisant une participation active à l'apprentissage (Bennett, 2011; Gay, 2010; Sleeter et Grant, 2009, cité par Larochelle-Audet, 2019). Bien que le gouvernement et les institutions encouragent diverses mesures visant à construire une société canadienne plus équitable, les immigrants peuvent toujours ressentir un sentiment de retard professionnel, se demandant si leurs qualifications correspondent aux normes professionnelles établies.

Dans le cadre théorique, nous avons vu les politiques d'immigration, les modèles d'intégration, les dimensions de l'intégration et l'importance de la gestion de la diversité culturelle et l'inclusion dans la formation des professeur·e·s. Dans le prochain chapitre, nous présenterons la méthodologie utilisée durant cette recherche.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Cette section présente le cadre méthodologique de la recherche. Elle décrit et explique les éléments centraux qui guident l'élaboration de ce mémoire, tout en mettant en évidence les principes du choix méthodologique. Cette méthodologie qualitative est basée sur des entrevues semi-dirigées avec des étudiant.e.s et des enseignant.e.s. Nous aborderons d'abord la façon dont nous avons ciblé les répondant.e.s et présenterons leurs profils, puis nous décrirons la méthode de collecte de données, et enfin la procédure suivie pour l'analyse des données issues des entrevues semi-dirigées.

1) Recrutement et profil des répondant.e.s

Les répondant.e.s choisis sont des étudiant.e.s internationaux en cycle de maîtrise dans des écoles de commerce au Québec et en Ontario. Le choix s'est porté vers les spécialisations de la gestion pour plusieurs raisons. Selon Statistiques Canada (Statistiques Canada, 2023), les programmes de gestion font partie des programmes les plus convoités par les EI. Également, ils sont très coûteux tels que démontrés dans la revue de littérature. Cela nous permettra de mieux analyser l'impact financier sur l'intégration d'un étudiant international. Aussi, plusieurs EI ont difficilement accès aux bourses de niveau maîtrise en raison du système pédagogique qui est différent selon des conventions qui lient les Etats. (Exemple : Les Français et les Belges paient des frais de scolarité moins élevés que la plupart des autres EI). Les raisons qui motivent le choix de ces deux provinces sont de déterminer quelles sont les possibles différences dans l'intégration de ces derniers dans un environnement francophone (Québec) vs environnement anglophone (Ontario) et aussi parce que ces deux provinces font parties des provinces les plus affectées par la pénurie de main d'œuvre, sans oublier les enjeux linguistiques qui interviennent dans l'intégration de plusieurs. (Statistiques Canada, 2023). Cette étude permettra également de déterminer si les barrières professionnelles sont les mêmes pour tous ces futurs immigrant.e.s.

Pour avoir des expériences variées, nous avons choisi des répondant.e.s originaires de divers pays, et âgés entre 22 et 35 ans pour les EI. Pour éviter des assumptions basées sur les sites webs des écoles de commerce choisies, nous avons également rencontré des membres du personnel qui sont en contact direct avec les EI. Ceci est fait dans le but de nous donner leur perception de l'application des règles en vigueur et leur impact sur les EI. Initialement, nous avons fait le

recrutement dans 3 écoles de commerce par province choisie à savoir : HEC Montréal (Montréal), l'école de commerce McGill Desautels (Montréal), l'école de commerce de l'université Laval (Québec), l'école de commerce et de gestion Telfer (Ottawa), l'école de commerce de Rotman (Toronto) et l'école de commerce Smith de l'université Queen's (Kingston).

Tableau 3: Liste des écoles de commerce choisies pour la collecte de données au Québec et en Ontario

Québec	Ontario
HEC Montréal (Montréal)	Ecole de commerce Telfer (Ottawa)
Ecole de commerce McGill Desautels (Montréal)	Ecole de commerce de Rotman (Toronto)
L'école de commerce de l'université Laval (Québec)	Smith School of Business at Queen's University (Kingston)

Le recrutement s'est échelonné sur 2 mois, de février 2024 à mars 2024, pour aboutir à un total de 19 répondant·e·s. Le but était d'avoir 9 étudiant·e·s par province, donc 18 au total et 6 membres du personnel administratif tels que décrits plus-haut, à raison d'un(e) employé·e par école ou institution. Mais finalement, nous avons rencontré 7 EI au Québec et 9 en Ontario, donc 16 EI au total (11 hommes et 5 femmes). Nous avons rencontré uniquement 3 employées (3 femmes) au lieu de 6 tel que planifié. Les 3 employées travaillent à HEC Montréal, Université Laval et Université d'Ottawa. Nous n'avons malheureusement pas eu de retour de la part des autres administrations universitaires visées. Les profils des répondant·e·s sont dévoilés dans le tableau ci-dessus:

Tableau 4: Profil des répondant·e·s au Québec et en Ontario

Étudiant·e·s Internationaux au Québec			
Participant·e·s	Tranche d'âge	Pays d'origine	Formation universitaire / École de commerce
Etudiant 1-A	20-25 ans	Côte d'Ivoire	MBA / Université Laval
Etudiant 2-A	20-25 ans	Côte d'Ivoire	MBA / Université Laval
Etudiant 3-A	20 - 25 ans	Côte d'Ivoire	MBA / Université Laval
Etudiant 1-B	20 - 25 ans	France	MSc. en Management / HEC Montréal
Etudiant 2-B	20 - 25 ans	Côte d'Ivoire	MSc. en Stratégie / HEC Montréal
Etudiant 3-B	25 - 30 ans	Cameroun	MSc. / HEC Montréal
Etudiant 1-C	20 - 25 ans	Pakistan	MBA / Université McGill
Étudiant·e·s Internationaux en Ontario			
Etudiant 1-D	35 - 40 ans	Nigeria	MBA - Finances / Ecole de commerce de Rotman (Université de Toronto)
Etudiant 2-D	25 - 27 ans	Nigeria	MBA - Finances / Ecole de commerce de Rotman (Université de Toronto)
Etudiant 3-D	30 - 35 ans	Nigeria	MBA - Finances / Ecole de commerce de Rotman (Université de Toronto)
Etudiant 4-D	30 - 35 ans	Nigeria	MBA - Finances / Ecole de commerce de Rotman (Université de Toronto)
Etudiant 5-D	25 - 30 ans	Jamaïque	MBA - Finances / Ecole de commerce de Rotman (Université de Toronto)
Etudiant 6-D	20 - 25 ans	Chine	MBA - Finances / Ecole de commerce de Rotman (Université de Toronto)
Etudiant 1-F	30 - 35 ans	Peru	MBA - Finances / Université Queen's (Kingston)
Etudiant 1-E	30 - 35 ans	Inde	MBA / Ecole de Telfer (Université d'Ottawa)
Etudiant 2-E	20 - 25 ans	Congo	MBA / Ecole de Telfer (Université d'Ottawa)
Membres du Personnel administratif			
Employé 1-B	40 - 50 ans	Montréal	HEC Montréal
Employé 2-A	40 - 50 ans	Montréal	Université Laval
Employé 3-E	40 - 50 ans	Ottawa	Université d'Ottawa

La stratégie d'échantillonnage dans la province du Québec s'est faite à partir du réseau personnel du chercheur. D'autres EI ont également été recommandés de bouche à oreille. Du côté de l'Ontario, cela s'est fait principalement en contactant les centres réservés à la population estudiantine internationale des différentes universités ciblées, ensuite en faisant du repérage sur LinkedIn et les sites web des institutions académiques. Les critères de considération pour le recrutement des EI sont les suivants:

- Des EI nouvellement arrivé·e·s et en première année de cycle maîtrise, ayant moins de 5 ans au Canada
- Des EI qui sont à la fin de leur deuxième année de maîtrise
- Des EI qui viennent d'être diplômé·e·s et souhaitent s'établir au Québec, en Ontario, en attente de leur résidence permanente ou qui sont des résidents permanents depuis moins d'un an.

Étant donné les défis de recrutement, il était difficile d'avoir un nombre égal de participant·e·s pour chaque catégorie visée et dans chaque province. Sur 16 EI, nous avons 13 personnes en 2e année de maîtrise, une personne nouvellement arrivée au Canada et 2 personnes ayant terminé leurs études et en attente de leur résidence permanente. Il est important de mentionner que tous les 16 EI sont à la recherche d'un emploi ou d'un stage qui corresponde à leurs domaines d'études. Notons également que plusieurs de nos répondants dans la province du Québec avaient déjà un baccalauréat obtenu dans d'autres provinces canadiennes et cela peut avoir un effet sur la nature de leurs réponses. (La gestion des enjeux peut sembler plus facile pour ces derniers)

Pour les membres du personnel administratif, les critères sont les suivants:

- Avoir travaillé dans l'organisation depuis au moins un an
- Être en contact direct avec la population internationale dans le cadre de leur travail

2) La collecte de données

Considérant le caractère qualitatif de la recherche, nous avons choisi de collecter des données à travers des entrevues semi-dirigées. L'entretien semi-directif ou l'entrevue semi dirigée est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant

des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes (Lincoln, 1995, cité par Imbert, 2010). En ce qui concerne le cadre éthique, il a été méticuleusement respecté tout au long de l'ensemble des étapes de collecte de données et de rédaction de ce mémoire. Dans ce même élan, nous avons privilégié la participation volontaire dans le but d'éviter un quelconque biais chez les participant·e·s. Il n'y avait donc aucune rémunération offerte aux participant·e·s. Les formulaires de consentement ont été remis aux participant·e·s et signés avant chaque entrevue. Ceci leur permettait donc de sélectionner le niveau de confidentialité avec lequel ils étaient confortables. Pour les EI, nous leurs propositions directement de ne pas divulguer leurs noms pour les mettre en confiance afin qu'ils soient convaincus du caractère purement académique de la recherche. En ce qui concerne les organisations, chaque employée avait la possibilité de choisir que le nom de son organisation soit associé à son nom (participant) lors de la diffusion des résultats de notre recherche. Au même moment, nous leur demandions s'ils acceptaient que l'entretien soit enregistré pour faciliter l'organisation des données et leur analyse. La totalité des candidats acceptèrent que l'entretien soit enregistré. Les entrevues ont été planifiées pour une durée moyenne d'une heure. Elles ont été réalisées à distance via la plateforme zoom. Les entrevues ont été enregistrées afin de faciliter la retranscription et l'analyse des données.

En signant ce formulaire de consentement, selon ces conditions, les participant·e·s sont conscients que le nom de leurs organisations va être mentionné dans la recherche et qu'outre l'absence de leurs noms, leur anonymat n'est pas totalement garanti car un individu peut aisément effectuer des recherches afin d'émettre une hypothèse sur l'identité du répondant. Toutes les employées nous ont également garanti qu'elles n'avaient aucun problème car elles avaient déjà parlé à leurs supérieurs/gestionnaires de leur participation à ce projet de recherche, même si nous n'avions pas besoin des signatures des directeurs ou gestionnaires. Car tel que mentionné au comité d'éthique, la recherche n'était pas concentrée sur le mode de fonctionnement d'une de ces organisations en particulier. Les employées ont également mentionné qu'elles participaient à titre professionnel ou personnel et non au nom de l'université. Considérant que les données recueillies appartiennent également aux participant·e·s, nous sommes prêts à leur fournir une copie s'ils le souhaitent. Ils peuvent nous contacter par courriel à tout moment et peuvent également contacter le directeur de recherche de la même manière.

Enfin, il est important de souligner que les participant·e·s ont le droit de retirer leur participation à la recherche, même s'ils ont donné leur consentement en signant le formulaire.

Étant donné que nous avons affaire à deux types de répondant·e·s (EI et membres du personnel administratif), deux guides d'entrevues ont été ainsi bâtis. Nous avons donc un premier guide d'entrevue pour les EI et un deuxième guide d'entrevue pour les membres du personnel administratif qui sont mis en annexe. Les guides d'entrevues ont été également traduits en Anglais pour les répondant·e·s dont la première langue est l'anglais. Les guides d'entrevue comportent quatre grandes parties, mais avec des questions formulées différemment selon que nous nous adressions à un EI ou un membre du personnel. La première partie a pour but de recenser des données factuelles sur le profil du répondant et son point de vue sur les écoles de commerce. La deuxième partie porte sur les différentes approches et pratiques évoquées dans la revue de littérature et leur influence sur les EI. La troisième partie est focalisée sur les dimensions de l'intégration des EI et le degré de sensibilisation au sein des administrations académiques. La quatrième partie offre aux répondant·e·s l'occasion de se livrer à propos des impacts sur leur désir de s'installer dans l'une des provinces à la fin de leurs études. Enfin, il est question de suggérer ou recommander de nouvelles stratégies de gestion pour répondre aux défis quotidiens vécus par les EI et des mesures d'adaptation pour améliorer leur intégration en milieu universitaire.

3) Analyse de données

Comme mentionné précédemment, les entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Les documents électroniques et écrits contenant les commentaires des participant·e·s sont soigneusement protégés. N'ayant pas un grand bassin au niveau des employé·e·s, nous n'avons pas divisé les résultats entre les EI d'une part et les employé·e·s d'autre part. Nous avons regroupé les résultats par thème. Une fois, les entrevues terminées, l'analyse des données a été envisagée de telle sorte qu'un premier codage a été fait en fonction des grands thèmes abordés dans les entrevues:

- Les différentes approches et pratiques managériales et leur influence sur les EI,
- Les dimensions de l'intégration des EI,

- Les impacts sur leur désir de s'installer dans la province à la fin de leurs études,
- Des suggestions pour améliorer l'intégration des EI au sein des écoles de commerce.

La deuxième méthode utilisée est un codage par comparaison des données pour chaque thème, car il y avait beaucoup de similarités et de complémentarité dans les témoignages. Cela s'est fait en repérant les arguments clés, en reformulant et en regroupant ceux qui étaient semblables et en notant pour chaque idée ou argument le nombre de répondant·e·s qui l'avait soulevé (sans déformer le sens et la pertinence des arguments des répondant·e·s). Nous avons également eu recours aux mots et notions clés issus de la revue de littérature afin de catégoriser les difficultés et les pratiques recensées et faire une meilleure analyse des résultats. Le tableau suivant regroupe les mots-clés et les grands thèmes.

Tableau 5: Guide d'analyse des données

THÈMES	CONCEPTS CLÉS DE LA REVUE DE LITTÉRATURE	EFFET RECHERCHÉ / MOTS-CLÉS SIMILAIRES
Pratiques managériales	Intégration	Mise en en pratique dans les EC
	Gestion de la diversité	Mise en en pratique dans les EC
	Approches pédagogiques	Mise en en pratique dans les EC
	Gestion du stress et du bien-être	Mise en en pratique dans les EC
Dimensions de l'intégration	Éducationnel	Ressenti et expérience des EI
	Langagier	Ressenti et expérience des EI
	Socio-Culturel	Ressenti et expérience des EI
	Professionnel	Ressenti et expérience des EI
	Psychologique	Ressenti et expérience des EI
	Financier	Ressenti et expérience des EI
L'impact après les études.	Facteurs déterminant leur désir de rester au Canada	Ressenti et expérience des EI
Suggestions et Recommandations	Au niveau des EI	Pistes d'amélioration pour l'avenir.
	Au niveau des écoles de commerce	Pistes d'amélioration pour l'avenir.

Enfin, étant donné que tous les participant·e·s veulent garder l’anonymat, nous n’avons utilisé aucun nom réel. Et nous avons choisi d’attribuer des codes aux écoles de commerce et aux participant·e·s selon le modèle suivant: Etudiant 1-A ou Employé 1-A, ou le nombre représente l’ordre des interviews par école et la lettre représente le code attribué à l’école de commerce tel que présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6: Codes d’identification des différentes écoles de commerce utilisées lors de l’analyse des données

Codes	Écoles de commerce
A	École de commerce de l’université Laval (Québec)
B	HEC Montréal (Montréal)
C	École de commerce McGill Desautels (Montréal)
D	École de commerce de Rotman (Toronto)
E	École de commerce Telfer (Ottawa)
F	Smith School of Business at Queen’s University (Kingston)

Le chapitre suivant présente les résultats issus des entrevues semi-dirigées avec les 19 répondant·e·s selon la méthodologie présentée et les objectifs de la recherche.

