

ENJEUX ET DÉFIS RELIÉS AU PARCOURS UNIVERSITAIRE DES ÉTUDIANT.E.S EN TRAVAIL SOCIAL ISSU.E.S DE L'IMMIGRATION

Rapport de recherche scientifique

Chercheuse principale

Carol Castro, T.S., Ph. D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mohamed Amine Dridi, doctorant en éducation

Assistant de recherche

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Josée Racette

Assistante de recherche

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Février 2026

Comment citer ce rapport :

Castro, C., Dridi, M.A. et Racette, J. (2026). *Enjeux et défis reliés au parcours universitaire des étudiant.e.s en travail social issu.e.s de l'immigration* [rapport de recherche]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2026

ISBN : 978-2-924231-58-6

Cette étude fut possible grâce au programme de bourse d'initiation à la recherche du Fond de recherche du Québec société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
1. PROBLÉMATIQUE	9
2. CADRE CONCEPTUEL	13
2.1. Le processus d'intégration	13
2.2. Le processus d'articulation	15
2.3. Le processus d'adaptation	17
3. MÉTHODOLOGIE	20
3.1. Devis de recherche	20
3.2. Instrument de collecte de données	20
3.3. Recrutement des participant.e.s	21
3.4. Participant.e.s à la recherche	21
3.5. Analyse de données	23
3.6. Considérations éthiques	24
4. RÉSULTATS	25
4.1. Raisons ayant motivé le choix du programme de travail social	25
4.1.1. Concordance du contenu du programme avec les besoins et les attentes	27
4.1.2. Concordance des méthodes d'enseignement avec les besoins et les attentes	32
4.1.3. Valeurs enseignées dans le programme	36
4.1.4. Défis rencontrés dans les apprentissages	37
4.1.5. Facteurs de stress chez les étudiant.e.s	45
4.1.6. Facteurs permettant de surmonter les difficultés	48
4.1.7. Services d'aide à la réussite de l'UQAT	50
4.1.8. Motivations dans le programme	52
4.2. Soutien social, relation avec les étudiant.e.s et climat de travail	55
4.2.1 Source de soutien dans le parcours universitaire	55
4.2.2. Sentiment d'être suffisamment soutenu	58
4.2.3. Évaluation de l'intégration au sein de la communauté étudiante	59
4.2.4. Création de liens significatifs avec d'autres étudiant.e.s	63
4.2.5. Facilité d'expression chez les étudiant.e.s	65
4.2.6. Climat lors des travaux d'équipe	66

4.3. Perception des étudiant.e.s de leurs défis et de leurs opportunités	69
4.3.1. Intégration dans le futur milieu de stage	69
4.3.3. Facteurs facilitant l'intégration en milieu de stage.....	73
4.3.4. Facteurs compromettant l'intégration en milieu de stage.....	75
4.3.5. Envisager leur futur en tant que travailleurs sociaux	76
4.3.6. Espoirs et attentes dans la carrière	78
4.3.7. Craintes envisagées dans la carrière	81
5. DISCUSSION	84
5.1. Les enjeux et les défis perçus par les étudiant.e.s en travail social concernant leur cheminement académique et leurs conditions d'apprentissage.....	85
5.1.1. Les difficultés scolaires :.....	86
5.1.2. Les difficultés linguistiques.....	87
5.1.3. Les défis financiers.....	88
5.1.4. Les défis environnementaux et culturels liés à l'isolement et la discrimination	89
5.2. L'expérience des étudiant.e.s en ce qui a trait au soutien social perçu dans le cadre de leurs études en travail social.....	92
5.3. Les perceptions des étudiant.e.s en travail social à l'égard des défis et des opportunités anticipés dans leurs futurs milieux de pratique	95
RÉFÉRENCES.....	105
ANNEXE 1 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	117
ANNEXE : 2 AFFICHE.....	124
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTREVUE	125
ANNEXE 4: ARBRE THÉMATIQUE	127

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des participant.e.s.....	23
--	----

INTRODUCTION

Le nombre d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration a considérablement augmenté au cours des dernières décennies et continue de croître (Subkhonberdiev et Lyalyuk, 2022). Traditionnellement, les principaux pays de destination des étudiant.e.s issus.e.s de l'immigration sont les États-Unis, le Royaume-Uni, la France, le Canada, l'Australie et l'Allemagne (Worae et Edgerton, 2023). Ces étudiant.e.s se rendent dans ses pays d'accueil, pour poursuivre des études universitaires avec beaucoup d'espoirs et d'attentes, nourris par les médias, leurs pairs, les membres de leur famille, etc. (Lorenzetti, 2023). Or, ils peuvent être confrontés à divers défis lors de leur transition vers des programmes d'études supérieures et professionnelles, dont beaucoup sont différents de ceux rencontrés par étudiant.e.s nationaux (Nowell, 2022). Les défis rencontrés par les étudiants.e.s issus.e.s de l'immigration sont principalement liés aux barrières linguistiques et culturelles, à la discrimination, au manque de soutien social et financier, à la solitude et aux difficultés à répondre aux exigences académiques de systèmes éducatifs inconnus (Bergman et al., 2024; Merola et al., 2019).

Alors que le nombre d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration continue d'augmenter dans les campus occidentaux, il est impératif de comprendre les expériences uniques qui peuvent entraver ou faciliter la réussite scolaire de ces étudiant.e.s et leur capacité à s'épanouir dans des environnements universitaires et sociaux méconnus. Par ailleurs, il est nécessaire que les établissements d'enseignement supérieur apportent une réponse proportionnée aux nombreux et divers défis liés à la transition et aux obstacles systémiques auxquels les d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration peuvent être confronté.es (Bergman et al., 2024). C'est dans cette optique que s'inscrit la présente recherche, qui vise à explorer les perceptions que les étudiant.e.s immigrant.e.s inscrit.e.s au programme de travail social de

l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) ont de leur parcours dans le contexte universitaire québécois.

1. PROBLÉMATIQUE

Au Québec, en 2021, 44% des immigrant.e.s âgé.e.s de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un grade universitaire, comparativement à 25% parmi les membres de la majorité d'accueil. Malgré le niveau globalement élevé de scolarisation des personnes immigrantes, la littérature scientifique a mis en évidence des obstacles spécifiques rencontrés par cette catégorie de la population à chaque étape du cheminement académique.

Kanouté et ses collaborateurs (2020) ont exploré les enjeux reliés à la persévérance scolaire et au processus d'acculturation des étudiant.e.s résident.e.s permanent.e.s fréquentant le système universitaire québécois. À partir de données relatives au cheminement académique d'étudiant.e.s inscrit.e.s dans six établissements d'enseignement supérieur, ils ont démontré des écarts de réussite au baccalauréat, en défaveur des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration. Le parcours universitaire de ces personnes serait compromis par les effets cumulatifs du stress académique et du stress relié au processus d'acculturation, défini comme: « un processus global d'adaptation psychologique et socioculturel d'un individu au contact d'une ou de plusieurs cultures autres que sa culture de première socialisation » (Kanouté *et al.*, 2008, p. 269). Chez les étudiant.e.s résident.e.s permanent.e.s, le stress d'acculturation résulterait de la combinaison de plusieurs facteurs : l'anticipation des obstacles à l'intégration professionnelle, la difficulté à faire reconnaître les acquis reliés à la formation et à l'expérience de travail du pays d'origine, la perception de préjugés et de phénomènes d'exclusion.

Menées aux États-Unis, les recherches de Song et Petracchi (2015) sur le vécu des étudiant.e.s internationales inscrit.e.s en travail social mettent en évidence les contributions et les défis spécifiques de ce groupe. Bien que les auteurs décrivent l'expérience des étudiant.e.s internationaux, certains enjeux décrits sont transposables à la réalité de la communauté étudiante internationale. Song et

Petracchi (2015) soulignent ainsi les différents apports de la diversité ethnoculturelle dans les cohortes de travail social : augmentation de l'exposition des étudiant.e.s du groupe majoritaire à d'autres cultures, adoption d'une perspective multiculturelle sur les problèmes et les politiques sociales, recrutement d'autres étudiant.e.s et développement d'un réseau professionnel international. Dans leur article, Song et Petracchi (2015) mettent également en évidence les difficultés vécues par les étudiant.e.s internationales en travail social, notamment la compréhension de la langue, les barrières culturelles, le manque de soutien social et les difficultés émotionnelles.

Tant au niveau des apprentissages théoriques qu'en contexte de stage, le travail social nécessite une connaissance fine et approfondie des usages culturels et de l'organisation sociopolitique du pays d'accueil. Ces prérequis à la pratique du travail social peuvent être plus difficiles à développer chez les étudiant.e.s né.e.s dans un pays étranger. De la même façon, ces futur.e.s professionnel.les doivent parfois s'adapter au contenu des programmes en travail social basés sur des normes et des valeurs occidentalisées. Enfin, les étudiant.e.s né.e.s à l'étranger décrivent un écart entre les méthodes d'enseignement du pays d'accueil et celles de leur pays d'origine. Au Québec, quelques études traitent des enjeux spécifiques vécus par les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration en travail social au niveau collégial. Considérant la surreprésentation de ce groupe parmi les étudiant.e.s en difficulté, Bisson et ses collaborateurs (2011) ont ainsi exploré les besoins des étudiant.e.s immigrant.e.s inscrit.e.s dans un programme de techniques de travail social. Les résultats de la recherche ont permis d'identifier plusieurs défis regroupés en 4 principaux thèmes : (1) l'identité (difficulté pour les étudiant.e.s à définir leur identité); (2) le rapport à l'école (pression pour réussir, impact du stress financier et des responsabilités familiales); (3) le rapport aux professeurs (difficulté à demander de l'aide liée au rapport d'autorité); et (4) le rapport à la langue (méconnaissance du français québécois). Loslier et Dufour (2015) ont démontré que, dans le contexte de la formation collégiale en travail social et en soins infirmiers, l'expérience des stages constitue une « rencontre interculturelle » entre

l'étudiant.e immigrant.e et son milieu de pratique. Ces mêmes auteurs évoquent une situation de « double enculturation » sur les plans social et professionnel, dans laquelle le stagiaire doit prendre conscience de son propre cadre de référence culturel, s'en distancer et développer un savoir-être conforme aux attentes de milieu scolaire et professionnel. Tant au niveau des apprentissages théoriques qu'en contexte de stage, le travail social nécessite par ailleurs une connaissance fine et approfondie des usages culturels et de l'organisation sociopolitique du pays d'accueil. Ces prérequis à la pratique du travail social peuvent être plus difficiles à développer chez les étudiant.e.s né.e.s dans un pays étranger. De la même façon, ces futurs.e.s professionnel.les doivent parfois s'adapter au contenu des programmes en travail social basés sur des normes et des valeurs occidentalisées (Beecher et al., 2012 ; Lough, 2009). Enfin, les étudiant.e.s né.e.s à l'étranger décrivent un écart entre les méthodes d'enseignement du pays d'accueil et celles de leur pays d'origine. Cette réalité est d'autant plus présente dans les programmes de travail social, où les professeur.e.s ont tendance à privilégier les activités en petits groupes et à encourager l'interactivité et la participation active des étudiant.e.s (Irizarry et Marlowe, 2010).

Plusieurs recherches ont suggéré des pistes d'action afin d'améliorer l'expérience des étudiant.e.s immigrant.e.s et promouvoir les pratiques interculturelles. Certains d'entre eux ont ainsi démontré les bénéfices des programmes de jumelage interculturel (Carignan, 2019; Deraîche et al., 2018), qui visent à réduire les préjugés et la discrimination en favorisant les contacts entre les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration et ceux de la majorité d'accueil. Le mentorat est également une stratégie dont les effets positifs sur le parcours académique, l'adaptation et l'intégration sociale des étudiant.e.s en travail social né.e.s à l'étranger ont été démontrés (Cree, 2012 ; Lee et al., 2022 ; Song et Petracchi, 2015). Enfin, les études portant sur le vécu des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration en travail social mettent en évidence la nécessité de renforcer d'une part les compétences interculturelles des professeur.e.s et des étudiant.e.s, et d'autre part de promouvoir une approche antiraciste et anti-oppressive auprès des

futurs professionnels.le.s (Bisson et al., 2011; Loslier, 2015; Pullen-Sansfaçon, 2010). Toutefois, l'expérience académique des étudiant.e.s immigrant.e.s en travail social de niveau universitaire demeure peu documentée. Dans ce sens, le présent projet de recherche a pour but d'explorer les perceptions que les étudiant.e.s immigrant.e.s en travail social ont de leur parcours dans le contexte universitaire québécois.

Dans les pages suivantes, nous allons décrire les détails de la méthodologie utilisée dans ce travail de recherche qualitative, en particulier au niveau des données sociodémographiques des personnes. Puis, nous allons décrire nos résultats de recherche en lien avec les trois objectifs spécifiques de ce travail, à savoir :

1. Explorer les enjeux et les défis perçus par les étudiants.e.s en travail social concernant leur cheminement académique et leurs conditions d'apprentissage;
2. Documenter l'expérience des étudiant.e.s en ce qui a trait au soutien social perçu dans le cadre de leurs études en travail social;
3. Recueillir les perceptions des étudiant.e.s en travail social à l'égard des défis et des opportunités anticipés dans leurs futurs milieux de pratique.

2. CADRE CONCEPTUEL

La présente recherche est de nature descriptive et compréhensive (Schurmans, 2006). Dans ce sens, il ne sera pas question de partir d'un cadre théorique explicatif. Toutefois, considérant que les étudiant.e.s en travail social issu.e.s de l'immigration intègrent un nouveau parcours universitaire associé à des nouvelles perspectives et opportunités, mais aussi à des enjeux d'intégration et d'adaptation à un nouveau contexte académique et social différent à celui de leur pays d'origine, notre cadre conceptuel porte plutôt sur le processus d'intégration, d'acculturation et celui d'adaptation. La clarification de ces trois processus permet de saisir les éléments pouvant éclairer l'expérience des étudiant.e.s en travail social issu.e.s de l'immigration qui intègrent un nouveau parcours universitaire.

2.1. Le processus d'intégration

L'intégration est un terme couramment utilisé et omniprésent dans les recherches et les pratiques qui s'intéressent aux étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration. Ces derniers se définissent comme des étudiant.e.s qui ont quitté leur pays d'origine et ils se sont installé.e.s dans un autre pays pour faire des études (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2021). Le terme « intégration » est issu de mot latin « integrare », qui signifie « rendre entier ». Cette étymologie se retrouve dans la plupart des définitions des dictionnaires modernes, qui font référence à la fusion de deux groupes, où l'un est subsumé par l'autre (Mittelmeier et al., 2025). Toutefois, il va sans dire que l'intégration est devenue actuellement un terme chargé de plusieurs significations, ce qui rend difficile de l'utiliser avec rigueur. D'une manière générale, l'intégration fait référence à un processus d'adaptation à double sens par la personne migrante et par les sociétés d'accueil. Ce processus implique la prise en compte des droits et des obligations des migrant.e.s et des sociétés d'accueil, de l'accès à différents types de services et au marché du travail ainsi que de l'identification et du respect

d'un ensemble de valeurs fondamentales qui lient la personne immigrante et les communautés d'accueil dans un but commun (Andrijasevic et Walters, 2011).

Dans le cas des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration, l'intégration est le processus qui consiste à devenir un membre à part entière d'un groupe ou d'une société et à s'impliquer complètement dans ses activités (Bergman et al., 2024). Selon O'Neil et al. (2023), l'intégration des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration fait référence à l'implication sociale et le contact avec les pairs, ce qui, au niveau le plus basique, inclut des sentiments de parenté et de confort. Par ailleurs, Jean-François (2019) propose que l'intégration des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration concerne plutôt l'adaptation sociale et académique d'un étudiant.e à un établissement d'enseignement universitaire. Collin et Karsenti (2012) ajoutent que l'intégration des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration consiste à participer pleinement à la vie académique et sociale de leur établissement de formation et à en exploiter les services et les ressources, à l'instar des étudiant.e.s québécois.e.s. Cette définition élargit le concept d'intégration, qui n'est plus seulement un processus de création d'amitiés dans des contextes sociaux, mais dans lequel les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration nouent également des relations dans le cadre d'activités académiques et deviennent membres d'une communauté universitaire.

De nombreux travaux sur l'intégration académique et sociale des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration se sont concentrés sur les étapes que les étudiant.e.s franchissent (ou ne franchissent pas) pour s'intégrer. Cependant, Spencer-Oatey et Dauber (2019b) affirment que les responsabilités en matière d'intégration académique ne dépendent pas uniquement des étudiant.e.s, mais ils demandent également un cadre à trois niveaux : le niveau individuel (par exemple, un étudiant.e ou un membre du personnel), le niveau communautaire (par exemple, une cohorte d'étudiant.e.s ou un programme académique) et le niveau institutionnel (par exemple, l'université).

Étudier à l'université peut être une expérience stressante pour diverses raisons, notamment parce qu'il faut s'adapter à de nouvelles méthodes d'étude et de vie et se constituer un nouveau réseau d'amis (Jean-François, 2019). Tous les groupes d'étudiant.e.s peuvent être concernés, mais les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration peuvent être particulièrement désorienté.e.s en raison de l'ampleur des changements. Les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration peuvent ainsi être confronté.e.s à plusieurs obstacles potentiels en ce qui concerne leur intégration sociale et académique (Antonio et Dwumfuo-Ofori, 2015). Ces obstacles sont principalement associés aux barrières linguistiques et culturelles, à la discrimination, au manque de soutien social et financier, à la solitude et aux difficultés à s'adapter aux exigences académiques d'un nouveau système éducatif peu familiers (Calder et al., 2016 ; Haverila et al., 2020 ; Khanal et Gaulee, 2019).

2.2. Le processus d'articulation

L'acculturation fait référence aux changements de valeurs et de comportements que les individus opèrent pour s'adapter à la culture du pays d'accueil (Berry, 1997). L'acculturation constitue l'un des changements psychologiques liés à la vie dans une société multiculturelle et elle nécessite le développement d'orientations d'acculturation à savoir des stratégies qui guident les individus issus de l'immigration sur la manière d'établir des relations et de s'adapter à leur nouveau contexte interculturel (Berry, 2017). Il est largement admis que plus les personnes issues de l'immigration s'intègrent à la culture dominante de leur pays d'accueil, plus ils adoptent le modèle culturel de la majorité (Yoon et al., 2013). En conséquence, nous supposons que l'acculturation est une variable importante pour comprendre les variations individuelles au niveau de l'expérience des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration en travail social qui intègrent un nouveau parcours universitaire.

Berry (2003) a proposé un cadre théorique expliquant comment les personnes issues de l'immigration préfèrent s'acculturer dans un nouveau contexte culturel. Dans ce sens, Berry (2017) affirme que l'acculturation concerne deux dimensions sous-jacentes : le degré de maintien de la culture d'origine et le degré de participation et de contact avec d'autres groupes culturels. La première est la mesure dans laquelle les personnes issues de l'immigration préfèrent conserver leur culture et leur identité d'origine. La seconde est la mesure dans laquelle les personnes issues de l'immigration préfèrent s'engager dans la culture de la société d'accueil et entrer en contact avec les membres de la société dans son ensemble. Cette perspective bidimensionnelle implique que les personnes issues de l'immigration peuvent maintenir ou au contraire négliger leur culture d'origine, tout en adoptant ou non la culture du pays d'accueil (Berry, 1997). Ainsi, les personnes issues de l'immigration peuvent conserver les schémas traditionnels de leur culture d'origine malgré une longue période de résidence dans leur pays d'accueil.

Par ailleurs, les personnes issues de l'immigration peuvent généralement adopter quatre stratégies d'acculturation différentes : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Les préférences pour une stratégie d'acculturation par rapport à d'autres varient en fonction du contexte et de la période (par exemple, la durée de résidence ou le statut générationnel). Il existe généralement une préférence globale cohérente pour une stratégie particulière (Berry et al., 1989). Cependant, il peut également y avoir des variations en fonction de l'endroit où se trouve la personne immigrante. Ainsi, dans les sphères plus privées (tels que le foyer, la famille élargie, la communauté ethnique), la personne immigrante peut rechercher davantage le maintien de la culture d'origine que dans les sphères plus publiques (telles que le lieu de travail). D'autre part, il est prouvé que les personnes issues de l'immigration explorent diverses stratégies et finissent par en adopter une qui est plus utile et plus satisfaisante que les autres (Kim, 1997). Cependant, il n'y a pas de séquence ou d'âge fixe auquel les différentes stratégies sont utilisées (Bedford et al., 2001).

2.3. Le processus d'adaptation

Dans le contexte de l'immigration, l'adaptation fait référence au « processus que suit l'immigrant pour apprivoiser l'environnement socioéconomique et sociopolitique du milieu hôte afin d'assurer son bien-être social, émotif et culturel dans le respect de ses intérêts et de son identité ethnique » (Jacob, 1991, p. 146, cité dans Bérubé, 2004). En soulignant le caractère polymorphe de l'adaptation, Camilleri (1996) mentionne que l'adaptation est un processus différencié et variable dont la réussite totale correspond à un idéal et une condition visée plutôt qu'à une réalité effective et figée.

Les chercheurs ont soulevé plusieurs facteurs susceptibles d'exercer une influence sur le processus d'adaptation d'une personne issue de l'immigration (Bérubé, 2004; Greenaway et al., 2017). La distance culturelle entre la société d'origine et la société d'accueil est l'un des principaux facteurs pouvant influencer le processus de l'adaptation (Bérubé, 2004). Dans toutes les sociétés de monde, il existe certaines conditions essentielles à satisfaire et à respecter pour assurer sa survie et son adaptation. Ce qui fait la différence entre ces conditions d'une société à une autre, c'est la manière de satisfaire ces conditions et le sens que les individus donnent à ces conditions (Bérubé, 2004). Le contexte post migratoire ainsi que les conditions d'accueil et les services dispensés par la société d'accueil peuvent également exercer une influence considérable sur le processus de l'adaptation des personnes issu.e.s de l'immigration (Jacob, 1991). En fonction de leur qualité, ces conditions et ses services jouent un rôle important dans l'adaptation individuelle de personnes issues de l'immigration et elles constituent des facteurs importants qui peuvent faciliter une adaptation réussie (Beiser et al., 2005 ; Greenaway et al., 2017). Par ailleurs, l'accès au marché du travail est un autre facteur susceptible d'exercer une influence sur le processus d'adaptation des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration tout comme toute autre personne migrante et ce, considérant que le milieu de travail peut constituer un réseau signifiant le plus imminent (Jacob, 1991).

Selon Bérubé (2004) et Lafortune et Gaudet (2000), le processus d'adaptation inclut trois phases, à savoir l'adaptation physique, l'adaptation comportementale et la phase d'adaptation au système de valeurs. L'adaptation physique aussi nommée « adaptation instrumentale » exige l'apprentissage des nouvelles compétences et des manières de faire qu'une personne immigrante doit s'approprier pour réussir à s'intégrer et à s'établir dans un nouveau pays d'accueil. Elle implique ainsi de s'adapter au mode de vie du pays d'accueil, incluant l'apprentissage de nouvelles règles et techniques de vie, l'acquisition de nouvelles compétences telles que la langue, la façon de s'habiller en fonction de climat et la recherche d'un emploi stable pour devenir autonome financièrement (Lafortune et Gaudet, 2000). L'adaptation physique est suivie d'une phase d'adaptation dite comportementale (Bérubé, 2004; Lafortune et Gaudet, 2000; Sterlin, 1987). Cette dernière peut se manifester à travers l'observation et le respect des normes et des relations sociales imposées par la société d'accueil telles que la distance psychologique et physique. Selon Tousignant (1992), l'adaptation au système de valeurs dominant de pays d'accueil est un processus compliqué et angoissant considérant qu'il elle est associée à un deuil post migratoire exacerbé par la perte de plusieurs repères et références incluant les membres de la famille, les amis, l'emploi, les habitudes de vie, le climat ainsi que l'appartenance au groupe social dominant. Nous assumons que les trois phases demeurent valides pour expliquer et éclairer le processus d'adaptation des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration en travail social.

En résumé, nous pouvons constater que l'expérience d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration et inscrit.e.s au programme de baccalauréat en travail social à l'UQAT peut inclure plusieurs défis, mais aussi de nombreuses opportunités auxquels nous souhaitons apporter des éléments de réponse à travers cette recherche qui vise à :

1. Explorer les enjeux et les défis perçus par les étudiants.e.s en travail social concernant leur cheminement académique et leurs conditions d'apprentissage;
2. Documenter l'expérience des étudiant.e.s en ce qui a trait au soutien social perçu dans le cadre de leurs études en travail social;
3. Recueillir les perceptions des étudiant.e.s en travail social à l'égard des défis et des opportunités anticipés dans leurs futurs milieux de pratique.

L'approche méthodologie permettant d'atteindre ces trois objectifs de recherche sera présentée dans ce qui suit de ce rapport.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous allons exposer la méthodologie que nous avons employée afin d'analyser le parcours académique et les aspirations professionnelles d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration inscri.e.s au programme de baccalauréat en travail social à l'UQAT. Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative rigoureuse. Pour ce faire, une série d'entretiens semi-dirigés, assortis d'un questionnaire détaillant les caractéristiques sociodémographiques, a été conduite auprès d'un échantillon de 17 participant.e.s volontaires. Dans un second temps, les données ont été analysées à l'aide d'une analyse thématique. L'intégralité du projet a été conduite dans le respect des normes éthiques en vigueur, et a reçu l'aval du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAT.

3.1. Devis de recherche

Nous avons privilégié une recherche qualitative afin d'explorer en profondeur le vécu des participant.e.s à l'égard de leur parcours académique, de leur relation avec les pairs et de leurs perspectives professionnelles en tant que futur.e.s travailleuses et travailleurs sociaux.

3.2. Instrument de collecte de données

Nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées d'une durée approximative de 60 minutes. En complément des entrevues, les participant.e.s ont eu à compléter un questionnaire sociodémographique visant à recueillir des informations sur leur parcours d'immigration, leur genre, leur âge, leur parcours scolaire et professionnel. Le guide d'entretien et le questionnaire sociodémographique sont fournis en annexe.

3.3. Recrutement des participant.e.s

Pour le recrutement des participant.e.s, nous avons d'abord pris contact avec la direction de l'école de travail social de l'UQAT au cours de l'hiver 2024, afin de décrire le projet de recherche et de demander l'autorisation de pouvoir recruter des étudiant.e.s au sein des cohortes actuelles du programme de baccalauréat. En lien avec les objectifs spécifiques de ce travail de recherche, les thèmes que nous avons abordés dans l'entretien de recherche semi-dirigée étaient :

- La perception du parcours académique et des enseignements: les enjeux et défis reliés aux conditions d'apprentissage, aux méthodes d'enseignement et aux contenus des programmes ;
- L'environnement social: les sources de soutien social, la perception de la qualité des relations avec les pairs et du climat de travail ;
- La perception des défis et des opportunités dans les milieux de pratique: le vécu en stage (le cas échéant) et l'anticipation des défis et des opportunités professionnels en tant que futur travailleur ou travailleuse social.

20 étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration inscri.e.s au programme de baccalauréat en travail social à l'UQAT ont été invité.e.s à participer à cette recherche sur une base volontaire. Au total, 17 d'entre eux ont répondu positivement.

3.4. Participant.e.s à la recherche

La population à l'étude était constituée d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration et inscrit.e.s à la session d'été 2024 au baccalauréat en travail social dans un des trois campus de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Pour être éligibles, les personnes devaient répondre aux critères suivants :

- Être actuellement inscrit.e à temps plein ou à temps partiel au baccalauréat en travail social ;
- Être né.e ou avoir des parents nés dans un autre pays que le Canada ;
- Détenir le statut de citoyen.ne canadien.ne, le statut de résident.e permanent.e ou un permis d'études; être présent.e depuis au moins un an au Canada.

