



HAL
open science

Les mondes étudiants au défi de la polarisation des sociétés. Étude comparée de la différence ethnoculturelle des étudiants en mobilité internationale à l'Université de Bordeaux (France) et à l'Université Laval (Québec)

Hachem Benissa

► To cite this version:

Hachem Benissa. Les mondes étudiants au défi de la polarisation des sociétés. Étude comparée de la différence ethnoculturelle des étudiants en mobilité internationale à l'Université de Bordeaux (France) et à l'Université Laval (Québec). Education. Université de Bordeaux; Université Laval (Québec, Canada), 2023. Français. NNT : 2023BORD0441 . tel-04431521

HAL Id: tel-04431521

<https://theses.hal.science/tel-04431521v1>

Submitted on 1 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse en cotutelle présentée pour obtenir le grade de

DOCTEUR

Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX ET DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

École doctorale Sociétés, Politique, Santé Publique
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Spécialités : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
et Sciences des religions

Par Hachem BENISSA

LES MONDES ÉTUDIANTS AU DÉFI DE LA POLARISATION DES SOCIÉTÉS

**Étude comparée de la différence ethnoculturelle des étudiants en mobilité
internationale à l'Université de Bordeaux (France) et à l'Université Laval (Québec)**

Sous la direction de Fabien SABATIER
et de Jean-Philippe PERREAULT

Soutenue le 14 décembre 2023

Membres du jury :

Charles FLEURY	Professeur titulaire Université Laval	Président du jury
Fabien SABATIER	Professeur des universités Université de Bordeaux	Co-directeur de thèse
Jean-Philippe PERREAULT	Professeur agrégé Université Laval	Co-directeur de thèse
Marie-Carmen GARCIA	Professeure des universités Université Claude Bernard Lyon 1	Rapporteure
Nicolas BANCEL	Professeur des universités Université de Lausanne	Rapporteur
Rania HANAFI	Maîtresse de conférences Université Côte d'Azur	Examinatrice

Les mondes étudiants au défi de la polarisation des sociétés. Étude comparée de la différence ethnoculturelle des étudiants en mobilité internationale à l'Université de Bordeaux (France) et à l'Université Laval (Québec).

Résumé

Le vaste mouvement de massification des universités et d'internationalisation du recrutement de leurs publics fait, de nos jours, des mondes étudiants des communautés marquées par le pluralisme ethnoculturel. Cette recomposition interne s'établit, en outre, dans un contexte marqué par une polarisation des sociétés fondée sur l'identité culturelle. Cette situation interpelle au premier chef les universités qui présentent une longue tradition de négligence en matière de gestion ouverte de la différence ethnoculturelle.

Cette thèse entend, par l'usage d'une méthodologie mixte, analyser l'expérience de la différence ethnoculturelle vécue par les étudiants étrangers en mobilité individuelle, réalisant leur cursus universitaire à l'Université de Bordeaux (France) et à l'Université Laval (Québec) (2020-2023). Elle ambitionne également d'analyser les politiques universitaires de gestion de la diversité dans une double perspective, émique et étique.

À l'aide d'une approche constructiviste, nous cherchons à étudier les processus d'exo-catégorisation conduisant au sentiment de discrimination chez le minoritaire (frontière en soi) et d'endo-catégorisation susceptibles de motiver un engagement dans des réseaux communautaires (frontière pour soi). Notre étude fait recours principalement au concept de frontière qui permet d'appréhender l'expérience des étudiants étrangers en situation de minoration, articulée aux problématiques d'enracinement et de reconnaissance dans les domaines corporel, linguistique et religieux.

Les données de cette recherche sont constituées de 2 824 réponses à un questionnaire qui a été diffusé auprès des populations étudiantes dans les deux universités et de 82 entretiens réalisés avec des étudiants (59) et des responsables universitaires (23), ainsi que des données secondaires recueillies à l'aide d'un relevé de traces, d'une observation directe et indirecte et d'une analyse des documents institutionnels (plans d'action, rapports, sites numériques, etc.).

Les résultats de notre recherche révèlent le taux du sentiment de discrimination fondé sur des marqueurs d'origine ethnique des étudiants et démontrent les mécanismes et les effets liés au traitement inégalitaire dans le milieu universitaire en particulier et dans la société en général. Paradoxalement, l'expérience de minoration peut conduire un nombre important d'étudiants à s'engager dans des réseaux communautaires. On assiste dès lors à l'émergence d'une solidarité collective, accentuée en l'absence d'une politique universitaire structurée d'accueil, d'accompagnement et d'inclusion, notamment pour le cas français. Les réseaux communautaires imposent une réflexion profonde sur l'usage de la culture d'origine et de la croyance religieuse comme leviers de socialisation, d'enracinement et de promotion des particularismes dans la société d'accueil. Ces réseaux deviennent ainsi un lieu d'affirmation identitaire et participent à l'établissement, au renforcement ou à l'affaiblissement des frontières ethnoculturelles dans les mondes étudiants.

Mots clés : mondes étudiants, différence ethnoculturelle, frontière, politiques universitaires, Bordeaux-Québec.

Student worlds facing societal polarization: A comparative study of ethnocultural differences among international students at the University of Bordeaux (France) and Laval University (Québec)

Abstract

The shift towards university massification and the globalization of student recruitment have transformed student communities into resulting in a marked increase in ethnocultural diversity. This internal reconfiguration occurs within a context characterized by societal polarization based on cultural identity. Universities, which traditionally overlooked the need of proactive management of ethnocultural differences, now face challenges in adapting to this evolving situation.

This thesis adopts a mixed methodology to analyze the ethnocultural experiences of international students pursuing their higher education at the University of Bordeaux (France) and Laval University (Québec) during the period spanning from 2020 to 2023. It seeks to explore university policies concerning diversity management from both experiential and organizational lens.

Employing a constructivist framework, we explore the processes of exo-categorization leading to feelings of discrimination among minority individuals (external boundaries) and endo-categorization that may motivate engagement in community networks (internal boundaries). Our study primarily relies upon the concept of boundaries as a means of comprehending the experiences of international students in contexts of marginalization, focusing on issues related to phenotype, language, and religious.

The research data comprises a total of 2,824 questionnaire responses obtained from the student populations at both universities, accompanied by 82 interviews that were conducted with students (59) and university officials (23). Additionally, supplementary data were acquired through trace surveys, direct and indirect observations, as well as analysis of institutional documents (action plans, reports, digital platforms, etc.).

The results of our study highlight the prevalence of discrimination rooted in ethnic markers among students, offering insights into the mechanisms and effects related to unequal treatment within the university environment and society at large. Paradoxically, experiences of marginalization can lead a significant number of students to engage in community networks. Therefore, there is an emergence of minority solidarity, particularly in the absence of a structured university policies of support and inclusion are lacking, notably in the context of France. These community networks necessitate deep reflection on the use of one's cultural origin and religious beliefs as tools of socialization, integration, and promoting distinctiveness within the host society. Consequently, these networks serve as platform for identity affirmation and contribute to either the strengthening or weakening of ethnocultural boundaries within student communities.

Keywords: students worlds, ethnocultural difference, boundary, university policies, Bordeaux-Québec.

Unités de recherche

Laboratoire Cultures, Éducation et Sociétés (LACES UR 7437)

Chaire de recherche Jeunes et Religions

Centre de recherche interdisciplinaire sur la diversité et la démocratie (CRIDAQ)

Institut Convergences Migrations (ICM)

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des figures.....	x
Liste des tableaux.....	xii
Liste des abréviations.....	xiv
Avant-propos.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	13
Chapitre 1 : La différence ethnoculturelle et l'expérience d'études à l'étranger.....	14
1. Un regard comparé « France – Québec » : l'apport des différences de modèles d'intégration nationaux et de politiques d'égalité.....	15
1.1 Deux nations aux politiques d'accueil et aux parcours migratoires importants : des politiques de gestion de la diversité opposées ?.....	16
1.2 La France et le Québec face aux discriminations fondées sur l'origine : constat similaire, mais données insuffisantes dans le monde universitaire.....	20
2. Explorer les frontières dans les mondes étudiants : l'étude de l'expérience de la différence ethnoculturelle dans un parcours de mobilité.....	24
2.1 La mobilité étudiante internationale : un parcours non linéaire.....	25
2.2 La différence ethnoculturelle : la discrimination et le besoin de reconnaissance comme points de bifurcations.....	28
2.3 Un voyage vers et dans l'université : l'enseignement supérieur non exempté du poids des inégalités sociales.....	33
3. Un cadre théorique pluridisciplinaire : pour une analyse constructiviste et organisationnelle.....	38
3.1 Les mondes sociaux étudiants : le Soi en cible pour quelles frontières ?.....	40
3.2 La polarisation ethnoculturelle : quelle position pour les étudiants étrangers ?.....	42
3.3 La discrimination comme expérience sociale : une mise en lumière du ressenti discriminatoire.....	43
3.4 Les étudiants étrangers au cœur des politiques de gestion de la diversité : la diversité comme catégorie performative ?.....	46
4. L'étude de l'expérience de la différence ethnoculturelle : questions de recherche et hypothèses.....	49
Chapitre 2 : Les mondes étudiants au crible : de l'étude par questionnaire à l'approche qualitative.....	54