CHAPITRE 4: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats déduits à la suite de la retranscription et du codage des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des dix-neuf répondant·e·s (16 étudiant·e·s et 3 employé·e·s) dans 6 universités/écoles de commerce québécoises et ontariennes. Rappelons notre question de recherche à laquelle nous tentons de répondre: Quelles sont les pratiques en vigueur dans les écoles de commerce ontariennes et québécoises qui favorisent l'intégration et la rétention des étudiant·e·s internationaux ? Ce chapitre se compose de trois sections. La première explore les différentes approches et pratiques marquantes qui caractérisent les systèmes d'enseignement québécois et ontariens, selon nos répondant·e·s. Parmi ces pratiques, les répondant·e·s ont exposé leurs points de vue sur les pratiques pédagogiques, les pratiques d'intégration dans les universités respectives, les pratiques liées à la gestion du bien-être et du stress. La deuxième partie traite des autres dimensions de l'intégration sur le campus et hors du campus. Enfin, dans la dernière partie, nous présentons les pistes de solution et les suggestions des répondant·e·s pour améliorer l'intégration des EI. Pour rendre compte de ces pratiques, nous mobilisons une catégorisation qui a émergé des données elles-mêmes. Les pratiques évoquées se situent à deux niveaux différents: le niveau de l'étudiant et le niveau de l'institution académique. Ces 19 entretiens permettront d'aborder les deux niveaux mentionnés ci-dessus.

1) Les différentes pratiques et approches managériales ayant un impact sur les EI

Dans cette section, nous verrons les pratiques pédagogiques, les pratiques d'intégration et les pratiques liées à la gestion du stress. Il est important de préciser que les données discutées ci-dessous proviennent du codage des entrevues et non de la littérature scientifique.

1.1. Les pratiques pédagogiques au Québec et en Ontario

Le système d'éducation canadien en général est beaucoup plus pratique que théorique. C'est l'une des raisons pour lesquelles les EI choisissent d'étudier au Canada. Pour rendre compte des pratiques pédagogiques, nous nous appuyons sur la catégorisation suivante : (1) la structuration et le contenu des cours, (2) les activités et méthodes pédagogiques, (3) les pratiques d'évaluation et de notation et (4) les rapports relationnels entre les professeur·e·s et les étudiant·e·s.

1.1.1) La structuration et le contenu des cours

Comparés aux systèmes éducatifs des différents pays d'origine des participant·e·s, les EI semblent être satisfaits avec les contenus de cours. L'élément principal relatif au contenu des cours est la présence d'un plan de cours qui est envoyé en avance aux étudiant.e.s. Les étudiant.e.s ont ainsi une vision globale de la planification de la session entière, de la matière qui sera couverte et les dates d'échéance pour chaque activité. Malgré la vitesse à laquelle sont programmées les activités pédagogiques et la grosse charge de travail dans les programmes de maîtrise, les EI se sentent bien encadré·e·s et encouragé·e·s à réussir dans leurs études.

Mais ici, c'est très différent. Il semble qu'il y a un soutien actif pour vous aider à bien faire. Ils mettent beaucoup de programmes en place pour vous aider. Il y a des séances de revues alternatives. Vous pouvez aller voir le professeur si vous avez des défis. Vous pouvez aller au bureau du registraire si vous avez des défis comme une urgence médicale ou si vous ne pouvez pas passer un examen. (Etudiant 2-D)

La structure des cours dans les programmes de gestion a été bénéfique dans le parcours de plusieurs EI. Certains ont commencé leur MBA sans avoir une idée claire de la spécialisation qu'ils ou elles voulaient choisir. Mais à la fin de leur première année, leurs objectifs de carrières étaient un peu plus clairs comme dans les cas suivants:

Ce qui me plaît, c'est que je touche vraiment à tout et donc je fais plein de domaines, je peux voir ce qui me plaît pendant un an et ensuite je peux me spécialiser. J'ai même pris une option mixte donc je pouvais même prendre deux options qui me plaisaient pour ensuite...avoir quasiment plus de choix. [...]. Donc, moi j'ai pris gestion de projet et marketing. Là j'ai commencé à voir, ok marketing c'est ça qui me plaît plus, c'était précis, gestion de projet j'aime vraiment ça. Donc à la fin j'ai fini mon bac avec plus de cours en gestion de projet, un peu moins en marketing. Et je trouvais que ça pour mon bac c'était parfait. (Etudiant 1-C)

Le choix est quand même vague pour... il y a beaucoup de choix pour les maîtrises aussi donc ça c'était intéressant, de pouvoir faire ton choix, tu peux parler aux gens, ils peuvent t'aider etc à choisir je trouve que t'es vraiment bien accompagné tu peux vraiment choisir ce que tu aimes tu peux voir ce que tu aimes et ce que tu aimes pas en fait donc ça, j'ai vraiment aimé vu que moi je savais pas du tout ce que je voulais faire c'est pour ça que je voulais aller en école de commerce je pouvais toucher à tous les domaines et après faire mon choix. (Etudiant 2-B)

L'étudiant 4-D met également en exergue l'aspect pratique de l'enseignement en Ontario. Les cours sont conçus de façon que l'apprenant finisse son parcours universitaire en étant capable d'appliquer les connaissances acquises sur le marché du travail.

Le rythme de travail est un peu stressant, mais c'est incroyable de savoir...de savoir des aspects que tu ne connais pas, je ne suis pas vraiment sûr si ça aide à prendre une décision sur quelle carrière tu veux faire, si les gens n'ont pas décidé dans quelle carrière ils veulent se diriger. Mais oui, il y a eu des activités extracurriculaires aussi, où les alumni, les gens de différentes industries peuvent parler aux étudiants pour leur dire ce que les différentes industries peuvent leur apporter. Donc je pense qu'ils peuvent avoir appris des choses de là pour déterminer comment ils veulent, ou dans quelle industrie ils veulent entrer. Donc les différents cours, oui et tout, je dirais que ça aide assez. (Etudiant 4-D)

Ces passages confirment que la structure des cours des programmes de gestion est bénéfique pour les étudiant.e.s et correspond parfaitement au niveau de l'étudiant moyen. Les méthodes pédagogiques suivantes nous aident à mieux comprendre le fonctionnement des formations dans les écoles de commerce.

1.1.2) Les activités et méthodes pédagogiques

Pour continuer à maintenir leur réputation, les écoles de commerce en général font preuve de créativité et d'innovation lorsqu'il s'agit de la formation des élites. Dans le récit des participant.e.s, les méthodes suivantes sont les principales et les plus utilisées:

- L'utilisation des cas réels pour illustrer les cours théoriques
- Les travaux de groupe et les présentations en classe
- La participation en classe ou le partage des idées

a) L'utilisation des cas réels pour illustrer les cours théoriques

Plusieurs entrepreneurs ou gestionnaires d'organisation se prêtent régulièrement au jeu pour faire l'objet d'une étude de cas dans un cours ou acceptent d'être au centre d'une visite guidée à l'extérieur des campus. C'est l'une des choses qui fait la particularité des écoles de commerce.

Je pense que les professeurs sont très bien préparés à ce niveau et font le nécessaire avec les partenaires des différentes universités. (Employé 3-E)

Ma première année, j'ai beaucoup aimé les cas utilisés dans les entreprises réelles pour nous aider à connaître le monde du travail, à être imprégnés par les notions bancaires et boursières dans mon cas par exemple. (Etudiant 1-D)

Lorsque les étudiant·e·s ont une meilleure compréhension de ce qui est attendu d'eux, ils peuvent mieux se préparer aux travaux de groupe et aux présentations en classe pour garantir leur succès. Cependant, il peut exister des conflits culturels ou générationnels lors des travaux de groupe.

b) Les travaux de groupe et les présentations en classe

Les travaux de groupe sont très utilisés dans le système d'éducation canadien. Ils permettent aux étudiant.e.s d'apprendre plusieurs compétences telles que la collaboration avec les autres. C'est une méthode d'apprentissage dont beaucoup ont bénéficié, parmi lesquels l'étudiant 1-E.

Non, pour notre MBA, vers la fin de notre MBA, nous avons été séparés en équipes de 5 ou 6 personnes. Et dans la formation du MBA, ça demande vraiment de vouloir améliorer notre travail en équipe, parce que c'est ce que nous devons faire dans le monde du corporate. Dans les différentes équipes, il y avait une diversité complète, des gens de différents backgrounds, des gens de différents endroits, des expériences différentes. [...]. Et dans mon équipe, j'avais des étudiants de 25 ans. Ils avaient une expérience limitée, et d'autres avaient une expérience de travail un peu plus complète. Donc, même pendant les sessions de travail, nous devons collaborer, nous devons demander de l'aide aux uns et aux autres. (Etudiant 1-E)

La méthode décrite plus haut est priorisée par tous les systèmes d'éducation. Bien que tous les EI n'y étaient pas habitués avant de venir au Canada, ils s'adaptent très vite pour partager leurs idées en classe.

c) La participation en classe ou le partage des idées

Pour des étudiant.e.s en maîtrise qui n'ont pas fait le baccalauréat dans une école canadienne, ou qui n'ont peut-être pas étudié dans le système anglo-saxon, le concept de participation en classe peut être très difficile à intégrer rapidement, surtout lorsque c'est un critère assez crucial pour la note finale à un cours. Cela peut être dû soit à la peur de donner une fausse réponse ou aux barrières langagières comme c'était le cas pour l'étudiant 6-D.

Je pense que la façon d'apprendre est assez différente. Par exemple, il y a différents types de professeurs. Certains évaluent les participations en fonction de l'attention. Et certains professeurs aiment quand les étudiants participent volontairement aux discussions. Cependant, pour un étudiant dont la première langue n'est pas l'anglais, parfois, je

prends plus de temps pour gérer mes pensées sur le sujet de la discussion. [...]. Ce que je vois aussi à Rotman, c'est que le professeur va demander aux étudiants ceux qui veulent voter pour A, peuvent lever leurs mains, et ceux qui votent pour B, vont lever leurs mains. Et ensuite, il va commencer à faciliter la discussion en appelant les étudiants qui ont laissé leurs mains baissées. Je pense que la première façon c'est plus facile pour moi de participer. Mais le deuxième type...C'est plus dur pour moi. (Etudiant 6-D)

Il y a souvent beaucoup de participation, et je pense que ça m'a aidé aussi, parce que je n'étais pas quelqu'un qui parlerait beaucoup en classe, mais je pense que j'ai développé cela un peu plus maintenant. (Etudiant 2-D)

Bien évidemment, il y en a d'autres qui avaient déjà une expérience de travail en entreprise, pour qui la participation en classe n'a jamais été un problème.

Non, non, non. Je n'avais pas de problèmes pour la participation et l'opinion des gens. (Etudiant 4-D)

Nous constatons que la plupart des difficultés sont liées à la non-maîtrise de la langue. Mais les plus concernés font beaucoup d'efforts dans ce sens et se sentent très bien soutenus par les professeur·e·s.

1.1.3) Le système d'évaluation et de notation

En termes d'évaluations, les apprenant·e·s peuvent être soumis à des quizz, des examens de mi-session, des examens finaux, des rédactions de commentaires, des évaluations liées à la participation en classe, et des projets de fin de cycle. Tel qu'il a été mentionné plus haut, tout est très bien détaillé dans le plan de cours au début de chaque session. Concernant le système de notation, il varie légèrement selon les écoles de commerce au Québec ou en Ontario. Les standards de réussite sont définitivement plus stricts que dans d'autres pays, lorsqu'on sait que 60% est généralement la note de passage versus 50% dans d'autres pays. Ainsi, il est parfois difficile pour les EI d'avoir des équivalences en fonction des différences du système de notation des différents pays d'origine des EI.

C'est vrai que le système de notation est complexe à comprendre. Je ne vais pas te cacher que je ne suis pas sûr d'avoir tout compris. Moi, je m'assurais d'avoir A+, et c'est tout. Je sais que le A+, varie. Je m'assurerais d'avoir 90% dans mes cours [...]. Je m'assurais, moi, à mon niveau, très sincèrement, de donner le meilleur de moi pour aller au-delà et être satisfait de mes notes. C'est vrai que la notation est complètement

différente de celle du Cameroun, pas comparable. Il faut juste savoir s'adapter à celle qui est en face de nous. (Etudiant 1-B)

Certes, certains rencontrent encore des difficultés à bien comprendre le système de notation, mais parviennent tout de même à mettre la barre très haute pour leur réussite académique.

1.1.4) Les rapports relationnels avec les professeur·e·s

Les participant·e·s n'ont rencontré aucune difficulté en particulier à exprimer leurs doutes ou inquiétudes aux professeur·e·s. Car, au début de chaque session, les professeur·e·s font savoir très clairement à toute la classe qu'ils ou elles sont toujours disponibles et les coordonnées des professeur·e·s peuvent être retrouvées sur les plans de cours. Ceci semble être suffisant pour encourager les EI à s'en rapprocher en cas de détresse académique. Tel est le récit selon l'expérience de l'étudiant 3-A.

Alors moi j'ai trouvé que malgré la grandeur de la classe, la taille de la classe, le prof pouvait répondre facilement aux inquiétudes des étudiant·e·s, ça prend pas vraiment de temps, ils sont assez clairs à ce sujet-là dans le plan de cours. Donc tant que tu suis les directives, il n'y avait pas de souci à ce niveau-là, que ce soit le prof ou son assistant. (Etudiant 3-A)

1.2. Les pratiques d'intégration au sein des universités

1.2.1) Les activités d'accueil

Généralement, avant la rentrée, les services des étudiant·e·s envoient des courriels contenant des liens qui les redirigent vers de « l'information générale » concernant leur arrivée, leurs études, les démarches d'inscription, leur accommodation sur le campus (logement, transport, les assurances de santé) et leur statut au Canada.

La majorité de nos participant·e·s avait déjà eu à faire un baccalauréat ou une année préparatoire dans le cas des étudiant·e·s Français dans une institution académique au Canada et ont admis que les séances d'orientation n'étaient plus vraiment une priorité lorsqu'ils commencent leur première année de maîtrise. Ces personnes estiment qu'elles connaissent déjà un peu mieux le système éducatif canadien pour certains et la culture québécoise pour d'autres.

Mais moi c'est un peu spécial parce que...Je suis arrivée, en plus je ne l'ai pas vraiment expliqué, mais avec le sport parce que je suis arrivée dans l'équipe universitaire donc le

coach m'a un peu recrutée. [...]. Donc moi je voulais continuer mon sport, c'était aussi une des raisons pourquoi je suis partie. et continuer tes études qu'en France, c'est pas du tout développé. Et donc là, peut-être mon accueil, ça a différé un peu de la normale parce que justement, j'ai eu cet accueil avec le sport. C'est sûr qu'il y avait les... Comment on appelle ça? Les journées d'intégration à HEC. Donc ça, ça m'a aidé aussi à rencontrer du monde. Il t'explique comment ça marche ici, la différence de culture, parce qu'il y a beaucoup de Français aussi et d'étrangers dans l'année préparatoire. (Etudiant 2-B)

Il existe également une catégorie d'étudiant·e·s internationaux qui sont soit arrivés en pleine pandémie (entre 2020 et 2022), soit ces EI n'étaient pas arrivé·e·s à temps pour leur rentrée pour faute de retard de traitement dans les procédures durant cette période. Ces EI décrivent la situation selon laquelle toutes les sessions d'orientation étaient en ligne et parfois impossibles de créer des liens et de vraiment découvrir quoi que ce soit.

Quand je suis arrivé, c'était la fin de la pandémie. Donc on était plutôt à la maison. Il n'y avait pas vraiment de programmes pour accueillir les nouveaux arrivants, genre les nouveaux étudiants du coup. Donc on était tous en ligne. La plupart des cours étaient en ligne donc c'était la plupart du temps à la maison. C'est la session qui a suivi...quand ils ont recommencé à ouvrir les universités et les écoles, j'ai vraiment vu qu'il y avait beaucoup d'activités dans l'université, ils accueillent tout le monde. C'était un peu difficile de participer à ces activités. (Etudiant 2-A)

J'ai assisté à certaines classes en ligne avant d'arriver ici. Mais il y a eu un programme d'orientation au début, malheureusement, il a été difficile de suivre tout en direct. (Etudiant 2-D)

A leur arrivée au Canada, certaines de ces personnes retardataires devaient rassembler beaucoup d'informations par leur propre voie. Ces EI se dirigeaient tout naturellement vers le service des étudiant·e·s ou le service des étudiant·e·s internationaux surtout lorsque les bureaux académiques ont commencé à être ouverts au public.