-

Les données sociodémographiques des participant.e.s sont présentées dans le tableau 1. Comme on peut le voir, la très grande majorité des participant.e.s s'identifient au genre féminin (> 80%). On note la présence d'une grande diversité d'âges situés entre 20 et 42 ans. Quatre participant.e.s sont nés au Canada. Quatre autres sont arrivé.e.s il y a au plus d'un an. Quant aux autres, ils sont présent.e.s au Canada depuis plus de huit ans. En termes de continent d'origine, 65 % des participant.e.s ou de leurs parents sont originaires d'Afrique, le reste provenant de l'Amérique du Nord à l'exception d'une seule participante provenant d'Europe. À ce jour, tous parlent le français, bien qu'une participante se considère débutante.

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des participant.e.s

N	Sexe	Âge	Âge à l'arrivée au pays d'accueil	Niveau de scolarité complété ou équivalence	État civil	Continent	Langues parlées à l'arrivée au pays d'accueil
1	F	39	8	CÉGEP	Mariée	Afrique	Créole
2	F	20	18	Secondaire	Célibataire	Europe	Arabe, Français
3	F	26	Née au Canada	BAC	Célibataire	Parents : Afrique	Français
4	F	27	Née au Canada	CÉGEP	Conjoint de fait	Parents : Amérique du Nord	N/A
5	F	29	16	CÉGEP	Mariée	Afrique	Français
6	M	32	31	Maîtrise	Célibataire	Afrique	Français
7	F	25	15	CÉGEP	Célibataire	Afrique	Français
8	M	29	28	CÉGEP	Marié	Afrique	Français
9	F	34	34	CÉGEP	Mariée	Amérique du Nord	Espagnol, Français débutant
10	F	27	27	BAC	Célibataire	Afrique	Français
11	F	26	10	CÉGEP	Célibataire	Amérique du Nord	Créole, Français
12	F	22	11	CÉGEP	Célibataire	Afrique	Français
13	F	33	Née au Canada	Secondaire	Célibataire	Parents : Amérique du Nord	N/A
14	M	24	12	CÉGEP	Célibataire	Afrique	Français, Anglais
15	F	26	Née au Canada	CÉGEP	Célibataire	Parents : Amérique du Nord	N/A
16	F	42	22	Formation professionnelle	Mariée	Afrique	Arabe, Français, Anglais
17	F	39	31	BAC	Mariée	Afrique	Français, Anglais

3.5. Analyse de données

L'analyse de données s'est effectuée en s'inspirant de l'analyse thématique. Cette méthode d'analyse a été réalisée en cinq phases : 1) se familiariser avec les données collectées à travers l'écoute des entrevues et la lecture de chacune des transcriptions ; 2) générer des codes initiaux à partir de ce qui a été identifié

comme étant pertinent dans la phase précédente ; 3) rechercher des thèmes, c'est-à-dire un ensemble de mots qui permettent de représenter de façon synoptique et fidèle la signification attribuée à un objet, à un phénomène, à une situation, par les individus interrogés ; 4) réviser les thèmes, soit essayer de produire une description complète du phénomène étudié à travers une vérification des thèmes identifiés dans la phase précédente ; et 5) la définition et dénomination des thèmes (Labra et al., 2019). Pour ces auteurs, la 5^e phase concentre deux grands moments : 1) le chercheur doit passer à une révision définitive des thèmes et de leurs sous-thèmes (lecture attentive de la matrice thématique) et 2) le chercheur doit passer à l'interprétation en définissant conceptuellement les thèmes et les sous-thèmes (Labra et al., 2019).

3.6. Considérations éthiques

Cette recherche a fait l'objet d'une évaluation de la part du Comité éthique de la recherche de l'UQAT afin d'avoir l'autorisation pour débiter le projet (numéro de certificat : 2023-11_Castro, Carol). La confidentialité des personnes participantes leur a été assurée. Aucune information permettant leur identification n'est présente dans ce rapport de recherche scientifique. Les noms des participant.e.s ont été remplacés par des chiffres, de manière à conserver leur confidentialité dès le début de l'analyse de données.

4. RÉSULTATS

Cette section présente la perception des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration quant aux obstacles et aux leviers qui influencent leur parcours académique et leurs conditions d'apprentissage. L'analyse s'est d'abord intéressée aux motivations qui les ont poussé-es à choisir le programme de travail social de l'UQAT, puis à l'adéquation entre leurs besoins et attentes, le contenu de la formation, les approches pédagogiques et les valeurs véhiculées. Elle met ensuite en lumière les défis rencontrés dans leurs apprentissages, les sources de stress identifiées et les stratégies déployées pour surmonter les difficultés.

4.1. Raisons ayant motivé le choix du programme de travail social

Diverses raisons ont influencé la décision des étudiant.e.s à s'inscrire dans le programme de baccalauréat en travail social à l'UQAT. Parmi celles-ci, cinq d'entre eux ont déclaré avoir été motivé.e.s par une expérience vécue antérieurement, soit par eux-mêmes, soit par un membre de leur entourage. Pour certains, cette expérience leur a permis de déconstruire des préjugés, de se familiariser avec le travail social et de constater des changements positifs à la suite d'interventions. Par exemple, la participante un explique :

Une de mes amies, elle vivait des situations avec sa famille [...], elle a été placée au niveau de la DPJ [Direction de la protection de la jeunesse], puis elle a rencontré le travail social. Puis c'est la première fois que j'ai été en contact avec un travailleur social. Je me suis rendu compte que ce métier-là, il aide vraiment les gens. Le travailleur social l'a vraiment accompagnée, il a pris le temps pour l'écouter, pour connaître ses besoins. Donc ça a déconstruit mes préjugés que j'avais envers ce métier-là. (P.1, femme)

Ces expériences vécues directement ou indirectement ont également éveillé un désir d'aider chez plusieurs étudiant.e.s. Par exemple, la participante 15 indique :

Puis j'ai rapidement été en contact avec une travailleuse sociale plus jeune parce que j'ai un frère qui est autiste. Cette personne-là, elle nous a beaucoup outillés, moi et ma famille, dans la compréhension de ce trouble neurologique, de comment s'adapter à cette réalité-là. Ça m'avait quand même beaucoup inspirée, puis ça m'avait donné envie de faire pareil avec d'autres familles qui peuvent se sentir démunies. J'étais à la recherche d'un emploi qui me permettrait de faire une différence dans la vie des gens. (P.15 femme)

Par ailleurs, pour d'autres, après avoir complété la formation technique en travail social au CÉGEP, ils ont désiré poursuivre leurs apprentissages en milieu universitaire afin de leur créer plus d'opportunités d'emploi. À titre d'exemple, la participante 11 explique : « je me suis dit qu'un bac, ça va m'ouvrir plus de portes qu'avoir juste une technique » (P.11, femme).

Cependant, au moins trois participant.e.s ont mentionné ne pas connaître la profession de travailleurs sociaux. C'est seulement après avoir passé quelque temps au Québec qu'ils ont pu la découvrir. Il semble donc y avoir un manque de familiarité avec la profession de travailleurs sociaux parmi certains participant.e.s, notamment parmi les étudiantes nouvellement arrivées.e.s au Canada. Par exemple, la participante 9 soulève :

Quand je suis arrivée ici, je ne savais pas aucune chose sur le travail social, mais quand j'ai commencé dans la première session, j'ai découvert que c'est une belle profession. (P.9, femme)

Par ailleurs, dans certains pays d'origine des participant.e.s, le travail social semble se pratiquer principalement sous forme de bénévolat, rendant la profession, telle qu'elle est au Québec, peu connue des étudiant.e.s issu.e.s d'une immigration récente. Par exemple, le participant six explique :

Quand j'étais au Sénégal [...], je m'investissais beaucoup dans des activités sociales et à travers des organisations non gouvernementales. [...] J'ai rencontré des personnalités qui m'ont parlé d'un programme de travail social et moi, auparavant, je ne savais même pas que le travail social existait. Bon, ça existe, mais dans mon pays, on le fait autrement. (P.6, homme)

La méconnaissance de la profession pourrait expliquer la décision de certain.e.s participant.e.s d'entreprendre un retour aux études après avoir effectué plusieurs années sur le marché du travail au Québec comme le mentionne la participante 16 :

Ça fait quand même plusieurs années que je suis dans le domaine de santé, mais y a quelque chose qui cloche. Moi, ça ne marche pas là. Oui, j'aime aider, mais l'approche médicale c'est limité, peut-être aller plus auprès de l'humain, auprès d'une autre approche que l'approche médicale. Alors c'est là que j'ai pensé faire mon bac, de faire le travail social. (P.16, femme)

4.1.1. Concordance du contenu du programme avec les besoins et les attentes

Globalement, les étudiant.e.s se disent satisfaits du contenu théorique proposé par le programme de l'UQAT, en particulier en ce qui concerne la diversité des sujets abordés dans les cours. Puisque les domaines d'emploi, les thématiques et la clientèle desservie sont très variés pour un travailleur social, ce contenu diversifié permet d'explorer de multiples possibilités pour ainsi mieux cibler les champs d'intérêt des étudiant.e.s. C'est ce que souligne la participante cinq :

Justement, le fait de toucher un petit peu à tout, surtout que tu ne sais pas dans quoi on va se spécialiser, forcément, le fait d'avoir un peu de tout ça te permet déjà d'évaluer un petit peu à la base. (P.5, femme)

De plus, il a été soulevé par la majorité des participant.e.s que les apprentissages théoriques leur permettent d'avoir une bonne représentation des enjeux sociaux contemporains, d'en comprendre leurs trajectoires historiques, leurs causes, leurs conséquences et leurs influences telles que les lois, les programmes sociaux, le

type de gouvernement en place, etc. Ces aspects sont exprimés, entre autres, par la participante 12 :

On voit beaucoup dans la théorie, donc ça me permet de comprendre vraiment ce qu'est le travail social en général et on va dans l'histoire, puis on touche un peu la politique aussi pour comprendre les lois.
(P.12, femme)

La majorité des étudiant.e.s ayant complété une technique en travail social mentionnent que les contenus du programme, notamment ceux des cours axés davantage sur la théorie que sur la pratique, ont bien répondu à leurs besoins et leurs attentes. Par exemple, les propos de la participante sept indiquent :

Quand j'ai commencé ma première session [...], j'avais vraiment cette vision où ça va être similaire à tout ce que j'ai vu à ma technique [...]. Puis quand j'ai commencé les cours, j'ai vu qu'on parlait de l'origine du travail social, tout ce qui entoure le travail social. J'ai vu qu'en technique, y a des aspects qui ne sont pas très spécifiés, puis c'est vraiment au bac j'ai vu qu'y a des cours, il y a des notions, qui sont toutes importantes, pas juste les cours d'intervention qui sont importants en travail social, mais les cours, notamment le cours de politique sociale. (P.7, femme)

Le programme de travail social permet également aux étudiant.e.s d'acquérir des compétences au niveau de leur capacité d'analyse tout en tenant compte des interactions entre les individus et leur environnement. Le partage du participant six va en ce sens :

Depuis que j'ai commencé à suivre le programme d'étude en travail social, quand je suis l'actualité, notamment ce qui se passe un peu partout dans le monde, j'arrive vraiment à faire des liens entre ce que j'ai appris dans la théorie et vraiment le travail social. Et dans mes raisonnements aussi, je crois aussi que je commence ça avoir des aptitudes de raisonnement d'un futur travailleur social. (P.6, homme)

Cependant, pour plusieurs étudiant.e.s nouvellement arrivé.e.s au Québec, des difficultés marquées sont mentionnées au niveau de la compréhension de la

culture du pays d'accueil et de la nature de ses problèmes sociaux. Dans ce contexte, il peut être ardu pour certain.e.s étudiant.e.s d'être en mesure de faire des liens entre la théorie enseignée et les enjeux sociaux contemporains. À ce sujet, la participante neuf explique :

Quand je suis arrivée ici, comme c'est un pays riche, je pensais qu'ici, il n'y a pas d'itinérances, de pauvreté. J'avais besoin d'apprendre. C'est difficile comment assimiler ces cas, mais j'avais besoin d'apprendre les situations des personnes ici du Canada, du Québec. Il y a des personnes qui réellement vivre dans ces contextes. Et je crois que j'ai besoin de comprendre pourquoi les personnes d'un pays riche vivent dans cette situation. Je sais que les situations de pauvreté dans la Colombie, c'est très différent d'ici pour toutes les aides sociales, les lois sociales. Il commençait à parler d'itinérance, de pauvreté, de la famille monoparentale, c'est très influencé. Pour moi, j'avais besoin d'apprendre les causes et les conséquences. (P.9, femme)

De plus, pour ces étudiant.e.s, cette méconnaissance pose un défi supplémentaire puisqu'ils doivent d'abord comprendre la culture du pays d'accueil pour être en mesure d'intervenir en adéquation avec celle-ci. Les explications de la participante 16 vont en ce sens :

Pour faire le métier de travailleur social, il faut vraiment que tu connaisses beaucoup de choses, que tu accumules beaucoup de connaissances. Comme moi, comme immigrante, qui viens d'une autre société, d'une autre réalité, d'autres problématiques sociales, d'autres histoires et d'autres cultures. Des fois, je ne peux pas intervenir auprès des personnes que je ne connais rien. (P.16, femme)

Par ailleurs, certain.e.s étudiant.e.s ont manifesté le besoin d'aborder les enjeux internationaux (guerres, catastrophes naturelles, etc.), autant historiques qu'actuels, afin d'en avoir une meilleure compréhension et ainsi mesurer leurs impacts sur les trajectoires migratoires et les possibles difficultés d'intégration. Par exemple, la participante 1 explique :

À travers ce bac-là, j'ai trouvé qu'il manquait cette information-là, au niveau de la culture, parce que c'était de plus en plus présent, même en région, les minorités, les personnes issues de l'immigration qui ont vécu des choses plus difficiles dans leur culture. Puis cette méconnaissance-là, justement, ça a un impact sur leur intégration. (P.1, femme)

Parallèlement, plusieurs étudiant.e.s ont soulevé la nécessité d'inclure le cours d'interventions en contexte interculturel dans le plan de formation obligatoire. L'immigration se faisant croissante, et ce, même dans les régions plus éloignées, le travailleur social sera certainement amené, au cours de sa carrière, à travailler avec une clientèle présentant ce type de parcours avec les enjeux reliés. La participante 17 évoque :

Et puis, au niveau de l'intervention interculturelle, je me dis, dans le contexte actuel du Québec, du Canada, où l'immigration se fait croissante, où le climat social n'est pas aussi toujours assez doux, où on passe beaucoup sous silence des problèmes liés à la discrimination à la racialisation. Je pense que l'intervention interculturelle n'est pas beaucoup mise en exergue. C'est offert dans mon université, l'UQAT, en option pourtant, ça pourrait être obligatoire. (P.17, femme)

Si, dans l'ensemble, les étudiant.e.s se disent satisfaits du contenu théorique proposé par le programme de l'UQAT, plusieurs étudiant.e.s soulèvent le manque de pratique d'intervention. Par exemple, voici le témoignage de deux d'entre eux :

Donc, ça répond un peu à mes attentes parce qu'on va vraiment en profondeur, tout ce qui est de la théorie, mais pas assez de pratique je trouve. (P.12, femme)

Puis avec le concret, on est beaucoup moins dans la pratique. Puis je trouve ça un peu dommage parce qu'après ça, on a beau avoir lu des centaines et des centaines d'articles scientifiques, mais si on ne pratique pas notre savoir-être, notre savoir-faire, ça nous désavantage sur le plan du milieu du travail. Tandis que quand j'étais dans la technique, justement, c'étaient plus des mises en situation où on se prêtait au jeu, on jouait, puis ça nous préparait mieux au marché du travail. Donc, là où je veux en venir, c'est que je trouve que le bac, c'est beaucoup d'analyses, ce qui est correct, mais je pense que le côté analyse prend beaucoup plus de place que le côté on va dire plus pratique. (P.15, femme)

Ce manque de pratique d'intervention n'est pas uniquement soulevé au niveau des cours, d'autres mentionnent qu'il pourrait être intéressant d'obtenir de l'expérience pratique sous forme de stage (par exemple de courte durée) un peu plus tôt dans le cursus universitaire, pas uniquement sous forme de longs stages au cours des deux dernières sessions du programme. Il semble que ceci contribuerait à une meilleure intégration des savoirs. À nouveau, voici le témoignage de deux autres personnes :

Je pense qu'y a certains aspects que j'aurais aimé qu'ils soient plus explorés. Principalement, j'aurais aimé qu'on ne fasse pas nos stages juste en dernière session parce que personnellement je n'ai pas vraiment d'historique ou de connaissances sur le système de réseau santé et services sociaux. Ça fait qu'en faisant le programme, c'était comme une lacune par rapport à mes pairs qui avaient déjà travaillé dans le domaine. Il y a beaucoup de choses que je ne comprenais pas. (P.14, homme)

Sauf qu'au niveau de la durée de stages, peut-être qu'il faut, je ne sais pas moi, permettre d'aller sur le terrain 2 semaines, voir comment ça se passe. Parce que faire 2 ans et aller juste sur le terrain en 3e année je trouve que c'est assez difficile quand même. Peut-être faire un an et puis nous dit, faites 2 mois de stage, au moins entre les 2 premières années, pour voir comment ça se passe et tout. Je pense que ça aiderait beaucoup et ça mènerait moins de stress, d'anxiété. (P.17, femme)

4.1.2. Concordance des méthodes d'enseignement avec les besoins et les attentes

À la lumière des informations que nous avons recueillies, là où l'UQAT, une université principalement régionale, se distingue certainement au niveau de la petite taille de ses cohortes. Cet aspect est fortement apprécié par la majorité des participant.e.s. En plus d'offrir une plus grande accessibilité aux professeur.e.s et aux chargé.e.s de cours, la taille des cohortes permet également aux étudiant.e.s d'évoluer dans un climat de confiance favorisant considérablement leurs apprentissages. À ce sujet, la participante 15 mentionne :

J'ai du positif à dire parce que c'était des plus petites classes, donc on a une proximité avec les enseignants. On se connaît, donc on est plus à l'aise, on est plus confortable de poser des questions devant en classe. Donc ça, ça joue vraiment positivement dans l'apprentissage. (P.15, femme)

De plus, il semble que la disponibilité des professeur.e.s, leur implication et leur accompagnement dans les apprentissages des étudiant.e.s constituent des aspects grandement appréciés par une forte majorité d'étudiant.e.s comme en témoignent les participantes cinq et 10 :

Bon déjà, le fait d'être en région, c'est très très aidant parce qu'il y a cette proximité avec les profs qu'on n'a pas forcément dans les grandes villes. Donc, justement, cette proximité me permet de vraiment poser mes questions, de soulever vraiment mes incompréhensions et d'avoir des retours. Donc, ce qui répond grandement à mes attentes. (P.5, femme)

Les méthodes d'enseignement ici, je vois que les profs sont disponibles à te soutenir, si tu n'as pas compris les cours, tu n'as qu'à les écrire, sont là pour toi, pour t'aider à mieux comprendre. Je vois ça, ce que j'apprécie vraiment ici parce qu'ils ne te laissent pas toute seule. (P.10, femme)

Néanmoins, puisque cette étude implique la participation d'étudiant.e.s récemment arrivé.e.s au Québec, il est pertinent de rappeler que certain.e.s ont connu un système d'éducation complètement différent. Pour plusieurs, l'adaptation à ce nouveau système a posé des défis de taille. Certains exemples donnés par les étudiant.e.s étaient d'ordre culturel tandis que d'autres étaient de type fonctionnel. Au niveau des codes sociaux, certain.e.s ont, par exemple, soulevé un inconfort à tutoyer les professeur.e.s et les chargé.e.s de cours même lorsque c'était explicitement alloué comme en témoigne la participante trois : « J'ai de la difficulté à tutoyer un enseignant. C'est dur pour moi parce que ça me demande de réfléchir pour le faire ». (P.3, femme)

Au niveau fonctionnel, la grande disponibilité et la réactivité des professeur.e.s et des chargé.e.s de cours (tant lors des périodes d'enseignement qu'à l'extérieur de celles-ci) ont également surpris plusieurs étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration. Cependant, certain.e.s ont indiqué avoir mis du temps pour prendre pleinement conscience de la possibilité de bénéficier de cette proximité et de cette accessibilité aux ressources professionnelles. Ces délais sont susceptibles d'occasionner des obstacles qui pourraient s'avérer persistants pour certains étudiant.e.s rencontrant des difficultés. Par exemple, les participants 11, 14 et deux soulèvent :

Au début, je n'arrivais vraiment pas à comprendre comment ça se fait et comment ils enseignent. Parce que nous, en Haïti, quand tu vas faire des examens, c'est du par cœur. Quand on t'enseigne, c'est tout du par cœur. (P.11, femme)

Le fait que je n'aie pas le même système avant. Au Cameroun, c'était plus de la mémorisation et de mettre sur papier ce qui est écrit. Mais ici, c'est plus une ouverture d'esprit, de l'argumentation, ce n'est pas quelque chose que je savais avant. Au début de la BAC, j'ai eu beaucoup de difficultés parce que je ne savais pas qu'il fallait que j'argumente, que je donne des opinions donc c'est quelque chose qui m'a pris du temps. (P.14, homme)

Il nous faut du temps pour s'y habituer. Il nous faut du temps pour comprendre. En France, c'était vraiment les élèves, d'une part, les profs, d'autre part, c'était vraiment, ils sont séparés, il y a aucune intégration entre les 2. Alors qu'ici on parle avec nos profs, il y a aucun problème, on peut poser des questions, ils répondent tout de suite. En France, c'était vraiment limite. (P.2, femme)

Quant aux méthodes d'enseignement, elles sont suffisamment variées afin d'offrir à chacun la possibilité d'optimiser leurs apprentissages. Plus particulièrement, les étudiant.e.s apprécient les travaux de recherche permettant de consolider les apprentissages théoriques tout en favorisant une grande autonomie :

Oui, c'est des cours, il y a des parties magistrales, mais il y a aussi beaucoup de travail de recherche à faire en arrière et je pense que ça, c'est constructif aussi parce que ça permet à l'étudiant d'aller chercher par lui-même des informations et parfois quand on cherche des informations par nous-mêmes, on est davantage nourri. (P.17, femme)

Je trouve que les méthodes d'enseignement sont assez bien parce qu'on m'a toujours enseigné comme ça, avec la théorie, puis beaucoup de travaux en même temps. Puis un peu de liberté aussi, c'est à nous d'aller chercher. Les travaux nous permettent de comprendre plus la matière, d'être autonomes dans notre recherche. (P.12, femme)

Comme le mentionne la participante 16, les étudiant.e.s apprécient fortement lorsque les professeur.e.s et chargé.e.s de cours partagent leurs expériences professionnelles. Cela donne l'occasion aux étudiant.e.s de consolider la théorie avec la pratique :

Le partage aussi parce que c'est ce que j'ai remarqué, les enseignants travailleurs sociaux, ils ont un bagage d'expérience à partager, parce que ce partage d'expérience, ça te fait mieux comprendre. (P.16, femme)

Dans le même ordre d'idées, une étudiante apprécierait qu'on inclue davantage le partage culturel provenant des étudiant.e.s issus de l'immigration dans les

méthodes d'enseignement. En plus de sensibiliser les autres étudiant.e.s aux parcours migratoires qui peuvent s'avérer complexes, ce partage interculturel permettrait d'atténuer des préjugés et de faciliter l'inclusion de ces étudiant.e.s. De plus, tous les étudiant.e.s bénéficieraient de ces informations pour leur future carrière. Par exemple, la participante trois soulève :

Me faire participer au niveau plus culturel, que mon savoir et mon expérience de vie a une importance, puis de comprendre ça, ça aurait vraiment aidé au niveau de l'intégration notamment. Je me serais moins sentie à l'écart. (P.3, femme)

Par ailleurs, un moment fort marquant pour la participante 16 aura été, dans le cadre du cours d'intervention auprès des petits groupes, lorsque sa cohorte et elle-même se sont déplacées pour se rendre dans une communauté autochtone. Cette étudiante explique que, puisqu'elle est issue de l'immigration, elle n'a pas beaucoup de connaissance de l'histoire, de la culture, des traditions de ces communautés comparativement aux étudiant.e.s québécois.e.s. De plus, les apprentissages faits en classe ne lui permettaient pas nécessairement de concrétiser toutes les informations reçues. Cette expérience vécue aura donc été un enrichissement considérable pour assimiler les notions théoriques grâce à une approche méthodologique innovante. À ce sujet, elle indique :

On a vraiment parlé avec les personnes autochtones, parlé de leur réalité. On avait partagé leur façon de faire, par exemple comment ils s'assoient, comment ils font leur tente, comment ils font le feu. Alors, on a été dans la réalité et puis on a vu où ils habitent. Là tu es à l'intérieur de l'action, tu es avec les autochtones, tu l'entends de la bouche des autochtones, pas de l'enseignant. (P.16, femme)

De plus, cette même étudiante rapporte que cette expérience lui aura donné l'occasion de mettre en pratique plus concrètement des approches et des techniques d'intervention :

Des fois, il y a certaines notions dont tu ne peux pas comprendre si tu ne le pratiques pas. Parce que moi, je vois, on a des cours que tu vas parler des approches, des approches en théorie, mais si tu ne le mets pas en contexte dans certaines interventions, comment je peux la mettre? (P.16, femme)

Finalement, puisque les campus sont situés dans des régions éloignées, deux étudiantes soulèvent devoir faire des déplacements considérables pour assister à leurs cours en présentiel. Compte tenu de cette réalité, elles ont manifesté l'intérêt que des cours en mode hybride soient offerts :

Pour ma part, ça va les méthodes d'enseignement. Je trouve que c'est bien. C'est sûr que le fait que ça soit un peu rigide au niveau de la possibilité d'offrir des cours en ligne ou d'adapter certains cours en ligne, c'est un peu désavantageux. Surtout, admettons pour ceux qui viennent de l'extérieur, comme moi, ça peut être difficile parfois. Par rapport à la méthode d'enseignement, ça peut être un enjeu. (P.7, femme)

4.1.3. Valeurs enseignées dans le programme

La grande majorité des étudiant.e.s interrogé.e.s se disent en accord avec les valeurs enseignées dans le programme de travail social de l'UQAT. Parmi ces valeurs, le respect, l'ouverture d'esprit, l'entraide et la solidarité ont été identifiées par plusieurs comme étant des valeurs majoritairement prônées. Le programme permet également aux étudiant.e.s de prendre conscience de leurs biais cognitifs afin d'identifier leurs préjugés dans le but de réduire les comportements pouvant être discriminatoires. À ce sujet, la participante cinq indique :

Les valeurs que les profs prônent, ce sont les valeurs qui me sont propres également. Donc, le non-jugement, l'ouverture d'esprit, ce sont des choses qu'on bâtit au fur et à mesure. Ce n'est pas acquis d'office, mais ce sont des trucs qu'on travaille au fur et à mesure donc les cours te permettent vraiment, surtout les cours qui sont très pratiques, ça te permet de te dire que, dans tel endroit, j'ai encore ce travail à faire de jugement ou d'ouverture d'esprit, donc si ça te permet de te remettre vraiment en question à chaque fois et de travailler sur toi pour vraiment être la meilleure intervenante possible. (P.5, femme)

Pour quelques étudiant.e.s issu.e.s d'autres cultures, certaines pratiques engendrent des confrontations ou des incompréhensions de valeurs appliquées dans la culture d'accueil comme en témoigne, par exemple, le participant 14 :