1. Analyse méthodologique et techniques de recueil des données.....	55
1.1 Saisir la complexité du monde étudiant par une méthodologie mixte	55
1.2 Les techniques de recueil des données.....	58
1.2.1 Le questionnaire.....	58
1.2.2 L'entretien semi-directif.....	60
1.2.3 Des données secondaires.....	64
2. Les modalités de recrutement des participants	66
2.1 L'approche quantitative	66
2.2 L'approche qualitative	67
3. Présentation de la population étudiante et des répondants.....	68
3.1 La population étudiante de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval.....	68
3.1.1 Chiffres clés de l'Université Laval.....	69
3.1.2 Chiffres clés de l'Université de Bordeaux.....	70
3.2 Les caractéristiques de l'échantillon final.....	71
3.3 Caractéristiques des participants de l'enquête quantitative	72
3.3.1 Cas de l'Université de Bordeaux.....	72
3.3.2 Cas de l'Université Laval.....	74
3.4 Caractéristiques des participants de l'enquête qualitative	78
3.4.1 Cas de l'Université de Bordeaux.....	79
3.4.2 Cas de l'Université Laval.....	80
DEUXIÈME PARTIE : LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX : DES MIGRANTS COMME LES AUTRES ?.....	82
Chapitre 1 : Du projet d'études à l'étranger au projet de vie	84
1. Le projet d'études à l'étranger : une combinaison d'ambitions et de contraintes	85
1.1 Les motifs de départ et le choix de l'université : un éclairage sur la conception du projet d'études à l'étranger.....	86
1.1.1 Partir pour réussir : les motifs académiques.....	87
1.1.2 Partir pour vivre une nouvelle expérience : les motifs « expérientiels »	88
1.1.3 « Dans mon pays, c'est compliqué » : les motifs liés au pays d'origine	89
1.1.4 « Je suis venu pour cet eldorado, on m'a dit que c'était le rêve d'étudier ici » : les motifs liés au pays d'accueil, à la ville ou à l'université	92
1.1.5 « Étudier pour s'expatrier » : les motifs liés à un projet post-études	95
1.2 Des perspectives et des attentes protéiformes des étudiants étrangers : le professionnel incarné dans le privé ou le privé incarné dans le personnel	96
1.3 L'attractivité universitaire au prisme des projets individuels : de l'espérance subjective à la réalité objectivée.....	98
2. L'expérience d'études à l'étranger : du développement personnel à des changements structurels d'une vie.....	103
2.1 Les bienfaits de l'expérience d'études à l'étranger : le développement des <i>soft skills</i> non escomptées	103
2.2 Le taux de satisfaction des étudiants : un résultat relié à la migration ou à l'expérience d'études ?... ..	106

3. Projet post-études : l'accompagnement institutionnel comme socle d'un nouveau départ	109
3.1 Projet professionnel et projet de vie : quand l'un bouscule l'autre.....	110
3.1.1 S'expatrier dans le pays d'accueil : un choix contraint ?.....	110
3.1.2 Rester « mobile » : un dilemme constant	113
3.1.3 Retourner au pays d'origine : un leitmotiv nourri depuis l'arrivée vers un désenchantement ?.....	114
3.2 Des stratégies d'insertion professionnelle multiples : « prendre ce qu'il y a pour avoir ce qu'on veut »	116
3.3 Face aux difficultés d'insertion professionnelle : l'appui des services d'accompagnement universitaire en question.....	117
 Chapitre 2 : Installation, stratégies d'adaptation et dispositifs universitaires d'accueil et d'accompagnement	 122
1. Arrivée, installation et conditions étudiantes.....	123
1.1 L'immigration pour études : des démarches ardues pour un statut précaire.....	123
1.2 Le logement : un obstacle qui freine l'installation des étudiants étrangers	125
1.3 Les difficultés académiques des étudiants étrangers : du niveau de langue aux techniques pédagogiques	127
1.4 Difficultés sociales et sentiment de vulnérabilité : des logiques qui renforcent la solitude	130
2. Les leviers d'installation des étudiants étrangers : des tactiques en amont à la « misère sociale » d'arrivée	132
3. Accueil et accompagnement : dispositifs universitaires et appréciation étudiante	135
3.1 Politiques universitaires d'accueil et d'accompagnement	135
3.1.1 Accueil universitaire différencié en fonction du statut de l'étudiant.....	135
3.1.2 L'accompagnement personnalisé : un indicateur de deux approches universitaires	137
3.1.3 (In)visibilisation des besoins spécifiques des étudiants étrangers.....	139
3.2 Évaluation des dispositifs universitaires au filtre des perceptions des étudiants	142
 Chapitre 3 : Diversité, superdiversité et religiosité dans les mondes étudiants	 147
1. Choc culturel : entre dépaysement et étonnement	148
2. L'addition des attributs : origine, culture et religion constitutives d'une super-diversité dans les mondes étudiants	152
2.1 Valeurs, engagements et pratiques ethnoculturelles : une comparaison entre natifs et étrangers .	152
2.1.1 Valeurs et engagements de la population étudiante	153
2.1.2 L'attractivité des pratiques physiques et sportives : entre le vital et le social.....	156
2.1.3 Pratiques linguistiques : marqueur d'appartenance et de distinction	160
3. Focus sur le religieux : de la nécessité de l'invisibiliser à l'importance de le vivre	162
3.1 Choc religieux : de l'incompréhension à la critique	163
3.2 Cosmopolitisme religieux dans les mondes étudiants : des affiliations multiples en France et au Québec.....	167
3.3 Pratiques religieuses en mutation.....	169

TROISIÈME PARTIE : EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS : CATÉGORISATION ET SENTIMENT DE DISCRIMINATION	177
Chapitre 1 : La différence ethnoculturelle : sentiment d'étrangéité, catégorisation et difficultés d'intégration.....	180
1. Les étrangéités perçues dans les mondes étudiants	182
1.1 Le « nous » façonné par un sentiment d'étrangéité	182
1.2 L'autre côté de la frontière : la perception du majoritaire par les étudiants étrangers.....	185
1.3 La compétence comme moyen d'effacement des frontières ethnoculturelles	187
2. Sentiment de catégorisation dans les mondes étudiants au filtre des marqueurs ethnoculturels	189
2.1 L'origine étrangère : le déclic de la situation minoritaire.....	189
2.2 Catégorisations cumulées au filtre des marqueurs croisés.....	191
2.3 Une catégorisation genrée au filtre des marqueurs religieux.....	193
3. Les étudiants étrangers : entre « repli » et « ouverture »	196
Chapitre 2 : Analyse multidimensionnelle du sentiment de discrimination chez les étudiants étrangers ...	200
1. Ampleur de discrimination au filtre de la perception des étudiants étrangers.....	202
1.1 Les motifs corporels comme éléments structurants d'une expérience de traitement différentiel..	203
1.2 Le sentiment de discrimination lié à des motifs linguistiques	204
1.3 La religion : une différence de la discrimination ressentie en France et au Québec.....	206
2. Les secteurs de discrimination au filtre de la perception des étudiants étrangers.....	209
2.1 Le sentiment de discrimination dans le contexte d'enseignement : construction des groupes, notation et attribution des bourses	210
2.2 Sentiment de discrimination dans l'accès au logement : quand le statut de l'étudiant se cumule au statut de l'étranger	213
2.3 Sentiment de discrimination lors de sélection en stage : une expérience cumulative.....	216
2.4 Sentiment de discrimination dans la vie quotidienne : des critères d'origine et de religion combinés	217
3. La discrimination ressentie par le minoritaire : des glissements multiples	220
4. Les conséquences multifaces de la discrimination perçue	225
4.1 Les conséquences psychologiques ressenties de la discrimination perçue	225
4.2 Quand la discrimination ressentie affecte son propre positionnement social : l'effet « boule de neige » de l'isolement et du repli sur soi	227
4.3 La discrimination perçue comme déclencheur d'une revisite de son parcours d'études à l'étranger..	230
5. Réactions et stratégies de résilience	232
5.1 Réactions multiples : du « faire avec » au « faire face »	233

5.1.1	« Faire avec » : éviter, cacher, s'adapter.....	233
5.1.2	« Faire face » : dénoncer, sensibiliser, se solidariser	237
5.2	La résilience comme moyen de dépassement du sentiment de discrimination : stratégies individuelles et collectives.....	241
Chapitre 3 : Politiques universitaires de lutte contre les discriminations		247
1.	Contextes nationaux de lutte contre les discriminations dans l'enseignement supérieur en France et au Québec	248
1.1	Le cas français : « plus on multiplie les catégories, plus on exclut »	249
1.2	Le cas québécois : « ÉDI : chantier en cours »	252
2.	Ignorance des discriminations liées à l'origine à l'Université de Bordeaux.....	255
2.1	Absence d'une politique structurée de lutte contre les discriminations.....	256
2.2	Obstacles institutionnels multiples.....	258
2.2.1	Le modèle national face aux minorités ethniques	258
2.2.2	Concurrence entre les critères de la diversité : « le racisme, parent pauvre dans les politiques de lutte contre les discriminations ? ».....	262
2.2.3	Les acteurs universitaires sont-ils des <i>Street-level bureaucrats</i> ?.....	263
3.	La priorité symbolique de l'ÉDI à l'Université Laval	267
3.1	Co-construction d'une politique de lutte contre les discriminations.....	268
3.2	« <i>Color consciousness</i> » : sensibilité des acteurs aux inégalités liées à l'origine dans les mondes étudiants.....	270
3.3	Diversité d'actions et de dispositifs de lutte contre les discriminations	273
3.4	Gestion de la diversité et ordre social : analyse critique des politiques antidiscriminatoires à l'Université Laval	276
4.	L'université comme simple pièce d'un puzzle sociopolitique : le poids du contexte national dans la gestion de l'expérience de l'étudiant étranger	279
QUATRIÈME PARTIE : AUTHENTICITÉ ET STRATÉGIES D'ENRACINEMENT DANS LES MONDES ÉTUDIANTS...		285
Chapitre 1 : Besoin de reconnaissance et stratégies d'enracinement des étudiants étrangers		287
1.	Le « nous authentique » dans un chemin de reconnaissance : Rester soi-même dans une communauté estudiantine en mouvement et parfois contraignante	288
2.	(Re)trouver son identité dans un parcours migratoire et une mobilité intellectuelle : l'engagement comme ressource d'enracinement	293
2.1	Appartenance ethnique et engagement : aperçu sur les associations étudiantes.....	294
2.1.1	Héritage de l'associationnisme communautaire dans les mondes étudiants.....	296
2.1.2	Déterminants de l'engagement associatif : l'empathique, l'humaniste et l'opportuniste..	300
2.1.3	Bienfaits de l'expérience associative.....	302
2.2	Solidarité communautaire et partage culturel : la foi des associations étudiantes	305
2.2.1	Solidarité communautaire : levier pour faire face aux difficultés d'intégration	305
2.2.2	Partage culturel, mémoire et engagement diasporique	307