Non, non. L'orientation, tout était virtuel. Mais l'expérience sur le campus, quand j'arrivais ici, j'ai essayé de prendre autant d'informations que possible. J'assistais toujours aux cours en personne. Et puis j'allais à la bibliothèque pour apprendre le plus possible. Mais encore, ce n'était pas beaucoup. Et même dans les classes, seulement les étudiants internationaux, j'ai observé qu'ils allaient en cours. Et certains étaient vraiment enthousiastes. (Etudiant 1-E)

Alors, à l'université d'Ottawa, j'ai vu qu'il y avait pas mal d'activités, ils l'appellent la semaine 101, pour l'intégration des nouveaux étudiants. Malheureusement, je n'ai pas pu participer à cette semaine d'intégration parce que j'ai eu des soucis à l'aéroport en arrivant. (Etudiant 3-B)

Voici le résumé d'un étudiant qui y a participé en dehors de la pandémie et en retient une expérience positive.

Ma première semaine, en tant qu'étudiant, je suis plus ou moins expérimenté de ces milieux-là. J'étais plutôt observateur, comme d'habitude, quand j'arrive dans un nouveau milieu. J'écoute, je parle moins, je pose des questions pour creuser davantage la conversation, les idées. Il y a eu un jeu d'orientation que j'ai trouvé...super, où il y avait des défis en extérieur. On nous présentait un peu les alentours de HEC Montréal, les cafés, les marchés, etc. Donc c'était tout bien. Après, il y avait des gens, on rencontrait de belles personnes. Et quelque chose qui touche très rapidement à l'œil à HEC, c'est que des gens, généralement c'est des étudiants qui sont extrêmement intelligents ou alors il y a des gens extrêmement moyens. (Etudiant 1-B)

Depuis la pandémie jusqu'à maintenant, il y a eu beaucoup de changements sur le format des activités d'intégration. Beaucoup d'EI ont commencé leur rentrée de façon virtuelle. Le contact n'étant pas toujours évident, il était aussi important d'associer ou de participer au programme de jumelage.

1.2.2) Les programmes de jumelage

Toutes les institutions académiques choisies offrent aux EI des programmes de jumelage. Les expériences dans ces programmes sont variées. Plusieurs étudiant·e·s ont eu la possibilité de s'inscrire à ces programmes en début de session et en ont grandement bénéficié.

En première année, j'ai participé à un programme de jumelage. J'avais une mentore à l'Université d'Ottawa. Elle répondait à mes questions, le lien s'est créé parce qu'on venait tous les deux d'un même pays [...]. Et le choix des mentors était assez intéressant parce qu'il y avait des mentors qui venaient d'Afrique de l'Ouest, d'Afrique centrale, d'Afrique du Nord, etc. Donc tout le monde se sentait un peu représenté dans chacun des mentors. Donc c'est le premier point. Deuxième point, c'est que j'ai tellement aimé ce programme que je suis devenu mentor pour la suite de mon programme, donc pour mes autres années par la suite. Donc moi aussi j'ai aidé certains étudiants. (Etudiant 3-B)

Et malheureusement, d'autres EI comme l'étudiant 3-A, mentionnent le fait que les mentor·e·s assignés ne font pas souvent de suivi fréquent. Dans ce cas-là, le programme n'est pas bénéfique pour des personnes qui sont vraiment intéressées. Suite à ce constat, cet étudiant pense que ce serait donc une bonne pratique pour les directeurs des services des étudiant·e·s de se rassurer que les mentor·e·s choisis remplissent bien leurs tâches.

Quand je suis arrivée à l'université d'Ottawa, oui on m'avait assigné un mentor, mais je crois qu'il était pas mal occupé parce que je n'ai pas vraiment senti l'accompagnement. Je pouvais m'envoyer des courriels et recevoir la réponse une semaine après. Après, je me suis débrouillée toute seule, mais oui on m'avait assigné un mentor. (Etudiant 3-A)

Par ailleurs, cette pratique semble différente au sein de l'école de commerce de Rotman/l'Université de Toronto. Les étudiant·e·s de la Rotman School nous ont confié qu'il y existe un système de groupes d'études obligatoires par spécialisation de département pour tous les étudiant·e·s au cours de l'année. Ils n'ont pas forcément besoin de se faire attribuer un(e) mentor(e) individuel(le), car dans ces groupes, il y avait déjà des étudiant·e·s avec plus d'expérience qui répondaient aux questions des nouveaux étudiant·e·s.

Mon groupe d'études a un étudiant du Brésil et un étudiant local qui est un Canadien caucasien. Et puis d'autres...de l'Inde. Oui, d'Inde. Et puis je pense que nous avons très bien travaillé. Pour les étudiants locaux, évidemment, ils nous aidaient à vérifier notre grammaire et à finaliser les writeups. Et pour les autres, durant les meetings réguliers, ils nous encouragent à partager nos opinions. (Etudiant 6-D)

Le programme de jumelage est ouvert à tout le monde et c'est un bon moyen de se faire également des connaissances à leur arrivée et d'avoir des informations sur la vie pratique hors campus.

1.2.3) Les consultations en immigration

Les consultations en immigration réfèrent ici aux services de soutien offerts aux EI avant, pendant ou après l'obtention de leurs visas et permis d'études. Arrivé·e·s au Canada, les EI peuvent avoir besoin de ce service lorsqu'il s'agit de renouvellement de permis ou encore pour d'autres qui veulent s'établir au Canada.

Oui, oui, oui, oui, mon université offre des sessions d'immigration, ils sont très pleins, on reçoit des mails presque tout le temps par rapport à l'immigration et tout. Et aussi, j'aimais bien parce qu'il y avait des conseils spécialement en immigration, quand j'avais des questions par rapport au post-diplôme pour le renouvellement de mon permis d'études et tout...et mon permis de travail, il y avait vraiment des gens qui étaient là pour me répondre et tout donc, et ils étaient vraiment très bien pour ça, ils connaissaient le travail et tout donc, c'était parfait. (Etudiant 2-A)

J'ai vraiment pas eu beaucoup de soucis mais je pense que pour moi le permis d'études, calculer mes dates, quand je devais le refaire avec tous mes papiers etc c'était quand

même vraiment simple j'ai pas eu de gros soucis. Honnêtement je pense qu'ils sont quand même bons à aider les étudiants internationaux je pense. (Etudiant 2-B)

Toutes les universités mentionnées dans cette recherche offrent de tels services et, certains moins fréquemment que d'autres. Néanmoins, lorsqu'un EI en ressent le besoin, l'administration ne reste pas indifférente et fait appel à des consultants externes qui organisent des sessions d'information fréquemment.

1.2.4) Les activités d'orientation et de réseautage professionnel

L'intégration professionnelle après les études reste l'un des indicateurs forts du succès de la formation d'une école de commerce. Or, la plupart des EI font parfois face au marché du travail sans y être préparé·e·s. Dans la plupart des cas, les écoles proposent une panoplie d'activités de réseautage avec des entreprises ayant déjà embauché des ancien·ne·s diplômé·e·s. Ces institutions universitaires offrent également des ateliers, des sessions de mentorat de groupe ou personnalisées. Une fois de plus, c'est à l'étudiant de démontrer la volonté d'y participer comme le soulignent quelques responsables. En effet, plusieurs EI sont satisfaits de ce service, et d'autres pensent qu'il y a encore beaucoup d'adaptation à faire pour combler les lacunes des EI et mieux les préparer par rapport au marché du travail.

J'ai aussi participé à un programme, en fait une réunion offerte par le service qui s'occupe de l'orientation professionnelle des étudiants. Donc c'était plus sur les perspectives à l'avenir, comment bénéficier des nouvelles modifications qui ont été faites sur le programme de PEC plutôt. Donc c'était plutôt ça au niveau des services auxquels j'ai eu un petit bénéfice. (Etudiant 3-A)

Je pense que le Centre d'expertise fait un bon travail pour nous aider à trouver des stages. Parce que dans le premier mois d'arrivée, nous sommes forcés de leur donner notre CV et une simple lettre de motivation. Et chaque personne est assignée avec un coach en fonction de l'intérêt des compétences pour vous aider à réviser votre CV pour qu'il soit plus professionnel...et ça va vous aider à faire des entrevues pour votre prochain travail. Ça m'a fait beaucoup de bien. Ils ont facilité tout le processus et j'ai reçu beaucoup de soutien de mon coach pour avoir une entrevue. Je suis très content de l'avoir eu pour coach. (Etudiant 2-D)

Les universités ont généralement beaucoup d'entreprises partenaires qui participent à ce réseautage professionnel ou encore qui offrent du mentorat. Il y a encore des pistes de progrès

telles que mentionnées dans les recommandations. L'incertitude de trouver un emploi peut parfois engendrer du stress même si la plupart des EI se disent assez forts mentalement.

1.3. Les pratiques liées à la gestion du bien-être et du stress

Dans un environnement postpandémique, nous constatons comme le montrent certains textes évoqués dans la revue de littérature que le besoin de prendre soin de sa santé mentale continue d'évoluer même parmi les EI. Tous les étudiant·e·s ont démontré avoir une connaissance des services de conseils ou consultation disponibles avec des psychologues, mais il en demeure que c'est très difficile pour la plupart de s'ouvrir à de tels services. Ce qui résulte également d'un conflit culturel pour la plupart.

Non, je n'ai pas...Maintenant que je me rappelle, je ne l'ai pas utilisé, moi personnellement je n'en ai pas bénéficié, je n'en ai pas cherché même si le besoin il y en avait à un certain moment étant donné que l'adaptation au Canada n'est pas facile. Mais j'ai un ami en particulier qui lui, lorsqu'il y avait eu une tempête à Ottawa, je crois une tornade et il avait été bouleversé par ça. (Etudiant 2-E)

La première année est très mouvementée en termes d'académies, de clubs, d'événements, de compétitions. Il y a beaucoup de choses, et oui, je sais que certaines personnes peuvent se sentir stressées par ça. Et je pense que nous avons de bonnes plateformes pour faire face à ces problèmes. (Etudiant 1-F)

Les employé·e·s des institutions académiques interviewées ont très chaleureusement confirmé qu'il existe plusieurs ressources servant au support psychologique, mais ils déplorent le fait qu'une grande majorité d'EI ne commencent pas les consultations assez tôt dans leur processus, mais attendent souvent la dernière minute lorsqu'ils n'arrivent plus vraiment à prioriser leurs études au-delà de leurs vies personnelles.

Nous, on aimerait faire de la prévention, et non réagir en cas de catastrophe. La plupart des EI ne s'ouvrent pas facilement, je suppose que c'est aussi en rapport avec la culture. Ils viennent nous voir quand ils sont déjà très anxieux. Ces conditions-là ne nous aident pas toujours à bien faire notre travail. (Employé 1-B)

Ceci conclut les différentes méthodes et approches pédagogiques. La section suivante porte sur les expériences des EI au niveau des différents enjeux et défis.

1) Les différents enjeux et défis des EI

Outre les enjeux liés aux pratiques présentées ci-dessus, il existe également plusieurs enjeux et difficultés vécus hors du campus de nature sociale qui ont un impact sur l'intégration des EI. Ces enjeux sont entre autres financiers culturels, sociaux et langagiers.

2.1) L'accès à un logement décent

L'un des défis récents qui a rendu l'accord des visas d'études encore plus difficile pour les EI est l'accès au logement. Depuis la crise sanitaire de 2020, plusieurs EI rapportent avoir fait face au coût élevé du logement. Ceci est le résultat de l'inflation et du manque de logements, surtout dans les métropoles.

En plus, je pense qu'il y a beaucoup d'inquiétudes auxquelles les étudiants internationaux font face, mais que l'école ne peut pas contrôler. C'est plutôt un problème de tout le pays. C'est le problème du logement, l'école ne peut vraiment faire quelque chose seule, c'est un problème au Canada. Donc oui, c'est ma seule préoccupation pour l'instant. (Etudiant 3-D)

Beaucoup d'étudiant·e·s n'ont pas mentionné cet aspect, car nous avons vaguement abordé la question, puisque ce n'était pas l'une de nos thématiques centrales. Cela reste tout de même une question d'actualité pour les EI au Canada.

2.2) Les enjeux financiers

Parmi les profils choisis, la plupart des EI au Québec n'ont pas été touché·e·s par la hausse des frais de scolarité survenus en 2023. Et ils ou elles bénéficiaient déjà du soutien financier de leurs parents. Cependant, les EI de l'Ontario affirment effectivement avoir des prêts bancaires pouvant s'élever à plus de 50 000 dollars canadiens, car les bourses ne couvrent pas la totalité des frais de scolarité.

Oui, j'ai eu une bourse partielle, qui était à près de 35% de ma scolarité. Et il y a aussi des programmes de bourses académiques, quand on arrive ici. J'ai pu en avoir une autre, qui était à peu près un autre 15%. Donc, en général, je pense que j'ai presque 55% de ma scolarité couverte et le reste j'ai dû me débrouiller avec mon travail, mon stage pendant l'été et un prêt bancaire. (Etudiant 4-D)

J'ai eu une bourse de 35 000 dollars sur 100. J'espère que le retour sur investissement sera intéressant et rapide, car j'ai emmené toute ma famille avec moi. J'ai la possibilité de travailler, mais j'ai aussi pris un prêt étudiant quand je suis arrivée ici. (Étudiant 1-D)

Ainsi, 8 étudiant·e·s sur 10 en Ontario affirment avoir pris un prêt étudiant au cours de leurs études de MBA. En dehors des prêts pour étudiant·e·s, le coût de la vie croissant au Canada contribue à augmenter le stress financier des EI.

2.3) Les enjeux culturels

Les EI comme les administrations universitaires reconnaissent qu'il existe plusieurs faits culturels qui peuvent ralentir leur intégration académique. Dans le souci de faire plus de préventions pour éviter aux étudiant·e·s des résultats académiques médiocres, les administrations souhaiteraient que cette population puisse être un peu plus ouverte à partager ce qui les trouble intérieurement. Ainsi, voici quelques enjeux culturels cruciaux qui ont été identifiés, soit la peur de se montrer vulnérable sur tous les plans pour extérioriser ce qu'ils vivent, accompagnée de la mystification de la consultation avec un psychologue, les conflits intergénérationnels, la peur de décevoir les parents, le rapport à l'autorité est très hiérarchique. Les conséquences peuvent être entre autres, des problèmes communicationnels et relationnels, les pressions familiales versus l'individualisme qui peut exister au Canada.

Bah déjà, c'est bien de reconnaître que tout étudiant a son unicité de par son origine, même si c'est jamais homogène, homogène, homogène, comme au Québec. J'ai travaillé conjointement avec les étudiants chinois. L'enjeu de la langue est un gros problème, mais également l'enjeu de la sociabilité, si je peux dire [...] hmmm ce qu'on regarde un peu avec la clientèle maghrébine, c'est toutes des enjeux familiaux, la pression familiale, donc ils vivent d'une certaine façon dans leurs pays, ils arrivent ici, y a plus de liberté, mais il y a toujours une conscience derrière, donc euh, pis le conflit intergénérationnel, pour la culture africaine, du Sud de l'Afrique, ils ont plus le souci de la famille, donc euh la famille à la maison, c'est toujours le souci de la famille. On a beaucoup d'étudiants iraniens aussi, ce qui me vient en tête, je dirai le rapport à l'autorité, même avec leurs directeurs, ils se disent souvent j'ose pas trop me montrer dans ma vulnérabilité. (Employé 1-B)

Une autre chose que j'ai découvert est la culture du coffee chat. Ce n'est pas spécialement pour les académiques, mais tout le monde vous encourage à trouver une personne et à essayer de vous connecter avec elle et de parler de leur expérience. C'est quelque chose que vous ne trouvez pas en Amérique latine. Je pense que beaucoup d'étudiants internationaux qui viennent de différentes parties du monde diraient la même

chose. Ce n'est pas commun. C'est plus comme la culture canadienne, peut-être l'U.S. Je ne sais pas si l'Europe aussi, mais c'est quelque chose qui n'est pas commun au Pérou et c'est quelque chose que j'ai appris ces derniers mois. (Étudiant 1-F)

Nous pensons que cet employée a bien résumé le facteur culturel en fonction des observations dans le cadre de leur travail. Nous pensons que les enjeux culturels sont interreliés avec les enjeux sociaux. Les rapports sociaux peuvent intervenir à plusieurs niveaux: au sein du campus et hors du campus.