Il y a certaines valeurs qui ont été plus difficiles à comprendre pour moi. Surtout, certaines valeurs, comme l'autodétermination dans le fait que, dans notre culture, c'est très traditionaliste. Tu suis le parcours qui est décidé pour toi. Donc la possibilité d'aller hors norme n'est pas nécessairement présente pour moi. Le fait de dire à quelqu'un oh tu ne peux pas suivre ce qui a été décidé par tes parents, c'est quelque chose qui est plus compliqué pour moi. (P.14, homme)

En prenant l'exemple de la protection de la jeunesse, il ajoute également :

C'est compliqué pour moi parce qu'il y a beaucoup d'opposition de valeur que je ressens pour être honnête. Surtout à l'aspect de la protection de la jeunesse, le fait qu'on est obligé de signaler tandis que dans la culture où j'ai grandi, il doit avoir beaucoup d'entraide entre les membres du groupe. On doit tous se supporter. Juste le fait de signaler pour moi, ça va un peu contre mes valeurs. (P.14, homme)

4.1.4. Défis rencontrés dans les apprentissages

Pour plusieurs étudiant.e.s, l'intégration au sein de leur cohorte aura été le plus grand défi qu'ils auront rencontré dans leurs apprentissages. Par exemple, la participante 1 a mentionné : « c'est de trouver ma place dans ma cohorte ». De plus, il a été évoqué que l'intégration dans un groupe, où une forte majorité d'étudiant.e.s se connaissaient préalablement, était encore plus ardue. Dans ce

contexte, plusieurs étudiant.e.s ont nommé avoir ressenti de l'isolement et du rejet comme le précise la participante deux :

Moi, dans ma classe, la plupart des Québécois et des Québécoises se connaissent déjà. Donc nous, quand on vient, c'est comme, des fois au début, je me sentais comme, j'ai imposé quelque chose. Ils sont hyper gentils, ils sont hyper ouverts, mais tu le sens que tu es dans ta bulle. (P.2, femme)

Face à ces difficultés d'intégration, on peut observer un clivage entre deux groupes, soit les étudiant.e.s d'origine québécoise et ceux issus de l'immigration régionale ou internationale comme en témoigne les participantes trois et 13 :

Au niveau de la collaboration entre les étudiant.e.s. Moi, ma première année en travail social, j'ai trouvé ça vraiment difficile parce que j'avais de la difficulté à me faire accepter. Les étudiant.e.s québécois avaient comme peur du contact avec un étudiant immigrant et parfois on se retrouvait tous les immigrants dans un seul groupe. (P.3, femme)

Je suis née au Québec, j'ai grandi au Québec, j'ai fait mes études au Québec, fait que je connais le système québécois. Je sais ce qu'est être dans une classe québécoise, je sais ce qu'est être dans une classe avec des personnes multicolores. C'est quand tu arrives en région, c'est là que tu vois que ça se peut qu'on ne m'écoute pas parce que peut-être ce que je dis ce n'est pas valide ou on ne me prendra pas pour faire un travail d'équipe parce qu'ils ont peut-être des croyances que ça ne va pas marcher. (P.13)

Du côté de la participante cinq, elle ajoute que même si elle est au Québec depuis plusieurs années, l'intégration dans un nouveau groupe demeure encore un défi pour elle puisque plusieurs facteurs lui rappellent ses différences :

Je dirais beaucoup plus l'intégration, c'est quelque chose que même si ça fait quand même plusieurs années que je suis là [...], ça reste toujours un défi parce que tout te rappelle que tu es différente, ta couleur de peau, ta manière de parler, l'accent, le parcours de vie, les valeurs. Parce que forcément, tu n'as pas les mêmes valeurs que tes collègues québécois, donc parfois l'intégration dans les groupes, ça peut être un peu difficile. (P.5, femme)

Si certaines personnes ont réussi à s'intégrer, d'autres n'y sont pas parvenues malgré les nombreuses tentatives et ont finalement décidé de lâcher prise :

C'est l'intégration qui a été plus dure pour moi. Tu le sais que tu ne peux pas t'intégrer, mais tu essaies plus. On crée nos propres groupes où est-ce qu'on sent bien. (P.13, femme)

Un autre obstacle majeur rendant difficile l'intégration des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration réside dans la compréhension de la langue et des expressions québécoises, et ce, même pour ceux ayant appris le français à l'étranger. Face à des situations parfois inconfortables, certains se sont sentis exclus des échanges. Par exemple, la participante deux explique :

Les Québécois, qui parlent avec le prof québécois, qui disent des expressions, qui disent des blagues pendant le cours, et des fois pendant ce moment-là, on peut dire que nous, on se sent un petit peu détaché, on va dire. Et donc on se trouve dans une bulle où il faut qu'on apprenne leurs expressions, où il faut qu'on leur laisse leur temps, parce que c'est entre eux, on ne sait pas trop quoi faire, on va dire dans ces moments-là, on se regarde, nous les étrangers, on est genre qu'est-ce qu'on doit faire. (P.2, femme)

La mécompréhension de la langue engendre également des difficultés d'apprentissage puisque certain.e.s étudiant.e.s, ne se sentant pas pleinement intégré.e.s au sein de leur groupe, n'oseront pas manifester leurs incompréhensions afin d'obtenir des éclaircissements. C'est le cas des participants huit et deux qui partagent leur expérience :

C'était d'abord l'accent, l'accent en réalité surtout. Avec certains profs ça pouvait passer, mais avec d'autres, ça devient encore plus compliqué. Je pouvais m'asseoir et passer des heures sans rien comprendre. Franchement, c'était horrible pour moi. (P.8, homme)

Au début, puisque j'étais encore nouvelle, j'étais un petit peu gêné de poser des questions, genre oui, Monsieur, est-ce que vous pouvez répéter parce que le fait que je ne comprenais pas vraiment l'accent. (P.2, femme)

De plus, étant dans un domaine de relation d'aide où la communication est un pilier central de l'intervention, le manque de vocabulaire précis et varié semble poser un défi de taille pour des étudiant.e.s au niveau de l'exactitude des propos qu'ils désirent véhiculer. Les témoignages des participantes neuf et 16 vont dans ce sens :

Je comprends toutes les choses, j'adore parler avec les personnes, mais c'est un défi de pouvoir exprimer les choses que réellement je voudrais dire. (P.9, femme)

Moi, les défis, ça va être un petit peu au niveau de la langue. Quand ce n'est pas ta langue maternelle, tu vas toujours approfondir tes connaissances, tu vas toujours te trouver avec des notions, des termes et des terminologies propres au domaine social. (P.16, femme)

Puisque les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation peuvent différer grandement d'un pays à l'autre, plus de la majorité des étudiant.e.s ont souligné que leur méconnaissance du système scolaire québécois leur avait posé un important défi dans leurs apprentissages. Plus précisément, ça leur a pris beaucoup du temps pour prendre conscience des différences entre les deux les systèmes et de s'y adapter :

Le défi était d'abord de comprendre le système de l'enseignement supérieur ici au Québec de manière générale, parce que c'est un système qui, je reconnais être différent de la nôtre, parce que moi, je viens d'un autre système, comparer aux autres étudiant.e.s qui sont né.e.s ici, qui ont grandi ici, je reconnais que je devais faire beaucoup plus d'efforts qu'eux pour pouvoir [...] maîtriser le système. (P.6, homme)

Plusieurs étudiant.e.s ont, entre autres, mentionné être habitués d'apprendre les notions académiques par cœur, « mais ici, c'est plus une ouverture d'esprit, de l'argumentation » P.14. À ce sujet, le participant 14 ajoute :

Ce qui est un peu plus difficile pour moi, c'est de m'habituer à ces nouvelles manières. Avant je ne lisais pas les critères de correction parce que je me disais que c'est du par cœur qu'on veut. Donc, pendant longtemps, c'était écrit dans mes travaux, tu es parti hors sujet. C'est quelque chose que j'ai dû apprendre récemment. (P.14, homme)

Des étudiant.e.s ont également mentionné s'être sentis mal à l'aise lorsque la discussion ou les pratiques d'interventions portaient sur certains sujets considérés plus personnels. C'est, entre autres, le cas des participants cinq et six :

Mon cours d'intervention de groupe, c'est un cours où il y a beaucoup de partage. C'est un cours très pratique où on a à faire des simulations d'intervention de groupe. Moi, étant africaine, on est très réservée, on est vraiment des personnes très pudiques, donc il y a certaines choses qu'on va avoir beaucoup de mal à partager. (P.5, femme)

Dans la vie personnelle, je ne suis pas du genre à dévoiler, c'est ma vie personnelle et il y a aussi des sujets aussi dans lesquels je me sens mal à l'aise. Là, ça dépend aussi parce que c'est peut-être aussi de la société dans laquelle je viens. (P.6, homme)

La remise de travaux conforme au guide de présentation des travaux écrits de l'UQAT semble aussi représenter un défi et un stress importants pour certain.e.s étudiant.e.s. Ces difficultés sont encore plus marquées lorsque l'étudiant a fréquenté une autre institution ayant exigé d'autres méthodes. Par exemple, la participante quatre explique :

Je devais vraiment m'adapter à comment l'UQAT voulait que je fasse mes travaux. Puis je me rappelle à ma première session, je perdais extrêmement beaucoup de points parce que je suivais une certaine structure, mais pas celle de l'UQAT. (P.4, femme)

Une autre différence marquée au niveau des méthodes d'enseignement ayant posé des défis importants pour plusieurs étudiant.e.s est l'utilisation de systèmes informatiques. Plusieurs ont mentionné travailler principalement avec des

documents imprimés tandis qu'ici les plateformes informatiques sont majoritairement utilisées. Ces étudiant.e.s ont soulevé le fait qu'ils ont manqué d'accompagnement et de précisions pour être en mesure de naviguer aisément sur les différentes plateformes disponibles aux étudiant.e.s :

Mais moi, je trouvais que c'était vraiment à nous de chercher comment ça marche. Par exemple, ce n'est pas quelqu'un ou un cours qui vont nous donner pour nous expliquer que oui, Moodle, ça marche comme ça, nos devoirs on veut que ça marche de cette façon. (P.2, femme)

Cette méconnaissance a également engendré un stress supplémentaire ainsi que des difficultés organisationnelles. À ce sujet, le participant huit soulève :

J'ai raté mon premier test de lecture parce que je ne savais pas où je devrais me diriger dans mon ordinateur, où je devrais aller. Je connaissais Moodle, mais comment je devrais rentrer dans Moodle, où sont classés les cours, où est-ce que je devrais aller pour voir le test de lecture et faire également au moment attendu. Donc vraiment, ça faisait beaucoup de poids sur mes épaules. (P.8, femme)

En lien avec le manque de connaissance des plateformes informatiques, des étudiant.e.s soulèvent également le manque de connaissance des ressources universitaires disponibles :

Aussi, mes connaissances limitées des ressources disponibles dans l'université. Les ressources étaient là, mais moi, vu que je ne connaissais pas du tout, ça m'a posé vraiment de difficultés. (P.8, femme)

Dans ce contexte, nos entrevues ont soulevé que certains étudiant.e.s ont misé sur l'aide de leurs collègues afin de rectifier la situation :

Il a fallu que je m'approche également à un collègue de classe pour que ce dernier puisse m'expliquer davantage, comment je devrais procéder. (P.8, femme)

Par ailleurs, un autre défi important pour des étudiant.e.s nouvellement arrivé.e.s au Québec est, dans un premier temps, de comprendre qu'est-ce que c'est le travail social :

C'était au tout début parce que le travail social, c'était quelque chose de nouveau pour moi, donc je devais d'abord apprendre à connaître qu'est-ce que c'est le travail social ici, les différents organismes en travail social, les lois et autres. (P.6, homme)

Et, dans un deuxième temps, d'acquérir des connaissances de leur nouvel environnement social tout en suivant des cours qui supposent que ces connaissances sont déjà acquises :

Au début, quand je suis arrivée ici, je voulais changer de domaine parce que c'était un peu plus difficile. On va dire le fait de s'intégrer, de s'habituer à des normes que moi je ne connaissais pas. Et le travail social, c'était vraiment le social et donc ici, moi le social, je ne le connais pas beaucoup, donc vraiment dans ce sens-là, c'était très difficile pour moi. Tu travailles avec un environnement, mais avec un environnement que tu ne connais pas. Il me reste plein de choses à faire, ce n'est pas juste dans le sens où tu pars à l'université, j'apprends quelques petites choses, je reviens chez moi, je fais mes devoirs et c'est bon. C'est vraiment dans le sens où il faut que je comprenne tout le contexte qui est autour de ce domaine-là. (P.2, femme)

Un défi supplémentaire mentionné par plusieurs étudiant.e.s est lié à la conciliation de leurs études avec leurs multiples responsabilités, notamment la parentalité. Effectivement, six étudiant.e.s interrogés sur les 17 participants ont un ou plusieurs enfants à leur charge pour qui la conciliation études/famille représentait un défi non négligeable. À ce sujet, la participante trois soulève :

C'était assez complexe et ça m'a amené beaucoup de stress quand même pour un début. Comment concilier le fait que ma fille n'a pas de garderie, je dois aller à l'école, je dois trouver des façons de faire ? (P.3, femme)

Pour d'autres, le manque de ressources financières les oblige à occuper un emploi, rendant la conciliation entre les études et le travail particulièrement ardu :

Le fait de travailler en même temps, donc d'occuper un emploi, ça engendre des défis parce que ça joue sur ma fatigue et mon niveau d'énergie, l'organisation de mon temps pour faire des travaux, donc ça a un impact, c'est un défi de naviguer entre être étudiante et avoir un emploi aussi à temps plein. (P.15, femme)

En plus de ces responsabilités, des imprévus en cours de session sont survenus pour certains étudiant.e.s. Il y a eu, entre autres, une longue période de grève dans les écoles primaires et secondaires et un problème de santé nécessitant une hospitalisation :

Au niveau personnel, j'ai eu à surmonter beaucoup, beaucoup, beaucoup aussi, euh comme maman. J'ai été malade au cours d'une session complètement. Et puis j'ai été obligée de suivre mes cours de l'hôpital. (P.17, femme)

Toutes ces responsabilités, combinées aux heures de cours, à la charge de travaux et de lecture, ainsi qu'aux travaux d'équipe à réaliser exigent des étudiant.e.s qu'ils soient bien organisés au cours de la session pour ne pas se retrouver submergés, surtout lorsque des imprévus surviennent. Et comme mentionné précédemment, il aura fallu du temps pour certain.e.s étudiant.e.s afin d'être en mesure d'identifier les différences au niveau du système d'éducation pour ensuite adopter des moyens organisationnels adéquats :

La conciliation travail-école, le fait de travailler à temps partiel puis aller à l'école, puis sachant qu'il y a des devoirs, puis des travaux en équipe. Je trouve que la planification c'est une difficulté. Puis, côté financier aussi. Je trouve que ça joue beaucoup sur notre humeur, notre moral, notre santé mentale aussi. (P.12, femme)

Se retrouver dans un pays aussi avancé, comme le Canada, où il faut vraiment des livres et des lectures. C'est beaucoup de lectures à faire, c'est les tests également à faire. Donc, tu fais 3h00 de cours, mais tu as plus de travail encore à faire à la maison donc il y a tout ça. Et dans un pays où tu dois travailler aussi vu que les ressources financières sont limitées, concilier le travail et aussi la vie universitaire ici ce n'est pas du tout évident. (P.8, homme)

4.1.5. Facteurs de stress chez les étudiant.e.s

La principale source de stress chez les étudiant.e.s interrogé.e.s au cours de cette étude est la peur de l'échec et/ou d'obtenir un résultat décevant. Ils sont conscients qu'ils doivent maintenir un rendement satisfaisant les critères d'entrée en stages ou d'accès à la maîtrise. De plus, se sentant redevables à la société d'accueil et/ou à leur famille, des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration disent ressentir une pression accrue à la performance. À ce sujet, les témoignages des participants 14 et huit indiquent :

Puis on a notre futur à nous-mêmes, on se dit qu'on est arrivé ici, on est dans un nouveau pays, on ne peut pas juste, ne pas faire d'efforts. Donc je pense qu'on fait énormément d'efforts pour être bien perçu dans la société, puis être fier de nous-mêmes. Donc, le fait d'avoir des échecs c'est comme ouch, c'est difficile. Je pense qu'en tant qu'immigrant, on a cette pression de performer. On a quand même les sacrifices de nos parents. (P.14, homme)

Aussi sans oublier cette pression, venant de notre famille, à la réussite académique parce que la famille attend également une suite favorable. Donc, vu que tout ce que tu vis ici comme pression, comme stress donc aussi, il faut ajouter également l'attente de la famille à la réussite académique. Donc ça fait vraiment plus de précisions supplémentaires aussi sur moi. (P.8, homme)

De plus, « la remise des travaux quand ça vient tout en même temps » (P.4), la conciliation des diverses responsabilités, la gestion du temps et l'attente de

résultats une fois les travaux remis sont tous des facteurs qui accentuent le sentiment de stress :

Présentement, on s'en va en stage, il y a quand même une moyenne pour aller en stage. Puis on est rendu à peut-être trois-quatre mois de la fin, puis il y a des cours, je n'ai même pas de résultats. Puis tu as juste plein de travaux à rendre pour le cours en question, mais tu n'as pas de résultat. (P.13, femme)

Les fins de session, quand on a des tas de travaux à rendre dans des délais imminents, là, ça pose des problèmes. On ne sait pas par où commencer et des fois ça c'est stressant là. (P.6, homme)

Pour plusieurs étudiant.e.s, les travaux d'équipe représentent une grande source de stress. D'abord, puisqu'ils ont diverses responsabilités autres que leurs études, il peut s'avérer ardu de trouver des moments pour que tous les membres d'une équipe puissent se rencontrer. Il en va de soi que, plus l'équipe contient de membres, plus les complications sont susceptibles d'être multipliées. Par exemple, la participante 12 précise : « Ce qui me stresse, je trouve un temps pour faire les travaux puis une plage horaire pour aussi pour les travaux d'équipe ». (P.12, femme)

Ensuite, la présence de conflits, de divergences d'opinions et de dynamiques de groupe non fonctionnelles ou encore la disparité, selon les membres de l'équipe, de l'importance accordée aux travaux et aux résultats constituent des facteurs de stress importants lors de travaux d'équipe. Par exemple, les participantes 15 et sept indiquent :

Les travaux d'équipe aussi c'est stressant parce que le résultat final dépend aussi des autres. Donc, ça, c'est hors de ton contrôle. Donc le fait qu'il y ait beaucoup de travaux d'équipe puis que les résultats dépendent aussi des autres, donc ça contribue aussi au stress. (P.15, femme)

Puis ce qui me stresse le plus, c'est d'effectuer les travaux en équipe parce que parfois, on n'a pas la même notion. Justement, il n'a pas la même compréhension du travail, on n'a pas la même notion du temps ou de la réussite. (P.7, femme)

Bien que ces enjeux ne soient pas exclusifs aux étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration, ils sont susceptibles d'être accentués par d'autres facteurs, par exemple des difficultés d'intégration au sein de la cohorte. Par exemple, plusieurs étudiant.e.s soulignent faire face à des problématiques d'isolement et de rejet générant un stress considérable :

Ce qui me stresse, ici, c'est l'isolement. Parce que l'affaire de financement, ça va correct, je n'ai pas de problème et difficulté. Mais les éléments ici qui me stresse vraiment, parce que je me retrouve toute seule dans ce pays, pas de famille, pas d'amis à l'école, les gens ne sont pas ouverts là-bas, c'est ça, c'est l'isolement. (P.10, femme)

Que je ne me fais pas accepter au sein de l'UQAT, pas dans le genre établissement, mais pas accepter par les autres, ou juger on va dire. (P.2, femme)

Selon la participante un, le manque d'informations jugées essentielles, en particulier concernant l'actualité internationale, limite la sensibilisation des étudiant.e.s aux enjeux propres à d'autres cultures. De plus, comme ces enjeux ne sont pas forcément discutés au cours de la formation en travail social à l'UQAT, les étudiant.e.s n'ont pas l'opportunité de développer une réflexion critique face à ces sujets, ce qui est susceptible de les empêcher d'intervenir adéquatement auprès de cette clientèle :

Le fait qu'on ne parle pas justement de qu'est-ce qui se passe dans le monde. Ça me stresse un petit peu parce que je trouve qu'on est moins renseigné à ce qui se passe dans le monde. Ça nous empêche d'avoir certaines critiques, certaines réflexions. Ça, ça me stress aussi un petit peu de ne pas informer, de ne pas se sensibiliser les futurs travailleurs sociaux à qu'est-ce qui passe ailleurs dans le monde parce qu'ils vont sûrement être en contact avec ces personnes-là. (P.1, femme)

4.1.6. Facteurs permettant de surmonter les difficultés

Le soutien du personnel enseignant est l'un des facteurs principaux ayant contribué à aider les étudiant.e.s interrogé.e.s à surmonter leurs difficultés. Que ces difficultés soient au niveau de problèmes académiques ou personnels, on souligne, entre autres, la proximité des professeur.e.s, leur disponibilité, leur support et leur réactivité à répondre aux questions. La participante sept mentionne également que les rétroactions des examens et des travaux lui auront grandement servi à comprendre et à corriger ses erreurs. Les témoignages des participantes 17 et cinq vont en ce sens :

Mais on a une université géniale aussi, avec des enseignants qui sont plus proches et cette proximité a fait que y comprennent mieux nos problèmes. (P.17, femme)

Je dirais que, le fait que les profs soient très disponibles pour aider si j'ai des questions, tu sais, ils sont là, d'où la force vraiment de faire son bac en région. (P.5, femme)

Certain.e.s étudiant.e.s mettent davantage l'accent sur l'aide provenant du personnel enseignant issu de l'immigration par rapport aux personnels enseignants. En partageant leurs parcours et leurs conseils, ils ont facilité l'intégration de certains étudiant.e.s tout en les motivant et en leur donnant confiance en eux comme le souligne le participant huit :

Il y a un professeur sénégalais qui m'a dit, il faut souvent écouter les émissions, les radios. Il faut aller vers la culture québécoise comme ça, ça va aller. Tu n'es pas seul, il y a beaucoup de personnes qui ont traversé la même chose et ça va bien se passer. C'est les mots franchement qui m'ont beaucoup soulagé. Je me suis dit que franchement, il faut que je relève ce défi. Donc ça m'a vraiment donné beaucoup de courage et la confiance en soi aussi. (P.8, homme)

Quelques étudiant.e.s ont témoigné que la prise de conscience de leur cheminement parcouru ainsi que la fierté d'avoir surmonté de nombreux défis influencent directement leur motivation, leur persévérance et leur confiance en

leurs moyens et en leurs capacités de relever de nouveaux défis. De plus, ils désirent être un modèle pour leur entourage. À ce sujet, la participante neuf souligne :

Je pense que c'est ma motivation, parce que je me dis, tu peux faire toutes les choses, apprendre et comprendre bien les cours. Et je n'aime pas laisser une chose sans finir. Je sais que mes qualifications ne sont pas les meilleures, mais j'essaie d'améliorer de plus en plus. Et pour démontrer et à moi et à ma fille que c'est possible. Les choses que tu te proposes, tu peux les faire. (P.9, femme)

Un autre facteur d'importance permettant aux étudiant.e.s de surmonter leurs difficultés est l'aide provenant des collègues de leur cohorte autant dans la compréhension du système scolaire que dans le soutien mutuel. Le fait de verbaliser leurs difficultés et de partager leurs expériences avec d'autres collègues aura permis à plusieurs de briser l'isolement et de ne pas se sentir seul à rencontrer les mêmes défis. Pour la participante 13, « c'est vraiment les relations que je me suis faites ici. Je suis vraiment reconnaissante de les avoir eues, de les avoir connues ». Ce que souligne également le participant 14 :

Je pense qu'une chose qui m'a beaucoup aidé, avec mes collègues, je parlais beaucoup avec, comment ils faisaient leurs travaux. Ça m'a permis, avec le temps, de comprendre de petites choses comme donner tes arguments, tes opinions, parce que tu as le droit de les dire. En passant on n'avait pas le droit de dire ce qu'on pensait, c'était un système assez, tu penses comme ça, tu dis comme ça, on ne veut rien savoir d'autre. Donc parler avec mes collègues m'a permis de comprendre que j'ai le droit de dire certaines choses. (P.14, homme)

En plus de l'aide apportée par les pairs, comme pour les autres communautés étudiantes, le support de la famille constitue un autre facteur permettant de surmonter les difficultés au cours de la formation universitaire :

Et puis il y a aussi mes parents, ma mère, ma grand-mère me supporte beaucoup dans mes études parce qu'ils trouvent que l'étude, c'est extrêmement important. Quand par exemple j'ai des craintes où je suis anxieuse, tous les 2 sont toujours là pour me rassurer. (P.4, femme)

Pour certain.e.s étudiant.e.s, leur principal défi reposait sur leur capacité organisationnelle. Ils ont donc mis en place certaines stratégies afin de pallier ces lacunes, notamment, en utilisant un calendrier. Par exemple, la participante 12 mentionne : « j'essaie de travailler plus, j'essaie de planifier, d'enlever quelques loisirs ».