3. Effervescence identitaire et pratiques communautaires.....	309
3.1 Les pratiques physiques et sportives : un terrain d’affirmation identitaire.....	309
3.1.1 Le sport intra-communautaire : invention des cultures physiques dans l’espace d’entre-soi..	311
3.1.2 Les rencontres sportives intercommunautaires : une festività étudiante	314
3.2 Des mouvements religieux à vocation inclusive.....	318
3.2.1 Deux formes de <i>matérialité</i> des pratiques religieuses en France et au Québec : des cadres opposés de potentialités de la pratique.....	319
3.2.2 Le rôle des regroupements religieux : du maintien de la pratique à la quête d’enracinement	324
3.2.3 Le dialogue inter-religieux entre étudiants : une pratique non institutionnalisée et informelle	326
3.3 Échange culturel et promotion de la culture d’origine : analyse des pratiques linguistiques et artistiques des étudiants étrangers	328
4. Regard critique sur les regroupements communautaires : absence de lutte, fragmentation ethnique et stéréotypes de genre	334
Chapitre 2 : Politiques universitaires de reconnaissance et de promotion de la diversité.....	340
1. La reconnaissance de la diversité dans les philosophies universitaires : entre marginalité et transversalité.....	342
1.1 La diversité ethnoculturelle à l’Université de Bordeaux : écart entre les discours et les pratiques.....	343
1.2 La reconnaissance des différences : ligne transversale à l’Université Laval.....	344
2. Stratégies universitaires d’inclusion et de promotion de la diversité : entre l’inaction et la co-construction.....	346
2.1 Université de Bordeaux : quand la responsabilité de la reconnaissance identitaire incombe aux acteurs isolés.....	347
2.2 Université Laval : reconnaissance et co-construction avec les premiers concernés	350
2.3 Soutien universitaire de l’associationnisme étudiant : un levier d’inclusion et de développement des compétences extra-académiques.....	353
2.3.1 Soutien des associations étudiantes	355
2.3.2 Reconnaissance et valorisation de l’implication étudiante.....	358
3. Les universités dans le besoin de ressources : le défi de l’amélioration des conditions de traitement et de reconnaissance des étudiants étrangers.....	361
CONCLUSION GÉNÉRALE	367
BIBLIOGRAPHIE.....	379
ANNEXES	434

Liste des figures

Figure 1 : Cadre théorique pour étudier l'expérience de la différence ethnoculturelle	40
Figure 2 : Évolution du nombre d'étudiants internationaux de l'Université de Bordeaux entre les années universitaires 2016/2017 et 2020/2021	69
Figure 3 : Évolution du nombre d'étudiants internationaux de l'Université de Bordeaux entre les années universitaires 2009/2010 et 2020/2021	70
Figure 4 : Évaluation du rôle des ressources universitaires en matière d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux	143
Figure 5 : Évaluation du rôle des ressources universitaires en matière d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers de l'Université Laval.....	144
Figure 6 : Comparaison de l'importance des valeurs et des pratiques chez les étudiants de l'UB	153
Figure 7 : Comparaison de l'importance des valeurs et des pratiques chez les étudiants de l'UL	154
Figure 8 : Comparaison des pratiques physique et sportive entre les étudiants de l'UB	157
Figure 9 : Comparaison des pratiques physique et sportive entre les étudiants de l'UL	158
Figure 10 : Appartenances religieuses des étudiants étrangers de l'UL.....	168
Figure 11 : Différence de taux de pratique religieuse de la population étudiante de l'UB en fonction de l'origine.....	170
Figure 12 : Différence de taux de pratique religieuse de la population étudiante de l'UL en fonction de l'origine	171
Figure 13 : Le sentiment de discrimination religieuse en fonction des appartenances religieuses des étudiants étrangers à l'Université Laval.....	209
Figure 14 : Les « Navétanes » de Bordeaux : édition 2023.....	312
Figure 15 : Match de football entre les étudiants congolais du Québec et de Trois-Rivières	313
Figure 16 : Match de football entre les étudiants ivoiriens et Congolais de l'UL.....	315
Figure 17 : Coupe d'Afrique des Nations de Bordeaux, édition 2023	316
Figure 18 : « À la découverte de l'Afrique ».....	330

Figure 19 : « La semaine Africaine de l'Université Laval »	331
Figure 20 : « Soup joumou », édition 2022	332

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les sous-thématiques de la démarche d'investigation.....	56
Tableau 2 : Répartition des étudiants étrangers de l'Université Laval en fonction du continent d'origine	69
Tableau 3 : Répartition des étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux en fonction du continent d'origine.....	71
Tableau 4 : Comparaison de la population étudiante à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval pendant l'année universitaire 2020/2021.....	71
Tableau 5 : Les enquêtés de l'Université de Bordeaux selon le sexe, le cycle d'études et le continent d'origine	72
Tableau 6 : Les enquêtés de l'Université de Bordeaux selon la CSP des parents	73
Tableau 7 : Les enquêtés de l'Université de Bordeaux selon le mode de logement et le statut d'étudiant	74
Tableau 8 : Les enquêtés de l'Université Laval selon le sexe, le cycle d'études et le continent d'origine	75
Tableau 9 : Les enquêtés de l'Université Laval selon la profession des parents.....	75
Tableau 10 : Les enquêtés de l'Université Laval selon le statut de résidence au Canada, l'appartenance (ou non) à un groupe minoritaire et l'identification (ou non) à des identités racisées.....	77
Tableau 11 : Les enquêtés de l'Université Laval selon le mode de logement et le statut d'étudiant.....	78
Tableau 12 : Les caractéristiques des interviewés de l'Université de Bordeaux.....	79
Tableau 13 : Les caractéristiques des interviewés de l'Université Laval	80
Tableau 14 : Comparaison des dispositifs d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval.....	141
Tableau 15 : Opinions des étudiants français / québécois sur l'impact des étudiants étrangers qui viennent étudier en France / au Québec.....	156
Tableau 16 : Identification religieuse chez les Français selon l'âge (EVS, 2018).....	167

Tableau 17 : Comparaison des résultats de notre enquête avec ceux de l'enquête sociale générale (2021) en matière d'appartenance religieuse des Canadiens	169
Tableau 18 : Sentiment de discrimination fondée sur la couleur de peau à l'Université de Bordeaux.....	203
Tableau 19 : Sentiment de discrimination fondée sur la couleur de peau à l'Université Laval	203
Tableau 20 : Sentiment de discrimination fondée sur l'apparence physique à l'Université de Bordeaux	204
Tableau 21 : Sentiment de discrimination fondée sur l'apparence physique à l'Université Laval	204
Tableau 22 : Sentiment de discrimination fondée sur des motifs linguistiques à l'Université de Bordeaux	205
Tableau 23 : Sentiment de discrimination fondée sur des motifs linguistiques à l'Université Laval	206
Tableau 24 : Sentiment de discrimination fondée sur la religion à l'Université de Bordeaux	207
Tableau 25 : Sentiment de discrimination fondée sur la religion à l'Université Laval ..	208
Tableau 26 : Les raisons explicatives de la situation de minoration perçue par les étudiants étrangers.....	220

Liste des abréviations

AEC : Association étudiante catholique de l'Université Laval

AÉLIES : Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures

AEMUL : Association des étudiants musulmans de l'Université Laval

BACI : Bureau d'accueil des chercheurs internationaux de l'Université de Bordeaux

BVE : Bureau de la vie étudiante

CADEUL : Confédération des Associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval

CANB : Coupe d'Afrique des Nations de Bordeaux

EB : Étudiant interviewé de l'Université de Bordeaux

ÉDI : Équité, Diversité, Inclusion

EL : Étudiant interviewé de l'Université Laval

ESR : Enseignement Supérieur et Recherche

RB : Responsable interviewé de l'Université de Bordeaux

RL : Responsable interviewé de l'Université Laval

UB : Université de Bordeaux

UL : Université Laval

« L'humanité a conquis la distance envers le monde par la culture. Celle-ci constitue un univers s'étendant des coutumes les plus banales jusqu'aux plus hautes créations de l'esprit ; de sorte que l'individu peut se situer dans une histoire, se confectionner une mémoire de son passé, s'inquiéter de son destin. La culture est la possibilité d'avoir conscience de l'univers, plutôt que d'y être enclos comme un objet ou d'être emprisonné dans la fatalité¹ »

¹ Fernand Dumont, *Une foi partagée*, Bellarmin, Montréal, 1996, p. 18.

Avant-propos

Ce projet a été réalisé dans le cadre d'une mobilité internationale avec l'obtention :

- D'une aide de l'État français gérée par l'Agence Nationale de la Recherche portant la référence ANR-20-SFRI-0001.
- D'une bourse « Mitacs Globalink Research Award » du gouvernement canadien.
- Du soutien du programme de recherche « PRISME », financé par le département ECOOr de l'Université de Bordeaux.
- Du soutien de la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP) de l'Université Laval.
- Du financement de la Chaire « Jeunes et religions » de l'Université Laval.

INTRODUCTION

Depuis deux décennies, les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche sont confrontés aux grands défis scientifiques et sociétaux contemporains. Comme toute organisation, elles font également face à de nombreuses mutations protéiformes : transformations systémiques des formations, réforme au niveau des gouvernances et du pilotage opérationnel des services, modèles économiques autonomisés, massification de l'accès, etc. L'université, en tant qu'institution bureaucratique, n'est plus un monde « si à part comme système organisationnel », elle se trouve au cœur des enjeux sociopolitiques nationaux et internationaux, notamment à travers son pari de favoriser la méritocratie (Tran, Thomas et George, 2014), de participer activement à la formation d'un capital humain (Becker, 1962) et de pourvoir au développement d'une économie de la connaissance (Harari-Kermadec, 2019). Dès lors, elle a dû renforcer son autonomie (Finance, 2015) et adapter ses modalités de diffusion du savoir, en s'engageant dans une concurrence au niveau international en matière d'attractivité étudiante (Terrier, 2009 ; Strassel, 2018). Cette attractivité représente aujourd'hui un vrai levier d'action qu'elle mobilise en « attirant » de jeunes élites venues d'horizons nationaux divers.