2.4) Les enjeux sociaux

2.4.1) Les rapports relationnels avec les étudiant·e·s locaux sur le campus

Sur les campus, la majorité des EI n'ont pas vécu des cas de racisme ou de discrimination flagrant de la part des professeur·e·s ou des autres étudiant·e·s. Cependant, il peut être très difficile de tisser des relations solides avec les personnes locales. Donc les EI vont généralement préférer se regrouper entre eux, ce qui peut rendre leur intégration plus difficile du point de vue des mœurs. Les membres du personnel ont également donné leur avis mentionnant que les EI sont souvent plus ouverts à tisser des relations avec les personnes locales, qui ne montrent pas souvent un intérêt encourageant.

Ben je dirais que les étudiants internationaux, eux, sont très intéressés à développer des relations avec les québécois, mais l'inverse n'est pas toujours vrai, je dirais[...]. La rencontre se fait difficilement là, au sens où on n'a pas vraiment de québécois qui participent à nos activités. Nous, on est un service pour les étudiants de l'international en plus que c'est déjà divisé. Mais après cette année-là, de plus en plus, les étudiants de l'international vont... ça dépend y en a qui vont en avoir rencontré, [...] ou ils vont quitter le...la ville de Québec du moins ou le Québec globalement, vont peut-être immigrer ailleurs au Canada et il y en a d'autres aussi qui arrivent à en rencontrer. Ça ne devient plus nécessairement une priorité [..](Employé 2-A)

Les commentaires de l'employée ci-dessus s'alignent avec la perception suivante de l'étudiant 2-A.

J'avais un peu cette... parce que le premier groupe que j'ai intégré, j'étais avec des Canadiens et j'ai remarqué que leur manière de travailler était un peu différente mais ils forçaient pas aussi à te montrer leur manière de travailler. C'est comme s'ils se débrouillaient de leur côté, ils faisaient des trucs de leur côté, ils venaient juste te présenter. C'était plus ça, mais les autres groupes où j'aimais vraiment, c'étaient des groupes où les personnes avec qui j'ai travaillé sont des gens que je connaissais [...]. À ce moment-là, je n'ai pas senti, j'ai pas senti que j'étais hors du groupe. C'était pas

vraiment... C'était pas des Canadiens mais c'était pas des Ivoiriens non plus aussi. Donc c'était facile de s'entendre et tout. Donc c'était vraiment facile, c'était bien. (Etudiant 2-A)

Les rapports avec les personnes locales ou les professeur·e·s sont plus relatives. Cela dépend aussi de la nature et l'habileté de chaque personne à tisser des relations avec d'autres personnes de culture différente. Cette expérience n'est donc pas à généraliser.

2.4.2) L'expérience hors campus

En dehors du campus, les défis sont différents. Les EI peuvent parfois faire face à des réactions inconfortables, comme le fait d'avoir un accent non canadien, ou de devoir prononcer son nom plusieurs fois.

Le seul problème que j'ai eu c'était que pour la première fois dans ma vie, j'ai dû répéter mon nom à des gens. Vous avez peut-être vu que mon nom était ... C'est en fait le premier nom sur mon passeport mais personne ne m'appelle par ce nom. Donc si vous me dites que les gens m'appellent par mon nom anglais, je vais dire non, vous devez m'appeler par mon nom nigérian. Et de toute façon, j'aime les surprises sur leur visage quand ils ne peuvent pas le prononcer. Ça ne me fait pas honte. Ça me fait plaisir de me sentir unique...Ils peuvent dire que j'ai un accent non canadien, mais au-delà de ça, il n'y a jamais eu de lutte pour nous comprendre l'un avec l'autre. (Etudiant 2-D)

Oui, je pense que l'anglais sera une barrière pour encore longtemps, pas seulement pendant mon MBA. Parce que même si j'ai besoin de socialiser, si je vais quelque part, c'est l'issue à laquelle je fais face. Et même si j'ai amélioré mon anglais, j'ai encore besoin de plus de vocabulaire. Et encore, les gens me font toujours ressentir que j'ai un accent, ça ne va pas. Donc je pense que c'est l'issue qui va durer un peu longtemps. (Etudiant 1-E)

Comme ce dernier, les barrières langagières ont la capacité de contrôler la nature et le flux des interactions partout où les EI peuvent se retrouver. S'ils ne maîtrisent pas la langue, l'intégration devient relativement plus difficile.

2.5) Les barrières langagières

Tel qu'il a été démontré dans la revue de littérature, ne pas maîtriser la langue d'enseignement de son université d'accueil est sans aucun doute un frein à l'intégration, et également un frein à la réussite académique. Du côté de l'Ontario, 5 étudiant·e·s sur 10 avaient pour première langue,

une langue autre que l'anglais et du côté du Québec, 1 étudiant sur 6 avait pour première langue, une langue autre que le français.

Pour un de nos devoirs pour le projet de leadership, je devais écrire ce que je souhaite accomplir dans le futur dans les 10 prochaines années et comment je vais le planifier. Quand j'ai commencé à le faire, j'étais complètement paniqué. Et ce que j'ai écrit, ce n'est pas ce dont j'étais le plus fier. Et pour cela, j'ai reçu de très mauvais commentaires et très déconcertants du professeur [...]. L'anglais n'est pas ma langue première, c'est ma troisième langue. Donc les professeurs m'ont vraiment recommandé certaines facilités que l'université offre, comme le centre académique que j'ai dû contacter. Tout ça, les méthodes d'enseignement, c'était complètement nouveau. En une seule phrase ça a pris du temps, le premier semestre était dur, mais on s'est rattrapé. (Etudiant 1-E)

Je pense que je suis un peu introverti. C'est difficile pour moi parfois d'être le premier à participer devant tout le monde. Parfois, à cause de mon niveau en anglais, quand je venais d'arriver, je sentais que mon anglais n'était pas aussi bon que celui des autres. Donc parfois, je n'étais pas encouragé pour participer, même si j'avais des idées à partager. Mais oui, quand le temps passe et que vous êtes plus confiants avec votre anglais et ce que vous allez dire, c'est plus facile. (Etudiant 1-F)

L'expérience décrite par certains étudiant·e·s est également observée par les membres du personnel. Ils reconnaissent que les EI qui parlent anglais dans la ville de Québec, par exemple, ont plus de difficultés d'adaptation. Parfois, ils s'engagent dans leurs démarches pensant que tout le Québec est bilingue et ils font malheureusement face à plus de difficultés académiques. Ceci résume toutes les expériences des EI sur les enjeux. A présent, voici les suggestions faites par tous les répondant·e·s.

2) Suggestions et solutions proposées par les étudiant·e·s et les membres du personnel

Dans cette section, il sera question de couvrir les solutions avancées par les répondant·e·s. Ces solutions suggérées par les étudiant.e.s et les membres du personnel peuvent être considérées comme des solutions pouvant accroître l'engagement des EI afin d'améliorer les pratiques d'intégration proposées par les universités. Ces solutions peuvent non seulement s'appliquer aux étudiant·e·s des provinces ciblées dans le cadre de cette étude, mais aussi à toute la grande famille des EI au Canada. Cette catégorisation a été déduite des données collectées auprès des répondant·e·s, les étudiant.e.s et les membres du personnel.

Nous pouvons sans aucun doute dire que tous les répondant·e·s partagent les mêmes avis en termes de recommandations aux EI. Le tableau suivant regroupe toutes les recommandations identifiées:

Tableau 7: Compilation des solutions préconisées par les répondant·e·s

	Étudiant·e·s Internationaux	Membres du Personnel
Recommandations pour les EI	<ul style="list-style-type: none"> ● Participer aux clubs et aux activités extra-académiques pour pouvoir rencontrer d'autres gens et créer des liens sociaux (19) ● Se mettre à jour sur les lois et règlements car ils changent fréquemment (1) ● S'inscrire dans des programmes coop (1) ● Être prêt à faire face à de très grands talents (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Arriver avec un esprit d'ouverture et être prêt à apprendre de tout le monde (3)
Recommandations pour les institutions universitaires	<ul style="list-style-type: none"> ● Chercher à plus s'intéresser aux difficultés des EI sur le marché de l'emploi et en dégager un service de recherche d'emploi plus adapté aux EI. ● Mieux préparer les EI à la culture, la mentalité et la vie sociale et l'environnement du travail au Québec (2) ● Ne pas avoir peur de copier ce qui est bien chez les autres institutions. ● - Mieux développer les programmes de mentorat au Québec (1) ● Rendre obligatoire les programmes de jumelage pour les EI et s'assurer qu'ils soient effectifs (2) ● Assurer la qualité et le contrôle des cours donnés par les charges des cours et adresser le manque de professeur·e·s titulaires dans certaines filières (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ne pas avoir peur de copier ce qui est bien chez les institutions. (1)

3.1) Recommandations aux EI

Au niveau des EI, tous les répondant·e·s partagent le même avis selon lequel les EI ne participent pas assez aux activités académiques comme extracurriculaires. Pour des répondant·e·s qui ont rejoint des associations, ils conseillent vivement aux EI de s'impliquer davantage dans la vie étudiante au sein du campus.

Oui, comme je t'ai dit, les assos, si tu es à HEC, ça, qu'ils s'inscrivent dans les soupers d'options. C'est des bons moments pour rencontrer des gens moins snobs et des Canadiens super intéressants, ouverts. Je conseille vivement de participer à des soupers d'option. Mais il y a de belles activités à HEC. Moi, je trouve que les associations étudiantes font beaucoup de...beaucoup d'efforts à la fois de créativité et de temps consacrés. Parce qu'être en maîtrise et offrir autant de temps pour organiser des activités, ce n'est pas facile. Et ils font preuve de grandes créativité, d'une extrême grande créativité dans les activités. Celui qui ne s'intègre pas, c'est celui qui ne participe pas aux activités et il ne faut pas s'en plaindre. (Etudiant 1-B)

(...)il y a le bureau international. Donc c'est-à-dire si vous allez au bureau international, vous posez toutes vos questions, les questions seront répondues et il y a beaucoup d'étudiants internationaux malheureusement qui ne vont même pas au bureau international. Il y en a qui ne savent même pas c'est quoi, où se trouve le bureau international même si tous reçoivent un courriel et il y beaucoup de gens qui ne lisent même pas les courriels du bureau international. Donc je ne pense pas que l'université quelque part... Je pense que c'est à nous de...faire le pas. (Etudiant 2-E)

Les membres du personnel surenchérisent sur le fait que ne pas avoir une grande participation de cette population ne leur permet pas d'anticiper sur leurs besoins. C'est pourtant leur désir de s'adapter, mais sans données concrètes, ce n'est pas toujours facile.

On est là pour ça. On travaille pour ça. On ne demande qu'aux étudiants internationaux de venir nous voir. La participation des étudiants internationaux varie beaucoup selon l'événement. L'année passée par exemple, on a essayé un nouveau programme dédié aux étudiants internationaux et malgré tous nos efforts, la participation n'était pas énorme. (Employé 2-A)

La deuxième recommandation par rapport aux choix académiques est de prioriser les programmes co-op, car ils permettent d'avoir une meilleure idée du marché de l'emploi canadien.

Les étudiants internationaux doivent absolument, moi je déconseille à tout étudiant international ambitieux de s'inscrire à des programmes qui ne sont pas coop. C'est

inutile. Ça n'aide pas à s'intégrer, ça n'aide pas à aller sur le marché du travail. (Etudiant 1-B)

Ensuite, plusieurs étudiant.e.s font face à des problèmes lorsqu'ils essaient de renouveler leurs permis ou lors de la transition du statut d'étudiant au statut de travailleur ou de résident permanent. La raison de ces bouleversements est simple: il y a beaucoup de mises à jour sur le système d'immigration. Et il peut arriver que le manque de bonne information ou la nonchalance dont font preuve certains étudiant.e.s les poussent à négliger certains détails. Cela peut entraîner soit des erreurs dans leurs demandes auprès du gouvernement fédéral ou des déportations pour non-respect des lois en vigueur. Cette recommandation de se mettre à jour sur les lois et règlements prend donc tout son sens.

Je pense que la régulation change, donc ils doivent bien vérifier ce qui change, parce que les écoles, les écoles comme le gouvernement, je pense, ont maintenant plusieurs politiques pour les étudiants et leurs partenaires. (Etudiant 1-C)

La dernière recommandation des EI qui peut être similaire à la recommandation du personnel est d'être prêt à faire face à une diversité de personnes, qui est culturelle et intellectuelle. Il leur est recommandé d'être ouvert d'esprit, sachant que nos mœurs personnelles ne seront pas toujours valides partout où on ira.

Hmmm, je dirai d'arriver avec une ouverture, donc de se dire qu'on part un peu à zéro. Donc, notre vie se refait, puis d'arriver et de toute mettre par terre, se dire que, là, ce que je pense n'est plus vrai. Tout ce que je pensais être vrai ne l'est plus. Voici, tu sais, là j'apprends, j'apprends de tout. Mais j'apprends des gens à qui je parle, j'apprends du système de l'université. J'apprends comment ne pas plagier, ici par exemple, donc tout est un potentiel d'apprentissage. Je pense que ça, ça aide beaucoup...Mais je pense que ce serait le même conseil que je donnerais à ceux qui travaillent avec les étudiants de l'international, d'être dans un mode d'apprentissage et d'écoute (Employé 2-A)

Parce que, comme je l'ai mentionné avant, dans le programme, tu es entouré de gens qui sont extrêmement talentueux dans d'autres domaines. Par exemple, en venant dans le programme, je n'étais pas bon en négociation...Mais quand vous êtes entouré de personnes qui ont la parole facile, et vous voyez comment elles le font, vous allez finalement vous enrichir mutuellement, et vous allez pouvoir les incorporer dans votre vie, ou dans les choses que vous faites. Et c'est pour cette raison que je pense que l'adaptation est extrêmement importante. (Etudiant 5-D)

3.2) Recommandations pour les institutions universitaires

Les suggestions varient beaucoup selon l'école de commerce dans laquelle se trouvent les répondant·e·s. La première recommandation adressée par les EI aux institutions académiques est de chercher à plus s'intéresser aux difficultés des EI sur le marché de l'emploi et en dégager un service de recherche d'emploi plus adapté aux EI.

Moi là, les écoles de commerce devraient savoir que la réalité du marché de l'emploi pour les étudiants internationaux est plus difficile. J'aimerais bien qu'il y ait un service et des recherches qui soient faites sur comment mieux les intégrer dans le marché de l'emploi. C'est une grande université commerciale de Montréal qui dégage des millions de dollars en bourse, des millions de dollars en dons. (Etudiant 3-B)

Je pense qu'il est grand temps de consacrer un service à trouver un processus pour mieux intégrer les étudiants internationaux et les étudiants de la société de marché dans le monde. La finalité de nos études, c'est d'être aussi autonomes financièrement. Si on vient à Montréal, étudier et apprendre un emploi de finance, c'est clair quelque part, ça en vaut la peine. (Etudiant 1-B)

La deuxième recommandation est d'essayer de mieux préparer les EI à la culture, la mentalité et la vie sociale au Québec. Cette participante mentionne le fait que les discussions sur les différences de culture n'exposent pas forcément ce qui peut être négatif chez les québécois, afin que les EI soient un plus préparés à ce genre d'adversité.

Je trouve que ça te préparait un peu socialement à comment t'allais entrer dans cette culture. Elle disait ici c'est vous qui avez un accent c'est pas nous... Ils peuvent peut-être le faire pour tous les étudiants étrangers à n'importe quel niveau. Je pense que ça serait vraiment intéressant et bénéfique pour genre, quand tu arrives à avoir un peu ce, ce petit OK leçon 101 de c'est quoi être au Québec. Donc ça peut-être pourquoi ne pas en faire plus parce que je trouvais ça vraiment pertinent. (Etudiant 2-B)

Durant leurs récits, deux à trois répondant·e·s ont eu le privilège d'expérimenter les études en Ontario et au Québec. D'après leurs expériences, ils trouvent que les institutions québécoises pourraient travailler à mieux développer les programmes de mentorat et les adapter à la population internationale.

Mais, recommandation, il y a beaucoup de choses à faire en termes de recrutement des étudiants internationaux [...]. Comme je l'ai dit, le programme de mentorat de l'Université d'Ottawa est beaucoup plus développé, beaucoup mieux élaboré que celui qu'on a à HEC Montréal, qui se limite à faire en mentorat alors que là, c'était un

programme de longue durée avec beaucoup de mentors ici de plusieurs origines qui avaient des exercices, des activités pratiquement chaque semaine. Donc oui, en termes d'intégration, c'est assez important. Et je pense aussi en termes de représentation plus dans le contenu des apprentissages. (Etudiant 3-B)

Dans la même lancée, il y a également eu des commentaires semblables du côté de l'Ontario, suggérant de planifier des ateliers qui peuvent mieux préparer les EI à la mentalité ou les comportements dans un réel environnement de travail canadien.