4.1.7. Services d'aide à la réussite de l'UQAT

Parmi les étudiant.e.s interrogé.e.s, sept mentionnent ne pas avoir eu recours aux services d'aide à la réussite de l'UQAT. De ces sept personnes, une d'entre elles, le participant 6, se sent plus à l'aise d'obtenir le support auprès de ses pairs :

Depuis que je suis là, je n'ai pas eu à recourir au service de l'UQAT. Moi, je préfère recourir aux services de mes camarades de classe parce que je suis plus à plus à l'aise avec eux. Je suis encore en contact quotidien avec eux, donc quand j'ai des difficultés ou des zones d'ombre quelque part, je préfère plus aller vers là. (P.6, homme)

Parmi les 17 personnes sondées, trois étudiant.e.s mentionnent ne pas connaître les services d'aide offerts par l'UQAT comme en témoigne la participante 3 :

Il y a des services autour de nous, mais nous, en tant qu'immigrant, quand on arrive, on ne sait pas que ces services existent parce que forcément dans notre pays, ça n'existe pas. Il y a des services qui n'existent pas du tout chez nous et quand on arrive ici, on n'a pas l'information sur l'existence des services et on est comme laissés à nous-mêmes dans ce qu'on a fait. On est obligé d'apprendre sur le tas, et c'est plus tard qu'on réalise, mais il y avait telle chose. Si j'avais su, donc on n'a pas l'accès à la bonne information au moment opportun. (P.3, femme)

Quant à ceux ayant eu recours aux services d'aide de l'UQAT, différentes raisons ont été fournies. Trois étudiant.e.s ont eu besoin d'aide pour développer des moyens visant à améliorer leur organisation. Divers moyens pour y parvenir ont été proposés, notamment l'utilisation d'un agenda, d'un fichier Excel pour planifier les horaires, les moments d'études et les travaux à réaliser :

J'ai lu sur les courriels que si j'avais besoin d'une personne pour commencer la vie dans l'université, elle m'aide. Mais comme je n'ai jamais écrit, dans les cours, je me suis senti perdu et dans le contexte de l'université aussi. J'ai commencé à mieux comprendre avec la conseillère académique. Elle m'a dit, tu dois étudier ici pour telle heure. Et pour comprendre mieux l'interaction avec l'université, je crois qu'elle m'aide. (P.9, femme)

Deux étudiant.e.s ont participé aux ateliers motive-études. En plus de la motivation que ça leur a procuré, il semble avoir eu un partage intéressant de stratégies d'apprentissage :

J'ai apprécié, c'était le fun. C'était bien de se réunir entre étudiant.e.s, puis de tous ensemble faire nos travaux, puis le comment c'est fait aussi. Les motive-études c'est aussi une belle stratégie à d'apprentissage à essayer. (P.15, femme)

Divers autres besoins ont été mentionnés au niveau de la recherche d'aide, notamment, celui de développer des stratégies en lecture, d'approfondir des connaissances technologiques. À ce sujet, la participante sept mentionne avoir apprécié qu'un professeur normalise ses difficultés et qu'il souligne sa capacité à parvenir à ses fins :

Puis aussi le fait d'avoir normalisé que c'est normal que ça prenne du temps pour lui, c'est normal, je ne peux pas être rapide comme tout le monde, je ne peux pas avoir le même rythme que tout le monde fait, même si ça me prend 3h ou que ça me prend deux jours. Ben l'essentiel c'est que j'arrive à lire mon texte. (P.7, femme)

Pour la participante 10, le parrainage entre pairs lui aura permis de briser l'isolement :

Oui, j'ai déjà reçu une personne qui est devenue ma marraine lorsque je suis arrivée. Elle fait déjà le travail social aussi en 2e année. C'est elle qui nous soutient. Juste au niveau des cours, je l'appelle quand des fois, je me sens toute seule, je l'appelle, on se parle un peu. (P.10, femme)

Une étudiante souligne la bienveillance du personnel de soutien et dit s'être sentie bien accueillie. Elle a d'ailleurs apprécié, de la part d'intervenants, qu'ils réduisent leur débit de parole afin qu'elle comprenne bien :

Oui, par exemple et toutes les personnes sont très gentilles. Si j'ai besoin de quelque chose, les personnes essaient de parler très lentement pour que je comprenne bien. (P.9, femme)

De plus, elle ajoute :

Un travailleur social dans l'université, quand je suis arrivée, il m'a demandé si tout va bien, tu as besoin de quelque chose, tu as de la nourriture, tu as des vêtements adéquats, ça c'est très gentil. (P.9, femme)

4.1.8. Motivations dans le programme

Plusieurs étudiant.e.s se disent motivés par les apprentissages faits dans le cadre du programme de travail social de l'UQAT. Le participant huit se dit motivé surtout par :

L'adéquation entre cette formation et la réalité du terrain. Les approches que nous utilisons, les méthodes que nous apprenons, je vois vraiment en étroite relation avec la réalité du terrain. (P.8, homme)

Quant à la participante trois, elle constate qu'en plus du volet intellectuel où elle a réalisé beaucoup d'apprentissages forts intéressants, ce sont surtout les apprentissages personnels qui l'ont motivé le plus :

Ce qui me motive, c'est [...] que mes études en travail social m'ont apporté un plus au niveau du volet intellectuel, des apprentissages que j'ai faits, mais au niveau personnel en tant que personne. Je trouve que ça m'a transformée. Je trouve que ça m'a apporté un plus dans qui je suis en tant que personne, mon rapport à l'autre, ma perception de l'autre. Donc ça, ça m'a aidé dans mes préjugés en tant qu'individu, parce qu'on en a tous. (P.3, femme)

Les propos de la participante 17 vont dans le même sens :

Au niveau personnel, c'est d'abord cette introspection-là qu'on peut faire sur son histoire et de se comprendre soi-même. (P.17, femme)

Pour la participante cinq, ses études lui ont fait découvrir une nouvelle passion au point où elle envisage poursuivre ses apprentissages à la maîtrise :

Au point où, j'ai même envie de continuer après tellement je suis motivée. J'ai envie d'aller à la maîtrise donc c'est un programme qui me passionne, que j'aime énormément. (P.5, femme)

Parmi les 17 personnes sondées, trois étudiantes sont motivées par les opportunités d'emploi. Par exemple, la participante quatre souhaite depuis de nombreuses années travailler à la protection de la jeunesse. Elle se dit motivée par le désir de terminer son BAC « puis aller aider les intervenants du réseau » (P.4, femme).

Du côté de la participante sept, sa motivation provient de l'anticipation à débiter ses stages afin de mettre en pratiques ses apprentissages, d'être en contact avec les personnes aidées et « de voir comment le travail social peut amener une touche dans la vie des individus » (P.7, femme). Parallèlement, la participante 11 attribue sa motivation à son milieu de stage qu'elle dit adorer. Elle est en mesure d'observer « comment est-ce que le milieu, il fait la différence dans la vie des parents ou il fait la différence dans la vie des enfants » (P.11, femme).

Pour d'autres étudiant.e.s, leur motivation provient d'un désir d'aider, plus particulièrement les personnes marginalisées, ainsi que les personnes vivant des injustices afin de défendre leurs intérêts et leurs droits. Par exemple, la participante 1 explique :

Juste l'idée que je m'en vais défendre les droits, que je vais revendiquer, que je vais pouvoir justement aller vraiment aider les personnes qui vivent des injustices. Moi, c'est ça qui me donne le goût de continuer. (P.1, femme)

Étroitement liée à son parcours migratoire, pour la participante 17, sa motivation semble être ancrée dans un désir de bien-être personnel, mais aussi de l'autre. Son constat repose sur un manque de connaissances des étudiant.e.s nouvellement arrivé.es des services offerts dans la communauté et sur la nécessité d'accorder une importance à sa santé mentale. En conséquence, elle est motivée par un désir « de vulgariser les aspects de la santé mentale, de tout ce qui est lié au bien-être de la personne et qu'il n'est pas toujours pris en compte dans les populations issues de l'immigration en général » (P.17, femme).

Enfin, les pratiques d'intervention faites en classe sont également une source de motivation pour certain.e.s étudiant.e.s comme l'explique la participante neuf :

Je pense que la motivation, c'est la pratique. La théorie c'est nécessaire, mais quand il y a des exercices ou des activités pratiques, je pense que c'est plus motivationnel pour moi. (P.9, femme)

4.2. Soutien social, relation avec les étudiant.e.s et climat de travail

Cette section porte sur l'expérience des étudiant.e.s en ce qui concerne le soutien social perçu, leurs relations avec les autres étudiant.e.s, ainsi que le climat général de travail. Nos travaux de recherche ont d'abord permis d'identifier les sources de soutien pour les étudiant.e.s, puis d'évaluer leur satisfaction à cet égard. Ensuite, leurs processus d'intégration, la création de liens de confiance avec les autres étudiant.e.s, ainsi que le climat lors de travaux d'équipe ont été explorés.

4.2.1 Source de soutien dans le parcours universitaire

La famille, que ce soit un parent, un conjoint, un grand-parent ou la fratrie, est citée comme étant la principale source de soutien par la plupart des étudiant.e.s, et ce, peu importe leur situation géographique. Par exemple, la participante 10 mentionne : « mon frère, qui réside en France, il m'a apporté son soutien moralement et financièrement » (P.10, femme). Ce support peut se traduire de différentes façons, entre autres, par une aide financière, un partage des tâches domestiques, des encouragements. Pour le participant 6, le support inconditionnel de son cousin, habitant au Québec depuis plusieurs années, l'a aidé à mieux comprendre le système d'éducation d'ici. Pour la participante deux, arrivée depuis peu, elle a eu la chance de fréquenter l'université en même temps que sa sœur. Elle mentionne que « puisqu'on n'avait pas beaucoup d'amis, ça m'aidait parce que je savais qu'il y avait une personne que je me sens bien avec ». (P.2, femme)

Pour les étudiant.e.s étranger.e.s, l'appui de la famille joue un rôle central au soutien apporté comme en témoigne le participant huit :

La famille, vraiment, ça a été un grand espoir pour moi parce que tout soutien n'est pas financier. Le soutien moral compte beaucoup dans certaines situations. Pour moi, c'était ma première fois de sortir de mon pays, de franchir ma frontière et de venir dans un pays aussi immense comme le Canada. Donc souvent sans des soutiens moraux et psychologiques, ce n'est pas évident. (P.8, homme)

Du côté de la participante trois, confrontée à des commentaires des membres de sa communauté prônant le modèle familial camerounais de la femme à la maison, elle témoigne avoir eu besoin de beaucoup d'encouragements de la part de son mari lors de son parcours universitaire :

Mon mari est d'un grand soutien parce que quand j'ai décidé d'entamer les études, j'étais vraiment beaucoup dans le doute. Avec la famille, je trouvais ça vraiment difficile et avec les commentaires des membres de ma communauté, c'était plus dans le sens de rester dans le modèle familial camerounais. Donc, ça m'a quand même pris beaucoup d'encouragements de la part de mon mari. (P.3, femme)

Si la majorité des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration reconnaissent les encouragements de la famille comme étant aidant, certain.e.s étudiant.e.s, dont la participante 15, constatent que ces encouragements peuvent parfois engendrer un stress supplémentaire. Motivée par un désir de voir les enfants réussir afin qu'ils aient un meilleur parcours qu'eux, elle explique que les parents peuvent parfois, sans mauvaise intention, induire une pression supplémentaire :

Je ne veux pas généraliser, mais souvent les parents immigrants, là je trouve qu'ils mettent beaucoup de pression. Donc leur soutien découle d'un bon fond parce qu'ils veulent voir leurs enfants réussir parce qu'ils veulent qu'on aille plus loin qu'eux ont été. Mais c'est que parfois, la manière dont ils vont nous encourager, c'est plus stressant qu'autre chose. Donc il y a cette pression-là qu'on ne veut pas les décevoir. (P.15, femme)

Les collègues, souvent devenus des amis, sont également une source de support considérable pour les étudiant.e.s interrogé.e.s. Comme souligné par la participante 15, il existe un soutien mutuel tant dans les apprentissages que dans

le support moral qu'ils peuvent s'apporter. Tous vivant sensiblement la même situation, ils sont en mesure de s'entraider, de se motiver tout en faisant preuve d'empathie :

J'ai vraiment la chance d'avoir deux bonnes amies dans le même programme que moi. Ça fait vraiment la différence [...] parce que non seulement elles peuvent comprendre ce que je vis parce qu'elle vit aussi, puis on se comprend, puis y a de l'entraide, y a de l'empathie, puis c'est très motivant aussi, on peut s'entraider. Ça fait du bien.
(P.15, femme)

Pour la participante cinq, ses collègues sont une bonne source de motivation, ils sont disponibles quand elle a des questions ou des incompréhensions. De plus, étant « plus gênée d'aller vers les profs » (P.5, femme), elle a plus de facilité à consulter un collègue de classe.

Du côté de la participante trois, elle va chercher son support auprès des autres étudiantes mères. Vivant une réalité similaire, elles sont donc en mesure de se soutenir, de s'encourager, de partager des stratégies susceptibles de les aider dans leur organisation. De plus, elle ajoute que ce soutien est très important puisque « ça m'amène à réfléchir sur ma situation, je ne suis pas seule là-dedans, mais je m'en sors » (P.3, femme).

Une forte proportion d'étudiant.e.s a nommé les professeur.e.s et chargé.e.s de cours comme étant un support important dans leur parcours universitaire. Ils ont, entre autres, souligné leur disponibilité, leur générosité, leur dynamisme et leur implication dans le cheminement des étudiant.e.s. La participante cinq stipule « qu'ils sont extrêmement présents, extrêmement disponibles. Quand tu écris, ils sont très réactifs et ça encourage énormément vraiment » (P.5, femme). Les propos de la participante 3 vont dans le même sens :

Je suis en stage, quand j'ai besoin d'une information de mon accompagnateur, de ma superviseure, si elle ne l'a pas à l'instant, je peux t'assurer qu'elle me revient avec. (P.3, femme)

Un autre support d'importance provient du personnel de soutien. Certaines personnes ont mentionné vivre de l'isolement au sein de la communauté étudiante. Cependant, ces personnes se sont senties très bien accueillies par le personnel de soutien. Leur présence et leur implication favorisent l'intégration des étudiant.e.s étranger.e.s dans leur nouveau milieu. À ce sujet, la participante 13 rapporte que :

Tout le personnel de soutien, ceux qui s'occupent de la communauté étudiante, ils sont très présents pour nous. On se sent accueilli par eux. Ils nous connaissent par notre nom, ils nous invitent dès qu'il y a quelque chose. Fais que ça, ça fait du bien. (P. 13, femme)

Le participant 14 enrichit ce propos en ajoutant qu'il bénéficie régulièrement de l'aide du personnel de soutien puisque les méthodes pédagogiques sont facilitantes :

Puis un point que je trouve important, c'est aussi le fait que la méthode d'enseignement est beaucoup plus pédagogique. Au Cameroun, on est beaucoup plus punitif. Tu as moins l'incitation à aller chercher des ressources tandis qu'ici il n'y a pas cet aspect de punition. Donc le fait que ça ne soit pas punitif, ça te permet d'aller chercher des ressources autour du soutien à la réussite parce que tu ne te sens pas jugé parce que tu as des difficultés. (P.14, homme)

4.2.2. Sentiment d'être suffisamment soutenu

Peu importe la source du soutien, l'ensemble des participant.e.s ont mentionné se sentir suffisamment soutenus dans leur parcours universitaire. La participante deux mentionne « en plus, le travail social c'est vraiment le but de se tenir, [...] dans le sens où on apprend comment soutenir, on se soutient entre nous » (P.2, femme). Les propos du participant 8 résument bien ceux partagés par les étudiant.e.s interrogé.e.s :

Oui, je peux dire oui à travers ma famille, mes proches aussi, mes amis à l'école aussi. La disponibilité des professeurs, ce soutien est là, lui aussi. Après avoir fait la découverte des différentes ressources communautaires qui sont là pour les étudiant.e.s étrangers, vraiment ça installe cet esprit de soulagement, ça soulage et ça réconforte. (P.8, homme)

Cependant, la participante neuf apporte un bémol « parce que dans l'université, il n'y a pas une garderie, je pense que c'est une chose qui manque ». Elle explique que : « tout le temps qu'il a eu la grève », elle devait réfléchir à ce qu'elle devait faire avec sa fille parce qu'elle n'avait pas d'école. Dans ces circonstances, elle a dû aller aux cours avec sa « fille et c'est très stressant pour elle ». Âgée de seulement sept ans, c'était pénible pour elle de rester sagement en classe, elle aurait préféré jouer. De plus, elle ajoute « dans ces moments, je n'étais pas concentrée dans les cours » (P.9, femme).

4.2.3. Évaluation de l'intégration au sein de la communauté étudiante

La majorité des étudiant.e.s ont mentionné que leur intégration a été difficile au début de leurs études universitaires, puis que, par la suite, elle s'est graduellement améliorée. Par exemple, la participante sept indique :

Quand je suis arrivée, c'était tout nouveau pour moi. Ça m'a pris quand même du temps pour observer, puis de m'installer, de m'adapter, puis de créer des liens, fait que je dirais qu'aujourd'hui, je me sens très bien intégrée. Je me sens très bien adapté justement à la ville où je suis, puis au campus et aux étudiant.e.s que j'ai rencontré.e.s. (P.7, femme)

Cependant, les degrés d'intégration s'avèrent très variables d'un étudiant à l'autre comme on peut le constater avec le témoignage de la participante 11.

C'était difficile, mais j'ai senti qu'il commençait à avoir de l'ouverture vers la fin du bac. Mais quand je dis ouverture, ça ne veut pas dire qu'on a créé des liens, mais les gens sont capables de nous parler comme des humains parlent à des humains. Mais avant, c'était vraiment comme si on te voit, mais on ne connaît pas. (P.11, femme)

Les différences culturelles, les difficultés langagières ont, entre autres, été des obstacles qui ont nui à l'intégration de certains étudiant.e.s. En conséquence, les participants 14 et 16 expliquent qu'ils s'entourent principalement d'étudiant.e.s également issu.e.s de l'immigration.

Je me dis, des fois, s'il y a des aspects que je manque parce que je ne comprends pas des trucs de culture. J'ai remarqué, des fois, que je suis plus avec [prénoms de deux collègues], parce qu'on a le même background, donc j'ai l'impression qu'on se comprend mieux. Tandis que quand je suis avec d'autres personnes, d'autres origines, je ne suis pas sûre s'il y a comme des petites parties du langage, de la communication, je ne suis pas capable de comprendre. (P.14, homme)

Les personnes que j'échange souvent avec elles, c'est une personne d'origine haïtienne et une autre d'origine chinoise, on parlait ensemble, on mangeait ensemble, si tu vois, les immigrants restent avec les immigrants. (P.16, femme)

Le participant huit soulève également que les événements vécus dans le pays d'origine des étudiant.e.s peuvent avoir « un effet handicapant pour rentrer en contact avec les autres ». Il précise que « ce n'est pas facile ce que nous avons vu, c'est une réalité qui n'est pas tout à fait la même chose [...] ce n'est pas comparable à ceux du pays d'accueil » (P.8, homme).

Le processus d'intégration peut s'avérer déstabilisant pour certain.e.s étudiant.e.s. Ce processus faisant appel à un niveau d'ouverture et de participation de tous. :

J'avais du mal, c'est une question de culture, à m'approcher et à me plaire à mes collègues. J'avais de la difficulté à sortir de ma zone de confort vu que je me réservais. Même les travaux de groupe, ce n'était pas aussi facile pour moi également de le faire avec les autres. Je me forçais, mais je me sentais très gêné parce que je devrais m'adapter à cette culture-là, quelque chose qui n'a pas été aussi facile pour moi. J'ai enfin compris quand même qu'il fallait que j'aille vers les autres, ce n'est pas eux de venir vers toi, mais c'est à toi également d'aller vers eux. (P.8, homme)

Une différence significative est donc observée selon l'implication que les étudiant.e.s mettent dans leur processus d'intégration. Effectivement, certains, ayant saisi des opportunités se présentant à eux, rapportent avoir établi de bonnes relations sociales. Par exemple, le participant six explique :

Moi, je n'hésite pas à aller à vers les autres parce que je me dis que c'est à moi de faire l'effort et pas eux. Sérieux, c'est moi qui, au contraire, ai besoin d'eux, de leur expérience, de leur vécu. Je m'habitue aussi aux habitudes des gens d'ici. J'ai de très très bonnes relations. (P.6, homme)

Du côté de la participante 12, elle mentionne : « je pense que je suis assez intégrée, j'essaie de participer à des activités, à m'inclure aussi dans le comité socioculturel » (P.12, femme).

Par ailleurs, diverses raisons sont rapportées expliquant la résistance de certain.e.s étudiant.e.s à s'investir dans leur intégration. Certains étudiant.e.s mentionnent avoir vécu du racisme ou de l'exclusion, on remarque alors, chez ces derniers, un repli.

C'était difficile, je n'ai pas vraiment de réseau non plus avec les gens à l'école vu l'exclusion qu'on vivait. Puis moi je suis quelqu'un, si tu ne m'approches pas puis que je ne sens pas que tu es ouvert pour m'approcher, je reste tout le temps en retrait. Ça a fait en sorte que je me suis mis en retrait. (P.11, femme)

La participante 13, qui a été témoin de comportements et de commentaires contraires à ses valeurs, explique qu'« y a beaucoup de personnes qui ne voient pas ça comme de l'intimidation cette parole-là, c'est une parole raciste, mais il ne le voit pas, ne sont pas habitués, ils ne comprennent pas » (P.13, femme). Elle précise également que « la personne qui est différente a pas envie de se faire passer pour une victime, je n'ai pas envie de faire la police, fait qu'il y a beaucoup de choses qui va se laisser aller » (P.13, femme). En conséquence, son intégration a été impactée au point où elle a préféré s'entourer de personnes issues de l'immigration.

Dans l'objectif de faciliter l'intégration des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration, plusieurs participants à l'étude misent sur la proposition d'inclure le cours d'interventions en contexte interculturel dans le programme de formation obligatoire. La participante un précise que cela permettrait de pallier :

Le manque de connaissance par rapport à l'autre, chose que le travail social devait nous permettre justement de défaire nos préjugés, sauf que dans le bac, il manque ça. Accès aux préjugés, de déconstruire les idées reçues qu'on a sur les autres cultures, apprendre à connaître les cultures, apprendre à reconnaître aussi les gestes racistes. (P.1, femme)

Lors des entrevues, trois étudiantes ont partagé des expériences survenues en classe où elles ont « vécu du racisme [...] par rapport à des étudiant.e.s » (P.11, femme) alors que « les profs n'ont pas nécessairement réagi par rapport à ça » (P.1, femme). Selon elles, il serait essentiel que le personnel enseignant soit davantage sensibilisé aux comportements racistes afin de pouvoir les identifier et intervenir de manière appropriée lorsque de telles situations se produisent. Les propos de la participante 11 vont en ce sens :

Puis il n'y a pas eu de réaction du prof non plus fait, c'était plus ça. Je ne demande pas d'avoir un cours complet sur le racisme [...], mais que les profs sont capables vraiment de réagit quand il y a ce genre de situation parce que sinon, les autres personnes peuvent se sentir mal, puis qui n'osent pas nécessairement parler. Moi, je n'ai rien dit, je n'ai pas parlé dans la situation parce que je ne voulais pas que ça sorte ma. Puis, je me suis dit aussi, ce n'était pas mon rôle en tant qu'étudiant.e.s d'amener ça. (P.11, femme)

L'intégration dans un milieu régional, où plusieurs personnes se connaissent depuis plusieurs années, a rendu l'inclusion difficile pour plusieurs étudiant.e.s. La participante 15 constate une division marquée entre les étudiant.e.s québécois.e.s et ceux issu.e.s de l'immigration, malgré qu'elle reconnaisse qu'ils sont polis, respectueux et gentils. Dans ce contexte, elle a observé deux groupes distincts se former :

C'est comme s'il y avait une petite division entre ceux qui viennent de Val d'or, puis ceux qui ne viennent pas de Val-d'Or, donc à cause de ça, je ne sais pas si je dirais que c'est une super bonne intégration, mais sont vraiment gentils. Les gens sont polis, ils sont respectueux, sont gentils, ce n'est pas ça, c'est juste que ça reste qu'on peut quand même ressentir une petite division entre les étudiant.e.s. (P.15, femme)

4.2.4. Création de liens significatifs avec d'autres étudiant.e.s

La majorité des étudiant.e.s ont rapporté avoir créé des liens significatifs avec d'autres étudiant.e.s comme le rapporte la participante trois :

Et au niveau de la communauté étudiante, j'ai tissé de beaux liens, je réussis à collaborer avec certains collègues, que ce soit dans le milieu scolaire ou à l'extérieur. J'ai la capacité de faire des activités avec. Je dirais que, quand les gens finissent par apprendre à te connaître, les choses vont beaucoup mieux. Quand tu réussis à t'ouvrir aux autres et que les autres sont ouverts à apprendre, à savoir qui tu es, je pense que ça va beaucoup mieux. (P.3, femme)

Pour certain.e.s d'entre eux, ces liens étaient majoritairement établis avec d'autres personnes issues de l'immigration, et ce, peu importe leur pays de provenance.

Par exemple, la participante 16 explique :

Ah, c'est ça qui fait bizarre. On est capable de trouver des liens auprès des autres immigrants, même s'ils sont complètement différents de nous, mais avec les Québécois, des fois, c'est un peu difficile. (P.16, femme)

Pour d'autres, les difficultés à intégrer les groupes d'étudiant.e.s québécois.e.s auront fait en sorte qu'ils ont créé des liens principalement auprès d'étudiant.e.s provenant d'une autre région du Québec. La participante 12 explique que puisque c'était « assez difficile de rentrer en contact avec eux », elle s'est entouré « majoritairement de gens qui ne viennent pas de l'immigration [...], mais qui vivent la même situation parce qu'ils viennent d'une autre ville aussi pour étudier ici » (P.12, femme).

Par ailleurs, être un homme et graviter dans un milieu majoritairement féminin peut rendre difficile, mais pas impossible, la création de liens significatifs comme l'explique le participant six :

Je suis le seul garçon de ma classe, donc vous vous imaginez comment c'est difficile, mais je m'intègre très très bien et je m'en sors très bien et j'ai de très très bonnes relations avec elles. (P.6, homme)

Trois participants, dont les participantes 11 et neuf, ont mentionné ne pas avoir créé de liens significatifs au sein de la cohorte :

Non, pas du tout. Je n'ai pas eu l'opportunité non plus qu'ils m'intègrent, je n'ai pas pu créer des liens, à part les liens que j'avais, qui existaient déjà avec mes amis avec qui sont venus ici. (P.11, femme)

Pour le moment, je pense que non. Je pense que c'est seulement une relation de l'université. Il y a une ou deux personnes à qui je parle beaucoup, mais des amis significatifs, je pense que non. (P.9, femme)

4.2.5. Facilité d'expression chez les étudiant.e.s

La majorité des étudiant.e.s interrogé.e.s se disent à l'aise de s'exprimer parmi les étudiant.e.s de leur cohorte. La participante sept précise également qu'elle peut donner son point de vue, « même si c'est divergent, que ça n'aille pas dans le même sens qu'une autre personne, j'ai plutôt une aisance justement à m'exprimer au sein du groupe » (P.7, femme). Si pour certaines personnes cette aisance a toujours été présente, pour quatre participants, elle s'est établie graduellement. Les propos de la participante 15 vont dans ce sens :

C'est à travers le temps, j'ai appris à m'affirmer puis à dire ce que je pensais. Ça n'a pas été toujours le cas, mais aujourd'hui là, je suis rentrée à un stade où je me sens très confortable de partager mon opinion puis de parler en classe. (P.15, femme)

Pour la participante neuf, elle avait la volonté de participer, cependant elle éprouvait des difficultés au niveau de la maîtrise de la langue :

Oui, j'ai essayé de participer, mais je sais que mon expression est quelques fois difficile à comprendre. Mais j'essaie de participer généralement. Dans la première session, c'était difficile de participer parce que je dois penser beaucoup les choses que je dois dire. Pour le moment, je pense que c'est plus facile, plus spontané. (P.9, femme)

Les encouragements des professeur.e.s et chargé.e.s de cours ont eu un impact positif sur la prise de confiance de la participante 11 qui s'exprime maintenant plus aisément :

Au début, je ne parlais pas, puis quand je parlais, les profs me disaient que j'ai beaucoup de choses à dire et ce que tu dis c'est intéressant, tu devrais prendre plus de place, puis parler un peu plus. À force que tous les profs me disent la même chose, j'ai commencé à m'ouvrir puis à parler un peu plus. Puis maintenant, je suis vraiment capable de prendre ma place, suis capable de parler. Et puis si on parle d'un sujet, je suis capable de donner mon opinion aussi. (P.11, femme)

Deux étudiant.e.s mentionnent ne pas se sentir à l'aise de s'exprimer parmi les étudiant.e.s de leur cohorte. La participante deux indique qu'« on avait toujours cette peur de se faire juger ou de montrer notre mauvaise image » (P.2, femme). De plus, le participant 14 partage sa crainte de commettre un impair en lien avec les valeurs du travail social.