Ainsi, dans cette période des transitions globales (Geiselberger, 2018), l'accroissement de la mobilité du savoir² façonne des mondes universitaires cosmopolites où se déploie l'expérience de la différence entre natifs et étrangers, voire étrangers eux-mêmes. Ce constat est amplifié par la montée des revendications identitaires dans de nombreuses sociétés occidentales, notamment celles marquées par la migration sous ses différentes formes, qui est devenue à la fois le vecteur et le résultat de changements sociaux majeurs. Pourtant, dans les « mondes étudiants », une longue tradition de négligence de la part des acteurs universitaires en matière de gestion de la différence (Houzel et Kunian, 2009) a

² Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU, 2023), la mobilité étudiante dans le monde continue de progresser et se situe à un niveau historiquement haut : en 2020, 6,4 millions d'étudiants suivent une formation diplômante après avoir traversé une frontière (+4 % en an et +32 % en cinq ans). Ce chiffre va dépasser les 9 millions à l'horizon de 2027 (Campus France, 2019, 2022, 2023).

favorisé l'apparition des problématiques institutionnelles (Baruel Bencherqui, Beau et Bazin, 2020). Cette mutation se couple notamment aux phénomènes de polarisation ethnoculturelle. En effet, dans les « sociétés du risque » (Beck, 2001) – l'université étant une véritable actrice de cette société, la polarisation devient particulièrement puissante en raison des diverses caractéristiques du monde étudiant qui s'apparente à un monde social pluriel (Becker et Pessin, 2006) et à un espace interactionnel entre statuts associés à l'origine (Fernández-Vavrik, 2018). Au sein de ce contexte, des frontières ethnoculturelles (Barth, 1969 ; Juteau, 1999) s'établissent pour nourrir deux possibles voies expérientielles : d'un côté, le maintien et la cristallisation d'une identité (*en soi*) qui débouche souvent sur la confusion entre l'identité *ipse* – le fait d'être soi-même à travers le temps – à l'identité *idem* – le fait de rester le même – (Ricoeur, 1990) ; de l'autre, les modalités concrètes d'implication communautaire et/ou de partage interculturel (*pour soi*) qui se manifestent dans la pluralité des pratiques corporelles et linguistiques et des convictions religieuses, deviennent ainsi des lieux d'expérience et d'expression du *différent*.

L'étude de l'expérience de la différence au cours de la formation universitaire (Sabbagh et Van Zanten, 2010) nécessite de concevoir le rapport à l'autre au prisme d'une dynamique de frontières (Barth, 1969 ; Juteau, 1999) que régule potentiellement l'arsenal institutionnel universitaire dans le double registre culturel de la lutte contre les discriminations et de la reconnaissance des particularismes (Taylor, 1992). Depuis plusieurs décennies, la prise en compte de la diversité des cultures est au centre des préoccupations des communautés scientifiques, et ceci à une échelle pluridisciplinaire (Akkari *et al.*, 2013 ; Beauchemin, Hamel et Simon, 2015). Les tensions accrues dans de nombreuses sociétés (Geiselberger, 2018) liées à la présence réelle et/ou symbolique des particularismes ethnoculturels, exacerbées par l'augmentation du nombre de personnes issues d'immigration, mettent en lumière l'instabilité actuelle de ces sociétés occidentales. Leur fragmentation autour des phénomènes liés à la diversité ethnoculturelle devient inévitable et peut générer des processus de victimisation (Messu, 2018) et des situations de minoration (Talpin *et al.*, 2021) parmi les étrangers, souvent perçus comme une menace à l'homogénéité de la société et à la cohésion nationale. Plusieurs enquêtes et rapports nationaux et internationaux confirment cette réalité (Bouchard et Taylor, 2008 ; Safi, 2013 ; Dubet *et al.*, 2013 ; McAvay et Simon, 2019). Pour autant, les interrogations persistent encore sur les

trajectoires universitaires et les expériences des étudiants étrangers dans le monde académique, ainsi que sur le rôle des universités en matière de gestion de la diversité ethnoculturelle. En outre, l'institution universitaire fait face à un enjeu de taille de plus en plus urgent : celui de l'inclusion d'une diversité, non plus seulement sociale et de genre, mais surtout ethnique et religieuse. L'inclusion d'étudiants ayant des marqueurs ethniques visibles (Meziani, 2015) et de nationalité étrangère n'est pas dénuée de défis structurels et pédagogiques. L'actualité politique et sociale incarne ces enjeux notamment dans la mesure où avant et pendant la crise du Covid-19 des mouvements sociaux importants prônant l'égalité, instaurent et se fondent sur une logique de dénonciation d'actes de discrimination et des phénomènes de racisme institutionnel. Ces derniers puisant paradoxalement sur des revendications de reconnaissance identitaire et statutaire, qu'elle soit sociale ou ethnique. C'est pourquoi nous souhaitons engager une recherche portant sur l'expérience de la différence ethnoculturelle des étudiants étrangers dans une perspective internationale et comparative³ (Hassenteufel, 2005 ; de Verdalle, Vigour et Le Bianic, 2012) entre l'Université de Bordeaux (France) et l'Université Laval (Québec).

Dans un premier temps de cette introduction, nous tenterons d'exposer les éléments constitutifs de ce travail, en mettant particulièrement au centre la préoccupation de notre recherche qui consiste à analyser l'expérience sociale (Dubet, 1994) de la différence ethnoculturelle chez la communauté étudiante. Dans un deuxième temps, nous évoquerons les trois domaines dans lesquels se jouent les problématiques d'altérité et de reconnaissance dans les mondes étudiants, à savoir le corporel, le linguistique et le religieux. Ces domaines s'inscrivent dans les travaux précurseurs et historiques de l'ethnicité (Poutignat et Streiff-Fénart, 1995). Les problématiques ethnoculturelles nous amèneront, par ailleurs, à présenter les défis majeurs auxquels les universités sont confrontées pendant l'ère actuelle d'internationalisation de l'enseignement supérieur croissante. C'est ainsi que dans un troisième temps, nous aborderons la manière dont notre recherche s'inscrit dans une

³ La méthode comparative peut être définie comme « une démarche cognitive par laquelle on s'efforce de comprendre un phénomène par la confrontation de situations différentes dans lesquelles il apparaît » (Boudon *et al.*, 2018, p. 76). De plus, « la comparaison s'appuie sur la confrontation de configurations sociales variées au service de l'interprétation d'un objet sociologique » (Paugam, 2018, p. 7).

approche comparative entre la France et le Québec. Nous exposerons à la fois la plus-value méthodologique, mais aussi les apports du terrain d'un tel dialogue entre ces deux sociétés.

« L'expérience sociale » des étudiants étrangers comme paradigme sociologique

Pour poser un regard éclairé sur la trajectoire des étudiants étrangers, nous nous focalisons sur leur expérience sociale afin de saisir la pluralité des dynamiques ethniques dans les mondes étudiants et le déchirement de l'individu entre elles. Ainsi, il nous paraît pertinent d'inscrire les différentes actions et pratiques qui peuvent survenir pendant le parcours universitaire d'un étudiant venant de l'étranger dans le cadre de cette expérience sociale. Selon François Dubet (1994), cette dernière peut être définie comme « une combinaison de logiques d'action [...] qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité » (p. 105). L'étude de l'expérience de mobilité internationale se base sur l'analyse des perceptions et des représentations des étudiants internationaux vis-à-vis des éléments et des situations qui façonnent leur quotidien. De plus, ils sont confrontés à diverses épreuves dans « une société définie comme un système de production et de domination » (Dubet, 1994, p. 111).

Il convient d'analyser l'hétérogénéité des aspects constitutifs de l'expérience sociale afin de dresser un portrait global des particularités de la trajectoire d'études à l'étranger. Les différents plans académiques, sociaux, culturels et professionnels sont étudiés dans le but de comprendre le sens, la configuration, la cristallisation et les conséquences de la différence ethnoculturelle dans l'expérience des minorités. Ces éléments sont inscrits dans le paradigme de l'expérience sociale, qui englobe un ensemble de « conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994, p. 15). La cible de notre travail est une catégorie encore méconnue dans la recherche en sciences humaines et sociales. La littérature scientifique offre très peu d'études sur l'expérience ethnoculturelle des étudiants étrangers. Nous entendons par étudiants étrangers, « des personnes qui ont franchi physiquement une frontière entre deux pays dans l'objectif de participer aux activités éducatives dans le pays

de destination, lorsque ce dernier est différent du pays d'origine⁴ ». Notre travail de recherche est circonscrit particulièrement sur les étudiants étrangers ayant des marqueurs ethniques visibles (phénotype, langue, religion). En France et au Québec, ces étudiants sont majoritairement originaires d'Afrique. En ce sens, cette thèse relève le défi d'enrichir l'état des savoirs sur une catégorie dite « minoritaire » dans un milieu rarement exploré par la recherche nationale et internationale, celui du monde étudiant.

La diversité ethnoculturelle en question dans les mondes étudiants

Il s'agit, ici, de saisir les identités des étudiants étrangers en examinant le rôle de leurs particularismes ethnoculturels dans l'établissement des frontières au sein du milieu universitaire. Ici, la différence ethnoculturelle fait référence à des éléments culturels relatifs à un groupe ethnique, permettant de le distinguer du groupe majoritaire dans la société. Les notions d'ethnicité et de la culture occupent donc une place centrale dans nos réflexions. En premier lieu, l'ethnicité peut être définie comme « un ensemble de traits relativement objectifs ou du moins objectivables, partagés par une pluralité d'individus et les constituant à leurs propres yeux et aux yeux des autres en collectivité particulière et, en même temps, comme la conscience commune d'appartenir à cette collectivité » (Simon, 1994, dans Cuche, 1996, p. 103). Le recours à cette notion est crucial pour décrypter le système de relations dans lequel elle est construite (Poutignat et Streiff-Fénart, 2015).

Nous nous éloignons ainsi de toute posture essentialiste pour traiter les problématiques liées à la différence entre les groupes ethniques. Ces derniers sont définis comme « [nourrissant] une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou les deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation » (Weber, 1995, p. 130). Au regard de sa capacité à étudier les problématiques identitaires des groupes ethniques, le « concept d'ethnicité est couramment associé aux notions de culture, de religion, de nationalisme et de race » (Martiniello, 1995, p. 78).

⁴ Étudiants internationaux [<https://www.migrationdataportal.org/fr/themes/etudiants-internationaux>] (consulté le 30 septembre 2023).

Il est donc question de mettre l'accent sur le rôle des aspects ethnoculturels dans la définition d'une situation minoritaire ou la création d'un cadre de partage diasporique, communautaire, sociétaire et/ou interculturel.

Ainsi, qu'en est-il de l'articulation entre l'ethnicité, la culture et la religion dans la production d'une identité ethnoculturelle ? La notion de culture en sciences sociales est polysémique. Elle peut être définie comme « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1992, p. 88). Ce qui nous intéresse particulièrement dans l'étude de l'expérience de la différence ethnoculturelle des étudiants étrangers est le rôle de la culture dans les processus d'appartenance et de différenciation entre les groupes ethniques. Elle est donc considérée comme une construction sociale, ce qui souligne son « caractère acquis et non inné » (Cuche, 2010, p. 136). Au regard de ce caractère « construit », Marco Martiniello (1995) avance que « la culture est une conséquence de l'ethnicité et non pas un élément de définition de cette dernière » (p. 81).