L'environnement de Rotman est très international, il y a des gens de partout. Mais l'environnement de travail, la façon dont je l'ai trouvé, était très... canadien. À Toronto, il y a des gens de différentes ethnicités, mais beaucoup de ceux que vous rencontrez ont été au Canada depuis très longtemps. Donc, vous, en arrivant dans votre lieu de travail, vous vous sentez très différent culturellement de ce que vous sentez à l'école. Donc, peut-être, l'administration peut trouver une façon de nous aider à réaliser que l'environnement de l'école n'est pas exactement ce qu'est l'environnement de travail. Je ne sais pas comment ça va se passer, peut-être une sorte de collaboration avec une entité extérieure, mais c'est quelque chose que je pense qu'ils peuvent faire un peu plus. (Etudiant 2-D)

La cinquième recommandation est de rendre obligatoire les programmes de jumelage pour les EI et s'assurer qu'ils soient effectifs. Les étudiant·e·s expliquent que rendre les programmes de jumelage obligatoire à l'arrivée pourrait montrer à ces derniers, l'importance des programmes d'intégration. L'étudiant 2-A a expliqué qu'il y a des EI qui n'iront jamais vers l'administration par nature introvertie, donc si l'université veut les rejoindre, il faut attribuer d'office des parrains aux nouveaux étudiant·e·s pour les informer.

Euh, ce qu'ils devraient faire, c'est essayer d'imposer le programme de jumelage. Quand je veux dire d'imposer, tu viens, on t'attire avec quelqu'un dans le programme de jumelage, quelqu'un qui veut parrainer un nouvel étudiant. Il ne faut pas attendre que ce soit le nouvel étudiant qui s'inscrive d'abord pour avoir un parrain au sein de l'université... parce qu'il y a d'autres qui vont jamais oser le faire de base, et il faut que ces parrains les contactent. (Etudiant 2-A)

En lien avec les contenus de cours, la dernière recommandation recensée propose de veiller à assurer la qualité et le contrôle des cours donnés par les chargés des cours et adresser le manque de professeur·e·s titulaires dans certaines filières.

Je dirais qu'il y a certains cours, pas ceux forcément donnés par les profs titulaires, mais les chargés de cours. Ce serait plus de vérifier, je ne sais pas vraiment comment dire, la qualité des cours donnés par les chargés de cours. Je pense qu'il y a cet aspect-là aussi.

Voilà, à part ça aussi, il n'y a pas assez de professeurs titulaires. (Etudiant 3-A)

Tel qu'évoqué plus haut, réussir ses examens avec des grèves en plein semestre reste l'un des défis majeurs de la plupart des EI au Québec et ils recommandent fortement de mettre en place un système qui va protéger leurs étudiant·e·s même si la faute ne revient pas aux professeur·e·s.

Voilà en quelques lignes les suggestions et recommandations proposées par les EI. Il est important de préciser que la plupart des EI en Ontario trouvent que les services administratifs dédiés aux EI sont déjà mieux développés par rapport au Québec, car ce sont des villes qui accueillent déjà naturellement une plus grande diversité de migrants et d'étudiant·e·s internationaux. Donc la plupart des suggestions évoquées ci-dessus ont été mentionnées par les EI fréquentant au Québec. Tous étaient d'accord avec le fait qu'ils n'ont pas grand-chose à reprocher à leurs universités respectives et les encouragent à continuer dans cette même lancée.

Je n'ai pas de recommandations pour le moment. Parce que je pense vraiment que la façon dont ils organisent les groupes d'études est très utile pour l'intégration. Et je pense que c'est le mieux qu'ils peuvent faire. Parce que je sais que les gens ont tendance à se grouper avec les gens dans le même background. (Etudiant 6-D)

Pour mon point de vue, je pense que l'environnement est très bien accueillant pour les étudiants internationaux. Je n'ai pas expérimenté de choses qui me feront penser à des recommandations pour l'instant. (Etudiant 2-D)

Les membres du personnel interviewés ont vaguement répondu à la question de savoir s'ils ont des pistes concrètes au niveau de l'administration pour améliorer l'intégration des EI. Certains n'étant pas en possession des données exactes ne pouvaient pas donner plus de détails. Ces personnes reconnaissent tout de même qu'il reste encore beaucoup de choses à faire.

Je dirais que, en tant qu'employé, je suis satisfaite. Oui, on peut toujours faire plus, c'est sûr, mais je pense que pour l'instant, compte tenu du fait que ça fait pas particulièrement longtemps qu'on mise là-dessus. (Employé 2-A)

Nous pensons que les solutions énumérées ci-dessus peuvent aider à améliorer certains processus au niveau des institutions académiques. Et tous les répondant·e·s étaient très enthousiastes à partager ces recommandations, car ils sont également conscients de l'importance de la bonne

intégration des EI. Cette intégration reflète aussi les bonnes pratiques dans les universités et contribue à encadrer leur bonne réputation.

Conclusion de la présentation des résultats

En résumé, il était question de présenter dans ce chapitre quelques pratiques managériales en vigueur dans les écoles de commerce et leur impact sur les EI au Québec et en Ontario tels que vécus et perçus par les répondant·e·s, étudiant·e·s comme membres du personnel. Nous avons discuté des pratiques suivantes lors de la collecte des données soit 1) les pratiques académiques et pédagogiques; 2) les pratiques de gestion du stress et du bien-être et 3) les pratiques d'intégration et la manifestation des différentes dimensions de l'intégration chez les EI. Pour terminer, nous avons présenté les solutions suggérées par les EI et les membres du personnel interviewés. Pour nous aider à mesurer cet impact, nous avons posé la question aux répondant·e·s de savoir si leur expérience estudiantine dans une école de commerce canadienne a motivé leur désir de rester au Canada ou leur a permis de mieux s'intégrer à la culture selon les critères discutés plus haut. Pour la majorité, avoir étudié dans une école de commerce au Québec ou en Ontario n'a pas forcément déterminé leur désir de s'installer dans l'une de ces provinces. Mais les EI croient fortement qu'en termes d'employabilité, leur passage dans une école de commerce contribue à de meilleures perspectives professionnelles.

Ceci conclut la synthèse de notre collecte de données. Nous présenterons dans le prochain chapitre l'analyse de ces résultats à la lumière de la revue de littérature et discutons des éléments de réponse apportés à notre question de recherche.

³ Par souci d'exactitude, nous n'avons pas procédé à la correction des erreurs des verbatims.

CHAPITRE 5: ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce cinquième et dernier chapitre, nous analysons et discutons les résultats précédemment présentés à la lumière des objectifs de cette recherche qui, rappelons-le, sont de mieux comprendre l'expérience universitaire des EI dans les universités et écoles de commerce au Québec et en Ontario, et d'explorer le développement des pratiques managériales qui facilitent ou pourraient faciliter leur intégration et leur réussite. Le chapitre précédent nous permet d'émettre des constats qui soutiennent les analyses et conclusions faites dans ce chapitre. Avant de présenter le plan de discussion, rappelons notre question de recherche: Quelles sont les pratiques en vigueur dans les écoles de commerce ontariennes et québécoises qui favorisent l'intégration et la rétention des étudiant·e·s internationaux ? Cette discussion comprendra donc 4 parties. La première partie fera un retour sur la base fondamentale de l'intégration. Ensuite, on présentera les liens entre les pratiques managériales évoquées dans cette recherche et les expériences des EI. La troisième partie explore les perspectives des EI sur l'impact des écoles de commerce dans leur intégration. Enfin, on présentera une application des modèles théoriques d'intégration (Interculturalisme vs Multiculturalisme) aux résultats de la recherche.

1) L'adaptation comme une base fondamentale de l'intégration

Après avoir parlé aux EI, on retrouve dans leurs expériences une phase commune, soit la phase d'adaptation. Étant nouvel arrivant dans un nouveau pays industrialisé comme le Canada, ou presque tout est différent du système de son système d'origine, il faut s'adapter pour survivre. Nous avons préféré avoir une collecte de données ouverte à tous les pays de provenance internationale pour éviter une quelconque discrimination. Et cela nous a permis de connaître quels sont les comportements ou réflexions qui peuvent être communs aux EI. Il y existe donc plusieurs concepts comme l'intégration, le besoin d'appartenance, les techniques de survie qui peuvent être semblables chez les EI. En relation avec le concept durkheimien (Durkheim, 1897[2002]) sur l'intégration, l'adaptation évoque un processus de familiarisation avec le système d'accueil, qui peut aboutir au besoin d'appartenance sociale. Revenons sur quelques détails qui peuvent influencer les besoins ou les défis des EI. La plupart des EI qui ont participé à cette recherche sont âgés de 24 à 35 ans. Tous les participant·e·s résidant au Québec sont venus seuls et sans famille, ils sont relativement plus jeunes et n'ont pas forcément eu d'expérience

professionnelle dans leurs pays d'origine. Contrairement au Québec, la majorité des participant·e·s en Ontario sont venus avec leurs familles. Ils sont donc un peu plus âgé·e·s et ont eu un peu d'expérience professionnelle dans leurs pays d'origine. Cela est peut-être une simple coïncidence, mais ces détails sont importants pour mieux analyser les questions et les besoins de sociabilité et d'adaptation sociale.

Sur le plan socio-culturel, la définition proposée par Schnapper induit que l'intégration chez les immigrants doit aboutir aux mêmes droits et privilèges que les personnes locales pour se sentir intégrés (Schnapper, 1991; cité par Richard, 2015). Les EI qui viennent avec des familles vont beaucoup plus penser au bien-être de leurs familles et n'ont pas beaucoup de temps à consacrer à la création des liens amicaux sur le campus. Cette catégorie a plus tendance à se rapprocher du service des étudiant·e·s pour avoir des renseignements plus spécifiques par rapport à leur situation. Ceux qui sont venus seuls sont généralement plus disposés à tisser de nouvelles relations ou à participer à des activités extracurriculaires. Cependant, les résultats et les recherches démontrent de toute manière que les relations entre les étudiant·e·s locaux et les EI sont presque toujours quasi-inexistantes, mais cela ne constitue pas un frein majeur à leur intégration. Comme la plupart d'entre eux l'ont déclaré, ils ont tissé des liens avec d'autres cultures internationales. Les EI finissent par s'habituer à la culture d'individualisme qui peut régner au Québec en particulier.

Sur le plan académique, les EI découvrent pour la plupart des pratiques nouvelles qui créent une transition facile entre la théorie et le monde professionnel. La plupart des participant·e·s viennent des pays en développement et émergents. Bien qu'on ne veuille pas généraliser les cas, nous avons observé que les systèmes d'éducation de ces pays avaient des désavantages communs. Les EI ont souvent eu de la difficulté à avoir des équivalences dans leurs universités d'accueil canadiennes par manque de plan de cours requis pour l'évaluation de leurs notes ou diplômes. Plusieurs EI ont confirmé ne pas avoir reçu de plans de cours dans leurs anciennes universités (dans leurs pays d'origine). Donc les étudiant·e·s n'avaient pas une idée du déroulement du semestre à l'avance. La charge de travail était souvent moindre. Les étudiant·e·s sont souvent abandonnés à eux-mêmes et à des recherches sur internet si certaines leçons sont difficiles à comprendre. Bien souvent, les rencontres avec les professeur·e·s sont difficiles à obtenir. Cela laissait transparaître du laxisme chez les professeur·e·s. A tout ceci, s'ajoutent le manque

fréquent de technologies adéquates pour dispenser les cours et traiter les notes des étudiant·e·s à temps. Tels sont quelques désavantages qu'ont connu les EI dans les universités de leurs pays d'origine. Notons que ce genre de problèmes peut affecter tous les étudiant·e·s peu importe leur statut. Cependant, nous constatons qu'ils accueillent avec un esprit ouvert les méthodes d'apprentissage dans les écoles de commerce fréquentées (mentionnées plus-haut) Ils sont également déterminés à les mettre en pratique dans la suite de leur parcours professionnel.

De même, l'adaptation n'est pas seulement au niveau des EI. Au fur et à mesure que cette population internationale grandit, les services académiques dans les institutions se voient dans l'obligation de s'adapter pour continuer à attirer cette population. Pour continuer à demeurer parmi les leaders dans le domaine de l'éducation, les écoles de commerce doivent constamment évaluer leurs pratiques managériales pour qu'elles soient plus inclusives et non discriminatoires. Les EI contribuent à la diversification du patrimoine culturel et les différentes recherches effectuées permettent de continuer à développer les pratiques managériales dans les institutions académiques et autres organisations. La gestion effective de la diversité culturelle en milieu éducatif est un effort mutuel. Les EI doivent s'adapter au contexte social et les institutions académiques doivent adapter leurs services à la clientèle internationale. Dans le respect du contexte de la diversité et de l'inclusion, les méthodes d'apprentissages et les services de consultation doivent être adaptés en fonction des besoins des EI. Et même le besoin d'avoir des consultants en immigration de façon permanente est créé.

Ainsi, nous avons abordé plus haut, le concept de l'adaptation dans l'intégration des EI. Dans la partie suivante, nous essaierons de montrer les rapports entre ces dimensions et les pratiques managériales évoquées.

2) Liens entre les pratiques évoquées et les dimensions de l'intégration des étudiant·e·s internationaux

Comparées à certaines études évoquées dans la revue de littérature, nous avons constaté une cohérence entre les perspectives des employé·e·s interviewés et les expériences des EI. Au niveau des solutions, tel qu'on l'a mentionné, les participant·e·s font face aux mêmes défis, ou presque. Bien qu'il reste encore beaucoup à faire au sein des institutions académiques, les EI souffrent parfois du manque d'information adéquate, causé par le stress de l'acculturation. Par

conséquent, ils se mettent parfois à l'écart et ne participent pas beaucoup aux activités pouvant les aider dans leur intégration.

Les recherches de Giroux (Giroux, 2012) ont mis en lumière les différentes dimensions de l'adaptation des EI. L'une des difficultés majeures des EI reste la compréhension et le maniement de la langue. Au Québec, comme en Ontario, nous avons eu des EI dont la première langue n'était ni l'anglais, ni le français. L'adaptation au niveau des études est bien évidemment plus difficile lorsque la langue d'enseignement n'est pas maîtrisée. Pour le reste des participant·e·s, les résultats n'ont pas montré de difficultés particulières au niveau de l'enseignement. Cependant, au niveau social, certains ont été confrontés à une réalité différente. Ainsi, nous constatons que les écoles de commerce parviennent à faire une bonne sensibilisation en ce qui concerne le racisme et la discrimination au sein des campus.

Parlant de la dimension psychologique présentée par Giroux, les EI ne se sentent pas toujours concernés lorsqu'il s'agit de prioriser leur santé mentale à travers des pratiques médicales. En effet, ils ont généralement recours à leurs cercles amicaux, familiaux et professionnels. Bien que cette dimension psychologique soit une dimension de premier niveau selon Giroux, elle semble avoir de moins en moins d'importance pour les EI qui essaient de participer aux activités. Pour certains, l'immigrant est mentalement préparé à être "fort", à dépasser ses limites. D'où le besoin psychologique n'est pas toujours un sujet tabou, mais il n'est non plus la priorité. Non seulement ils se disent "forts", mais ils pensent aussi que le fait de ne pas avoir eu cette éducation sur la santé mentale ne les prédispose pas à vraiment recourir aux services de consultation en psychologie. Cela rend donc la tâche plus difficile aux psychologues dans les institutions académiques, car il faut d'abord essayer de briser le mythe conçu autour de la santé mentale. Par ailleurs, pour ceux des participant·e·s qui venaient nouvellement d'arriver au Canada, ils pensent que les activités d'intégration donnent déjà une très bonne base pour leur intégration académique. Et bien que le rythme soit assez souvent accéléré dans les cours par rapport aux systèmes éducatifs de leurs pays d'origine, l'étudiant doit toujours faire preuve d'une résilience qu'un psychologue ne peut pas forcément provoquer en eux.