Des fois je suis comme, si je pose cette question, ça se peut qu'il y a un jugement qui est porté contre moi. Des fois, j'ai peur de poser des questions parce que je ne sais pas vraiment si c'est en accord avec les valeurs du travail social. (P.14, homme)

Pour la participante 1, elle s'abstient de s'exprimer principalement par crainte d'aborder des sujets potentiellement sensibles, ce qui pourrait engendrer des malaises ou confronter ses collègues :

Là, ça a été vraiment de trouver ma place, de savoir quels sujets que je pourrais parler, sans confronter les autres, sans les rendre mal à l'aise, sans atteindre une certaine fragilité chez eux, sans qu'ils soient sur la défense. Et ça, ça a été le plus difficile, donc je me suis beaucoup abstenue de dire mon opinion sur des sujets. Et puis ça, je m'en veux un petit peu de ne pas avoir eu ce courage-là. (P.1, femme)

4.2.6. Climat lors des travaux d'équipe

Plusieurs étudiant.e.s s'entendent pour dire que le climat des travaux d'équipe est généralement bien. La participante deux dit les apprécier puisqu'ils sont pour elle une occasion de partager des opinions avec d'autres étudiant.e.s. Elle ajoute que ces échanges sont encore plus enrichissants lorsqu'il y a la présence de différentes cultures :

Moi j'aime beaucoup les travaux d'équipe. Je trouve que c'est vraiment des travaux qui sont vraiment très intéressants dans le sens où on fait ça avec une équipe, donc on voit chaque point de vue des autres. Et surtout quand on est de plusieurs origines. (P.2, femme)

Cependant, pour la participante 15, « le climat est correct, c'est vraiment juste la gestion qui est difficile, de trouver du temps pour se rencontrer » (P.15, femme). Pour la participante trois, qui doit concilier les études et la famille, former un groupe de travail avec des coéquipiers partageant des réalités similaires aux siennes est facilitant dans la gestion et l'organisation :

J'ai réalisé justement que, dans les mamans, peu importe d'où tu viens, on a toutes les mêmes réalités et on se comprenait très bien là-dedans. (P.15, femme)

Pour d'autres étudiant.e.s, le climat lors de travaux d'équipe pouvait être très variable. Pour les participantes trois et sept, « les climats étaient variables [...] ça dépendait avec quel type de personnalité à laquelle tu faisais face » (P.3, femme). Malgré les mauvaises expériences rencontrées, la participante sept mentionne « que les travaux d'équipe m'ont beaucoup permis aussi de travailler sur moi-même ». Elle ajoute, « ça m'a permis justement de savoir avec quelle personne j'aimerais me mettre en équipe pour les prochains travaux » (P.7, femme).

Pour la participante 16, il dépendait de la composition des équipes. Lorsque celle-ci était majoritairement constituée d'étudiant.e.s issus de l'immigration, le climat était favorable. Elle précise : « on est capable de se comprendre, de se parler et de diviser les tâches » (P.16, femme). Lorsque c'étaient des équipes mixtes, soit composées d'immigrants et de non-immigrants, elle a senti un manque de confiance de ses collègues au niveau de ses méthodes de travail et de ses compétences. Elle précise :

Certaines personnes qui vont avoir des idées préconçues, que toi, tu ne fais pas ton travail comme il faut, mais c'est une autre façon. Il ne comprend pas que tu as ta propre manière de le faire. (P.16, femme)

Quatre autres étudiant.e.s rapportent également avoir éprouvé des difficultés à intégrer des équipes de travail. D'une part, les difficultés d'intégration reposaient

sur le fait que « tout le monde, il se connaissent déjà et ils sont choisis entre eux, donc pour intégrer dans leur groupe, ça sera vraiment difficile » (P.10, femme). D'autre part, on soulève que la composition des équipes varie très peu, « elle est généralement constituée des mêmes équipes d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration qui vont faire le travail » (P.16, femme). Les propos de la participante 17 vont dans le même sens :

Tu te cherches une équipe, tu vas retrouver autour de toi, soit des personnes noires comme toi, soit des personnes immigrantes d'origine du Maghreb ou d'origine de l'Amérique latine. En fait des immigrants qui se retrouvent entre eux et puis des allochtones entre eux. C'est ça que je n'ai pas trouvé bien avec les camarades. (P.17, femme)

Devant ce constat, deux étudiant.e.s proposent l'intervention des professeur.e.s et chargé.e.s de cours afin de faciliter l'inclusion de tous les étudiant.e.s. La participante 10 déplore qu'en l'absence d'équipe, elle a dû effectuer le travail seule, ce qui a engendré beaucoup de stress. Elle propose donc que sa présence dans une équipe soit imposée par la personne professeure.

Si une personne n'a pas d'équipe [...] de l'intégrer dans un autre groupe quand même, pour faciliter la place à la personne, pour pas qu'elle se retrouve toute seule. Parce que si tu te retrouves seule, le stress aussi y en a beaucoup là-bas de faire le travail toute seule quand même. Moi, je trouve ça des points à améliorer ici. (P.10, femme)

Les suggestions de la participante 17 vont dans le même sens. Elle explique qu'il est essentiel « qu'on apprenne à travailler ensemble, parfois on ne choisit pas où on se retrouve dans un emploi, mais on doit s'accommoder à l'équipe avec laquelle on travaille et puis on peut apprendre à se connaître » (P.7, femme).

Finalement, trois étudiant.e.s rapportent avoir vécu des expériences pénibles engendrant des impacts considérables sur leur désir d'effectuer d'autres travaux

en équipe ou du moins choisir leurs partenaires. Par exemple, la participante 11 explique :

Ça a été vraiment horrible, je me rappelle aussi quand j'ai fini cette session-là, ça m'a tellement trotté dans la tête. Depuis, je pense que j'ai plus d'amour pour le travail, on dirait que ça me tente plus, à moins que ça soit des personnes avec qui j'ai l'habitude de travailler, des personnes que je connais comme avec mes amis. (P.11, femme)

4.3. Perception des étudiant.e.s de leurs défis et de leurs opportunités

Cette section aborde les perceptions des étudiant.e.s concernant les défis et les opportunités anticipés dans leurs futurs milieux de pratique. L'analyse a d'abord exploré la manière dont les étudiant.e.s se projettent dans leur futur milieu de stage, en identifiant les sources d'inquiétudes et de stress. Ensuite, les facteurs susceptibles de faciliter ou de compromettre leur intégration ont été ciblés. Enfin, la manière dont les étudiant.e.s envisagent leur avenir en tant que travailleurs sociaux, en identifiant leurs attentes et leurs craintes par rapport à leur carrière, a été examinée.

4.3.1. Intégration dans le futur milieu de stage

Les étudiant.e.s sont nombreux à considérer que la clé de la réussite de leur intégration en stage réside d'abord et avant tout dans le choix d'un milieu correspondant à leurs intérêts et à leurs valeurs. Les propos de la participante 16 confirment ceci :

Avant le début de stage, moi je choisis des milieux qui répondent un petit peu à mes valeurs, des milieux qui correspondent un petit peu à ce que je veux faire. (P.16, femme)

Cependant, plusieurs étudiant.e.s mentionnent qu'il n'est pas facile de faire ce choix. Pour la participante neuf, ce choix n'est pas encore ciblé :

Je pense que pour moi le défi, c'est sectionner le milieu que je voudrais travailler, mais je n'ai aucune idée sur les chemins que je dois sélectionner. (P.9, femme)

Les participantes deux et 13 reconnaissent que leur intégration devra débuter par leur propre initiative, elles devront s'impliquer dans leur processus d'intégration :

Je suis une personne introvertie. Peut-être que je devrais participer, peut-être plus m'intégrer. Va falloir que je travaille, puis que je fasse un effort pour créer plus de liens. (P.13, femme)

Par ailleurs, les participantes sept et 12 sont d'avis qu'elles seront bien accompagnées et bien entourées de personnes compétentes et à l'écoute tout au long de leurs stages :

Je pense que j'aurais assez des gens qui m'entourent, qui vont me soutenir dans ça en fait. Je serai entourée des bonnes personnes assez formées aussi. (P.12, femme)

Plusieurs étudiant.e.s mentionnent également avoir confiance en leurs aptitudes et en la formation théorique reçue à l'université. Lorsqu'ils débiteront leurs périodes de stages, ils auront acquis suffisamment de connaissances nécessaires à leur pratique. Par exemple, le participant sept explique :

Mais je pense que relativement aux stages, si on a un bon bagage intellectuel et puis on peut tisser de très bonnes relations avec les gens, je pense qu'on n'aura pas à être confronté à des difficultés majeures. (P.6, homme)

La participante deux tire sa confiance de sa meilleure maîtrise de la culture québécoise et de la langue, ce qui lui donnera le sentiment d'avoir bien intégré cette culture lorsqu'elle commencera ses stages :

Je trouve, avec le temps, le fait que je m'habitue de plus en plus, que ça soit par les expressions québécoises, la langue québécoise, le mode de vie québécois, comment il pense. Je trouve que quand je ferai mes stages, je serai déjà vraiment intégrée. (P.2, femme)

Pour quelques étudiant.e.s, beaucoup de questionnements demeurent face à leur intégration en milieu de stage. Par exemple, le participant huit exprime son incertitude et ses préoccupations concernant son intégration dans le milieu professionnel au Québec, en particulier en raison de son manque d'expérience de travail local. Il s'interroge sur son acceptation sociale en tant qu'africain dans ce nouvel environnement, reconnaissant que les apprentissages scolaires, à la fois théoriques et pratiques, ne sont pas toujours représentatifs de la réalité du terrain. Sa principale inquiétude porte sur la manière dont il sera perçu et accepté dans ce nouveau contexte :

Vu que moi je n'ai pas encore eu d'expérience sur le milieu du travail ici. Est-ce qu'on va m'accepter, comment cela va se passer également ce climat dans mon milieu de travail, parce que je me suis dit que c'est vrai, on apprend, on fait les apprentissages pratiques, théoriques à l'école, mais c'est différent également sur le terrain. Est-ce qu'on va m'accepter, moi, en tant qu'Africain ? (P.8, homme)

Le participant 14 exprime son inquiétude face au manque de présence masculine dans son environnement académique, qui lui semble déjà limitée, et à l'idée que ce phénomène sera encore plus accentué dans le milieu professionnel. En conséquence, il souligne un manque de soutien entre hommes, ce qui le rend peu enthousiaste pour l'avenir :

Donc le fait qu'il n'y ait pas de garçon dans la cohorte c'est déjà peu, mais je me dis que dans le domaine du travail, ça sera pire. On n'a pas beaucoup de support entre gars, donc c'est quelque chose que je me dis, je n'ai pas tant hâte. (P.14, homme)

4.3.2. Futur milieu de stage : inquiétudes et/ou facteurs de stress

Plusieurs étudiant.e.s mentionnent ressentir du stress face à leur intégration en milieu de stage. La majorité l'attribue à la nouveauté ainsi qu'au fait que cette transition sollicitera leur capacité d'adaptation à plusieurs niveaux. Par exemple, la participante 15 mentionne « on ne sait pas comment ça va se passer, donc c'est de l'inconnu, c'était un facteur de stress » (P.15, femme). Sur le même sujet, le participant six ajoute :

Je pense qu'au tout début, tout naturellement, les premières semaines seront stressantes parce que ça va être une nouvelle expérience, un nouveau monde je dirais. De nouvelles personnes aussi qu'on ne connaît pas. Donc, les premières semaines seront stressantes dans la mesure où on va se chercher et essayer de voir comment faire aussi pour s'adapter aux personnes et tout. (P.6, homme)

Plusieurs étudiant.e.s font face à de nombreux questionnements. Certains de ceux-ci sont en lien avec les critères de notation comme le mentionne la participante trois : « Comment je vais être reçue, comment mes compétences vont être notées. Est-ce que mes erreurs seront acceptées ? » (P.3, femme)

D'autres sont au niveau de l'intégration dans un nouveau groupe d'individus et la compatibilité de ses membres. Les propos des participantes sept et cinq vont en ce sens :

Puis, c'est sûr que je suis un peu stressée par rapport à la personnalité des gens que je vais rencontrer. Je ne sais pas si on va être sur la même longueur d'onde. Fais que ça, c'est un peu stressant. (P.7, femme)

Bon honnêtement, la petite chose qui pourrait susciter un petit stress en dedans de moi, c'est le fait d'être en région, d'être dans une petite communauté et de se poser la question : comment est-ce que je vais être accueillie en tant que personne étrangère, donc différente, est-ce que je vais être facilement intégrée dans le groupe, dans le milieu de stage ? (P.5, femme)

Le participant 14 exprime ressentir du stress face à son manque d'expérience avec le réseau de santé et services sociaux, en particulier en ce qui concerne « toute cette machine, la paperasse » (P.14, homme). Il craint de commettre des erreurs, comme de ne pas remplir certains documents à temps ou d'omettre de les remplir. De plus, il redoute que ces petites fautes ne s'accumulent, créant ainsi une surcharge de travail et de stress.

Pour la participante quatre, son stress lié à la période de stage est d'ordre financier. Elle précise « on ne sera pas rémunéré. Ça, ça me fait vraiment peur parce que je ne sais pas comment je vais payer mes affaires » (P.4, femme). Pour d'autres étudiant.e.s, cette nouvelle étape dans leur processus d'apprentissage est plutôt une source d'excitation et de curiosité, notamment pour la participante neuf : « C'est plus de la curiosité ; comment je vais faire mon stage, comment je vais réagir pour les défis du travail » (P.9, femme). Quant au participant huit, il voit le stage comme une première opportunité de mise en pratique sur le terrain. Pour lui, « c'est aussi l'occasion ultime de pouvoir corriger beaucoup de lacunes, de connaître également ses usagers et connaître la réalité du terrain » (P.8, homme).

4.3.3. Facteurs facilitant l'intégration en milieu de stage

Parmi les 17 personnes sondées, trois ont eu l'opportunité de visiter préalablement leur nouveau milieu de stage et de rencontrer leurs futurs collègues. Cette occasion a contribué à les rassurer et à réduire le stress de la nouveauté comme l'indique la participante 15 :

Je pense que le fait d'avoir la possibilité de visiter, ça a comme été une opportunité pour diminuer le stress. Parce que là, au moins, tu as une idée, ça va ressembler à quoi le lieu, ça ressemble à quoi les visages, les gens que je vais côtoyer. (P.15, femme)

Pour la participante 11, participer à une activité de préstage en compagnie des membres de sa nouvelle équipe lui a permis de créer des liens et de se sentir

acceptée par sa nouvelle équipe avant d'intégrer officiellement sa nouvelle équipe :

J'avais déjà rencontré les personnes, j'ai fait mon entrevue, j'ai été acceptée. Puis ils partaient en congrès, puis ils m'avaient invité à venir avec eux. J'ai pris la chance, je suis partie, je suis allée avec eux et c'est comme si le lien, il s'est créé. (P.11, femme)

Plusieurs participants, dont les 11, 12 et 13, mentionnent que le fait de bénéficier de la confiance du milieu de stage et de la reconnaissance de leurs compétences professionnelles faciliterait grandement leur intégration :

Je pense que la valorisation des stagiaires c'est quelque chose que le milieu doit faire. Puis mettre la personne à l'aise, qu'on me considère comme si je travaillais là-bas. (P.11, femme)

Je pense que s'ils me font assez confiance puis me mettent assez à l'aise, ça va faciliter pour moi, ça va me donner plus confiance en moi en fait. (P.12, femme)

L'environnement, l'accueil, l'autonomie, mais le cadrage quand même, mais on te fait confiance dans tes choix. (P.13, femme)

Selon quatre étudiant.e.s sur les 17, un autre facteur facilitant l'intégration dans le milieu de stage est l'ouverture dans les relations professionnelles. Pour le participant six, cette ouverture provient de lui. Il précise : « je dirais que ça dépendra de moi, de mon ouverture envers les autres surtout » (P.6, homme). Du côté de la participante 1, elle mentionne l'importance d'une ouverture mutuelle basée sur le dialogue pour surmonter les jugements hâtifs :

C'est vraiment l'ouverture d'esprit. Même si les membres de mon équipe ont des préjugés, c'est de prendre le temps de les déconstruire, de prendre le temps d'apprendre à me connaître, de me donner la place aussi, de ne pas avoir des idées arrêtées aussi. (P.1, femme)

Pour la participante sept, un moyen de faciliter son intégration pendant le stage serait qu'elle se permette de normaliser son processus d'apprentissage.

Puis aussi de me dire que c'est un processus d'apprentissage. Je ne suis pas une experte, puis que je vais être entourée des personnes qui ont des expériences, des personnes qui vont être présentes. (P.7, femme)

Elle souligne également l'importance de pouvoir exprimer les émotions qu'elle pourrait ressentir. Et face à des incompréhensions, « de ne pas avoir peur de parler ou de questionner » (P.7, femme) afin d'obtenir des clarifications.

Pour le participant 14, ce qui pourrait faciliter son intégration serait d'avoir des repères culturels dans les environnements de travail inclusifs et diversifiés. Il mentionne également désirer ne « pas être le seul noir qui travaille au CLSC » (P.14, homme). À ce sujet, il ajoute :

Quelque chose qui pourrait faciliter mon intégration, c'est surtout avoir des pairs qui me ressemblent. Principalement c'est toujours l'aspect de la culture. Est-ce que je peux parler de ça, est-ce que je ne peux pas parler de ça ? (P.14, homme)

4.3.4. Facteurs compromettant l'intégration en milieu de stage

Différentes raisons ont été soulevées au niveau des facteurs pouvant compromettre l'intégration d'un étudiant en travail social en milieu de stage. Dans une perspective de travail avec les collègues, le manque d'ouverture aux différentes cultures ainsi que la présence de préjugés, de discrimination ou de racisme forment les principales inquiétudes de sept participants (50% des participants ayant fourni une réponse à cette question). Sur le sujet, le participant 8 explique que :

C'est surtout s'il y a encore des jugements, s'il y a encore également de la discrimination ou encore le racisme, ça peut vraiment jouer à l'intégration. Pour que l'intégration puisse faire dans les conditions optimales, il faut également que certaines barrières soient soulevées. (P.8, homme)

De plus, plusieurs facteurs peuvent contribuer à « ne pas te sentir à ta place », donc à un sentiment de « rejet » (P.5, femme). Par exemple, « si les employés ne prennent pas en compte que tu es une stagiaire » (P.13, femme), « s'ils n'ont pas confiance en moi » (P.12, femme) et le « manque de collaboration aussi, pourrait être compromettant » (P.17, femme).

Par ailleurs, certaines fonctions en travail social exigent de travailler en contexte non volontaire. Dans un contexte semblable « le manque de collaboration [avec les parents] aussi pourrait être compromettant » (P.4, femme). La participante 4 ajoute que :

Savoir que je vais peut-être collaborer avec un parent qui ne va pas vouloir collaborer avec moi, puis que ça se peut qu'il soit violent. Ça, ça me fait peur. (P.4, femme)

4.3.5. Envisager leur futur en tant que travailleurs sociaux

Le métier de travailleur social couvre de nombreuses thématiques et sa clientèle peut être très variée. Dans ce contexte, quatre étudiant.e.s sur les 17 personnes sondées désirent approfondir leurs connaissances dans de multiples domaines avant d'arrêter leur choix sur un en particulier. Le témoignage des 3 participantes suivantes va en ce sens :

Dans le futur, je me vois parcourir divers milieux pour acquérir de l'expérience. Je me vois aussi explorer le milieu de la santé mentale. Et puis, tout ce qui est de la défense des droits, tout ce qui touche les agressions sexuelles, les milieux comme le CALAC, le CAVAC, je me vois là. (P.7, femme)

Euh moi je sais que je vais toucher à plusieurs secteurs. Je veux travailler à la protection de la jeunesse, mais j'aimerais ça travailler en CHSLD, j'aimerais ça travailler à l'urgence. J'aimerais ça aller aider les communautés autochtones. Je sais que je vais être l'abeille qui va butiner à gauche, à droite. (P.4, femme)

J'ai vraiment envie de faire des expériences partout, que ça soit dans des organismes communautaires, que ça soit avec le réseau, que ça soit avec les personnes âgées, les personnes autochtones. (P.2, femme)

Pour cinq autres étudiant.e.s, le milieu d'emploi, la thématique ou la clientèle souhaitée est bien ciblé. Par exemple, la participante 1 indique : « moi, je me vois comme quelqu'un qui va travailler au niveau de la défense de droits, avec les victimes d'actes criminels » (P.1, femme). La participante 17 a pu approfondir sa compréhension de l'intervention collective grâce à son expérience de stage, ce qui a éveillé chez elle un intérêt suffisamment fort pour qu'elle envisage de poursuivre sa carrière dans ce domaine :

En faisant l'intervention collective, je me suis découverte là-dedans et puis j'ai vraiment aimé cet échange d'informations qui se fait sur les concertations, la réflexion comme la réflexion collective pour apporter des solutions collectives à un problème. (P.17, femme)

Trois étudiant.e.s parmi les 17 mentionnent désirer poursuivre leurs études au niveau supérieur dans un avenir plus ou moins rapproché. La maîtrise, la recherche et l'enseignement sont donc des options envisagées pour ces trois personnes. Par exemple, la participante 17 indique :

Je sais que je vais continuer à la protection de la jeunesse après mon bac pour au moins 4 ans, le temps que je puisse terminer ma maîtrise. Mais sinon, je sais qu'une profession qui me passionne, que je souhaite faire aussi en même temps que mon titre de travailleur social, c'est vraiment l'enseignement. C'est l'une des raisons qui me motive à continuer pour aller chercher ma maîtrise. (P.7, femme)

Peu importe le domaine ou la clientèle recherchés, quatre étudiant.e.s désirent avant tout se sentir compétents, ils désirent avoir le sentiment d'aider tout en étant épanouis dans leur carrière. À ce sujet, la participante 13 mentionne :

Je veux juste être heureuse, puis bien. Je veux avoir un job où est-ce que je me sens fière de ce que je fais. De pas sentir que je suis dans un job, mais je voudrais quand même avoir un impact positif sur le milieu et les personnes avec qui je travaille. (P.13, femme)

Quant à la participante trois, elle souhaite « vraiment être en mesure de combiner ma culture personnelle en tant que travailleuse sociale et ma culture au Québec pour apporter le meilleur de ce que je peux apporter » (P.3, femme). Par ailleurs, beaucoup d'optimisme se dégage du discours de deux étudiant.e.s. Par exemple, le participant huit mentionne :

En tant que futur travailleur social, j'envisage vraiment un avenir très sûr, très radieux et qui va se passer dans de très bonnes conditions avec mes usagers. Et c'est un avenir très positif que je vise, que je vois qui se pointe à l'horizon dans ma future profession de travailleurs sociaux et je sais que je pourrais relever ce défi. (P.8, homme)

Pour la participante 15, elle ne désire pas se projeter aussi loin puisque cette question est une source importante de stress pour elle :

C'est ce que je me pose encore aujourd'hui. Et pour de vrai, je ne vais même pas répondre à cette question-là parce que j'ai tellement essayé d'y penser que ça me causait beaucoup de stress. Là, c'est tout récemment que j'ai commencé à lâcher prise parce que ça me stressait trop de penser ce qu'est ce qui s'en vient. Je n'ai pas de réponse, un jour à la fois. (P.15, femme)

4.3.6. Espoirs et attentes dans la carrière

Mener une carrière en travail social signifie occuper des fonctions axées sur la relation d'aide. Dans ce contexte, trois participants désirent, au cours de leur carrière, « apporter une petite différence » (P.7, femme), « être capable d'apporter

un plus auprès de mes usagers, auprès de mon équipe de travail » (P.3, femme)
et avoir le sentiment « que j'aide réellement les gens » (P.15, femme).

Par ailleurs, les espoirs et les attentes de trois participants sont liés à l'amélioration de leurs conditions de travail. Par exemple, la participante 4, qui désire travailler comme intervenante pour la direction de la protection de la jeunesse (DPJ), mise sur cette amélioration afin de réduire le roulement et l'épuisement du personnel du réseau :

J'espère vraiment que le gouvernement va pouvoir trouver une solution à ramener les personnels de la santé dans le réseau, surtout les intervenants à la DPJ, parce qu'eux, ils ne restent pas parce que les conditions de travail ne permettent pas à un être humain de rester. (P.4, femme)

Pour le participant 14, l'amélioration des conditions de travail passe par la réduction de la charge de travail. Il explique :

Je ne veux juste pas être surchargé en fait. Parce que ce que j'ai ressenti du milieu, c'est très demandant. Ce n'est pas quelque chose que j'ai envie de ressentir tous les jours. Tu veux avoir le temps de bien faire les choses et non être pressé parce que tu as trop de choses à faire. (P.14, homme)

Quant à la participante 15, elle mise sur la flexibilité de ses conditions de travail afin de maintenir un équilibre satisfaisant autour des différentes sphères de sa vie :

J'aimerais ça que cet emploi-là offre une flexibilité parce que j'en viens à la conclusion que dans la vie, n'y a pas juste le travail, donc j'aimerais ça avoir un bel équilibre vie personnelle, travail. (P.15, femme)

La participante quatre ajoute que ses espoirs et ses attentes dans sa carrière ne reposent pas uniquement sur de « meilleures conditions de travail, mais aussi la reconnaissance professionnelle » (P.4, femme). Elle précise :

J'ai l'impression qu'en travail social, les gens ne prennent pas notre titre au sérieux. Puis je trouve que c'est problématique parce qu'on fait 3 ans de bac à la fin, on est dans un ordre professionnel, fait que la reconnaissance aussi. (P.4, femme)

Par ailleurs, certaines réponses sont liées aux différences culturelles des étudiant.e.s présent.e.s sur un territoire où cette diversité est peu variée. Pour la participante 15, elle a espoir d'occuper « un emploi où il y a de la diversité culturelle ». Elle ajoute « j'aimerais ça ne pas être la seule personne d'une minorité quelconque » (P.15, femme). De plus, dans ce contexte, la participante 5 se questionne à savoir si sa différence fera en sorte qu'elle sera tout de même acceptée par la clientèle desservie :

Être acceptée, parce qu'honnêtement, ça, c'est quelque chose que je me demandais. Euh tu sais, il y a beaucoup de travailleurs sociaux québécois ici en région, n'y en a pas beaucoup d'étrangers. C'est quelque chose qui me fait vraiment quand même un peu peur parce que je me dis, est-ce que les personnes ici, en région, vont vouloir que je sois leur intervenante parce que je suis différente, je viens de l'extérieur ? (P.5, femme)

La participante 17 a espoir qu'on sera en mesure de reconnaître sa compétence dans le domaine du travail social et ainsi la recruter pour cette raison et non selon des critères visant l'équité, la diversité et l'inclusion des minorités :

Qu'on voit en moi une personne compétente. Que ça ne soit pas la femme noire et immigrante qui soit d'abord vue, mais cette femme compétente, capable de donner, capable de construire. Que ce soit cela qui soit d'abord perçu et comme ma couleur de peau ne fasse jamais comme partie soit des critères de sélection, la sélectionner parce qu'il nous fallait une femme immigrante sur le comité. Mais qu'on me sélectionne parce que [nom de la participante] a des compétences, elle a des choses à donner, elle a des choses à partager. (P.17, femme)

Pour deux autres étudiant.e.s, leurs attentes et leurs espoirs visent à développer un sentiment de bien-être et d'épanouissement dans leur environnement de travail.

Ben j'espère avoir la chance, comme dans mon stage, de tomber sur une belle équipe où je vais me sentir bien. C'est vraiment d'être capable de m'exprimer, de faire part de mes compétences de façon aisée. (P.3, femme)

4.3.7. Craintes envisagées dans la carrière

Le métier de travailleur social consiste à offrir une aide dans des contextes souvent chargés émotionnellement, ce qui peut exposer le professionnel à un risque accru d'épuisement. Les craintes verbalisées par cinq étudiant.e.s vont dans ce sens. Par exemple, la participante 11 soulève :

C'est de faire un burn-out, parce qu'on s'entend, avec toutes les problématiques avec lesquelles on travaille, ça peut être lourd. On travaille quotidiennement avec la souffrance, c'est quelque chose que je crains vraiment le plus, de tomber, d'être en arrêt maladie. (P.11, femme)

Les participantes un et 11 redoutent de ne pas poser suffisamment leurs limites, ce qui pourrait les amener à s'investir au-delà des attentes. Cette situation pourrait les conduire à négliger leurs propres besoins en tant que travailleurs sociaux, augmentant ainsi le risque d'épuisement professionnel. À ce sujet, la participante 1 indique : « je veux tellement aider, de faire plus que pas assez. J'ai peur justement de tomber dans un burn-out, puis de ne pas m'écouter, de ne pas prendre soin de moi » (P.1, femme).