Le choix d'étudier les pratiques physiques et sportives et les pratiques linguistiques et langagières permet d'évaluer la matérialité de l'identité et le processus d'ethnisation dans les mondes étudiants. Ces deux registres culturels sont couplés aux pratiques religieuses, pouvant construire une entrée de stigmatisation et/ou une ressource dans un contexte migratoire. De plus, « l'affirmation religieuse peut être une marque d'ethnicité importante et représenter une réponse identitaire à l'exclusion sociale, politique et culturelle dont souffrent certaines catégories ethniques d'origine immigrée » (Martiniello, 1995, p. 88). Par ailleurs, le lien entre la culture et la religion n'est pas central dans notre étude. Pourtant, nous pouvons mentionner qu'elles sont implicitement corrélées au regard de leur rôle dans l'établissement et/ou l'effacement des frontières ethnoculturelles (Juteau, 1999).

Les trois formes ethnoculturelles⁵ étudiées dans cette thèse permettent à notre sens de circonscrire l'essentiel de ce qui est susceptible de faire une différence. Elles nous conduisent ainsi à analyser le rôle du phénotype, de la langue ou l'accent et de la religion, réelle ou supposée, dans l'activation des processus dynamiques d'appartenance et d'altérisation (Poutignat et Streiff-Fénart, 2017) dans les mondes étudiants. Ces marqueurs ethnoculturels peuvent, à ces égards, constituer une démarcation des membres issus des groupes minoritaires par rapport à la majorité et ses traits visibles dans la société d'accueil.

Au vu du rôle des marqueurs ethnoculturels et des pratiques qui y sont associées dans un système complexe de relations ethniques, notre problématique s'inscrit dans une approche constructiviste (Barth, 1969 ; Juteau, 1999), qui remet en question la question d'identité, surtout qu'elle « renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques. » (Cuche, 2016, p. 97). Cette approche nous permet également d'analyser comment les étudiants étrangers vivent leur expérience de différence ethnoculturelle, qui peut revêtir des facettes différentes : stigmatisation et discrimination (*en soi*) ou partage et engagement (*pour soi*).

Pour étudier l'expérience des étudiants étrangers en lien avec des problématiques ethniques et identitaires dans un contexte migratoire, le recours à la sociologie, à la psychologie sociale et à l'anthropologie dans cette thèse s'impose par la force du terrain lui-même. Parallèlement aux approches constructiviste et interactionniste, le travail empirique sur l'expérience de la différence ethnoculturelle se nourrit en mobilisant une approche organisationnelle (Meziani, 2015 ; Bereni, 2022) afin d'étudier les politiques universitaires en matière d'accueil, de lutte contre les discriminations et de reconnaissance des différences dans les mondes étudiants.

Les universités face à la diversité de ses publics

Pour étudier les problématiques ethnoculturelles dans les mondes étudiants, nous nous focalisons sur les expériences des étudiants étrangers, en particulier ceux provenant des

⁵ Le terme « ethnoculturel(le) » sera utilisé dans cette thèse pour recouvrir à la fois des aspects corporels, linguistiques et religieux.

pays du Sud comme nous l'avons précis précédemment. Ces derniers, en raison de leurs marqueurs ethniques visibles, constituent une catégorie pertinente pour interroger les politiques universitaires qui sont investies depuis quelques décennies dans une logique concurrentielle d'attractivité étudiante.

La mobilité étudiante internationale est de plus en plus accrue en France et au Québec pour des raisons multiples liées, d'un côté, aux pays d'origine telles que les rapports historiques avec les ex-colonies (Mullin, 2017 ; Strassel, 2018), la crise universitaire dans certains pays du Sud depuis les années 1970 (Teissier, Tomasini et Theulière, 2004), un fort taux de chômage des diplômés locaux (Samet, 2014), une baisse du crédit de fonctionnement et un découragement des enseignants (Geisser, 2000), etc. De l'autre côté, les raisons liées aux pays d'accueil révèlent des défis scientifiques et économiques pour répondre aux besoins de recrutement des travailleurs qualifiés et des élites mondiales (Belkhodja et Esses, 2013 ; Harari-Kermadec, 2019).

Dans cette orientation, les universités françaises et québécoises, actrices d'un « marché mondial de l'éducation » (Terrier, 2009), s'inscrivent dans une compétitivité académique mondiale pour attirer les étudiants internationaux. Au Canada, leur nombre a atteint 323 157 en 2020 avec une évolution de +88 % en cinq ans. Ces chiffres mettent le pays en quatrième position en matière d'accueil de la mobilité étudiante entrante, suivi par la France qui accueille 252 444 étudiants internationaux (+22 % entre 2015 et 2020)⁶.

Au regard de ces considérations, nous pouvons constater une longue histoire d'internationalisation des universités, conduisant à une intensification de la mise en contact de populations ethniquement, culturellement et religieusement distinctes. Paradoxalement, nous observons un investissement universitaire dans les politiques d'attractivité étudiante (Mazzella, 2009 ; Strassel, 2018) et un déficit persistant en matière d'accueil et de gestion de la diversité (Baruel Bencherqui, Beau et Bazin, 2020). Ainsi, les problématiques ethnoraciales des publics accueillis demeurent une « boîte noire » dans les travaux scientifiques. Il apparaît que l'image positive associée aux étudiants étrangers (Ballatore,

⁶ Source : Données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2023), publiées dans le rapport annuel du Campus France « La mobilité étudiante dans le monde » [<https://chiffrescles2023.campusfrance.org/>] (consulté le 30 septembre 2023).

2017) a contribué à dissimuler les inégalités vécues par ces derniers durant leur parcours de mobilité internationale.

Les milieux universitaires se trouvent, au prisme de leurs configurations actuelles, au carrefour de nombreux défis, ce qui les amène à être étudiés sous différents angles. Alors que certains chercheurs se penchent sur l'augmentation des effectifs d'étudiants étrangers et sur leurs conditions de vie (Demir et Ozden, 2014), d'autres se focalisaient sur la vision « clientéliste » des universités vis-à-vis des étudiants étrangers, ainsi qu'aux nombreux effets négatifs générés, notamment en lien avec les inégalités sociales (Lee et Rice, 2007). Les études systémiques portant sur les politiques institutionnelles d'accueil et de gestion de la diversité sont rares. Dans les mondes étudiants, ces notions sont souvent restreintes à une « dimension sociale » (logement, bourses et restauration) ou « culturelle » (sports et activités artistiques) (Houzel et Kunian, 2009).

Par ailleurs, l'actualité politique et sociale met en lumière les enjeux d'égalité de traitement, de non-discrimination et d'inclusion (Bender, 2004) dans la mesure où avant et pendant la crise Covid-19, des mouvements sociaux importants engagent une logique de dénonciation d'actes de discrimination et des phénomènes de racisme institutionnel. Paradoxalement, ces mouvements puisant dans des revendications de reconnaissance identitaire et statutaire (Fraser, 2004), qu'elles soient sociales ou ethniques. Face à ce constat, nous identifions un déficit de questionnement sur la responsabilité des institutions dans les processus d'inclusion des étudiants étrangers, notamment dans une perspective émique⁷ (Kottak, 2006). Pour cela, l'un des défis de cette thèse consiste à alimenter une révision des politiques de l'hospitalité conçues et mises en œuvre par les universités concernées par cette étude.

Dans la sous-partie suivante, nous présentons les différentes parties de cette thèse afin de traiter l'expérience de la différence ethnoculturelle des étudiants et les politiques de gestion de la diversité des universités étudiées.

⁷ L'approche émique s'intéresse à la manière dont les individus perçoivent et catégorisent le réel. Dans notre projet, l'utilisation de cette approche consistera à évaluer la gestion universitaire de la diversité au regard de l'expérience vécue par les étudiants étrangers. Elle nous permettra d'évaluer la coïncidence ou l'écart entre les orientations stratégiques des universités et les besoins des étudiants.

La trajectoire de la thèse

Avant de clôturer cette introduction, nous présentons de manière détaillée les quatre parties de ce manuscrit ainsi que les différents chapitres qui les composent. La première partie se compose de deux chapitres. Elle est consacrée au cadrage théorique et méthodologique de la recherche. Dans le premier chapitre, nous procédons à la présentation de l'objectif du travail ainsi que la justification de l'approche comparée entre la France et le Québec. Ce chapitre sera l'occasion d'exposer les travaux antérieurs portant sur la mobilité étudiante et de définir le cadre théorique, articulé autour de quelques concepts clés, permettant d'étudier les problématiques ethnoculturelles dans les universités et leurs politiques en matière de gestion de la diversité. La suite logique de cette partie théorique consiste à présenter le cadre d'analyse, comprenant les questions de recherche et les hypothèses. Le deuxième chapitre de cette partie se focalise sur le cadre méthodologique de la thèse, en exposant l'approche mixte utilisée dans notre travail de terrain ainsi que les outils de collecte de données. Nous prenons également le temps de présenter les différentes modalités de recrutement des participants et d'exposer leurs caractéristiques pour les approches quantitative et qualitative.

La deuxième partie est principalement descriptive et vise à présenter le projet d'études à l'étranger des participants de notre étude. Elle est composée de trois chapitres complémentaires pour explorer les différentes facettes de l'expérience de mobilité étudiante sur les plans académique, social, culturel et professionnel. Le premier chapitre a pour vocation de mettre en lumière les motifs qui ont conduit les étudiants interrogés à quitter leurs pays d'origine et à choisir la France ou le Québec comme destination. Il évoque les avantages perçus de ce projet ainsi que les finalités attendues par nos enquêtés. Une composante essentielle du projet de mobilité étudiante concerne les perspectives professionnelles des étudiants qui sont analysées dans ce chapitre avec les dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle mis en place par les universités. Le deuxième chapitre de cette partie explore les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers lors de leur arrivée et de leur installation dans le pays d'accueil. Dans la même logique, ce chapitre identifie les modalités d'accueil et d'inclusion mises en œuvre par les services universitaires. Le troisième chapitre, quant à lui, se penche sur la description de la

diversité de notre population d'étude et ses manifestations multiples en termes de valeurs, de représentations et de pratiques. L'un des principaux éléments générant une différence entre les étudiants natifs et étrangers est lié à l'importance accordée à la religion et aux pratiques qui y sont associées. Pour cela, ce chapitre traite cette dimension religieuse et ses expressions dans la sphère universitaire pour souligner un cosmopolitisme religieux marqué en France et au Québec. Une fois que la diversité des étudiants étrangers est présentée, chiffrée, ainsi que ses sources et ses manifestations sont exposées, il est temps d'analyser les différentes facettes de l'expérience de la différence ethnoculturelle, analysée dans une approche par frontière (Barth, 1969 ; Juteau, 1999) avec ses deux aspects majeurs : la discrimination ressentie (le volet *en soi* de la frontière) et le partage communautaire (le volet *pour soi* de la frontière).