L'une des plus grandes causes de stress chez les EI est la question financière, celle de savoir comment financer ses études. La récente mise à jour sur les frais de scolarité au Québec n'a pas

touché nos participant·e·s, mais même bien avant cela, les frais de scolarité pour les EI étaient déjà plus du double des frais de scolarité des étudiant·e·s québécois. Du côté de l'Ontario, les recherches sur les frais de scolarité ont été prouvées. Plus de la moitié des EI dans les écoles de commerce en Ontario sont endettés. Il y a plusieurs bourses, mais les critères sont parfois très sélectifs et non inclusifs pour des étudiant·e·s de première année de maîtrise ou pour ceux qui ont peut-être besoin d'une remise à niveau.

Une autre pratique d'intégration qui a aussi beaucoup de succès auprès des EI, relève de l'organisation des activités de réseautage professionnel. Bien que certains pensent que les ateliers ne sont pas encore assez adaptés aux difficultés des EI sur le marché de l'emploi, la clientèle internationale indique avoir tout de même bénéficié de quelques ateliers offerts. (Avec plus d'informations sur les programmes d'immigration au Québec et en Ontario.) L'une des préoccupations majeures des EI est de trouver un emploi qui vaille la peine de l'investissement financier (frais de scolarité). S'il faut revenir sur la critique de Parker portant sur l'importance des écoles de commerce (The Guardian, 2018; Parker, 2021), la justification des frais de scolarité et le leur lien avec le capitalisme économique, les constats sont les suivants: les EI reconnaissent la valeur de leurs diplômes et de la réputation des écoles de commerce fréquentées. Pour cela, ils comptent sur cette réputation pour trouver un emploi bien rémunéré. Au cours des conversations avec certains employé·e·s, il en ressort que les statistiques des écoles de commerce sur les taux de placement en entreprise de ses diplômé·e·s ne spécifient pas le pourcentage des EI embauchés. Ces statistiques sont transparentes sur les salaires, mais jusqu'à date, il n'y a pas de données claires pour prouver la satisfaction des nouveaux diplômés par rapport au prix des formations (hormis les personnes qui se sont peut-être lancées en tant que consultants indépendants).

Nous pouvons donc dire à travers les éléments présentés ci-dessus que toutes les dimensions identifiées dans les recherches de Giroux ont été retrouvées dans les expériences des EI. Cependant, elles peuvent être gérées différemment selon chaque étudiant et les défis varient aussi beaucoup selon la culture d'origine. En termes de besoins, les EI au Québec semblent plus avoir besoin d'une identité culturelle et sociale, et en Ontario, le besoin financier semble être plus important pour les EI.

A présent que nous avons discuté des liens entre les pratiques managériales évoquées et les dimensions de l'intégration, il est important de discuter également de l'impact général des écoles de commerce dans l'intégration des EI.

3) Perspectives des EI sur l'impact des écoles de commerce dans leur intégration

L'impact premier attendu était de montrer que l'intégration réussie des EI passe par l'application effective et inclusive des pratiques managériales en milieu académique. Tel que mentionné dans les résultats, les EI accordent une grande importance aux institutions académiques qui les ont accueillis. Cependant, ils ne sauraient dire avec exactitude si ces institutions devraient se faire accorder le mérite de la réussite de leur intégration. Au-delà des enjeux sociaux et académiques présentés dans les résultats, les écoles de commerce ont également un impact sur le développement personnel de l'étudiant. La structure des programmes des écoles de commerce a permis à plusieurs EI de mieux définir leurs objectifs de carrière. Plusieurs EI ont apprécié les contenus des cours, car cela leur permettait d'avoir toutes les informations qui leur permettraient de mieux évaluer leurs options en termes de carrières. Pour d'autres qui disaient avoir déjà un plan, les cours en entrepreneuriat par exemple, leur ont permis de renforcer leurs idées de projet.

Comparées à d'autres spécialisations, le parcours dans les écoles de commerce aide également les EI à découvrir le système économique et financier du Canada, ou du moins leur en donne un aperçu. A travers des rencontres avec des entrepreneurs, des dirigeant.e.s d'organisations de la vie réelle, les étudiant.e.s ont la possibilité de comprendre les difficultés économiques des différents secteurs d'entreprise. Ils apprennent également quelles sont les solutions potentielles. Pour revenir sur l'inclusivité des pratiques pédagogiques dans les deux systèmes étudiés, tout indique que les différentes universités déploient beaucoup de ressources pour la formation des professeur.e.s. Cette formation constante répond aux inquiétudes soulevées par certains professeur.e.s dans l'étude de Rennie et Frozzini et mentionnée dans notre revue de littérature. (Rennie et Frozzini, 2020). Du côté de l'Ontario, les discours et pratiques fortement ancrés dans la perspective multiculturelle rendent les défis de l'inclusion moins saillants au sein des campus. De telle sorte que tous les professeur.e.s expérimentent cette diversité culturelle dans les salles de classe. Au Québec, les EI ont eu plus de difficulté à s'exprimer, participer et s'intégrer à la culture québécoise.

En lien avec les suggestions qui ont été faites, les EI pourraient plus bénéficier de leurs expériences s'ils participaient plus aux activités extracurriculaires. La raison principale pour laquelle la plupart d'entre eux ne participent pas est la suivante: ils s'appuient sur leurs réseaux personnels déjà au Canada. Également comme on l'a vu avec Giroux, le stress de l'acculturation cause des blocages qui les empêchent de demander de l'aide sans se sentir comme un «véritable étranger». Bien que les recherches tendent de plus en plus vers la notion d'«international», plus l'intégration soulève des défis, plus la personne se sent étrangère. C'est donc dans le but de se sentir moins étrangers que les EI vont souvent chercher à former des alliances culturelles au sein du campus ou même en dehors. Dans notre cadre théorique, nous avons abordé les modèles d'immigration et dans la suite de cette analyse, nous présentons le lien entre ces modèles et les expériences d'intégration sociale des EI.

4) Réflexion sur les modèles d'immigration et leur impact sur les EI: Interculturalisme au Québec vs Multiculturalisme en Ontario et dans le reste du Canada

Dans le souci de préserver leur patrimoine et l'utilisation de la langue française, le Québec pratique depuis longtemps l'interculturalisme. Ce modèle d'intégration fut élaboré en 1991 en réponse aux manquements non adressés par le multiculturalisme au Canada (voir notamment Bouchard, 2011). Sans le vouloir, la vision de l'interculturalisme est souvent interprétée de manière très personnelle par les immigrants au Québec. Ils ne comprennent pas forcément le combat et les motivations du Québec et se sentent parfois stigmatisés. En termes d'intégration, nous avons constaté que les EI ont tendance à être plus rapidement intégrés en Ontario dans les plus grandes villes en Ontario. Le combat n'est pas le même pour les villes moins peuplées peu importe la province. Prenons pour exemple L'Université Laval (Québec) et la Queen's University (Kingston) qui attirent moins d'étudiant·e·s internationaux que Montréal, Ottawa et Toronto. Donc la capacité des personnes locales à tisser des relations avec les nouveaux arrivant·e·s est naturellement restreinte par l'ignorance. Les EI de leur côté, vont également former des groupes pour se rapprocher de leurs semblables. Bien que le Québec prêche l'interculturalisme à l'échelle nationale, plusieurs EI le vivent encore comme du multiculturalisme.

Pour clore cette analyse, nous aimerions rappeler que notre objectif n'était pas de promouvoir ou de donner moins de crédit à une province par rapport à l'autre. L'accent a été mis sur le Québec

et l'Ontario, mais à travers les discours des participant·e·s, nous pouvons également confirmer que ces résultats peuvent s'appliquer à d'autres provinces du Canada. Nous avons observé que le système académique mis en place dans les écoles de commerce au Québec n'est pas très différent de celui de l'Ontario du point de vue des participant.e.s. Ces systèmes ont des pratiques très similaires qu'on retrouve dans les discours. La plus grande différence entre les deux provinces qui a un impact sur les EI, est au niveau des lois provinciales, comme la loi sur les bourses et l'aide financière aux études. (Certaines difficultés sont donc hors du contrôle de la gestion des institutions académiques). Notre bassin comportait également des participant·e·s qui ont étudié dans les deux systèmes (québécois et ontarien). Et tel que souligné dans les recommandations, l'Ontario semble déployer plus de ressources pour accompagner les EI dans leur intégration. Néanmoins, il en ressort que chaque université a des améliorations qui peuvent toujours être faites et peut en apprendre de l'autre.

Bien que cette recherche vise premièrement le cadre des écoles de commerce, nous aimerions préciser que plusieurs aspects sont transférables aux institutions académiques en général. Enfin, il est important de noter que bien qu'on voulût se concentrer uniquement sur les pratiques sur le campus, cette recherche inclut beaucoup d'aspects sociaux qui n'ont pas pu être évités car l'un des meilleurs moyens de mesurer l'impact positif de l'institution académique sur les EI est à travers leur intégration sociale hors du campus. Ainsi, la prochaine section est la conclusion générale de ce mémoire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le choix de ce sujet a émergé d'un intérêt personnel, mais a également été motivé par les actualités construites autour de l'importance des écoles de commerce et de la place des étudiant·e·s internationaux dans le processus d'immigration économique au Canada. Ayant été une étudiante internationale il y a quelques années, je peux dire que le narratif sur les pratiques d'intégration dans les universités canadiennes a beaucoup évolué au fil du temps. Les EI ont toujours fait face à de nombreux défis d'intégration, et même s'il y a toujours de la place pour des améliorations, nous constatons que les universités prennent en compte les retours et suggestions de cette clientèle internationale pour mieux les servir.

À travers mon parcours académique personnel dans des écoles de commerce ontarienne et québécoise, j'ai pu expérimenter certaines pratiques qui ont été discutées dans ce mémoire. De même, j'ai eu l'occasion de vivre les réalités des étudiant·e·s internationaux par mon implication dans la communauté estudiantine internationale et j'ai une bonne connaissance de leurs difficultés relatives à l'intégration en dehors du campus dans ces deux provinces. Au Canada, les études sur les pratiques EDI se développent de plus en plus avec l'intensification des mouvements migratoires. Ce sont des pratiques qui sont en constante évolution. Dans la plupart des cas, la diversité est un concept nouveau pour les étudiant·e·s internationaux. Ces derniers découvrent et apprennent à accepter qu'ils font partie d'une population culturellement différente de la majorité. Néanmoins, à travers les pratiques discutées plus-haut, il est possible d'œuvrer afin que les EI ne soient pas des victimes du nouveau système dans lequel ils et elles veulent s'intégrer.

Tout au long du mémoire, nous avons discuté des pratiques qui favorisent l'intégration des EI dans les écoles de commerce ontariennes et québécoises. Nous avons également analysé les perceptions des EI face à l'application des modèles d'intégration en vigueur dans les sociétés, ontarienne et québécoise, et qui ont également des répercussions directes et indirectes au sein des écoles de commerce fréquentées. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous devons reconnaître qu'il n'était pas évident d'identifier les incidences de ces modèles d'intégration et du contexte culturel (Ontario et Québec) sur les EC à l'étude. Néanmoins, ce contexte culturel prend tout son sens, car il détermine les pratiques des organisations dans le domaine de l'éducation

ainsi que dans les deux contextes à l'étude. Même si les écoles de commerce canadiennes tendent vers la standardisation de leurs formations et ne reproduisent pas parfaitement les modèles d'intégration en vigueur dans le contexte canadien (i.e. Le multiculturalisme et l'interculturalisme pour le Québec), elles doivent continuellement s'en inspirer, car le facteur culturel demeure très important pour l'intégration sociale et professionnelle des EI.

En ce qui concerne les formations académiques, elles ont la même valeur et importance dans les deux systèmes éducatifs (Québec et Ontario). Le statut de l'équivalence des diplômes pour les EI est évalué différemment, mais il existe certaines normes de base applicables à toutes les écoles de commerce mondiales, et par le fait même à toutes les écoles de commerce canadiennes. Ainsi, nous pouvons clairement déterminer que des différences s'observent au niveau de l'adaptation de l'étudiant·e international face aux méthodes pédagogiques d'un côté, et au niveau de l'adaptation des écoles de commerce pour communiquer avec les EI à travers les programmes d'intégration établis de l'autre. Par ailleurs, nous avons constaté que le développement des pratiques EDI dans les écoles de commerce québécoises est beaucoup lié au volume de la population internationale à servir dans une communauté donnée. Cela signifie que, pour des universités qui n'ont pas un fort potentiel d'attraction des EI, l'accent sera difficilement mis sur l'importance de ces pratiques. De plus, les écoles de commerce en Ontario ont une population estudiantine qui est composée de plus d'étudiant·e·s internationaux qu'au Québec (La province ontarienne est certainement plus attractive à cause de la langue anglaise). Bien que cela ne garantit pas les bonnes pratiques EDI, nos données montrent plutôt clairement que les écoles de commerce ontariennes semblent avoir une expérience plus spécialisée pour faciliter l'intégration de la population estudiantine internationale.

Défis et limites méthodologiques

Comme toute recherche, ce mémoire n'échappe pas à la règle générale et comprend également des limites. La première limite se situe au niveau des intervenant·e·s. Au départ, nous avions prévu d'avoir 6 employé·e·s œuvrant dans les EC ciblées. Mais nous n'en avons eu que 3. Ce déficit nous laisse ainsi dans une certaine ignorance face aux pratiques de ces écoles de commerce qui n'ont pas pu répondre à notre invitation. Le temps nous faisant défaut, nous n'avons pu faire davantage de relances à ces écoles de commerce au-delà de la période dédiée à

la collecte de données. La deuxième limite tient au fait que tous les EI qui ont participé sont uniquement des étudiant·e·s au deuxième cycle. Cela a pu teinter leurs réponses, positivement comme négativement, difficile de dire, car leurs expériences et vécus sont souvent plus importants que, par exemple, des étudiant·e·s du premier cycle.

Ensuite, la troisième limite rencontrée est au niveau de la revue de la littérature. Tel que mentionné dans l'analyse, nous avons constaté qu'il y a peu de ressources littéraires qui examinent les expériences des étudiant·e·s internationaux dans le secteur de l'enseignement postsecondaire en Ontario et au Québec et encore moins en ce qui a trait à la gestion de la diversité dans les EC canadiennes. Nous avons essayé d'adapter les ressources trouvées portant sur les universités canadiennes en général, car nous pensons que ces données sont majoritairement transférables. Aussi, pour la plupart des pays mentionnés, la littérature est rédigée et publiée en anglais. Cela implique une interprétation française qui n'est pas toujours originale. En plus d'avoir constitué une limite, le recensement de la littérature pertinente pour notre sujet a été un très grand défi.

Enfin, la dominance du caractère social et culturel de cette recherche a parfois rendu notre analyse difficile du point de vue des écoles de commerce. En effet, les résultats indiquent des zones d'ombres dans l'accompagnement des EI au sein de ces écoles. Les EI mettent l'accent sur le fait que l'intégration sociale soit limitée dans le cadre de l'école de commerce fréquentée. Tel que souligné également dans quelques recommandations, les EI ont le souci d'avoir un accompagnement nécessaire en dehors du campus; ce qui n'est pas toujours évident. Les écoles de commerce pourraient être plus innovantes en établissant une meilleure programmation en ce sens. Aussi, nous n'avons pas mis l'accent sur la gestion culturelle sur le campus, car il était difficile pour les EI de déterminer à travers leurs expériences si oui ou non une école de commerce est plus inclusive qu'une autre ou pas.

Apprentissages et leçons retenus

En lien avec le management, je retiens également des apprentissages et leçons pertinentes pour la suite de mon parcours. La rédaction de ce mémoire m'a permis de m'observer et de développer plusieurs aptitudes de leader à travers le développement de l'esprit critique, d'analyse, de prise de décisions, de capacités de communication et de discipline personnelle. Tel que détaillé dans

ma demande d'admission pour cette maîtrise, je pense que la gestion organisationnelle a trois dimensions essentielles : 1) la gestion de soi; 2) la gestion du temps et; 3) la gestion des ressources. Aspirant à devenir une future gestionnaire et leader, apprendre et comprendre les façons de penser des gestionnaires (rencontré·e·s durant les sessions académiques à HEC Montréal) m'a permis de réaliser mes objectifs d'apprentissage et de continuer à aspirer à développer mes compétences en leadership. En effet, tout au long de cette expérience académique, j'ai dû prendre des décisions stratégiques à chaque étape de ce mémoire. J'ai dû me donner un rythme de discipline, collaborer avec les intervenants, prendre en compte mes délais fixés qui devaient être arrimés aux disponibilités des participant·e·s. C'était également un exercice de négociation, de communication et de persévérance pour leur faire part de mes objectifs afin de solliciter leur disponibilité.