Une autre crainte soulevée par plusieurs étudiant.e.s est de ne pas se sentir épanoui dans leur environnement de travail. Diverses raisons sont évoquées au niveau de la source de cette appréhension. Par exemple, pour la participante 17, « la crainte, c'est de se retrouver dans un environnement de travail toxique où on

ne se sent pas bien » (P.17, femme). Tandis que pour la participante trois, le manque d'« ouverture aux autres » (P.3, femme) en serait la cause. Pour la participante 15, son absence d'épanouissement découlerait de multiples facteurs :

Je crains que je ne sois pas bien, que je ne me sente pas moi-même, que je ne sente pas que je suis en train d'aider ou de faire la différence, que ce soit trop routinier, que ce soit trop prévisible, que je ne m'épanouis pas dans mon travail. (P.15, femme)

Enfin, pour la participante sept, son inquiétude « c'est vraiment d'être confrontée à la rigidité du système », ce qui pourrait restreindre et altérer son identité professionnelle. Elle ajoute : « je sais que mon approche est souvent différente, et je sais que j'ai un côté un peu trop bienveillant qui peut être à l'encontre des valeurs de mon système d'organisation » (P.7, femme). Les propos de la participante 1 vont dans le même sens : « C'est de perdre ma couleur d'intervenante et de venir un robot, là c'est vraiment ma plus grande crainte. Puis de me perdre à travers les normes institutionnelles » (P.1, femme). Pour deux autres étudiant.e.s, ils craignent de commettre une faute professionnelle. Ils ressentent une forte pression pour « ne pas déroger également aux règles de ma profession [...] aux principes, aux éléments édictés par l'Ordre des travailleurs sociaux » (P.8, homme). Le participant 14 ajoute « tu ne peux pas faire de petites erreurs sinon ça se peut qu'il y ait des conséquences » (P.14, homme).

Par ailleurs, arrivées depuis peu au Québec, les craintes de la participante deux sont orientées vers une incompréhension de la culture d'accueil malgré ses efforts d'apprentissage :

Que si j'essaie d'apprendre la culture, je ne la comprends pas. Dans le sens où, OK, j'ai appris la culture, j'ai appris l'origine de pays, j'ai appris comment les personnes pensent, mais en même temps [...] je ne la comprends pas. Donc je pense que c'est une petite crainte dans le sens où on travaille dans le travail social, mais aussi il faut vraiment comprendre comment l'environnement autour du travail social marche. (P.2, femme)

Les appréhensions exprimées par la participante cinq concernent le risque d'être rejetée par les usagers en raison de son appartenance à une minorité culturelle.

Elle mentionne :

Ça, c'est quelque chose qui va tellement venir me détruire de savoir qu'il y a des personnes, parce que tu viens de l'extérieur, ils ne veulent pas que tu sois leur intervenante. Ça, c'est vraiment ma plus grosse crainte. (P.5, femme)

5. DISCUSSION

À l'échelle mondiale, la demande en matière d'enseignement supérieur ne cesse pas d'augmenter rapidement au cours des dernières décennies (Zhou et Cole, 2017). Chaque année, un nombre croissant d'étudiant.e.s partent à l'étranger pour obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur (Ahrari et al., 2019). Selon les données de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, plus de 5,3 millions d'étudiant.e.s partout dans le monde poursuivent des études supérieures à l'étranger (UNESCO, 2019). Malgré les nombreux avantages que les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration tirent de leur expérience d'enseignement à l'étranger, les préoccupations au regard des défis auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils étudient dans un pays étranger persistent encore et ils n'arrêtent pas de susciter l'intérêt de plusieurs recherches (Spencer-Oatey et Dauber, 2019a; Dimandja, 2017).

Dans cette optique, l'analyse de données collectées à travers notre recherche révèle un tableau contrasté et une dynamique complexe qui marquent l'expérience d'intégration des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration en travail social dans leur nouveau milieu universitaire et dans leurs futurs milieux de pratique. Cette expérience se distingue par un sentiment de satisfaction envers leur programme d'études, mais elle est également marquée par des confrontations, des incompréhensions de valeurs appliquées et des défis à s'intégrer dans un nouveau contexte d'études et de pratique peu connu. Si certain.e.s participant.e.s ont réussi à s'intégrer à leur nouveau milieu universitaire et à leurs milieux de stage, d'autres ne sont pas parvenus à le faire, malgré leurs nombreuses tentatives et en dépit des services de soutien social offerts dans le cadre de leurs études en travail social, ainsi que la disponibilité et la réactivité des personnes professeures.

Pour plusieurs participant.e.s, l'adaptation à leur nouveau milieu d'étude et à leurs futurs milieux de pratique posent plusieurs défis incluant entre autres les différences culturelles, les difficultés langagières, le rejet et l'isolement ainsi que les défis d'ordre financier (Lee, 2014; Özoğlu et al., 2015; Spencer-Oatey et

Dauber, 2019a). Dès lors, nous proposons de discuter les apports de notre recherche en les mettant en perspective avec les résultats des recherches antérieures et les connaissances accumulées au regard des défis perçus par les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration concernant leur cheminement académique et les stratégies qu'elles-ils mobilisent pour les surmonter ainsi que les perceptions des étudiant.e.s en travail social à l'égard des défis et des opportunités anticipés dans leurs futurs milieux de pratique.

5.1. Les enjeux et les défis perçus par les étudiant.e.s en travail social concernant leur cheminement académique et leurs conditions d'apprentissage

Les résultats mettent en évidence une appréciation globalement positive du contenu théorique proposé par le programme de l'UQAT, notamment en ce qui concerne la diversité des thématiques abordées, l'accessibilité des professeur.e.s et des chargé.e.s de cours, ainsi que le climat de confiance perçu comme favorable aux apprentissages et au partage culturel au sein des pratiques pédagogiques. Toutefois, cette satisfaction ne doit pas occulter les limites structurelles et les tensions qui traversent l'expérience académique des personnes participantes. En effet, plusieurs d'entre elles soulignent des enjeux persistants qui influencent de manière significative leur cheminement universitaire et leurs conditions d'apprentissage. Ces défis, loin d'être anecdotiques, témoignent de contraintes systémiques qui ont été regroupés en quatre catégories principales : les défis scolaires, les défis linguistiques, les défis financiers, ainsi que les défis environnementaux et culturels liés à l'isolement et aux expériences de discrimination. Ces constats invitent à interroger la capacité du programme et de l'institution à répondre de manière équitable et adaptée à la diversité des réalités vécues par les personnes étudiantes.

5.1.1. Les difficultés scolaires :

Les résultats soulevés montrent que les étudiant.e.s en travail social issu.e.s de l'immigration font face à plusieurs défis et enjeux d'ordre scolaires. Ces enjeux incluent notamment la méconnaissance du système scolaire québécois et des méthodes de l'enseignement utilisées, la centration des cours sur les réalités locales québécoises, la peur de l'échec et/ou d'obtenir un résultat décevant, les difficultés avec les travaux écrits, la gestion du temps et l'utilisation de systèmes informatiques ainsi que le manque de connaissance des ressources universitaires disponibles. Ces résultats concordent avec la littérature existante qui propose que certains étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration puissent rencontrer des difficultés à s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement, très différentes de celles auxquelles ils sont habitués (Myburgh et al., 2002 ; Liu, 2015). D'autre part, certains étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration ont du mal à s'adapter aux pratiques et processus pédagogiques de leur pays d'accueil (Liu, 2015; Wu et al., 2015).

La littérature souligne que la faible participation de certain.e.s étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration aux discussions et aux présentations universitaires est fréquemment interprétée à travers des facteurs individuels tels que la peur ou la timidité (Singh, 2019 ; Kotamjani et al., 2018). Toutefois, cette lecture tend à individualiser des difficultés qui relèvent aussi de dynamiques institutionnelles et pédagogiques plus larges. En effet, plusieurs études mettent en lumière les obstacles académiques et relationnels auxquels ces étudiant.e.s sont confronté.e.s, notamment en matière de communication avec les pairs et le personnel universitaire (Gartman, 2016 ; Martirosyan et al., 2019). À cet égard, les travaux de Myburgh et al. (2006), portant sur des doctorant.e.s issu.e.s de l'immigration, révèlent que les difficultés d'adaptation ne résultent pas uniquement de caractéristiques individuelles, mais également du décalage entre les méthodes d'enseignement et d'apprentissage du pays d'origine et celles du pays d'accueil. Ces constats invitent ainsi à contester la normativité des pratiques pédagogiques

universitaires et la responsabilité des institutions dans la reconnaissance et l'intégration de parcours académiques et culturels diversifiés.

5.1.2. Les difficultés linguistiques

À l'instar des conclusions d'études antérieures qui portent sur l'expérience de l'intégration académique et sociale des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration (Kotamjani et al., 2018; Kwon, 2009) la présente recherche montre que la faible maîtrise de la langue d'enseignement et des expressions québécoises constitue un facteur déterminant dans les processus d'acculturation des personnes participantes à leur nouvel environnement d'apprentissage et à leurs milieux de stage. Toutefois, réduire ces difficultés à un déficit linguistique individuel risque d'occulter les rapports de pouvoir et les normes linguistiques implicites qui structurent les espaces universitaires et professionnels. En ce sens, les obstacles rencontrés renvoient également à la faible reconnaissance institutionnelle de la diversité linguistique et à l'insuffisance des mécanismes de soutien favorisant une adaptation réciproque entre les personnes étudiantes issues de l'immigration et les milieux d'accueil. Dans le cadre universitaire, la difficulté à comprendre et à parler couramment la langue de l'enseignement entrave la capacité des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration à comprendre les cours magistraux, à participer aux discussions en classe, à s'engager dans les lectures obligatoires et à réaliser les travaux demandés (Özoğlu et al., 2015).

Pour les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration, les compétences dans la langue du pays d'accueil et les compétences académiques sont étroitement liées (Martirosyan et al., 2015). Les difficultés langagières peuvent se manifester à travers des difficultés à comprendre le contenu et les thématiques enseignés, des difficultés à formuler des idées à l'écrit et à l'oral et un niveau limité d'interaction avec les autres étudiant.e.s pendant les discussions en classe (Özoğlu et al.,

2015; Martirosyan et al., 2019). Dans la même vienne, d'autres études ont révélé que les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration pourraient rencontrer des problèmes dans leurs pratiques d'écriture académique. (Singh, 2019 ; Kotamjani et al., 2018).

5.1.3. Les défis financiers

Plusieurs personnes interviewées ont rapporté que la conciliation des études avec les multiples responsabilités, notamment la parentalité, et le manque de ressources financières constituent également un défi concernant le cheminement académique et les conditions d'apprentissage. Dans cette optique, les recherches sur les facteurs d'abandon et de rétention des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration indiquent que les contraintes financières peuvent avoir un impact significatif sur la progression de leur projet d'études dans le pays d'accueil (Özoğlu et al., 2015; O'Reilly et al., 2015). L'augmentation des frais de scolarité, l'absence ou la perte de financement, les coûts d'hébergement, entre autres, font peser une charge considérable sur les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration, en particulier dans les pays occidentaux (Sullivan, 2015). Une étude menée par Calder et al. (2016) sur les défis des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration au Canada a montré que les coûts financiers étaient l'une des principales difficultés rencontrées par les personnes interrogées pendant leurs études.

Dans le cadre de son étude menée auprès d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration, Thomas (2002) met également en évidence que 45 % des personnes participantes rapportaient des préoccupations financières jugées importantes. En outre, Meeuwisse et al. (2010) ont également constaté que les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration étaient davantage affecté.e.s par des problèmes liés à leur situation familiale ou personnelle, ce qui est directement lié à leur situation financière et au soutien financier de leur réseau social. Dans le même sens, une étude réalisée par Mahler (2020) sur la conciliation études-travail des étudiant.e.s issu.e.s de

l'immigration a montré qu'en raison de la limite de nombre d'heures de travail autorisées par le pays d'accueil, la plupart des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration rencontrent des difficultés financières en raison de leur incapacité à acquérir suffisamment d'argent pour payer les frais de leur scolarité ainsi que les autres dépenses liées au logement et à la nourriture.

Au Canada, les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration sont autorisés à travailler 24 heures par semaine en dehors du campus et un nombre illimité d'heures sur le campus (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada [IRCC], 2024). La restriction de 24 heures par semaine s'applique pendant les cours, mais non pas pendant les congés universitaires programmés (IRCC, 2024). Les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration à temps plein ou à temps partiel admi.e.s dans un établissement d'enseignement supérieur reconnu au Canada et inscrit.e.s à un programme universitaire, professionnel ou de formation d'une durée d'au moins six mois sont autorisés à travailler pendant leurs études (IRCC, 2024). Toutefois, certains étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration ne sont pas autorisé.e.s à travailler, notamment ceux qui ne suivent que des programmes généraux, qui ne sont inscrits qu'à un programme d'anglais ou de français langue seconde, ou qui ne suivent des cours que pour obtenir le statut d'étudiant à temps plein (IRCC, 2024). Le non-respect de ces exigences en matière de travail entraîne la résiliation du statut d'étudiant, le refus d'un permis de travail postuniversitaire ou d'une demande de résidence permanente (IRCC, 2024).

5.1.4. Les défis environnementaux et culturels liés à l'isolement et la discrimination

Nombreuses sont les personnes participantes qui ont mentionné avoir vécu de l'isolement social, de rejet et de discrimination au cours de leurs études universitaires. La présence de conflits et de divergences d'opinions et d'une dynamique de groupe non fonctionnelles constitue également d'autres enjeux qui

marquent le cheminement académique des personnes participantes et leurs conditions d'apprentissage. Face à ces difficultés d'intégration, on peut observer un clivage entre deux groupes, soit les étudiant.e.s d'origine québécoise et ceux et celles issu.e.s de l'immigration régionale ou internationale comme en témoigne plusieurs personnes participantes. Dans cette optique, il est largement reconnu que les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration bénéficient généralement d'une expérience éducative internationale qui leur permet de se lier d'amitié avec des étudiant.e.s québécois.e.s, or pour diverses raisons, il n'est pas toujours facile pour les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration et les étudiant.e.s québécois.e.s de travailler ensemble harmonieusement, et encore moins de devenir des amis proches (Jiao, 2009 ; Montgomery et McDowell, 2009). Dans une étude explorant les difficultés de l'intégration académique et sociale des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration dans les universités américaines, Wu et al. (2015) précisent que les différences dans les normes culturelles et sociales semblaient compromettre la capacité des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration à nouer des relations sociales avec leurs pairs, ce qui a conduit nombre d'entre eux à vivre l'isolement social et la solitude. Ce sentiment d'isolement social peut avoir un impact négatif sur le bien-être des étudiant.e.s issus de l'immigration et sur leur confiance en soi (Cowley et Hyams-Ssekasi, 2018).

Dans le même ordre d'idées, Sawir et al. (2008) rapportent dans leur étude portant sur 200 étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration dans une université australienne que deux tiers des personnes participantes avaient fait face à la solitude et/ou de l'isolement, y compris la solitude sociale en raison de la perte de leur réseau d'amis, et la « solitude culturelle » en raison de l'absence d'un environnement linguistique et/ou culturel familier et confortable. Antonio et Dwumfuo-Ofori (2015) ont également rapporté que les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration sont également plus isolés socialement et souffrent davantage de détresse psychosociale que leurs pairs non immigrants. Özoğlu et al. (2015) ajoutent que

les étudiant.e.s étrangers qui rencontrent des difficultés à se socialiser efficacement ou qui n'établissent pas de liens relationnels solides en raison des barrières linguistiques et de communication sont plus susceptibles de faire face à la solitude et de mal du pays d'origine. Certains étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration peuvent ainsi subir un choc culturel lorsqu'ils tentent de combler le fossé socioculturel entre leur pays d'origine et le pays d'accueil (Mesido et Sly, 2016). De même, les différences culturelles peuvent donner lieu à des interprétations erronées et à des malentendus qui peuvent entraver l'adaptation psychosociale, l'intégration et l'élaboration de liens d'amitiés (Sherry et al., 2010).

D'autre part, un ensemble de connaissances existantes liées au multiculturalisme mette en avant les défis auxquels sont confrontés les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration qui subissent à la fois le racisme quotidien et le racisme systémique ainsi que d'autres formes de discrimination qui ont un impact sur le bien-être et la réussite scolaire (Sato et Este, 2018). Comme d'autres personnes migrantes, le racisme et les préjugés raciaux et ethniques peuvent également avoir un impact négatif sur les ajustements psychosociaux et les expériences d'apprentissage des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration (DuBose, 2017 ; Sato et Este, 2018). Selon Erkan et Walker (2016), les étudiant.e.s étranger.e.s non occidentaux et non européens courent davantage le risque d'être victimes de discrimination et de racisme dans les pays occidentaux. Les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration peuvent ainsi être perçu.e.s comme des personnes étrangères et se sentir marginalisé.e.s en classe et dans la société. Celles et ceux qui ne maîtrisent pas parfaitement la langue de pays d'accueil; ou qui ont un accent plus prononcé sont souvent traité.e.s comme s'ils souffraient d'un handicap intellectuel (Sato et Hodge, 2015). Charles-Toussaint et Crowson (2010), ajoutent, dans ce sens, que certain.e.s étudiant.e.s natif·ve·s estiment que les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration représentent une menace pour leurs possibilités d'éducation, leurs possibilités d'emploi et d'autres valeurs socioculturelles.

5.2. L'expérience des étudiant.e.s en ce qui a trait au soutien social perçu dans le cadre de leurs études en travail social

L'analyse de données portant sur l'expérience des personnes participantes en ce qui a trait au soutien social perçu dans le cadre de leurs études en travail social laisse voir que l'ensemble des personnes participantes ont mentionné se sentir suffisamment soutenues dans leur parcours universitaire. Les personnes participantes saluent notamment le soutien du personnel enseignant, sa proximité, sa disponibilité et sa réactivité à répondre aux leurs questions et pour les aider à surmonter leurs difficultés ce qui est en accord avec le modèle de rétention des étudiant.e.s issu.es de l'immigration proposé par Tinto (1975 et 1993). Ce dernier précise que les relations avec les personnes professeures constituent un indicateur important de la bonne intégration académique et sociale des étudiant.e.s internationaux. Dans le même sens, Russell et al. (2010) et Zhou et al. (2015) ont constaté que le soutien académique et psychologique approprié fournis par les corps professorales améliorent l'intégration sociale et académique des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration.

Les personnes participantes ont également indiqué que l'aide provenant de leurs collègues québécois autant dans la compréhension du système scolaire que dans le soutien mutuel ainsi que le support de leurs membres de famille, s'agissant d'un parent, un conjoint, un grand-parent ou la fratrie, constituent deux principales sources de soutien permettant de surmonter les difficultés au cours de la formation universitaire. Par ailleurs, les services d'aide de l'UQAT ainsi que le programme de parrainage entre les pairs figurent aussi parmi les sources de soutien ayant aidé les personnes participantes à briser l'isolement et à dépasser les difficultés rencontrées dans le cadre de leurs études.

Les résultats de la présente recherche s'inscrivent en continuité avec la littérature existante portant sur les stratégies de soutien mobilisées par les étudiant.e.s

issu.e.s de l'immigration afin de surmonter les difficultés liées à leur intégration sociale et académique (Wu et al., 2015). Parmi les diverses stratégies de soutien employées par les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration pour surmonter leurs difficultés, les amis et les groupes communautaires sont cités comme un mécanisme de soutien important et un facteur du bien-être psychologique (Martirosyan et al., 2019). Wilcox et al. (2005) ont également constaté que le soutien social apporté par les pairs exerce une influence positive sur la réussite académique des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration. En plus, Wilcox et al. (2005) et Yan et al. (2020) précisent que les relations avec les pairs peuvent faciliter la transition des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration vers des environnements universitaires plus familiers en leur fournissant un accès rapide à des informations sur la vie du campus et en leur donnant l'occasion de participer à des conversations académiques et de développer des réseaux de soutien social. Holmes et al. (2015) ajoutent que les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration tirent des avantages psychosociaux de l'interaction avec les autres et de l'apprentissage mutuel en développant un sens accru de la communauté et un objectif commun.

Par ailleurs, Sawir et al. (2008) ont également révélé que plus les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration interagissaient avec les étudiant.e.s québécois.e.s et le personnel, mieux ils s'adaptaient à la vie dans le pays d'accueil, notamment en rencontrant moins de difficultés sociales et en améliorant leurs compétences en matière de communication. En outre, lorsqu'il y a un grand nombre d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration originaires du même pays, ces étudiant.e.s peuvent trouver que les amitiés entre compatriotes sont plus « confortables » et qu'elles contribuent davantage à leur bien-être (Spencer-Oatey et al., 2017). Les groupes communautaires du pays de destination peuvent aider les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration en leur apportant un soutien financier, linguistique et psychologique, etc. (Wu et al., 2015). Selon Roberts et al. (2018), les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration peuvent participer à des activités organisées par des groupes

communautaires et apprendre à s'intégrer dans le pays de destination, accéder à des opportunités, entre autres, pour mener à bien leurs études. Dans ce sens, Beiser (2003) ajoute que le jumelage des étudiant.e.s nouveaux arrivants avec des anciens étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration, de même qu'avec les résidents natifs de la société d'accueil constitue un moyen de soutien communautaire extrêmement bénéfique.

D'autre part, il a été constaté que les services de soutien académique et social et des équipements institutionnels appropriés améliorent l'intégration sociale et académique des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration (Russell et al. 2010). En fonction de leur qualité, ces services jouent un rôle important dans l'adaptation individuelle des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration et elles constituent des facteurs importants qui peuvent faciliter une intégration académique et sociale réussie (Beiser et al., 2003; Greenaway, 2018). Les services de soutien académique et social permettent également de prévenir les désordres émotifs et favorisant le bien-être des étudiant.e.s étrangers nouveaux arrivants (Tousignant, 1992). Étant donné que la décision d'abandonner ou de persévérer est le résultat d'un processus interactif longitudinal entre les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration et l'établissement universitaire, ce dernier doit consacrer des efforts considérables à la mise à disposition d'infrastructures (non) académiques pour les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration telles que les services de soutien scolaire, d'aide à la réussite, des programmes de vie sociale, des programmes culturels, etc. (Thomas, 2002).

Dans la même optique, Cho et Yu (2015) ont constaté que les services de soutien universitaire amélioraient la satisfaction des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration à l'égard de leur vie universitaire et réduisait leur stress psychologique. Les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration ont donc tendance à s'engager plus

positivement dans l'université et dans leurs études lorsqu'ils bénéficient d'un soutien universitaire (Spencer-Oatey et al. 2017). Dans une enquête sur les opinions des étudiant.e.s internationaux concernant les meilleures pratiques de soutien universitaire, Redden (2014) a rapporté que les bourses, les emplois sur le campus ainsi que les services d'orientation professionnelle, le conseil académique et les activités de la vie de campus figurent parmi les meilleures pratiques de soutien universitaire qui peuvent être offertes aux étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration. Dans le même sens, Martirosyan et al. (2019) ont constaté que pratiques de soutien universitaire les plus préférées par les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration comprenaient les programmes d'apprentissage de la langue, le soutien académique, les événements sociaux et culturels, les programmes de développement professionnel.

5.3. Les perceptions des étudiant.e.s en travail social à l'égard des défis et des opportunités anticipés dans leurs futurs milieux de pratique

L'intégration sociale au sein d'un nouveau milieu de pratique et une nouvelle équipe de travail n'est pas toujours facile, d'autant plus lorsque la personne est originaire d'un autre pays et d'une autre culture. Dans ce sens, les résultats soulevés au regard des perceptions des personnes participantes à l'égard de défis et des opportunités dans leurs futurs milieux de pratiques se distinguent par une dichotomie à deux niveaux. En effet, les personnes participantes reconnaissent que leur intégration dans leur d'un nouveau milieu de pratique devra débuter par leur propre initiative, et qu'ils devront s'impliquer dans leur processus d'intégration. En plus, les personnes participantes mentionnent avoir confiance en leurs aptitudes et en la formation théorique reçue à l'université qui les rend suffisamment préparés à leur pratique professionnelle. Les personnes participantes ajoutent qu'elles sont bien accompagnées et entourées par des personnes compétentes et à l'écoute tout au long de leurs stages.

Cependant, les personnes participantes mentionnent également avoir ressenti du stress face à leur manque d'expérience avec le réseau de santé et services sociaux et leur craint de commettre des erreurs d'ordre professionnelles. Le manque d'ouverture aux différentes cultures ainsi que la présence de préjugés, de discrimination ou de racisme figurent aussi parmi les inquiétudes et soucis des personnes participantes au regard de leurs futurs milieux de pratique. Les perceptions des étudiant.e.s en travail social à l'égard de leur processus d'intégration dans leurs futurs milieux de pratique est également marqué par un souci de perdre sa couleur d'intervenant.e et sa culture personnelle ainsi que le fait d'être confronté à la rigidité d'un système de travail social complètement nouveau.

La situation des personnes participantes comme étant des personnes d'origine immigrante, et en phase de découverte de la pratique du métier de travail social peut surgir des décalages avec une vision idéalisée de celles-ci, ce qui peut provoquer des chocs d'expérience et une fragilisation (Johansson et Nordstrom, 2008). En effet, les personnes participantes découvrent des situations de travail complètement nouvelles et ils se mettent à l'épreuve d'un nouveau contexte de travail incluant des conceptions, des normes et des règles différentes de leur culture d'origine. La maîtrise de celles-ci ne se limite pas à l'assimilation de connaissances et des apprentissages spécialisés, qui peuvent être appris lors de périodes de formation initiale, mais elle implique l'assimilation de normes pratiques, des techniques obligatoires ainsi que des comportements et des attentes implicites, mais qui sont au cœur de leur pratique professionnelle (Hughes, 1958 ; Merton, 1957). Autrement dit, la pratique d'un métier spécialisé comme le travail social ne se limite pas à une portion uniquement cognitive (connaissances et habiletés). Telle pratique suppose également une portion normative et morale tout aussi importante (Ostrander et al., 2025). Cette portion

implique l'appropriation de valeurs, des techniques et de routines propres au travail social qui déterminent les conduites appropriées vis-à-vis des de la clientèle, mais également vis-à-vis les collègues au travail, et ce, d'autant plus que les personnes participantes peuvent avoir intériorisé et expérimenté des normativités différentes de celles qui organisent le travail social dans le contexte québécois.

D'autre part, la transition vers le milieu des pratiques est considérée comme une période stressante pour les nouveaux praticiens diplômés ou en phase de diplomation dans tous les groupes disciplinaires (Ross et Clifford, 2002). Dans ce sens, l'efficacité de la formation en travail social dans la préparation des étudiant.e.s à leur pratique professionnelle a fait l'objet d'une attention de plusieurs recherches ces dernières années (Halton et Powell, 2013; Maxwell et al., 2016). Gelman (2010) conclut que si les étudiant.e.s avaient reçu une formation préalable à la pratique sur la gestion de leurs émotions au début de leur stage, ils seraient peut-être nettement moins anxieux. Toal-Sullivan (2006) rapportent que les étudiant.e.s en travail social peuvent éprouver initialement des sentiments d'incertitude et d'étrangeté et que même s'ils se sentaient familiers avec le lieu de travail, ils trouvaient leur nouveau rôle difficile. Au niveau de son étude comparative, Frost et al. (2013) présentent les points de vue d'étudiant.e.s en travail social de premier cycle issu.e.s de trois régimes sociaux différents (Italie, Suède et Angleterre), en mettant l'accent sur l'analyse de la manière dont ils se sentent prêts à exercer à la fin de leur formation. L'une des principales conclusions de l'étude de Frost et al. (2013) est que les étudiant.e.s ont exprimé une grande ambivalence quant au rôle de la théorie dans leur formation. Il est intéressant de noter que les étudiant.e.s italiens semblaient beaucoup plus positifs que leurs homologues quant à la croissance et au développement personnels qu'ils ont connus au cours de la formation.