La troisième partie de ce travail doctoral se divise en trois chapitres afin de traiter la discrimination ressentie dans une double perspective expérientielle et organisationnelle. Le premier chapitre examine les mécanismes qui déterminent les positions minoritaires et majoritaires dans les mondes étudiants, en mettant en lumière l'influence des marqueurs ethnoculturels dans la création d'un sentiment d'étrangéité chez les participants de notre étude. Quant au deuxième chapitre, il décrit, à l'aide des données quantitatives et qualitatives, les discriminations ressenties par les étudiants étrangers, en s'attachant à l'analyse de leurs conséquences sur les personnes concernées ainsi que les réactions qu'elles suscitent. À l'égard de ces éclairages sur les traitements inégalitaires dans les mondes étudiants, la vocation du chapitre 3 est d'analyser les réponses universitaires en matière de lutte contre les discriminations. Ces réponses sont étudiées en examinant le rôle du modèle national de gestion de la diversité et en analysant les discours des acteurs de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval.

Quant à la quatrième partie, elle porte sur l'analyse d'un autre visage de l'expérience de la différence ethnoculturelle, celui de l'engagement et du besoin d'enracinement des étudiants étrangers. Pour traiter ces aspects, nous organisons cette partie en deux chapitres suivant la même logique que la précédente, en abordant les volets expérientiel et organisationnel. Le premier chapitre se focalise sur la description et l'analyse de l'engagement étudiant dans la sphère associative. Nous exposons ainsi les stratégies d'enracinement des enquêtés,

basées notamment sur des regroupements communautaires et des mobilisations des particularismes dans la société d'accueil. Le dernier chapitre examine la responsabilité des universités étudiées dans la mise en place d'un climat favorable à la reconnaissance des minorités et au vivre-ensemble.

Pour conclure, avec une comparaison de la situation dans des contextes nationaux distincts de chaque côté de l'Atlantique, les apports de ce travail scientifique sur les mondes étudiants sont multiples : une analyse exhaustive des conditions d'études et de vie des étudiants étrangers en France et au Québec, une meilleure compréhension des dynamiques identitaires dans le monde étudiant, un éclairage sur les stratégies de résilience, d'enracinement et d'authenticité des personnes issues des groupes minoritaires dans un contexte migratoire. Enfin, l'exploration des problématiques ethnoculturelles, étudiées au filtre de l'expérience des étudiants étrangers et combinées à l'étude des politiques universitaires dans le champ de la diversité, permet réellement de saisir les défis auxquels les établissements d'enseignement supérieur et de recherche sont confrontés, notamment en matière de lutte contre les discriminations et de reconnaissance identitaire.

PREMIÈRE PARTIE
CADRE THÉORIQUE
ET MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre 1

La différence ethnoculturelle
et l'expérience d'études à l'étranger

Cette recherche a pour objectif d'analyser l'expérience de la différence ethnoculturelle perçue par les étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval. L'imbrication de cette différence dans les dynamiques sociales peut constituer un indicateur pertinent pour examiner la dynamique de polarisation au sein des milieux universitaires.

L'atteinte de cet objectif passe par l'analyse de la distance ethnoculturelle perçue par les étudiants étrangers au filtre des processus *d'exo-catégorisation* conduisant au sentiment de discrimination chez le minoritaire (*frontière en soi*) et *d'endo-catégorisation* susceptibles de le mener à la création ou à l'adhésion à des réseaux à vocation diasporique, communautaire ou interculturelle (*frontière pour soi*). Loin de tout misérabilisme (Grignon et Passeron, 1989), notre recherche articule le concept de *frontière* (Barth, 1969 ; Juteau, 1999) qui permet de comprendre la « mécanique » des dynamiques identitaires à celui d'*étrangéité* (Mondada, 1999) qui révèle le sentiment de distance culturelle.

Cette thèse va au-delà de l'étude des expériences des étudiants étrangers et cherche également à analyser les politiques universitaires de gestion de la diversité en s'appuyant sur des approches organisationnelles (Haas et Shimada, 2014 ; Bereni, 2023). Ceci permettrait de comprendre les éventuelles contraintes institutionnelles qui font face à une réelle inclusion des étudiants et d'ouvrir les perspectives pour un vrai changement.

L'étude de l'expérience universitaire comme objet de recherche pour saisir le défi de l'inclusion des étudiants étrangers ne peut se faire, semble-t-il, sans une mise en perspective de l'évolution de la gestion de la diversité dans le contexte sociopolitique des sociétés respectives des deux universités à l'étude, la France et le Québec.

1. Un regard comparé « France – Québec » : l'apport des différences de modèles d'intégration nationaux et de politiques d'égalité

Les travaux de recherche basés sur une approche comparée entre la France et le Québec se sont multipliés ces vingt dernières années. Le choix d'inscrire l'objet de notre recherche dans une démarche comparative entre deux terrains d'étude largement investigués par la communauté scientifique se justifie notamment par la volonté de traiter la problématique de gestion de la diversité au prisme de l'expérience des étudiants internationaux au-delà

des cadres nationaux. Dans cette optique, nous justifions ce choix en analysant le contexte sociopolitique en France et au Québec, ainsi que les spécificités du milieu universitaire dans chaque pays.

1.1 Deux nations aux politiques d'accueil et aux parcours migratoires importants : des politiques de gestion de la diversité opposées ?

La France et le Québec sont assez similaires pour ce qui a trait à l'augmentation soutenue de la part de l'immigration depuis plusieurs décennies. Elle a atteint 10,3 % de la population totale en France en 2022 selon les données de l'Institut national de la statistique et des études économiques⁸ et 14,6 % au Québec en 2021⁹. Ces migrants, installés dans la seule province francophone du Canada, sont issus de 220 origines ethniques selon le recensement du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Inclusion.

Pourtant, l'opinion de la population locale sur l'immigration est assez opposée dans les deux sociétés. D'un côté, bien que le Québec n'échappe pas à l'implantation des courants populistes anti-immigration, la situation apparaît majoritairement favorable à l'immigration. La diversité ethnoculturelle, considérée comme un outil national de *soft power* (May, 2022), permet de renforcer l'attractivité des migrants hautement qualifiés. Aujourd'hui, le Québec est l'une des provinces canadiennes les mieux classées en matière de niveau d'éducation de ses migrants¹⁰. Il apparaît également ouvert à toutes les formes de diversité ethnique, sexuelle et religieuse. Ceci confirme l'efficacité de l'immigration choisie adoptée par l'État depuis plusieurs années et devenue une « marque canadienne et québécoise » dans le marché de l'immigration. De l'autre côté, une fracture française est avérée autour de la question migratoire et se manifeste par une crise profonde du « vivre-

⁸ « L'essentiel sur les immigrés et les étrangers », Insee (2023) [<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>] (consulté le 22 septembre 2023).

⁹ « Profil du recensement, Recensement de la population de 2021 », Statistique Canada (2023) [<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>] (consulté le 22 septembre 2023).

¹⁰ « Le contexte de l'immigration au Québec », OCDE, 2022 [[https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d04eb717-fr/index.html?itemId=/content/component/d04eb717-fr#:~:text=En%20cons%C3%A9quence%2C%20le%20Canada%20est,l%20%C3%A9ducation%20\(CITE\).](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d04eb717-fr/index.html?itemId=/content/component/d04eb717-fr#:~:text=En%20cons%C3%A9quence%2C%20le%20Canada%20est,l%20%C3%A9ducation%20(CITE).)] (consulté le 22 septembre 2023).

ensemble » (Guilluy, 2019) et est nourrie par la montée des mouvements populistes anti-immigrants.

Au regard de l'interférence entre la mobilité humaine et les différents domaines de la vie sociale, nous pouvons considérer que la migration « est la clé de l'explication de tout » (Le Bras, 2022). Elle était liée pendant longtemps aux logiques de domination coloniale, aux effets de l'impérialisme, ainsi qu'aux enjeux économiques et démographiques. De plus, les expériences des migrants révèlent des problématiques multiples en lien avec l'école, le travail, la santé, les questions identitaires, etc.

Quelle que soit la politique migratoire des pays d'accueil, la migration constitue un « fait social total » au regard, non seulement de son impact sur les pays d'immigration et d'émigration comme le pensait Abdelmalek Sayad (1999), mais également en lien avec les conséquences individuelles et collectives vécues par les migrants.

« Objet éclaté entre puissances politiques plus qu'entre disciplines [...] à l'intérieur de chacun des continents que sépare la frontière tracée entre l'émigration et l'immigration, le phénomène migratoire ne peut trouver une intelligence totale qu'à la condition que la science renoue les fils rompus et recompose les morceaux brisés » (Sayad, 1999, p. 15).

Pour mieux cerner les défis liés aux conditions qui favorisent (ou non) l'inclusion des migrants, y compris des étudiants étrangers, il est important de revenir sur la différence entre la France et le Québec en matière de leur système de gestion de la diversité.

En ce qui concerne l'universalisme républicain français, il apparaît comme un héritage de la philosophie des Lumières. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 est considérée comme la source des principes universalistes du modèle français, notamment dans la volonté de fonder une République « une et indivisible », qui cherche à unifier tous les citoyens indépendamment de leurs particularismes (Monnier, 2017). Les racines de l'universalisme français sur le plan constitutionnel et politique datent du début du XX^e siècle, avec la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905, au moment où l'État s'est débarrassé officiellement de l'Église et cette dernière a commencé à ranger ses pouvoirs sur les différentes sphères d'activités. Néanmoins, cette pensée explique le modèle français par un simple ancrage à un référent historique, alors que la réalité sociale aujourd'hui est

plus complexe (Koussens, 2016). Le meilleur exemple se trouve sur la scène religieuse. Les conflits sociopolitiques autour des faits religieux en France se manifestent par un refus de l'assignation identitaire et de l'invisibilisation des particularismes religieux à travers des mouvements de radicalisation et de militantisme, conçus comme une réponse à la politisation de la situation de minoration de certains groupes religieux.