Avenues de réflexion

De manière générale, ce mémoire contribue au développement des pratiques EDI dans les écoles de commerce et dans le milieu éducatif. Les résultats de notre recherche et les limites énumérés ci-dessus ouvrent des portes à d'autres pistes de recherche possibles. Cette recherche pourrait être reprise avec un plus grand nombre d'étudiant·e·s internationaux qui ont moins d'un an au Canada. La plupart des participant·e·s de notre échantillon avaient déjà plus d'un an sur le territoire canadien. Tel que nous l'avons précisé dans nos résultats, certains avaient déjà étudié dans d'autres provinces autres que le Québec et l'Ontario. Ils avaient déjà une connaissance assez considérable de certaines pratiques qui n'étaient plus une surprise pour eux. D'où le fait qu'ils et qu'elles ne trouvaient pas certaines activités d'intégration importantes. Pour ce même sujet, il serait peut-être possible de préciser davantage l'échantillon, en recherchant des participant·e·s qui n'avaient pas de famille à leur arrivée. Car nous avons observé que la dynamique est différente pour ces personnes-là. Elles se référaient plus à leurs familles qu'à l'administration universitaire pour leurs besoins. C'était une bonne diversification de notre échantillon, mais cela n'a pas toujours permis une mise en évidence approfondie de notre de ce qui constitue de bonnes pratiques de l'intégration.

Ensuite, pour couvrir le manque d'informations existant sur les écoles de commerce spécifiquement en Ontario et au Québec, il serait intéressant d'étudier les pratiques EDI du point

de vue organisationnel en interviewant des gestionnaires dans ces organisations qui voudraient bien partager leurs points de vue. Rappelons que, pour notre recherche, la population était plutôt les étudiant·e·s internationaux. Dans cette même lancée, une telle étude pourrait également exposer les processus internes mis en place pour mettre en application les suggestions reçues des étudiant·e·s ou employé·e·s issus de la diversité internationale. Gardons en tête qu'un suivi demeure nécessaire pour la bonne évolution de la mise en place des futures réformes engagées par les écoles de commerce québécoises et ontariennes.

De plus, en termes d'intégration professionnelle, plusieurs étudiant·e·s internationaux ont déclaré ne pas avoir eu un soutien approfondi comme ils l'auraient envisagé au début de leurs études. Une autre piste de recherche serait d'étudier en profondeur l'intégration professionnelle des étudiant·e·s internationaux après leurs études, dans les métiers de la gestion, de déterminer quelles sont les possibilités d'avancement et quelles sont les barrières dans ce domaine. Il serait également intéressant de faire une étude comparative entre des étudiant·e·s locaux et des étudiant·e·s internationaux diplômés des mêmes écoles de commerce afin d'analyser si les opportunités d'emploi sont les mêmes, et de savoir quelles sont les difficultés d'adaptation dans les deux cas.

Pour terminer, les écoles de commerce ont un grand potentiel de recherche qui pourrait contribuer à améliorer l'application des pratiques EDI et l'intégration des étudiant·e·s internationaux. Elles offrent des formations universelles qui les positionnent comme un choix par excellence pour les étudiant·e·s internationaux, et ce, peu importe le pays d'études d'accueil. Cependant, soulignons que l'étudiant international est l'acteur principal de sa propre intégration. Peu importe l'assistance reçue des administrations universitaires, elle sera toujours limitée. De ce fait, l'étudiant international qui veut s'intégrer dans son nouveau pays d'accueil, doit toujours chercher à s'adapter à son environnement tout en gardant son unicité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Affaires mondiales Canada. (2020). Impact économique du secteur de l'éducation internationale au Canada 2017 – 2018. AMC. [Impact économique du secteur de l'éducation internationale au Canada 2017 – 2018](#)

Almurideef, Raja, "The challenges that international students face when integrating into higher education in the United States" (2016). Thèses et Dissertations. 2336. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3338&context=etd>

Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (2016), *Enjeux d'intégration des étudiants internationaux à l'Université Laval*, Mémoire, Université Laval, Canada, https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Memoire_Enjeux_dintegration_des_etudiants_2016.pdf

Beine M, Noël R. and Ragot L. (2013), The Determinants of International Mobility of Students, Document de travail du CEPII, n° 2013-30, septembre.

Béji, K. & Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 65(4), 562–583. <https://doi.org/10.7202/045586ar>

Benimmas, A., Boutouchent, F., Kamano, L., et Bourque, J. (2014). Le sentiment d'appartenance chez les immigrants francophones du Nouveau-Brunswick. *Canadian Ethnic Studies* 46(1), 87-120. [doi:10.1353/ces.2014.0013](https://doi.org/10.1353/ces.2014.0013).

Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A. et Rugira, J.-M. (2021). Les étudiants internationaux dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel [rapport de recherche]. Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) - Réperé sur Google Scholar https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7827/1/2_rapport-oi-final.pdf

Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N. & Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible

densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39–68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>

Bock-Côté, M. (2021, 29 novembre). Les étudiants internationaux: nouveau vecteur d'anglicisation du Québec. *Le Journal de Montréal*, [Les étudiants internationaux: nouveau vecteur d'anglicisation du Québec | JDM \(journaldemontreal.com\)](https://www.journaldemontreal.com/les-etudiants-internationaux-nouveau-vecteur-danglicisation-du-quebec)

Bouchard, G. (2011). Qu'est ce que l'interculturalisme ? / What is Interculturalism? *McGill Law Journal / Revue de droit de McGill*, 56(2), 395–468. <https://doi.org/10.7202/1002371ar> .

Bougarbat, B. & 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. <https://doi.org/10.7202/1040392ar>

Boulanger, J. 2018, L'adaptation transculturelle chez les étudiants universitaires internationaux [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8771/1/032178766.pdf>

Bourassa-Dansereau, C. (2020). Venir d'ailleurs et étudier à l'UQAM : grandeurs et misères de la communication interculturelle en milieu universitaire. *Alterstice*, 9(2), 77–89. <https://doi.org/10.7202/1082530ar>

Bonello, M., Landry, G., Panaccio, A. & Chadwick, I. (2019). Facteurs de stress chez les stagiaires d'écoles de gestion. *Humain et Organisation*, 5(2), 12–22. <https://doi.org/10.7202/1095888ar>

Brière F. (2021, 24 décembre). Le profil sociologique des étudiants en grande école de commerce, *Business Cool*. <https://business-cool.com/decryptage/analyse/profil-sociologique-etudiants-grande-ecole-commerce/>

Bureau canadien de l'éducation internationale. (2022). Les étudiants internationaux au Canada, Infographique. BCEI. <https://cbie.ca/fr/infographique/>

Center of Forensic Sciences Canada (CFS), 2021.

https://cfsontario.ca/wp-content/uploads/2021/11/International-Students-Factsheets_2021_EN.pdf

Chiapello, È. (2012). Écoles de commerce : la pression de l'internationalisation. *Esprit*, 18-25. <https://doi.org/10.3917/espri.1207.0018>

Chicha, M. T. (2009). Le mirage de l'égalité: Les immigrées hautement qualifiées à Montréal (présentation, Fondation Canadienne des relations raciales). <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2009/11/30118647.pdf>

Courtois, S. (2007). La politique du multiculturalisme est-elle compatible avec le nationalisme québécois? *Globe*, 10(1), 53–72. <https://doi.org/10.7202/1000079ar>

Creppy A. (2023, 27 avril), Quels sont les frais de scolarité des Écoles de Commerce ? *Diplomeo*. https://diplomeo.com/actualite-prix_ecole_de_commerce

Dirks, G. (2024). Politique d'immigration au Canada. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/politique-dimmigration-1>

Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle?. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'éducation*, 40(1), 1–24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2327>

Durkheim E. (1897 [2002]), *Le suicide : étude de sociologie, livre I, les facteurs extra-sociaux*, version numérique, Cegep Chicoutimi, p.318.

http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/suicide/suicide_Livre_1.pdf

El Masri, Amira & Khan, Noah. (2022). International Students' Lived Experiences: A Review of Literature.

https://www.researchgate.net/publication/359219122_International_Students%27_Lived_Experiences_A_Review_of_Literature

Fiona Russo, Anita Louise Wheeldon, Anup Shrestha, Minu Saratchandra, Responsible Management Education in Business Schools – High on principles but low on action: A

systematic literature review, *The International Journal of Management Education*, Volume 21, Issue 3, 2023, 100843, ISSN 1472-8117, <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100843>

Fleras, A. (2015). Multicultural media in a post-multicultural Canada? Rethinking integration. *Global Media Journal—Canadian Edition*, 8(2), 25–47.
http://gmj-canadianedition.ca/wp-content/uploads/2018/11/v8i2_fleras.pdf

Fumey, G. (2020, 2 août). Faut-il supprimer les écoles de commerce ? *Libération*.
https://www.liberation.fr/debats/2020/08/02/faut-il-supprimer-les-ecoles-de-commerce_1816230/

Gard, C. (2015). Migration et santé mentale : quelques enjeux politiques et cliniques de la psychiatrie contemporaine. *L'information psychiatrique*, 91, 111-117.
<https://doi.org/10.1684/ipe.2015.1305>

Girard, V. & Bérubé, F. (2020). Interactions des étudiants internationaux à l'UQTR : le point de vue d'étudiants résidents du pays d'accueil sur leurs interactions avec des étudiants internationaux. *Alterstice*, 9(2), 49–62. <https://doi.org/10.7202/1082528ar>

Giroux, L. (2012). L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois. Université du Québec à Trois-Rivières.

Giroux, L. (2014), La mobilité étudiante dans les universités québécoises : un défi pour l'enseignant et l'étudiant, *Le Tableau*, 3 (5).
https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/le_tableau_vol3_num5_2014.pdf

Gouvernement du Québec, 2021, ministère de l'Enseignement Supérieur, Les étudiants internationaux à l'enseignement supérieur, Portrait statistique, [Les étudiants internationaux à l'enseignement supérieur \(gouv.qc.ca\)](https://www.gouv.qc.ca/les-etudiants-internationaux-a-l-enseignement-superieur)

HEC Montréal (2021), Statistiques d'emploi des diplômés , 2020-2021, [Statistiques d'emploi des diplômés | Carrière en gestion | Gestion de carrière | Soutien et ressources | Étudiants | HEC Montréal](https://www.hecmonreal.ca/fr/statistiques-d-emploi-des-diplomes)

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.

<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

IESE Business School (2008), *The Future of Leadership Development: Corporate Needs and the Role of Business Schools*,

https://ebrary.net/68647/environment/created_business_school_identities

Institution of International Education (2022), Canada, *The Power of International Education*, [Canada | IIE - The Power of International Education](#)

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2019 [2024]),

<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/bulletins-guides-operationnels/residents-temporaires/permis-etudes.html>

Jedwab, J. (2020). Multiculturalisme. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. Repéré à

<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/multiculturalisme>

Jubas, K., & White, M. (2017). Marketing equity: “Diversity” as keyword for internationally engaged postsecondary institutions. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(4), 349–366. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1344507>

Lallement, M. (2016). Max Weber (1864-1920): Une méthode compréhensive. Dans : Nicolas Journet éd., *Les grands penseurs des Sciences Humaines* (pp. 39-43). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2016.01.0039>

Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73–91. <https://doi.org/10.7202/1055562ar>

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195.

<https://doi.org/10.7202/1039027ar>

Lenoir, R. (2004). Espace social et classes sociales chez Pierre Bourdieu. *Sociétés & Représentations*, 17, 385-396. <https://doi.org/10.3917/sr.017.0385>

Maleku A, Kim YK, Kirsch J, Um MY, Haran H, Yu M, et al. The hidden minority: discrimination and mental health among international students in the US during the COVID-19 pandemic. *Health Soc Care Commun.* (2021):1–14. [Online ahead of print], <https://doi.org/10.1111/hsc.13683>

Magnusdottir E and Thornicroft G. Mental health of Chinese international students: narrative review of experiences in the UK [version 1; peer review: 2 approved with reservations]. *NIHR Open Res* 2022, 2:52 (<https://doi.org/10.3310/nihropenres.13268.1>)

Martineau, M.E.J. (2022, 23 novembre), Le multiculturalisme : regards croisés autour d'un concept, *Érudit*. <https://apropos.erudit.org/concepts-multiculturalisme/>

May, P. (2016). Introduction / Les origines du multiculturalisme. Dans : , P. May, *Philosophies du multiculturalisme* (pp. 7-60). Paris: Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/philosophies-du-multiculturalisme--9782724619157-page-7.htm>

MBA Today, 2023[2024], MBA Tuition Fees (2024/2025): Calculating the Cost of your Studies. <https://www.mba.today/guide/fees>

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Myles J., Cheng L, 2003, The social and cultural life of non-native English speaking international graduate students at a Canadian university, *Journal of English for Academic Purposes*, Volume 2, Issue 3, Pages 247-263, [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00028-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00028-6)

Ogbu, J. U., et Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188 Consulté en 2023. <https://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/OgbuSimonsvoluntaryinvoluntary.pdf>

Parker M. (2018). Why we should bulldoze the business school, *The Guardian* <https://www.theguardian.com/news/2018/apr/27/bulldoze-the-business-school>

Parker, M. (2021). The Critical Business School and the University: A Case Study of Resistance and Co-optation. *Critical Sociology*, 47(7–8), 1111–1124. <https://doi.org/10.1177/0896920520950387>

Passant, A. J-G., À l'origine des écoles de commerce : ESCP Business School, la passion d'entreprendre, Paris, L'Harmattan, 2020

Petriglieri, G., & Petriglieri, J. L. (2010). Identity Workspaces: The Case of Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 44–60. <http://www.jstor.org/stable/25682432>

Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M-H. (2015). Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>.

Radio Canada, 2023, Lier étudiants étrangers et crise du logement est un jeu dangereux, dit Marc Miller, [Lier étudiants étrangers et crise du logement est un jeu dangereux, dit Marc Miller | Radio-Canada.ca](http://www.radio-canada.ca/actualite/education/2023/07/11/etudiants-etrangers-crise-logement)

Rennie, C. & Frozzini, J. (2020). Internationalisation des études en région au Québec : défis et promesses au cœur des interactions à l'UQAR. *Alterstice*, 9(2), 63–76. <https://doi.org/10.7202/1082529ar>

Richard E. (2015), *L'intégration des jeunes immigrants : une analyse des politiques à la jeunesse orientées vers la population immigrante au Québec*, mémoires de maîtrise, Université de Montréal, Canada.

Rocher, F., & White, B. W. (2014). Critiques du multiculturalisme et de l'interculturalisme au Québec. In *L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien* (pp. 19–28). Institute for Research on Public Policy. <http://www.jstor.org/stable/resrep51644.7>

Ryan, J. (2011). Teaching and learning for international students: Towards a transcultural approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 17. 631-648.

https://www.researchgate.net/publication/233353335_Teaching_and_learning_for_international_students_Towards_a_transcultural_approach

Saba, A. (2022), Les défis des étudiants internationaux—À nous de les aider. *Le Voyageur*. <https://lavoixdunord.ca/2022/12/22/les-defis-des-etudiants-internationaux-a-nous-de-les-aider/>

Scribbr. (2019). L'entretien semi-directif : définition, caractéristiques et étapes, *Scribbr*. Consulté le 30 octobre 2023, <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>

Soga A. (2023), *Défis pédagogiques des étudiants.es d'Afrique francophone subsaharienne dans les universités québécoises et pédagogie inclusive*, mémoires de maîtrise, HEC Montréal, Canada.

Statistiques Canada (2020), Les effectifs d'étudiants internationaux dans les programmes d'études postsecondaires avant la COVID-19, 11-626-X no 105. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2020003-fra.htm>

Statistiques Canada (2023), Tableau 37-10-0004-01-Droits de scolarité des étudiants canadiens de cycles supérieurs selon les domaines d'études (dollars courants). [Droits de scolarité des étudiants canadiens de cycles supérieurs selon les domaines d'études \(dollars courants\) \(statcan.gc.ca\)](#) (page consultée le 5 septembre 2023)

Tremblay, D-G. & Alberio M. (2014). La conciliation études-travail chez les jeunes au Québec, Presses de l'Université du Québec, (pp.455-484) https://www.researchgate.net/publication/314986632_La_conciliation_etudes-travail_chez_les_jeunes_au_Quebec

UK Council for International Student Affairs, 2023, Mental health support in the UK, [UKCISA - international student advice and guidance - Mental health support in the UK](#)

Vatz Laaroussi, M. & Bolzman, C. (2010). Présentation : familles immigrantes et réseaux transnationaux : des articulations théoriques aux stratégies politiques. *Lien social et Politiques*, (64), 7–25. <https://doi.org/10.7202/1001396ar>

ANNEXES:

Annexe 1: Modèle de sollicitation pour les entrevues (version française)

Objet : Sollicitation pour participer à une entrevue semi-dirigée pour un projet de recherche sur l'intégration des étudiant.e.s internationaux dans les écoles de commerce au Québec et en Ontario.