Dans le même ordre d'idées, O'Shea et Kelly (2007) ont constaté que le fait d'être « nouveau » dans un milieu de pratique causait un stress psychologique chez certains de leurs participant.e.s qui se sentaient « effrayés, nerveux ou intimidés ». Dans cette optique, Bates et al., (2010) et Moriarty et al. (2010) suggèrent qu'il est important pour les étudiant.e.s en travail social d'acquérir une compréhension réaliste de leur futur travail et d'obtenir le soutien de collègues expérimentés et de leurs supérieurs pendant leurs périodes de stage ou/et après l'obtention de leur diplôme. Cependant, plutôt que de préparer les étudiant.e.s en travail social à se lancer immédiatement dans le milieu de travail, Moriarty et al. (2014) proposent que la formation en travail social dût être considérée comme un processus de développement et non comme un produit fini, ce qui vient appuyer les résultats soulevés par notre recherche. En effet, plusieurs personnes participantes mentionnent que la participation à une activité présage en compagnie des membres de nouvelle équipe de travail leur permet de développer un savoir-faire pratique, de créer des liens et de se sentir suffisamment préparés avant d'intégrer officiellement sa nouvelle équipe. Ce type d'activités sur le terrain permettent ainsi aux étudiant.e.s de construire une identité professionnelle et de s'identifier aux objectifs, aux valeurs et aux réalités du travail social (Adams et al., 2009; Tham et Lynch, 2014) dans la société québécoise.

Par ailleurs, il convient de préciser que très peu d'études se sont concentrées directement sur l'expérience de l'intégration et d'adaptation des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration en travail social (Han et Osterling, 2012; Thomas et al., 2010). Toutefois, certaines études précédentes relaissées au Canada ont indiqué que les travailleurs sociaux issu.e.s de l'immigration font généralement face à des défis au cours du leur processus d'articulation et d'adaptation. Par exemple, une étude qualitative de Fulton et al. (2016) a examiné comment la formation obtenue dans le pays d'origine est transférée en ce qui concerne les pratiques d'emploi, les opportunités et l'adaptation des travailleurs sociaux immigrés au Canada. Les

résultats de cette recherche ont indiqué que les travailleurs sociaux immigrants au Canada font face à des défis comme la discrimination ainsi que la manque de soutien pour l'accès à la reconnaissance de leurs compétences professionnelles et les opportunités d'emploi.

En outre, une étude qualitative de Pullen-Sansfocon et al. (2014) a examiné l'adaptation et l'articulation des expériences de 15 travailleurs sociaux internationalement diplômés à l'extérieur du Canada. Leurs résultats suggèrent que la personnalité, la culture et les aspects professionnels dans l'interaction étaient tous des éléments cruciaux dans l'articulation réussie. L'implication de l'étude reflète la nécessité d'intégrer les valeurs et les identités professionnelles des travailleurs sociaux à la fois immigrants et québécois. Telle intégration ne permet pas seulement aux travailleurs sociaux d'origine immigrants de saisir les valeurs et les normes de travail de leurs nouveaux milieux de pratiques, mais elle sensibilise aussi les travailleurs sociaux d'ici à la culture de l'oppression et de l'exclusion que leurs collègues immigrants peuvent rencontrer. En plus, Fouché et al. (2014) ont conduit deux études en Nouvelle-Zélande pour identifier les forces et les défis des travailleurs sociaux d'origine immigrante. Les auteurs ont trouvé que ces travailleurs étaient capables de contribuer à un développement professionnel local en offrant des contextes et des perspectives variés. Cependant, plus ou moins la moitié des participant.e.s à l'étude de Fouché et al. (2014) ont indiqué avoir vécu des maltraitances et des discriminations dans leurs emplois tels que l'abuse verbale et l'humilité et la discrimination, ainsi que les obstacles significatifs dans l'obtenir de l'information relative aux dynamiques et à la culture locale. Ces données viennent appuyer les résultats soulevés par la présente recherche réalisée auprès des étudiant.e.s en travail social issu.e.s de l'immigration.

CONCLUSION

Le présent projet de recherche visait à approfondir la compréhension des enjeux et des défis rencontrés par les étudiant·e·s issu·e·s de l'immigration inscrit·e·s au programme de travail social de l'UQAT. À notre connaissance, cette étude constitue la première initiative de ce type menée au sein de cette institution et s'inscrit dans une volonté de documenter de manière rigoureuse l'expérience académique de ces étudiant·e·s en travail social dans le contexte universitaire québécois. Plus précisément, la recherche avait pour but d'explorer les perceptions que les étudiant.e.s immigrant.e.s en travail social ont de leur parcours dans le contexte universitaire québécois, dans la perspective de favoriser une meilleure reconnaissance des réalités vécues et de contribuer au développement de pratiques institutionnelles et professionnelles plus adaptées, susceptibles d'améliorer durablement l'expérience universitaire et future pratique de ce groupe.

En tenant compte des témoignages issus de l'analyse des données, nous avons pu dégager plusieurs grands constats résumés en annexe sous la forme d'un arbre thématique. En particulier, nous avons vu que les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration inscrit.e.s dans le programme de travail social de l'UQAT font face à divers obstacles et leviers dans leur parcours académique et leurs conditions d'apprentissage. Parmi les principaux défis, nous pouvons soulever le manque de familiarité avec le système éducatif québécois, souvent très différent de celui de leur pays d'origine et le contenu des cours axés sur les réalités locales rendant l'adaptation aux méthodes pédagogiques et aux attentes académiques particulièrement complexe. De plus, le manque de connaissance des services de soutien offerts par l'université limite l'utilisation de ces ressources qui pourraient s'avérer essentielles à leur réussite.

En ce qui concerne la pratique du travail social, les témoignages recueillis mettent en évidence la nécessité, pour les étudiant·e·s issu·e·s de l'immigration, de développer des apprentissages approfondis, tant sur le plan théorique que

pratique, notamment dans le cadre des stages, afin de saisir les pratiques professionnelles, les référents culturels et la structure sociopolitique du pays d'accueil. Toutefois, pour les étudiant.e.s ayant grandi à l'étranger, l'acquisition de ces compétences s'avère souvent plus complexe, dans la mesure où les parcours de formation demeurent largement ancrés dans des normes, des valeurs et des cadres d'intervention issus de la tradition occidentale. Ces constats soulignent l'importance de repenser les dispositifs de formation et d'encadrement en travail social afin de favoriser une meilleure reconnaissance des trajectoires migratoires et des savoirs pluriels, tout en soutenant une intégration professionnelle plus équitable.

Les différences culturelles et sociales semblent accentuer le sentiment d'exclusion et d'isolement, rendant l'intégration à la vie universitaire plus laborieuse. Toutefois, les étudiant.e.s rapportent un soutien social positif, notamment lorsqu'ils trouvent des espaces pour interagir avec d'autres étudiant.e.s issu.e.s d'une immigration régionale ou internationale. Malgré ces points positifs, certains étudiant.e.s font état d'expériences négatives, notamment liées aux préjugés ou à la discrimination. Ces expériences nuisent non seulement à leur confiance, mais contribuent aussi à la création de barrières dans l'établissement de relations sociales positives avec leurs pairs. Ce climat peut renforcer leur sentiment de marginalisation et les éloigner davantage des réseaux de soutien social formels et informels. Malgré ces difficultés, beaucoup d'étudiant.e.s immigrant.e.s développent une grande résilience et trouvent des moyens de s'adapter, que ce soit en créant leurs propres réseaux d'entraide, en cherchant activement des ressources d'intégration sociale, ou en participant à des activités qui valorisent la diversité culturelle. Les étudiant.e.s qui parviennent à développer ces réseaux perçoivent souvent un soutien social plus fort, ce qui peut contribuer à leur réussite académique et à leur bien-être.

La barrière linguistique constitue également un obstacle majeur, y compris pour les personnes dont la langue maternelle est le français, en affectant tant leur

participation en classe que leur compréhension des contenus pédagogiques. Par ailleurs, les contraintes financières représentent une source de stress significative, contraignant plusieurs étudiant·e·s à concilier études et emploi au détriment de leur engagement académique. Dans cette perspective, le renforcement de l'intégration financière et sociale des étudiant·e·s issu·e·s de l'immigration requiert une attention soutenue à la participation aux activités d'intégration, à la sensibilisation des employeurs et de la communauté, ainsi qu'au rôle des organismes communautaires œuvrant auprès des personnes immigrantes. À cet égard, l'UQAT déploie depuis plusieurs années des initiatives visant à offrir à l'ensemble de la population étudiante, et plus particulièrement à celle issue de l'immigration, des conditions d'apprentissage favorables. Les témoignages recueillis soulignent d'ailleurs la disponibilité et la diversité des services institutionnels existants, tout en rappelant l'importance de leur accessibilité et de leur arrimage aux besoins spécifiques des parcours migratoires.

Dans une autre optique, les personnes participantes ont exprimé plusieurs préoccupations quant à leur intégration tant dans leur milieu de stage que sur le marché du travail. Ils redoutent notamment que leur absence d'expérience professionnelle locale ou leur statut d'immigrant constitue un obstacle à l'obtention de stages ou d'emplois. Par ailleurs, ils craignent également de faire face à des discriminations, telles que le rejet de la part des usagers ou le manque de confiance et de collaboration de la part des collègues en raison de leur appartenance à une minorité culturelle.

En définitive, bien que plusieurs constats issus de la présente étude soient clairement établis, notamment ceux mis en lumière dans les sections précédentes, certains résultats gagneraient à être approfondis par des analyses comparatives. La mise en relation des expériences des étudiant·e·s issu·e·s de l'immigration avec celles d'un groupe d'étudiant·e·s non issu·e·s de l'immigration permettrait de mieux distinguer les défis et enjeux spécifiquement associés aux parcours migratoires en contexte universitaire. De telles perspectives de recherche

contribueraient non seulement à enrichir la compréhension des dynamiques d'intégration académique et sociale, mais également à soutenir le développement de pratiques institutionnelles et pédagogiques plus équitables, sensibles à la diversité des trajectoires étudiantes.

RÉFÉRENCES

- Adams, K. B., Matto, H. C. et LeCroy, C. W. (2009). Limitations of evidence-based practice for social work education: Unpacking the complexity. *Journal of social work Education*, 45(2), 165-186.
- Ahrari, S., Krauss, S. E., Suandi, T., Abdullah, H., Sahimi, A. H. A., Olutokunbo, A. S. et Dahalan, D. (2019). A stranger in a strange land: Experiences of adjustment among international postgraduate students in Malaysia. *Issues in Educational Research*, 29(3), 611–632.
- Andrijasevic, R. et Walters, W. (2011). L'Organisation internationale pour les migrations et le gouvernement international des frontières. *Cultures & conflits*, (84), 13-43.
- Antonio, S.M.L et Dwumfuo-Ofori, C. (2015). Understanding communication dynamics among international and domestic students: A case study of a global living-learning community. *The Journal of College and University Student Housing*, 42(1), 128-143.
- Arcand, S., Asselin, C., Kanouté, F. (2016). Retour aux études: processus de (perte de) confiance et d'acculturation chez des étudiants immigrants du Campus Montréal [synthèse en français]. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 73-76.
- Bates, N., Immins, T., Parker, J., Keen, S., Rutter, L., Brown, K. et Zsigo, S. (2010). 'Baptism of fire': the first year in the life of a newly qualified social worker. *Social Work Education*, 29(2), 152-170.
- Bedford, R., Ho, E. et Lidgard, J. (2001). Immigration policy and New Zealand's development into the 21st century: review and speculation. *Asian and Pacific Migration Journal*, 10(3-4), 585-616.
- Beecher, B., Reeves, J., Eggertsen, L., Furuto, S. (2010). International students' views about transferability in social work education and practice. *International Social Work*, 53(2), 203-216.
- Beiser, M. (2003). Sponsorship and resettlement success. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 4(2), 203-215.
- Beiser, M., Armstrong, R., Ogilvie, L., Oxman-Martinez, J. et Anneke Rummens, J. (2005). La nouvelle étude sur les enfants et les jeunes canadiens. Recherche visant à pallier un manque dans le Plan d'action national pour les enfants. *Canadian Issues-Thèmes canadiens*. 22-26.

- Bergman, B., Negretti, R., Spencer-Oatey, H., & Stöhr, C. (2024). Integrating home and international students in HE: Academic and social effects of pair work PBL assignments online. *Journal of studies in international education*, 28(2), 240-258.
- Bergman, P., Chetty, R., DeLuca, S., Hendren, N., Katz, L. F. et Palmer, C. (2024). Creating moves to opportunity: Experimental evidence on barriers to neighborhood choice. *American Economic Review*, 114(5), 1281-1337.
- Berry, J. M., West, R. L. et Dennehey, D. M. (1989). Reliability and validity of the Memory Self-Efficacy Questionnaire. *Developmental psychology*, 25(5), 701.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712.
- Berry, M. V. (2017). *Principles of cosmology and gravitation*. Routledge.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici: Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants* (Vol. 12). PUQ.
- Bisson, L., Dufresne, Q., Garbeau, G., Hernandez, G., Lemieux, C., Roberge, J. et Zamora, J. (2011). La réussite des étudiants immigrants dans le programme de Techniques de travail social au cégep Marie-Victorin : mieux connaître pour mieux soutenir. *Actes du Colloque de Mai 2011 du Service interculturel collégial*.
- Boudarbat, B., Cousineau, J. M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11, 155-172.
- Calder, B. J., Malthouse, E. C. et Maslowska, E. (2016). Brand marketing, big data and social innovation as future research directions for engagement. *Journal of Marketing Management*, 32(5-6), 579-585.
- Calder, M. J., Richter, S., Mao, Y., Kovacs Burns, K., Mogale, R. S. et Danko, M. (2016). International students attending Canadian universities: Their experiences with housing, finances, and other issues. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 92-110.

- Camilleri, C. (1999). Stratégies identitaires: les voies de la complexification. *Identité collective et altérité, Paris, L'Harmattan*, 197-211.
- Carignan, N. (2019). Les jumelages interculturels: un espace de dialogue pour l'intégration des personnes issues de l'immigration. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 89-107.
- Charles-Toussaint, G. C. et Crowson, H. M. (2010). Prejudice against international students: The role of threat perceptions and authoritarian dispositions in US students. *The Journal of psychology*, 144(5), 413-428.
- Chauchat, H. (1985). L'enquête en psycho-sociologie. Paris: PUF.
- Chen, C., Smith, P., Mustard, C. (2010). The prevalence of over-qualification and its association with health status among occupationally active new immigrants to Canada. *Ethnicity & health*, 15(6), 601-619.
- Cho, J. et Yu, H. (2015). Roles of university support for international students in the United States: Analysis of a systematic model of university identification, university support, and psychological well-being. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 11-27.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC: une triade à explorer? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1), 38-52.
- Cowley, P. et Hyams-Ssekasi, D. (2018). Motivation, induction, and challenge: Examining the initial phase of international students' educational sojourn. *Journal of international students*, 8(1), 109-130.
- Cree, V. E. (2012). "I'd Like to Call You My Mother". Reflections on Supervising International PhD Students in Social Work. *Social Work Education*, 31(4), 451-464.
- Darchinian, F., Kanouté, F. (2020). Parcours postsecondaires et professionnels et rapports de pouvoir au Québec: discours de jeunes adultes issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 69-92.
- Deraîche, M., Carignan, N., Guillot, M. C. (2018). Jumelage interculturel et pédagogie universitaire. *Alterstice*, 8(1), 5-10.
- Dimandja, O. O. (2017). *"We are not that different from you": A phenomenological study of undergraduate Muslim international student campus experiences*. University of Colorado at Colorado Springs.

- DuBose, C. O. (2017). But I don't understand you: One faculty's observations of the challenges facing international healthcare students. *Journal of International Students*, 7(1), 154-159.
- Erkan, S. et Walker, K. D. (2016). Fairness Perceptions and Experiences of Muslim University Students in Canada. *International Education Studies*, 9(7), 72-87.
- Fouché, C., Beddoe, L., Bartley, A. et Brenton, N. (2014). Strengths and struggles: Overseas qualified social workers' experiences in Aotearoa New Zealand. *Australian Social Work*, 67(4), 551-566.
- Frost, E., Höjer, S. et Campanini, A. (2013). Readiness for practice: social work students' perspectives in England, Italy, and Sweden. *European Journal of Social Work*, 16(3), 327-343.
- Fulton, A. E., Pullen-Sansfaçon, A., Brown, M., Éthier, S. et Graham, J. R. (2016). Migrant social workers, foreign credential recognition and securing employment in Canada: A qualitative analysis of pre-employment experiences. *Canadian Social Work Review*, 33(1), 65-86.
- Gartman, K. D. (2016). Challenges of international students in a university setting. *MPAEA Journal of Adult Education*, 45(2).
- Gelman, C. R., & Baum, N. (2010). Social work students' pre-placement anxiety: An international comparison. *Social Work Education*, 29(4), 427-440.
- Greenaway, C., Azoulay, L., Allard, R., Cox, J., Tran, V. A., Abou Chakra, C. N., ... et Klein, M. (2017). A population-based study of chronic hepatitis C in immigrants and non-immigrants in Quebec, Canada. *BMC infectious diseases*, 17(1), 140.
- Greenaway, T. (2018). *Fostering global graduates: researching student actions in teamwork projects, and the ways through which students develop intercultural competencies* (Thèse de doctorat, Université de Warwick).
- Halton, C. et Powell, F. (2013). *Continuing professional development in social work*. Policy Press.
- Han, M. et Osterling, K. L. (2012). Characteristics and factors impacting reunification outcomes among Vietnamese immigrant families in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 103-111.

- Haverila, M., McLaughlin, C., Haverila, K. C., & Arora, M. (2021). Beyond lurking and posting: segmenting the members of a brand community on the basis of engagement, attitudes and identification. *Journal of product & brand management*, 30(3), 449-466.
- Holmes, P., Bavieri, L. et Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: Students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*, 26(1), 16-30.
- Hughes, J. R. (1958). Post-tetanic potentiation. *Physiological reviews*, 38(1), 91-113.
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada (IRCC). (2024). *Working off campus as an international student*. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/study-canada/work/work-offcampus>.
- Institut de la statistique du Québec. (2023). *Les titulaires d'un grade universitaire au Québec : portrait sommaire tiré du recensement de 2021*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/document/titulaires-grade-universitaire-quebec-portrait-recensement-2021>
- Irizarry, C., Marlowe, J. (2010). Beyond mere presence—making diversity work. *Social Work Education*, 29(1), 96-107.
- Jacob, A. (1991). L'immigration et la politique sociale contemporaine. Dans *Le travail social et ses rapports avec les communautés culturelles et les populations autochtones*. Montreal, Regroupement des unités de formation universitaires en travail social et Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (RUFUTS-ACFAS).
- Jean-Francois, E. (2019). Exploring the perceptions of campus climate and integration strategies used by international students in a US university campus. *Studies in Higher Education*, 44(6), 1069-1085.
- Jiao, S., Zhuo, F., Zhou, L., & Zhou, X. (2009). Chinese academic libraries from the perspective of international students studying in China. *The International Information & Library Review*, 41(1), 1-11.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.

- Kanouté, F., Darchinian, F., Guennouni Hassani, R., Bouchamma, Y., Mainich, S., Norbert, G. (2020). Persévérance aux études et processus général d'acculturation d'étudiants résidents permanents inscrits dans des universités québécoises: les défis d'intégration et d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 93-121.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Khanal, J. et Gaulee, U. (2019). Challenges of international students from pre-departure to post-study: A literature review. *Journal of International Students*, 9(2), 560-581.
- Kim, Y. et Grant, D. (1997). Immigration patterns, social support, and adaptation among Korean immigrant women and Korean American women. *Cultural Diversity and Mental Health*, 3(4), 235.
- Kotamjani, S. S., Abd Samad, A. et Fahimirad, M. (2018). International postgraduate students' perception of challenges in academic writing in Malaysian public universities. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(7), 191–195.
- Kwon, Y. (2009). Factors affecting international students' transition to higher education institutions in the United States--from the perspective of office of international students. *College Student Journal*, 43(4), 1020-1036.
- Lafortune, G., Kanouté, F. (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lafortune, L. et Gaudet, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle: pour une éducation à la citoyenneté*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lee, J. J. (2014). International students' experiences and attitudes at a US host institution: Selfreports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 66–84.
- Lee, M. Y., Wang, X., Kirsch, J., Eads, R. (2022). Mentoring International Students in Social Work Doctoral Programs. *Journal of Social Work Education*, 1-18.
- Liu, J. (2015). Reading transition in Chinese international students: Through the lens of activity system theory. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 1-11.

- Lorenzetti, D. L. (2023). Exploring international graduate students' experiences, challenges, and peer relationships: Impacts on academic and emotional well-being. *Journal of International Students*, 13, 22–41
- Loslier, S., Dufour, J. D. (2015). *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration: de la théorie au stage professionnel* [Rapport de recherche]. Cégep Édouard Montpetit.
- Lough, B. J. (2009). Curricular blueprinting: The relevance of American social work education for international students. *Social Work Education*, 28(7), 792-802.
- Mahler, M. L. (2020). Study-work-life balance: Challenges for international students. *Transitions: Journal of Transient Migration*, 4(2), 223–233.
- Mandell, N., Phonepraseuth, J., Borrás, J. et Lam, L. (2022). South Asian and Chinese international students in Canada: The role of social connections in their settlement and integration. *Comparative and International Education*, 51(1), 75-91.
- Martirosyan, N. M., Bustamante, R. M. et Saxon, D. P. (2019). Academic and social support services for international students: Current practices. *Journal of international Students*, 9(1), 172–191.
- Martirosyan, N. M., Hwang, E. et Wanjohi, R. (2015). Impact of English proficiency on academic performance of international students. *Journal of International Students*, 5(1), 60–71.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 10(1), 12-27.
- Mayer R., Ouellet F., Saint-Jacques M-C., Turcotte D. (2000). Méthodes de recherche en intervention sociale. Gaétan Morin.
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E. et Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British journal of sociology*, 8(2), 106-120.
- Mesidor, J. K. et Sly, K. F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of international students*, 6(1), 262–282.

- Mittelmeier, J. (2025). Against 'integration' in research and practice with international students. *Journal of Studies in International Education*, 10283153241308744.
- Mittelmeier, J., Huang, D. et Gunter, A. (2025). 'Internationalisation at a Distance' at the intersections of educational technologies and the internationalisation of higher education. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 755-761.
- Montgomery, C. et McDowell, L. (2009). Social networks and the international student experience: An international community of practice? *Journal of studies in international education*, 13(4), 455-466.
- Merola, R. H., Coelen, R. J. et Hofman, W. (2019). The role of integration in understanding differences in satisfaction among Chinese, Indian, and South Korean international students. *Journal of Studies in International Education*, 23(5), 535–553. <http://doi.org/10.1177/1028315319861355>
- Moriarty, J. et Manthorpe, J. (2014). Post-qualifying education for social workers: A continuing problem or a new opportunity? *Social Work Education*, 33(3), 397-411.
- Moriarty, J., MacIntyre, G., Manthorpe, J., Crisp, B. R., Orme, J., Lister, P. G., ... et Sharpe, E. (2010). 'My expectations remain the same. The student has to be competent to practise': Practice assessor perspectives on the new social work degree qualification in England. *British Journal of Social Work*, 40(2), 583-601.
- Morse, L. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149. <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>
- Myburgh, C. P. H., Niehaus, L. et Poggenpoel, M. (2002). International learners' experiences and coping mechanisms within a culturally diverse context. *Education*, 123(1).
- Nowell, L. (2022). Beyond tradition: Innovative mentorship models for higher education. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, 5, 1-8.
- O'Neil, D., Park, K. et A. Rodríguez-Fuentes, R. (2023). Social integration and campus internationalization through performing arts volunteerism. *Journal of Studies in International Education*, 27(3), 387-407.
- O'Reilly, A., Hickey, T. et Ryan, D. (2015). The experiences of American international students in a large Irish university. *Journal of International Students*, 5(1), 86–98.

- OCDE (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2019). *Vers une éducation inclusive: l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap*. Récupéré le 12 juin 2023 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193_fre
- O'Shea, M. et Kelly, B. (2007). The lived experiences of newly qualified nurses on clinical placement during the first six months following registration in the Republic of Ireland. *Journal of Clinical Nursing*, 16(8), 1534-1542.
- Ostrander, J., Sandler, A., Elswick, S., Goerdts, L., Delavega, E., Johnson, K., ... et Frank, J. (2025). Social Work Students' Attitudes about Immigrants and Immigration: Implications for Social Work Educators. *Journal of Policy Practice and Research*, 1-19.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., et Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237.
- Pullen Sansfaçon, A., Brown, M., Graham, J. et Dumais Michaud, A. A. (2014). Adaptation and acculturation: Experiences of internationally educated social workers. *Journal of International Migration and Integration*, 15(2), 317-330.
- Pullen-Sansfaçon, A. (2010). La migration internationale des travailleurs sociaux: Un survol du contexte et des enjeux pour la formation en service social au Québec. *Intervention Numéro Spécial: La formation en travail social*, 132(1), 64-74.
- Redden, E. (2014). Why they stay or leave. *Insight Higher education*. <https://www.insidehighered.com/news/2014/05/28/new-research-retention-international-students>.
- Ross, H. et Clifford, K. (2002). Research as a catalyst for change: the transition from student to registered nurse. *Journal of Clinical Nursing*, 11(4), 545-553.
- Russell, J., Rosenthal, D. et Thomson, G. (2010). The international student experience: Three styles of adaptation. *Higher education*, 60(2), 235-249.
- Sato, C. et Este, D. (2018). From multiculturalism to critical multiculturalism. In D. Este, L. Lorenzetti, & C. Sato (Eds.), *Racism and Anti-Racism in Canada* (pp. 329-366). Fernwood Publishing.

- Sato, T., & Hodge, S. R. (2015). Academic and social experiences of exchange students from Japan attending an American university. *College Student Journal*, 49(1), 78-92.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of studies in international education*, 12(2), 148-180.
- Schurmans, M. N. (2006). Expliquer, interpréter, comprendre. *Le paysage épistémologique des sciences sociales*.
- Schurmans, M.-N. (2006). Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W. H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33–46.
- Singh, M. K. M. (2019). International graduate students' academic writing practices in Malaysia: Challenges and solutions. *Journal of International Students*, 5(1), 12–22.
- Song, H., et Petracchi, H. E. (2015). The adaptation needs of international social work students: A proposed mentoring approach. *Journal of Social Work in the Global Community*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.5590/JSWGC.2015.01.1.01>
- Spencer-Oatey, H. et Dauber, D. (2019). Internationalisation and student diversity: how far are the opportunity benefits being perceived and exploited?. *Higher Education*, 78(6), 1035-1058.
- Spencer-Oatey, H., Dauber, D., Jing, J. et Lifei, W. (2017). Chinese students' social integration into the university community: Hearing the students' voices. *Higher Education*, 74(5), 739-756.
- Statistique Canada (2022). *Définitions, sources de données et méthodes*. Repéré à https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=85107
- Statistique Canada (2022). *Près de 1 personne sur 4 au Canada est un immigrant, ce qui représente la plus forte proportion de la population en plus de 150 ans* [Infographie]. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/g-a001-fra.htm>
- Sterlin, C. (1987). La référence culturelle dans une pratique psychiatrique en milieu haïtien à Montréal. E. Corin et al., *Regards anthropologiques en psychiatrie*. Montréal: Éd. du GIRAME.