La particularité du cas français réside dans la considération de certains particularismes, notamment religieux, comme contradictoires à la nation. Cette dernière a misé sur l'histoire du pays, sa culture et ses institutions comme le seul vecteur d'intégration. Dès lors, « l'universalisme républicain [...] a toujours renfermé une part d'ethnicité, supposée "universelle", la francité » (Geisser, 2007). Par conséquent, « devant le décalage qui existe dans les sociétés historiques entre l'égalité proclamée des droits et les inégalités sociales de fait » (Schnapper, 2000), « le risque est d'invoquer l'universel pour justifier des discriminations. » (Leclair, 2015, p. 76). Les universités françaises, au regard de leur configuration actuelle, se trouvent face aux nombreux défis sociétaux, souvent imposés par un contexte sociopolitique en tension et un modèle de gestion de la diversité « en panne ».

De l'autre côté de l'Atlantique, le Québec est connu par son modèle interculturel, basé sur la reconnaissance des cultures minoritaires. Il accorde une attention particulière pour préserver l'identité du groupe majoritaire, et donc l'héritage culturel et symbolique de l'identité québécoise – notamment la langue française –, fragilisée dans un « océan » nord-américain anglophone et représentant uniquement 2 % de la population continentale. Au-delà de son ambition de favoriser l'intégration de tous les groupes à travers des interactions et des échanges intensifs, l'interculturalisme québécois vise également à construire une identité commune tout en respectant les droits des minorités et la diversité.

L'interculturalisme invite à assurer un avenir autant à la culture majoritaire qu'aux cultures minoritaires. De ce point de vue, il est essentiellement une recherche de conciliation. Il vise à articuler, sous l'arbitrage du droit, la tension entre continuité et diversité, apportée par l'immigration ancienne ou récente. En ce sens, je dirais que l'interculturalisme entend de conjuguer la culture en tant que racines et en tant que rencontres (Bouchard, 2011, p. 406).

Bien que la France et le Québec semblent lointains, ils sont aussi largement proches, notamment en ce qui concerne l'évolution de la gestion religieuse et le modèle de laïcité.

Au Québec, la laïcité a été historiquement officieuse, supposée et considérée de fait (Taylor et Maclure, 2010). Cependant, lors de la deuxième décennie du siècle actuel, plusieurs tentatives législatives ont tenté de réguler l'aspect religieux : en 2010 : balises encadrant les demandes d'accommodement dans l'administration gouvernementale, en 2013 : Charte des valeurs québécoises (échec) ; 2015 : Loi favorisant la neutralité religieuse de l'État et en 2019 : Loi sur la laïcité de l'État. Ces évolutions successives ont réussi à instaurer au Québec une laïcité formelle et institutionnalisée. Ce faisant, comme toutes les laïcités, dans sa volonté de neutraliser la religion, la laïcité québécoise n'est pas neutre (Perreault et Laniel, 2022, p. 7).

Le Québec se distingue nettement de la France en matière de la place accordée au religieux. Ce dernier se manifeste dans la société québécoise à travers l'enseignement confessionnel à l'école jusqu'en 2008 et l'enseignement culturel de la religion jusqu'à la fin de l'année scolaire 2022-2023¹¹, les services spirituels et religieux dans les institutions de santé, à l'école et dans les prisons, les accommodements raisonnables pour motifs religieux, etc. Pourtant, certains considèrent que le modèle québécois subit l'influence du celui français, mais en traversant une trajectoire plus calme et tardive, « comme si le Québec vivait à un rythme accéléré l'évolution que la France, dans des conditions marquées par de très puissants et durables antagonismes, avait connue depuis la Révolution de 1789. » (Palard, 2010, p. 4).

Le fait que, en matière de régulation des identités religieuses, ce qui se passe en France ait un impact au Québec et vice-versa est lié à la profondeur et à l'intensité des échanges culturels et politiques entre ces deux sociétés, issues d'une histoire commune et ayant gardé la même langue en partage (Mercier et Warren, 2016, p. 10).

Les faits religieux à l'école ont fait l'objet de nombreuses études, tant en France qu'au Québec, spécifiquement dans les niveaux pré-universitaires. Cependant, un déficit de questionnement reste remarquable en matière de gestion universitaire de la diversité dans

¹¹ Le programme d'études « Éthique et culture religieuse (ECR) » est remplacé dès la rentrée scolaire 2023-2024 par le programme « Culture et citoyenneté québécoise », en supprimant le volet qui porte sur la culture religieuse [<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/>] (consulté le 10 septembre 2023).

des mondes étudiants culturellement et religieusement multiples, ce qui rend les comparaisons intéressantes dans deux universités de deux côtés de l'Atlantique.

1.2 La France et le Québec face aux discriminations fondées sur l'origine : constat similaire, mais données insuffisantes dans le monde universitaire

Un autre indicateur fondamental nous permettrait de mieux saisir les contextes d'étude et de justifier l'approche comparée, est celui des discriminations subies par les minorités dans les sociétés française et québécoise. Des données officielles et de nombreux rapports nationaux et internationaux pourraient servir de point d'appui pour identifier l'ampleur de ce phénomène.

En France métropolitaine, l'origine réelle ou supposée constitue le deuxième critère qui génère plus de discrimination après le sexe. Selon le rapport de Défenseur des droits (2020), 11 % des individus déclarent avoir vécu une ou des discrimination(s) en raison de leur origine ou de leur couleur de peau au cours des cinq dernières années. Le taux de cette forme de discrimination a presque doublé en 10 ans comparativement aux données de l'enquête « Trajectoire et Origine (TeO1) » réalisée par l'Ined et l'Insee en 2008, où 6 % des personnes enquêtées rapportant avoir été discriminées pour le même motif d'origine. Dix ans plus tard, la deuxième édition de la même enquête (TeO2) montre que les immigrés (27 %) et leurs descendants (28 %) restent parmi les populations les plus exposées à des traitements inégalitaires liés majoritairement à leur origine, leur nationalité ou leur couleur de peau¹². D'une manière générale, la hausse globale des discriminations perçues renvoie à « deux phénomènes indissociables : une plus grande sensibilité aux traitements défavorables dans la société (conscientisation) et une aggravation des discriminations » (McAvay et Simon, 2019, p. 108).

¹² Les premiers résultats de la deuxième édition de l'enquête « Trajectoires et origines » (TeO2) ont été révélés par le Défenseur des droits en juillet 2022 [<https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/communique-de-presse/2022/07/enquete-trajectoires-et-origines-la-defenseure-des-droits-demande-aux>] (consulté le 22 septembre 2023).

Ces formes de discrimination touchent plusieurs secteurs de la vie sociale comme la recherche de logement (Challes *et al.*, 2021)¹³ ou d'emploi (Ruault, Valat et Foroni, 2016)¹⁴, notamment pour les personnes ayant visiblement un lien avec l'immigration. Elles sont également surexposées aux contrôles policiers et à des relations dégradées avec les forces de l'ordre (Jobard et Levy, 2010). En général, de nombreux travaux scientifiques montrent l'ampleur des inégalités (chômage, précarité sociale, mauvaises conditions de logement, moins bon état de santé, etc.) dans la société française dont les victimes sont majoritairement les personnes ayant une origine étrangère ou perçues comme telles (Baudet-Caille et Mony, 2010 ; Bruneau, 2016 ; Talpin *et al.*, 2021).

Contrairement aux autres domaines de vie, les travaux portant sur les discriminations dans l'enseignement supérieur se font rares. C'est uniquement ces dernières années que la communauté scientifique a commencé à investiguer un terrain d'étude qui reste encore très peu connu en matière de discrimination et du racisme. Le projet « ACADISCRIS¹⁵ », visant à analyser des processus de discriminations vécues par les étudiants et les personnels dans le milieu universitaire, ou encore le projet « UNDETERRED¹⁶ », cherchant à étudier la discrimination systémique dans plusieurs domaines de vie, y compris dans les milieux universitaires en France, au Québec et ailleurs, sont parmi les rares exemples qui soulignent l'intérêt récent de la communauté scientifique à cette problématique de discrimination dans l'enseignement supérieur.

¹³ Selon une enquête menée par ces auteurs, les individus ayant un nom à consonance arabe ou africaine, lorsqu'ils sont candidats à la location d'un logement privé, ont respectivement 27 % et 31 % moins de chances d'avoir un premier rendez-vous avec le propriétaire.

¹⁴ Selon cette étude menée par DARES (2016), lors de la recherche d'un emploi, les personnes ayant un nom à consonance arabe doivent envoyer environ trois fois leur CV pour obtenir un entretien, contre seulement deux pour une personne avec un nom à consonance française. [<https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publications/discrimination-a-l-embauche-selon-l-origine-que-nous-apprend-le-testing-aupres>] (consulté le 20 octobre 2022).

¹⁵ Projet ACADISCRIS [<https://acadiscris.parisnanterre.fr/>] (consulté le 20 octobre 2022).

¹⁶ Undeterred (*Unintentional discrimination detected and racism reveal and Deactivate*, 2023-2027) est un projet européen qui vise principalement de renforcer la lutte contre les inégalités raciales, ethniques et religieuses vécues par la jeune génération (18-35 ans) de certaines populations immigrées.

Nous pouvons remarquer que les universités françaises ont pris un retard significatif en matière de lutte contre les discriminations, malgré l'obligation légale du législateur¹⁷ et l'appel à des mobilisations institutionnelles urgentes soutenues par des plans nationaux comme celui de lutte contre le racisme et l'antisémitisme présenté par le Premier ministre le 19 mars 2018. Ce plan a pour but d'accompagner les établissements d'enseignement supérieur dans la prévention et le traitement des phénomènes racistes, antisémites et discriminatoires¹⁸. Il serait intéressant dans le cadre de cette thèse d'étudier la réponse de l'Université de Bordeaux face à ces différentes demandes d'inclure l'ensemble des discriminations dans la philosophie de gestion de la diversité, notamment au côté des enjeux d'égalité femmes-hommes, des violences et du harcèlement sexuel qui possèdent une attention institutionnelle avancée.