Bonjour,

Je suis Danièle Laure Mbolo, étudiante à la M. Sc en management à HEC Montréal. Je prends contact avec vous en lien avec le projet de recherche que je mène actuellement afin de compléter mon programme de M.Sc. Ce projet de recherche est dirigé par le professeur Sébastien Arcand (sebastien.arcand@hec.ca)

Pour vous donner un peu de contexte, Mon mémoire porte sur l'intégration des étudiant·e·s internationaux dans les écoles de commerce au Québec et en Ontario. Je m'intéresse plus spécifiquement à l'impact des pratiques managériales dans leur intégration à tous égards. Ayant été une étudiante internationale, je suis particulièrement sensible à la question de l'intégration et des défis des étudiant·e·s internationaux. Ma question de recherche est donc la suivante : Quelles sont les pratiques en vigueur dans les écoles de commerce ontariennes et québécoises qui favorisent l'intégration et la rétention des étudiant·e·s internationaux ?

Pour tenter de répondre à cette question, je vais mener des entrevues semi-dirigées avec des étudiant.e.s et quelques employé.e.s des institutions académiques choisies. Par conséquent, accepteriez-vous de participer à une entrevue virtuelle avec moi sur ce thème (une heure maximum) ? Guy Epassy, Manon St-Michel, Marie-Eve Beauchamp Legault.

Le comité d'éthique de la recherche de HEC Montréal a approuvé ce projet de recherche (projet# 2024-5807). Si vous acceptez d'y participer, vous recevrez avant la réunion un formulaire de consentement que vous aurez à remplir et signer afin que l'entrevue respecte les politiques de confidentialité. Sachez que les informations recueillies durant l'entrevue seront traitées comme des données confidentielles, en conformité avec les règles d'éthique en recherche.

J'espère sincèrement que vous accepterez de participer à ce projet de recherche. Je reste à votre disposition pour toute information supplémentaire, par courriel ou par téléphone.

Cordialement,

Danièle Laure Mbolo

Annexe 2: Interview solicitation template (Version anglaise)

Subject: Request to participate in a semi-structured interview for a research project on the integration of international students in business/management schools in Quebec and Ontario.

Good morning,

I am Danièle Laure Mbolo, an M. Sc student in Management, at HEC Montréal. I am contacting you regarding the research project that I am currently carrying out in order to complete my M.Sc program. This research project is directed by Professor Sébastien Arcand (sebastien.arcand@hec.ca)

To give you a little context, my dissertation focuses on the integration of international students in management and business schools in Quebec and Ontario. I am more specifically interested in the impact of managerial practices on their integration in all respects. Having been an international student myself, I am particularly sensitive to the issue of integration and the challenges of international students. My research question is therefore the following: What practices are in place in Ontario and Quebec business schools that promote the integration and retention of international students?

In order to answer this question, I will conduct semi-structured interviews with students and some employees of the selected academic institutions. Therefore, would you agree to participate in a virtual interview with me on this topic (one hour maximum)?

The HEC Montréal research ethics committee approved this research project (project# 2024-5807). If you agree to participate, you will receive a consent form before the meeting that you will have to complete and sign so that the interview respects the confidentiality policies. Please note that the information collected during the interview will be treated as confidential data, in accordance with the rules of research ethics.

I sincerely hope that you will agree to participate in this research project. I remain available for any additional information, by email or telephone.

Best regards,

Danièle Laure Mbolo

Annexe 3: Questionnaire d'entrevue pour les étudiant·e·s internationaux

Introduction : Présentation du projet, explication du déroulement de l'entrevue et clarification de toute incompréhension du répondant.

Partie 1 : Données factuelles sur le profil du répondant et son point de vue sur les écoles de commerce

- Quelle université fréquentez-vous et dans quel domaine de la gestion ?
- Quel est votre pays d'origine et depuis combien de temps étudiez-vous au Québec/Ontario ?
- Y-a-t-il une raison spécifique pour laquelle vous avez choisi un programme de gestion et non un autre ? Y-a-t-il une raison spécifique pour laquelle vous avez choisi cette école de commerce et non une autre ?
- Lorsque vous étiez dans votre pays d'origine, qu'est-ce qui vous a motivé à postuler dans une école de commerce ?
 - o Quels ont été les facteurs facilitants ?
 - o Quelles ont été les principales étapes de votre inscription et venue dans cette université ?

Partie 2 : Différentes approches et pratiques

- De façon générale, que pensez-vous de l'organisation des programmes dans l'école de commerce que vous fréquentez ?
- Comment décririez-vous votre accueil au sein de votre université ?
- Sur le plan académique, comment décririez-vous votre expérience au sein de l'université que vous fréquentez présentement ?
- Selon vous, est-ce que votre université tient bien compte de la diversité culturelle dans sa manière d'accompagner les étudiant.e.s?
 - o Pensez-vous que cela a un impact sur vos apprentissages ?

- Votre université offre-t-elle des services de consultation en immigration pour les étudiant·e·s internationaux ? Avez-vous reçu de l'aide pratique dans le cadre d'une démarche pour votre immigration ?

- Y a-t-il des programmes de jumelage dans votre école ? (Note pour le participant : Le jumelage est un programme qui a pour but de mettre les nouveaux étudiant·e·s en binôme ou en collaboration avec des anciens étudiant·e·s volontaires qui vont répondre à toutes leurs questions dans le but de les aider à mieux s'intégrer dans le milieu académique)

- o Si oui, qu'en pensez-vous ?

- o Avez-vous été associé.e à un autre étudiant local à votre arrivée dans votre université d'accueil ?

- Y a-t-il des programmes d'aide au bien-être dans votre école ?

- o Si oui, qu'en pensez-vous ?

- o Avez-vous déjà fait appel à ce type de programme ? Si oui, voulez-vous partager comment cela s'est passé pour vous ?

- Dans quelles mesures votre milieu académique vous aide à trouver un emploi ? Leurs ressources ont-elles été utiles jusqu'à présent ? (Pour ceux et celles qui seront en recherche d'un emploi, notamment mais pas exclusivement ceux et celles qui terminent)

Partie 3 : Dimensions de l'intégration et enjeux/défis vécus à l'université

- Dans quelles mesures vous sentez-vous soutenu.e par l'administration de votre université ?

- Comment décrivez-vous votre rapport avec les étudiant·e·s locaux (qui sont nés au Canada) pendant les cours ou les groupes de travail ?

- Quelles sont les différences que vous avez remarquées entre le système universitaire québécois/ontarien et celui de votre pays d'origine ?

- Avez-vous eu accès à une bourse depuis votre arrivée ? Si non, comment la hausse des frais de scolarité a-t-elle impacté votre vie étudiante ?

- Parlez-vous couramment le français ou l'anglais ? Sinon, comment cela a-t-il influencé votre intégration sociale et académique au sein du campus ?
- Quels sont les défis, difficultés ou enjeux que vous vivez relativement aux méthodes et approches pédagogiques ?

Partie 4 : Conclusions et Suggestions

- De façon générale, pensez-vous que le soutien de votre université a influencé votre expérience universitaire ?
- Est-ce que le soutien de votre université a influencé votre désir de rester au Québec ou en Ontario ?
- Qu'avez-vous observé qui ne soit pas bénéfique à l'intégration des étudiant·e·s internationaux ?
- Avez-vous des suggestions à faire à votre université pour améliorer l'intégration des étudiant·e·s internationaux au sein du campus ? budget pour les étudiant·e·s internationaux.
- Projet pilotes pour aider les étudiant·e·s à créer des entreprises.

Annexe 4: Interview questionnaire for international students (version anglaise)

Introduction: Presentation of the project, explanation of the interview process and clarification of any misunderstanding by the respondent.

Part 1: Factual data on the respondent's profile and their views on business schools

- What university do you attend and in what field do you study?
- What is your country of origin and how long have you been studying in Quebec/Ontario?
- Is there a specific reason why you chose this specific program and not another one? Is there a specific reason why you chose this business school and not another?
- When you were in your home country, what motivated you to apply to business school?
 - o What were the facilitating factors?
 - o What were the main stages of your registration and coming to this university?

Part 2: Different approaches and practices

- In general, what do you think of the organization of programs in the business school you attend?
- How would you describe your welcome at your university? Orientation Week ?
- Academically, how would you describe your experience at the university you are currently attending ?
- In your opinion, does your university take cultural diversity into account in the way it supports students?
 - o Do you think this has an impact on your learning ?
- Does your university offer immigration consulting services for international students? Have you received practical help as part of your immigration process ?
- Are there buddy programs at your school ? (Note for the participant: Buddy is a program which aims to put new students in pairs or in collaboration with former student volunteers who will answer all their questions in order to help them better integrate into the academic environment)

- o If yes, what do you think?
 - o Were you partnered with another local student when you arrived at your host university?
- Are there mental health care support programs at your school ?
- o If yes, what do you think?
 - o Have you ever used this type of program? If so, would you like to share how it went for you?

-To what extent does your academic environment help you find a job? Have their resources been helpful so far? (For those who will be looking for a job, particularly but not exclusively those who are finishing)

- Does having that school on your resume have an impact on your professional career?

Part 3: Dimensions of integration and issues/challenges experienced at the campus.

- To what extent do you feel supported by your university administration?
- How do you describe your relationship with local students (who were born in Canada) during classes or homework groups ?
- What differences have you noticed between the Quebec/Ontario university system and that of your country of origin?
- Have you had access to a scholarship since your arrival? If not, how has the increase in tuition fees impacted your student life ?
- Do you speak French or English fluently? If not, how has this influenced your social and academic integration on campus?
- What are the challenges, difficulties, or issues that you experience in relation to teaching methods and approaches?

Part 4: Conclusions and Suggestions

- Generally speaking, do you think the support from your university has influenced your university experience?

- Did the support from your university influence your desire to stay in Quebec or Ontario?
- What have you observed that is not beneficial to the integration of international students?
- Do you have any suggestions to make to your university to improve the integration of international students on campus ?

Getting comfortable with being adaptable, being able to adapt yourself.

Annexe 5: Questionnaire d'entrevue pour les membres du personnel administratif

Introduction : Présentation du projet, explication du déroulement de l'entrevue et clarification de toute incompréhension du répondant

Partie 1 : Données factuelles

- Depuis combien de temps travaillez-vous pour cette institution/département ?
- Avant cela, avez-vous eu à travailler pour des institutions académiques qui n'offrent pas des formations en gestion et commerce ? Si oui, avez-vous remarqué des différences dans la façon d'accompagner les étudiant.e.s?
- Dans le cadre de vos fonctions auprès des étudiant.e.s, avez-vous eu à travailler plus spécifiquement auprès des étudiant.e.s internationaux ? 10-15%

Partie 2 : Différentes approches et pratiques au sein du campus

- Avez-vous des programmes spéciaux offerts aux étudiant·e·s internationaux dans cette institution ?
- Comment décririez-vous la participation de vos étudiant·e·s internationaux aux programmes de soutien que vous offrez ?
- Quels efforts pensez-vous fournir de plus que d'autres établissements en termes d'intégration pour les étudiant·e·s internationaux ?
- Comment décririez-vous l'adaptation des étudiant.e.s internationaux face aux approches/méthodes pédagogiques de cette institution académique ?

Partie 3 : Dimensions de l'intégration et enjeux/défis vécus à l'université

- Pensez-vous que l'adaptation des étudiant·e·s internationaux varie selon qu'ils soient originaires de l'Afrique, du Maghreb, de l'Asie, de l'Europe ou de l'Amérique ?
- À votre connaissance, quels sont les défis et obstacles spécifiques que pourraient davantage vivre les étudiant.e.s. internationaux ?
- Quels sont les éventuels obstacles qui freinent leur intégration au sein du campus ?

- Avez-vous observé des différences de performance académique qui indiqueraient que les étudiant·e·s internationaux s'adaptent moins bien aux méthodes d'enseignement de pratiquées dans votre institution ?
- Pensez-vous que leur passage dans cette école de commerce joue un rôle dans leur intégration socio-professionnelle après l'obtention de leurs diplômes ?
- Est-ce que le fait de recevoir des étudiant·e·s internationaux modifie les relations et façons de faire au sein de votre institution ?

Partie 4 : Conclusions et suggestions

- Si vous aviez un conseil à donner aux étudiant·e·s internationaux pour soutenir leur intégration académique, quel serait-il ?
- Pensez-vous qu'il y ait des changements que vous pouvez faire qui puissent améliorer l'intégration des étudiant·e·s internationaux ?

Annexe 6: Interview questionnaire for administrative staff members (Version anglaise)

Introduction: Presentation of the project, explanation of the interview process and clarification of any misunderstanding by the respondent

Part 1: Factual data

- How long have you worked for this institution/department?
- Before that, did you have to work for academic institutions that did not offer training in management and business? If so, have you noticed any differences in the way you support students?
- As part of your role with students, have you had to work more specifically with international students?

Part 2: Different approaches and practices within the campus

- Do you have any special programs offered to international students at this institution?
- How would you describe the participation of your international students in the support programs your institution offers?
- What efforts do you make more than other business schools regarding the integration of international students?
- How would you describe the adaptation of international students to the teaching approaches/methods of this academic institution?

Part 3: Dimensions of integration and issues/challenges experienced at the campus.

- Do you think that the adaptation of international students varies depending on whether they come from Africa, the Maghreb, Asia, Europe or America?
- To your knowledge, what are the specific challenges and obstacles that international students might experience more?
- What are the possible obstacles that slow down their integration within the campus?

- Have you observed differences in academic performance that would indicate that international students adapt less well to the teaching methods practiced at your institution?
- Do you think that their time at this business school plays a role in their socio-professional integration after obtaining their diplomas?
- Does receiving international students change the relationships and ways of doing things within your institution?

Part 4: Conclusions and suggestions

- If you had one piece of advice to give to international students to support their academic integration, what would it be?
- Do you think there are any changes you could make to improve the integration of international students?

Annexe 7: Aperçu du classement des plus grandes écoles de commerce françaises par frais de scolarité basée sur la moyenne des 3 dernières années (en entrée de programmes d'études) (Creppy, 2018)

Rang	Établissement	Ville	Tarif 2023	Tarif 2022	Évolution en 5 ans	Prix moyen par année
1	HEC	Jouy-en-Josas	58 950 €	57 750 €	26.09 %	19 650 €
2	Essec	Cergy-Pontoise	57 370 €	55 560 €	26.67 %	19 123 €
3	ESCP	Paris	61 150 €	55 980 €	29.79 %	20 383 €
4	EM Lyon	Lyon	52 800 €	50 700 €	18.18 %	17 600 €
5	Edhec	Lille, Nice, Paris	54 000 €	48 705 €	17.39 %	18 000 €
6	Skema	Lille, Sophia Antipolis, Suresnes	51 000 €	45 000 €	21.43 %	17 000 €

Annexe 8: Aperçu du classement des plus grandes écoles de commerce américaines par frais de scolarité pour un programme de MBA basé sur les 2 dernières années. (MBA Today, 2023)

Business School	◆ Total Tuition Fees (Class of 2023)	◆ First-Year Tuition (2022/2023)
Wharton School	\$168,104	\$84,874 +1.98%
NYU (Stern)	\$161,026	\$82,326 +4.61%
MIT Sloan	\$159,354	\$80,400 +1.83%
Dartmouth (Tuck)	\$155,040	\$77,520 +0.00%
Northwestern (Kellogg)	\$154,644	\$78,276 +2.50%
Yale SOM	\$153,500	\$79,000 +6.04%
Chicago Booth	\$152,760	\$77,841 +3.90%
Stanford GSB	\$151,656	\$76,950 +3.00%
Cornell (Johnson)	\$150,716	\$76,690 +3.60%
UC Berkeley (Haas) - (Out-Of-State/International)	\$148,250	\$76,433 +6.43%
Virginia-Darden - (International)	\$148,200	\$75,400 +3.57%
Virginia-Darden - (Out-Of-State)	\$147,800	\$75,200 +3.58%
Harvard Business School ⁽¹⁾	\$146,880	\$73,440 +0.00%