- Subkhonberdiev, A. S. et Lyalyuk, A. V. (2022). by OECD Countries. *Innovative Trends in International Business and Sustainable Management*, 321
- Sullivan, C. et Kashubeck-West, S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. *Journal of International Students*, 5(1), 1–11.
- Tham, P. et Lynch, D. (2014). Prepared for practice? Graduating social work students' reflections on their education, competence and skills. *Social Work Education*, 33(6), 704-717.
- Thomas, C. L., Medina, C. K., & Cohen, H. L. (2010). Latino voices: Service delivery challenges in child protective services. *Families in Society*, 91(2), 158-164.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of education policy*, 17(4), 423-442.
- Toal-Sullivan, D. (2006). New graduates' experiences of learning to practise occupational therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 69(11), 513-524.
- Tousignant, M. (1992). La santé mentale des migrants: analyse de son contexte social et longitudinal. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 35-45.
- Wangenstein, S., Johansson, I. S., & Nordström, G. (2008). The first year as a graduate nurse—an experience of growth and development. *Journal of clinical nursing*, 17(14), 1877-1885.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in higher education*, 30(6), 707-722.
- Williams, G. M., Case, R. E., & Roberts, C. (2018). Understanding the Mental Health Issues of International Students on Campus. *Educational Research: Theory and Practice*, 29(2), 18-28.
- Worae, J. et Edgerton, J. D. (2023). A descriptive survey study of international students' experiences at a Canadian University: Challenges, supports, and suggested improvements. *Comparative and International Education*, 51(2), 16-67.
- Wu, H. P., Garza, E. et Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 2015. 1–9.

- Yan, Z. (2020). Acculturation and well-being among international students: Challenges and opportunities. *Rethinking education across borders: Emerging issues and critical insights on globally mobile students*, 303-315.
- Yoon, E., Chang, C. T., Kim, S., Clawson, A., Cleary, S. E., Hansen, M. et Gomes, A. M. (2013). A meta-analysis of acculturation/enculturation and mental health. *Journal of counseling psychology*, 60(1), 15.
- Yoon, H., Howlett, P. C., Best, A. S., Forsyth, M. et Macfarlane, D. R. (2013). Fast charge/discharge of Li metal batteries using an ionic liquid electrolyte. *Journal of The Electrochemical Society*, 160(10), A1629.
- Zhou, J. (2015). International students' motivation to pursue and complete a Ph. D. in the US. *Higher Education*, 69(5), 719-733.
- Zhou, J. et Cole, D. (2017). Comparing international and American students: Involvement in college life and overall satisfaction. *Higher Education*, 73(5), 655–672.

ANNEXE 1 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Les enjeux et défis reliés au parcours universitaire des étudiant.e.s
en travail social issus de l'immigration ».

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE

**CHERCHEUSE PRINCIPALE : CAROL CASTRO, PROFESSEURE À L'ÉCOLE
DE TRAVAIL SOCIAL DE L'UQAT**

ASSISTANTE DE RECHERCHE : ALINE DUNOYER

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : FPC Pre Castro

DÉBUT DU PROJET (DATE PRÉVUE) : JANVIER 2024

FIN DU PROJET (DATE PRÉVUE) : DÉCEMBRE 2024

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA
RECHERCHE DE L'UQAT LE : [2023-11, CASTRO, CAROL]**

PRÉAMBULE

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de participer à une entrevue individuelle d'une durée approximative de 60 minutes. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de l'étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre élément concernant votre participation.

Le présent formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous recommandons de poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse Carol Castro et à Josée Racette (assistante de recherche) et à lui demander de vous expliquer les mots ou les renseignements qui ne sont pas clairs. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

BUT DE LA RECHERCHE

Le présent projet a pour but d'explorer les perceptions que les étudiants immigrants en travail social ont de leur parcours dans au sein de l'institution universitaire. La recherche poursuit trois objectifs plus spécifiques : (1)) Explorer les enjeux et les défis perçus par les étudiant.e.s en travail social concernant leur cheminement académique et leurs conditions d'apprentissage; (2) Documenter l'expérience des étudiant.e.s en ce qui a trait au soutien social perçu dans le cadre de leurs études en travail social; (3) Recueillir les perceptions des étudiant.e.s en travail social à l'égard des défis et des opportunités anticipés dans leurs futurs milieux de pratique Recueillir les perceptions des étudiant.e.s à l'égard des défis et des opportunités anticipés dans leurs futurs milieux de pratique.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Nous sollicitons votre participation à une entrevue de recherche individuelle d'une durée approximative de 60 minutes, menée par Josée Racette assistante de recherche. Les thèmes qui seront abordés au cours de l'entrevue seront :

- La perception générale du parcours académique, des méthodes et le contenu des enseignements;
- La perception de la qualité des relations avec les pairs et du climat de travail, des sources et de la qualité perçue du soutien social;
- L'anticipation des défis et des opportunités dans les milieux de pratique.

Avant l'entrevue, vous aurez également à compléter un questionnaire permettant de recueillir certaines données sociodémographiques.

L'entrevue aura lieu en personne, dans les locaux de l'UQAT ou à l'endroit qui vous conviendra le mieux, dans la mesure où la confidentialité d'échanges reste assurée. La rencontre sera planifiée selon votre disponibilité (journée et horaire qui vous conviennent le plus).

L'entrevue sera enregistrée au moyen d'un enregistreur vocal. Les enregistrements seront détruits et les transcriptions seront gardées pour une période de cinq ans.

Sécurité et confidentialité des modes de communication : enregistreur vocal utilisé en face-à-face. Téléchargement et stockage de l'entrevue sur les serveurs de l'UQAT. L'équipe de recherche mettra ces données dans le OneDrive sécurisé de l'UQAT afin que la conservation et la confidentialité des données soient assurées.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Cette recherche offre l'opportunité de pouvoir exprimer des non-dits, des contraintes ressenties, des désagréments ou toute autre forme de vécus de signification qui n'ont peut-être pas pu être exprimés dans d'autres circonstances. Votre implication permettra par ailleurs de contribuer à l'avancement des connaissances relatives à l'expérience universitaire des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration, ainsi qu'à l'amélioration de la qualité de leur accompagnement académique.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Le temps à accorder au projet (60 minutes) constitue le principal inconvénient associé à votre participation.

Il est possible que le fait que vous racontiez votre expérience suscite des réflexions ou convoque des souvenirs émouvants ou désagréables. Si vous en ressentez le besoin, un temps de pause vous sera donné à tout moment durant l'entrevue. Vous pourrez aussi vous retirer si vous le jugez nécessaire.

Si vous en éprouvez le besoin, nous pourrions vous référer à la travailleuse sociale de l'UQAT Mme Mélodie Rhault.

Mis à part le temps, les risques et les inconvénients découlant de votre participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à votre vie quotidienne.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Toutes les données vous concernant seront rendues anonymes (utilisation des codes alphanumériques), c'est-à-dire que vos noms réels et ceux de toutes personnes et institutions que vous nommez durant les entrevues seront retirés des verbatims pour protéger les identités. Tant au niveau des analyses que lors de la diffusion des résultats, tous les renseignements obtenus sur vous dans le cadre de ce projet de recherche demeureront confidentiels et aucune identification personnelle ne sera utilisée pour relier votre nom à vos réponses. Une liste avec des codes alphanumériques associant vos noms sera conservée par la chercheuse principale, dans des ordinateurs dont l'accès est protégé par un mot de passe.

Tous vos documents électroniques, incluant l'enregistrement Zoom, seront conservés sur l'ordinateur de la chercheuse principale dont l'accès est aussi protégé par un mot de passe (service OneDrive de l'UQAT). L'équipe de recherche aura accès seulement aux données déjà traitées par la chercheuse principale.

En vertu du calendrier d'archivage en vigueur dans les établissements universitaires, les données de recherche seront conservées pendant sept ans après la fin du projet.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire ne vous sera versée dans le cadre de la participation à cette recherche.

CONFLITS D'INTÉRÊTS ET COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS

La chercheuse Carol Castro déclare ne pas se trouver en conflits d'intérêts réel, potentiel ou apparent. Par ailleurs, les résultats de cette recherche ne seront pas exploités à des fins commerciales.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Afin d'informer les étudiant.e.s participant.e.s des résultats de l'étude, une communication sera faite via les réseaux sociaux de l'UQAT, sous la forme d'une infographie. Les résultats seront également diffusés au niveau de l'école de travail social, dans le but d'assurer d'une part le transfert des nouvelles connaissances relatives à l'expérience des étudiant.e.s, et de favoriser d'autre part la mise en place de stratégies susceptibles de répondre aux enjeux spécifiques vécus par le groupe ciblé. Enfin, les résultats obtenus pourraient conduire à la production d'un ou plusieurs articles scientifiques.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse Carol Castro et l'UQAT de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

Vous n'avez aucune obligation de participer à ce projet de recherche : vous avez le droit de refuser d'y prendre part. Vous pouvez vous en retirer en tout temps sans perdre vos droits acquis. Tout au long du projet, vous recevrez l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter d'y participer.

Vous pouvez demander la destruction des données vous concernant en communiquant avec la chercheuse Carol Castro.

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Carol Castro, UQAT: 819 762-0971, poste 2472 ou carol.castro@uqat.ca

COORDONNÉES DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UQAT

Pour tout renseignement supplémentaire concernant les droits des personnes participantes ou tout autre élément relatif à la participation à une recherche, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 1 877 870-8728, poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussignée ou soussigné accepte volontairement de participer à l'étude **[Les enjeux et défis reliés au parcours universitaire des étudiant.e.s en travail social issus de l'immigration]**.

Nom de la personne participante (lettres moulées)

Signature de la personne participante Date

CE CONSENTEMENT A ÉTÉ OBTENU PAR :

Josée Racette (lettres moulées)

Signature

Date

Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

ANNEXE : 2 AFFICHE



Vous êtes un.e étudiant.e en travail social issu.e de l'immigration ?

Je vous invite à participer à une étude qui traite sur :
« Les enjeux et défis reliés au parcours universitaire des étudiant.e.s en travail social issus de l'immigration »

Contactez Carol Castro, professeure de l'École de travail social à l'Université de Québec en la Abitibi-Témiscamingue (UQAT).
 (819) 762-0971 poste 2472 - carol.castro@uqat.ca

Critères de participation :

- Être actuellement inscrit.e.s à temps plein ou à temps partiel au baccalauréat en travail social;
- Être né ou avoir des parents nés dans un autre pays que le Canada;
- Détenir le statut de citoyen.ne canadien.ne, le statut de résident.e permanent.e ou un permis d'études;
- Être présent depuis au moins un an au Canada.
-

Durée de l'entrevue : une rencontre d'environ 60 minutes.

Quand : du 15 mars 2024 à 15 mai 2024

Où : à domicile ou au bureau de l'UQAT ou Zoom.

Votre participation à cette étude serait très appréciée, merci!

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTREVUE

« Les enjeux et défis reliés au parcours universitaire des étudiant.e.s en travail social issus de l'immigration »

Maintenant, je vous propose de me raconter votre vécu comme étudiant.e.s inscrit.e.s au programme de baccalauréat en travail social. Les différents thèmes que nous aborderons (dans l'ordre ou le désordre) nous amèneront à voyager à travers votre expérience : parler de votre parcours, des défis rencontrés, des besoins éprouvés, du soutien reçu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, car nous souhaitons recueillir votre propre point de vue par rapport à votre expérience universitaire.

Objectifs	Questions
1/ Explorer les enjeux et les défis perçus par les étudiant.e.s en travail social concernant leur cheminement académique et leurs conditions d'apprentissage	• Pouvez-vous expliquer en quelques mots ce qui vous a amené à vous inscrire dans le programme en travail social ? • Dans quelle mesure le contenu du programme en travail social correspond-il à vos attentes et à vos besoins ? • Dans quelle mesure les méthodes d'enseignement correspondent-elles à vos besoins et vos attentes ? • Dans quelle mesure vous sentez-vous en accord avec les valeurs enseignées dans le programme ? • Jusqu'à maintenant, quels défis avez-vous rencontrés dans vos apprentissages ? • Qu'est-ce qui vous semble le plus difficile dans vos apprentissages ? • Qu'est-ce qui vous stresse le plus ? • Qu'est-ce qui vous a permis de surmonter les difficultés rencontrées dans vos apprentissages ? • Avez-vous eu recours aux services d'aide à la réussite de l'UQAT ? Si oui, dans quelle mesure ces services vous ont-ils été utiles ? • Qu'est-ce qui vous motive le plus dans le programme ?

2/ Documenter l'expérience des étudiant.e.s en ce qui a trait au soutien social perçu dans le cadre de leurs études en travail social.	• Sur qui pouvez-vous compter pour vous soutenir dans votre parcours universitaire ? • Vous sentez-vous suffisamment soutenus dans votre parcours universitaire ? • Comment évaluez-vous votre intégration au sein de la communauté étudiante ? • Avez-vous créé des liens significatifs avec les autres étudiant.e.s de votre cohorte ? • Dans quelle mesure vous sentez-vous à l'aise pour vous exprimer parmi les étudiant.e.s de votre cohorte ? • Comment décririez-vous le climat des travaux d'équipe que vous devez réaliser dans le programme ?
3/ Recueillir les perceptions des étudiant.e.s en travail social à l'égard des défis et des opportunités anticipées dans leurs futurs milieux de pratique.	• Comment envisagez-vous votre intégration dans votre futur milieu de stage ? • L'intégration au milieu de stage est-elle une source d'inquiétude ou de stress pour vous ? Si oui, pourquoi ? • Qu'est-ce qui pourrait faciliter votre intégration selon vous ? • Qu'est-ce qui pourrait la compromettre selon vous ? • Comment envisagez-vous votre futur en tant que travailleur ou travailleuse sociale ? • Quels sont vos espoirs, vos attentes en ce qui a trait à votre carrière ? • Quelles sont vos craintes en ce qui a trait à votre carrière ?

ANNEXE 4: ARBRE THÉMATIQUE

1. Obstacles et leviers perçus par les étudiants.e.s concernant leur cheminement académique et leurs conditions d'apprentissage

1.1 Raisons ayant motivé le choix du programme de travail social

- 1.1.1 Expériences vécues antérieurement
- 1.1.2 Désir d'aider
- 1.1.3 Opportunités d'emploi
- 1.1.4 Méconnaissance de la profession du travail social
- 1.1.5 Retour aux études

1.2 Concordance du contenu de programme avec les besoins et les attentes

- 1.2.1 Satisfaction globale des participants
- 1.2.2 Satisfaction des apprentissages théoriques
 - 1.2.2.1 Satisfaction des étudiant.e.s ayant complété une technique en travail social
- 1.2.3 Développement des capacités d'analyse
- 1.2.4 Difficultés à comprendre la culture du pays d'accueil
- 1.2.5 Besoin d'aborder les enjeux internationaux
- 1.2.6 Inclusion du cours d'interventions en contexte interculturel dans le plan de formation obligatoire
- 1.2.7 Manque de pratiques d'intervention

1.3 Concordance des méthodes d'enseignement avec les besoins et les attentes

- 1.3.1 Petite taille des cohortes et accessibilité aux professeurs
 - 1.3.1.1 Favorise un climat de confiance
- 1.3.2 Disponibilité des professeurs et des chargés de cours
- 1.3.3 Défis pour les étudiant.e.s issus d'un système d'éducation différent
 - 1.3.3.1 Délais pour comprendre le système éducatif québécois
- 1.3.4 Variété des méthodes d'enseignement
 - 1.3.4.1 Partage d'expériences professionnelles des professeurs et des chargés de cours
 - 1.3.4.2 Inclusion du partage culturel des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration

1.3.4.3 Approche méthodologique innovante (expérience vécue dans une communauté autochtone)

1.3.4.3.1 Mise en pratique des approches et techniques d'intervention

1.3.5 Offre de cours en mode hybride

1.4 Valeurs enseignées dans le programme

1.4.1 Accord avec les valeurs enseignées

1.4.1.1 Prise de conscience des biais cognitifs

1.4.2 Confrontations ou incompréhensions des valeurs de la culture d'accueil

1.5 Les défis rencontrés dans les apprentissages

1.5.1 Intégration au sein de la cohorte

1.5.1.1 Clivage entre étudiant.e.s québécois.e.s et étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration régionale ou internationale

1.5.1.2 Difficultés à comprendre la langue et les expressions québécoises

1.5.1.2.1 Réserve à exprimer les incompréhensions

1.5.1.2.2 Difficulté à exprimer ses idées clairement

1.5.2 Méthodes d'enseignement

1.5.2.1 Délais pour s'adapter aux différences du système éducatif

1.5.2.1.1 Apprentissage de l'argumentation

1.5.2.2 Malaise à aborder des sujets personnels

1.5.2.3 Remise de travaux conforme au guide de présentation des travaux écrits de l'UQAT

1.5.2.4 Difficulté d'utilisation des systèmes informatiques

1.5.2.4.1 Stress et difficultés organisationnelles

1.5.3 Méconnaissance des ressources universitaires

1.5.3.1 Recours à l'aide des collègues

1.5.4 Compréhension du travail social et de ses structures

1.5.4.1 Besoin d'acquérir des connaissances du nouvel environnement social

1.5.5 Conciliation études et autres responsabilités

1.5.5.1 Gestion des imprévus

1.5.6 Adoption de moyens organisationnels

1.6 Facteurs de stress chez les étudiant.e.s.

- 1.6.1 Maintenir un rendement suffisant
 - 1.6.1.1 Sentiment de devoir envers la société d'accueil et/ou à leur famille
- 1.6.2 Organisation, gestion du temps, conciliation des diverses responsabilités et attente de résultats
- 1.6.3 Travaux d'équipe
- 1.6.4 Difficultés d'intégration dans la cohorte
- 1.6.5 Manque d'informations sur l'actualité internationale

1.7 Facteurs permettant de surmonter les difficultés

- 1.7.1 Soutien du personnel enseignant
 - 1.7.1.1 Aide du personnel enseignant issu de l'immigration
- 1.7.2 Motivation des étudiant.e.s
- 1.7.3 Aide des collègues de la cohorte
- 1.7.4 Soutien familial
- 1.7.5 Mise en place de stratégies organisationnelles

1.8 Services d'aide à la réussite de l'UQAT

- 1.8.1 Non-utilisation des services
 - 1.8.1.1 Préférence pour l'aide des collègues
 - 1.8.1.2 Méconnaissance des services d'aide
- 1.8.2 Utilisation des services
 - 1.8.2.1 Motivation et stratégies d'apprentissage (Motive-études)
 - 1.8.2.2 Besoins en lecture et connaissances technologiques
 - 1.8.2.3 Briser l'isolement
 - 1.8.2.4 Bienveillance du personnel de soutien

1.9 Motivations dans le programme

- 1.9.1 Motivés par les apprentissages
 - 1.9.1.1 Apprentissages personnels
- 1.9.2 Poursuivre des études à la maîtrise
- 1.9.3 Opportunités d'emploi
- 1.9.4 Début des stages
- 1.9.5 Désir d'aider
- 1.9.6 Atteindre un bien-être personnel et des personnes aidées

1.9.7 Pratique d'intervention

2 Soutien social, relation avec les étudiant.e.s et climat de travail

2.1 Source de soutien dans le parcours universitaire

2.1.1 La famille

2.1.1.1 La famille peut engendrer un stress supplémentaire

2.1.2 Les collègues d'études

2.1.3 Les étudiantes mères

2.1.4 Les professeurs et les chargés de cours

2.1.5 Le personnel de soutien

2.2 Sentiment d'être suffisamment soutenu

2.2.1 Sentiment de se sentir suffisamment soutenu

2.2.2 Besoin d'un service de garde pour enfants à l'université

2.3 Évaluation de l'intégration au sein de la communauté étudiante

2.3.1 Difficulté d'intégration au début, réalisée progressivement

2.3.2 Tendance à s'entourer principalement d'étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration

2.3.3 Événements vécus dans le pays d'origine nuisent à l'intégration

2.3.4 Niveau d'ouverture et de participation lié à l'intégration

2.3.4.1 Volonté de s'impliquer et de saisir les opportunités

2.3.4.2 Résistance à s'investir en raison de racisme ou d'exclusion vécu

2.3.4.2.1 Refus de faire de l'éducation populaire et/ou d'être considéré comme une victime

2.3.4.2.2 Sensibilisation du personnel enseignant et des étudiant.e.s aux comportements racisme

2.3.5 Difficulté d'intégration dans une communauté régionale où plusieurs personnes se connaissent

2.4 Création de liens significatifs avec d'autres étudiant.e.s

2.4.1 Création de liens significatifs

2.4.1.1 Relations avec des étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration

2.4.1.2 Relations avec des étudiant.e.s provenant d'autres régions du Québec

2.4.2 Difficulté pour un homme à établir des liens significatifs dans un milieu majoritairement féminin

2.4.3 Absence de création de liens significatifs

2.5 Facilité d'expression chez les étudiant.e.s.

2.5.1 À l'aise de s'exprimer parmi les étudiant.e.s de la cohorte

2.5.2 Processus d'expression s'étant réalisé graduellement

2.5.3 Tentative de participation malgré les difficultés linguistiques

2.5.4 Impact des professeurs et des chargés de cours sur la prise de confiance à s'exprimer

2.5.5 Sentiment de malaise

2.5.5.1 Peur de se faire juger

2.5.5.2 Crainte de commettre un impair en lien avec les valeurs du travail social

2.5.5.3 Crainte d'aborder des sujets potentiellement sensibles

2.6 Climat lors des travaux d'équipe

2.6.1 Climat généralement favorable lors de travaux d'équipe

2.6.2 Difficulté à organiser des rencontres en raison de la gestion du temps

2.6.2.1 Facilitation de la gestion du temps lorsque l'équipe est composée de membres partageant des réalités similaires

2.6.3 Climat des travaux d'équipe pouvant être très variable

2.6.3.1 Varie en fonction de la composition de l'équipe

2.6.4 Difficultés à intégrer des équipes de travail

2.6.4.1 Faible variation dans la composition des membres des équipes

2.6.4.2 Désir d'intervention des professeurs et chargés de cours pour faciliter l'inclusion dans les équipes de travail

2.6.5 Expériences pénibles influençant la volonté de participer à d'autres travaux en équipe

3 Perception des étudiant.e.s de leurs défis et de leurs opportunités

3.1 Intégration dans le futur milieu de stage

- 3.1.1 Désir choisir d'un milieu en adéquation avec ses intérêts et ses valeurs
- 3.1.2 Désir s'implication dans le processus d'intégration
- 3.1.3 Sentiment d'être bien accompagné et bien entouré lors des stages
- 3.1.4 Confiance en ses aptitudes et en la formation théorique reçue à l'université
- 3.1.5 Assurance d'une bonne maîtrise de la culture québécoise et de la langue
- 3.1.6 Questionnements liés à l'intégration
 - 3.1.6.1 Manque d'expérience sur le marché du travail québécois
 - 3.1.6.2 Acception sociale en tant que personne issue de l'immigration
 - 3.1.6.3 Les apprentissages théoriques et pratiques ne reflètent pas toujours fidèlement la réalité du terrain
 - 3.1.6.4 Inquiétude face à la faible présence masculine dans le milieu professionnel

3.2 Futur milieu de stage : inquiétudes et/ou facteurs de stress

- 3.2.1 Stress lié à la nouveauté et à la capacité d'adaptation
- 3.2.2 Nombreux questionnements
 - 3.2.2.1 Critères de notations
 - 3.2.2.2 Acceptation et intégration dans un nouveau groupe
- 3.2.3 Stress lié au manque d'expérience dans le réseau de santé et services sociaux
- 3.2.4 Stress financier en raison de la période de stage non rémunéré
- 3.2.5 Excitation et de curiosité face à l'entrée en stage
- 3.2.6 Opportunité de mettre en pratique ses apprentissages

3.3 Facteurs facilitant l'intégration en milieu de stage

- 3.3.1 Visite préalable du nouveau milieu de stage et rencontre les futurs collègues
- 3.3.2 Confiance du milieu de stage et reconnaissance des compétences professionnelles
- 3.3.3 Ouverture aux autres et ouverture des autres
- 3.3.4 Normalisation du processus d'apprentissage

- 3.3.5 Capacité d'exprimer les émotions ressenties
- 3.3.6 Capacité de s'exprimer et de demander des clarifications face à des incompréhensions
- 3.3.7 Présence de repères culturels dans son milieu de stage ou de travail

3.4 Facteurs compromettant l'intégration en milieu de stage

- 3.4.1 Manque d'ouverture aux différentes cultures, présence de préjugés, de discrimination ou de racisme
 - 3.4.1.1 Sentiment de rejet
- 3.4.2 Ignorance du processus d'apprentissage
- 3.4.3 Manque de confiance et de collaboration du milieu
- 3.4.4 Manque de collaboration des personnes aidées (ex. les parents dans le cas de la DPJ)

3.5 Envisager leur futur en tant que travailleurs sociaux

- 3.5.1 Approfondissement des connaissances dans plusieurs domaines avant de choisir un domaine spécifique
- 3.5.2 Milieu d'emploi, thématique ou clientèle déjà bien ciblée
 - 3.5.2.1 L'expérience de stage a permis de clarifier les intérêts pour mieux cibler le milieu d'emploi, la thématique ou la clientèle
- 3.5.3 Poursuite des études au niveau supérieur
 - 3.5.3.1 Intérêt pour la Maîtrise
 - 3.5.3.2 Intérêt pour la recherche
 - 3.5.3.3 Intérêt pour l'enseignement
- 3.5.4 Désir de se sentir compétent, d'avoir le sentiment d'aider, d'être épanoui dans sa carrière
- 3.5.5 Désir de combiner sa culture d'origine avec la culture québécoise
- 3.5.6 Vision optimiste, envisage de bonnes conditions avec les usagers
- 3.5.7 Projection dans le futur constitue une source de stress important

3.6 Espoirs et attentes dans la carrière

- 3.6.1 Désir de se sentir compétent, d'avoir le sentiment d'aider et de contribuer aux changements
- 3.6.2 Amélioration des conditions de travail
 - 3.6.2.1 Réduction du roulement et de l'épuisement du personnel du réseau

- 3.6.2.2 Réduction de la charge de travail
- 3.6.2.3 Flexibilité des conditions de travail pour de maintenir un équilibre des différentes sphères de vie
- 3.6.3 Reconnaissance des compétences professionnelles par les usagers
- 3.6.4 Travail dans un milieu où il y a la présence d'une diversité culturelle
- 3.6.5 Désir se sentir accepté en tant que personne issue de l'immigration
- 3.6.6 Désir une reconnaissance des compétences afin d'être recruté selon ces critères non selon ceux visant l'équité, la diversité et l'inclusion des minorités
- 3.6.7 Désir ressentir un sentiment de bien-être et d'épanouissement dans l'environnement de travail

3.7 Craintes envisagées dans la carrière

- 3.7.1 Risque d'épuisement professionnel en raison d'une grande charge émotionnelle
- 3.7.2 S'investir au-delà des attentes en négligeant de poser ses limites
- 3.7.3 Sentiment de ne pas être épanoui dans son environnement de travail
 - 3.7.3.1 Confrontation à un environnement de travail toxique
 - 3.7.3.2 Absence d'inclusivité du milieu envers les personnes issues de l'immigration
 - 3.7.3.3 Sentiment d'incompétence
 - 3.7.3.4 Confrontation à la rigidité du système
- 3.7.4 Difficultés à comprendre la culture d'accueil
- 3.7.5 Crainte d'être rejeté par les usagers en raison de l'appartenance à une minorité culturelle