Au Québec, les enquêtes nationales qui portent sur les discriminations sont moins nombreuses comparativement à la France. Il existe aussi un écart entre les enquêtes réalisées dans le Grand Montréal et les autres villes de la province. Ceci pourrait être lié à la concentration des groupes minoritaires dans la métropole montréalaise¹⁹. En général, de nombreuses enquêtes ont été effectuées au fil des décennies sur la discrimination et le racisme dans divers secteurs de vie tels que le logement²⁰ et l'emploi²¹. Pour cela, de divers indicateurs, témoignages et rapports réalisés dans la société québécoise confirment la persistance des inégalités auprès des personnes racisées, immigrantes et autochtones²².

¹⁷ Selon l'article L.123-2 du Code de l'éducation, le service public de l'enseignement supérieur contribue à la lutte contre les discriminations, à la réduction des inégalités sociales ou culturelles, à l'amélioration des conditions de vie étudiante et à la construction d'une société inclusive.

¹⁸ Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Racisme, antisémitisme : Comment agir dans l'enseignement supérieur » [<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/racisme-antisemitisme-comment-agir-dans-l-enseignement-superieur-47627>] (consulté le 19 octobre 2022).

¹⁹ Selon le dernier recensement canadien (2022), la vaste majorité de la population racisée vit dans les grands centres urbains du Canada (notamment à Montréal et Vancouver), avec un taux de 95,3 % en 2021 comparativement à 73,9 % pour l'ensemble de la population. [<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026b-fra.htm>] (consulté le 19 octobre 2022).

²⁰ Enquête par testing sur la discrimination et le racisme subis par les minorités racisées dans le secteur du logement à Montréal (1988).

²¹ Enquête par testing sur la discrimination à l'embauche subie par les membres des minorités racisées (2012) ou encore à la recherche portant sur la progression en emploi des minorités visibles dans le secteur privé du Grand Montréal (2018).

²² Voir le texte de la présentation de Myrlande Pierre, vice-présidente de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, devant le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD) de l'ONU, le 24 août 2022 à Genève. Le texte porte sur le racisme systémique et structurel et

Dans ce sens, l'enquête la plus importante en matière de données et qui a permis de tracer un portrait global de la discrimination au Québec est celle de l'Institut de la statistique du Canada, intitulée l'Enquête sociale générale (ESG) sur l'identité sociale. Ses résultats publiés en 2015 montrent que les facteurs ethnoculturels (c'est-à-dire l'appartenance ethnique ou culturelle, la race ou la couleur de la peau, la religion ou la langue) constituent le motif de discrimination le plus fréquent auprès d'environ 13 % de la population québécoise de 15 ans et plus (contre 18,4 % au reste du Canada). La catégorie la plus touchée par cette discrimination ethnoculturelle est celle de minorités visibles (36 %). Ainsi, les facteurs ethnoculturels ne génèrent pas le même degré de discrimination, on trouve donc la langue (68,1 %) en première position, suivie par l'appartenance ethnique ou culturelle (48,5 %), la race ou la couleur de la peau (26,8 %) et enfin la religion (18,6 %). En ce qui concerne les secteurs dans lesquels se déroulent les situations de discrimination, on trouve principalement le milieu de travail (49 %) ou les services (48,9 %). Cependant, nous avons remarqué que le milieu d'enseignement supérieur ne faisait pas partie de cette liste des secteurs de vie étudiés par l'enquête.

Les données de l'ESG justifient parfaitement le choix de trois domaines d'investigation dans le cadre de cette thèse, soient le corporel, le linguistique et le religieux, corrélés avec l'origine ethnique des étudiants venant de l'étranger. Ainsi, l'intérêt à la discrimination ethnoculturelle permettrait de broser un portrait sur ce phénomène qui reste très peu étudié auprès des publics des mondes étudiants.

La mobilisation des universités québécoises pour un réel engagement de lutte contre les inégalités revient principalement au début du XXI^e, notamment à travers la loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics²³. Cette loi a ouvert la porte à la mise en place des programmes d'accès à l'égalité en emploi (PAÉE), encadrés par la Charte des droits et libertés de la personne et appuyés par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Dans ce contexte, les universités se sont engagées depuis quelques années pour lutter contre les inégalités vécues par les catégories suivantes : les

leurs impacts sur les droits des minorités dans différents domaines : sécurité publique, travail, santé. [<https://www.cdpcj.qc.ca/fr/actualites/allocation-racisme-systemique-onu>] (consulté le 19 octobre 2022).

²³ Gouvernement du Québec. « Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics » [<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/A-2.01>] (consulté le 20 octobre 2022).

femmes, les minorités ethniques, les minorités visibles, les personnes autochtones et les personnes en situation de handicap. Un autre point en matière de lutte contre les discriminations et les inégalités dans les milieux universitaires est le programme Dimension « qui vise à promouvoir l'excellence en recherche, l'innovation et la créativité dans le milieu postsecondaire, dans et entre toutes les disciplines, en favorisant l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI)²⁴ ». Il est attendu dans le cadre de cette thèse d'identifier l'impact de ces programmes sur la philosophie politique de l'université en matière de gestion de lutte contre les discriminations (équité), la reconnaissance de la différence (diversité) et la construction d'une identité commune à travers des valeurs partagées par la communauté étudiante (inclusion).

Pour conclure, la comparaison des résultats obtenus dans les deux terrains d'étude se réalisera par l'identification des différences et des ressemblances entre les objets, les institutions et les phénomènes traités. Par la suite, la comparaison s'appuiera sur une mise en dialogue, voire une confrontation, des éléments étudiés à plusieurs échelles, allant du *macro* (contextes et modèles nationaux, lois, politiques universitaires, etc.) au *micro* (expériences étudiantes, sentiments, subjectivités, etc.). Ainsi, l'approche comparée (Vigour, 2016) de cette thèse nous permettra de répondre à la mise en regard des résultats scientifiques obtenus (expérience perçue) avec des réformes institutionnelles à possiblement promouvoir (gestion de la diversité).

2. Explorer les frontières dans les mondes étudiants : l'étude de l'expérience de la différence ethnoculturelle dans un parcours de mobilité

Cette thèse se situe au croisement de différents champs et domaines de recherche. Si elle mobilise des concepts interdisciplinaires et sociologiques, son originalité réside également dans l'intérêt porté aux territoires du religieux et des pratiques religieuses et spirituelles, mais également du corporel et du linguistique. Abordés de façon transversale comme stigmaté (Goffman, 1975 ; Dubet *et al.*, 2013) ou ressource (Talpin *et al.*, 2021), ces trois domaines en dialogue constituent un défi autour des questions migratoires et des problématiques de la mobilité étudiante. Avant de définir plus loin le cadre théorique sur

²⁴ Gouvernement du Canada. « Équité, diversité et inclusion » [https://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp](consulté le 20 octobre 2022)

lequel nous nous appuyons, il nous semble fondamental d'éclairer quelques notions clés structurant notre pensée théorique. La notion d'ethnicité (Barth, 1969) est un concept clé de notre travail et nous le mobilisons ici dans une approche constructiviste et interactionniste. Cette notion d'ethnicité renvoie à des processus problématiques d'identification et d'altérisation (Poutignat et Streiff-Fénart, 2017), qui peuvent être constitués par le recours à des marqueurs ethniques. Ainsi, s'interroger sur la polarisation des mondes étudiants se conçoit pour nous comme faisant partie intégrante des problématiques ethniques dans leur dimension identitaire. L'identité est le deuxième concept clé dans ce travail. Il est entendu comme un « ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoivent comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme telle par les autres » (Paugam, 2018, p. 72). L'identité est le fruit d'un processus (Berger et Luckmann, 1996) basé sur les interactions sociales (Goffman, 1973), permettant ainsi la constitution du « Soi » (Mead, 1934, 2006). Ce qui nous permet de relier la notion d'ethnicité, d'identité et de mobilité humaine est le travail fourni dans le champ de l'analyse des frontières.

Sur ce segment de la recherche, les travaux pionniers de l'école de Chicago (Park, 1928), bien plus tard de Frederik Barth (1969), d'Abdelmalek Sayad (1991) puis de Danielle Juteau (1999) nous servent de productions de références. La trame ethnoculturelle mobilisée s'adosse pour sa part à un corpus de références qui nous conduit à des recherches réalisées dans le domaine corporel et sportif par Yvan Gastaut (2008), Fabien Sabatier (2015) et Marie-Carmen Garcia (2015) à celle d'Auzanneau et Gréco (2018) et de Pierre Escudé (2018) pour celui du linguistique et de Jean-François Bruneaud (2016), de Charles Mercier et Jean-Philippe Warren (2016) et plus récemment de Jean-François Laniel et Jean-Philippe Perreault (2022) en ce qui concerne le religieux.

2.1 La mobilité étudiante internationale : un parcours non linéaire

Le prisme des mobilités étudiantes représente un autre point d'appui. Toutefois, le savoir produit sur cette thématique relève pour l'essentiel de questionnements relativement périphériques à notre projet. Les apports des travaux de Christophe Strassel (2018) nous servent de base historiographique sur les aspects liés à la mondialisation universitaire qui

accroît les dynamiques inégalitaires, renforce les logiques de compétition et efface les particularités nationales. Fabienne Maron (1996) considère que le monde universitaire a également été bouleversé par la massification des études qui a conduit l'étudiant vers un détachement des affaires universitaires et un désengagement dans une institution perçue comme une sorte de « supermarché des diplômes ».

Valérie Erlich (2009, 2012), quant à elle, confirme que les « frontières universitaires » sont toujours présentes surtout que la politique universitaire en France est soumise à deux impératifs contradictoires, d'un côté limiter l'immigration en provenance des pays pauvres d'Afrique et d'Asie et de l'autre côté, attirer les étudiants les plus qualifiés, originaires de ces pays qui sont généralement les plus compétitifs et les plus favorisés socialement. Alors, la question est la suivante : ces politiques universitaires sont-elles en adéquation avec le projet migratoire individuel de l'étudiant étranger ? Par ailleurs, l'auteure confirme que les étudiants évolueraient selon des parcours très différents, en fonction des enjeux de leur mobilité. À ce sujet, elle reprend la notion de « capital de mobilité », qui trouve ses origines dans les travaux d'Elizabeth Murphy-Lejeune (2000), pour étudier des parcours de migration du savoir qui les considère comme singuliers et différents. Cette notion s'organise donc autour de quatre principaux facteurs qui sont l'histoire personnelle, les expériences antérieures de mobilité et les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation et certains traits de personnalité de l'étudiant (p. 125). Ce « capital de mobilité » est fortement influencé par le capital scolaire, culturel et social. Autrement dit, la capacité des étudiants à se projeter dans la mobilité est fortement influencée par le capital social, via différents canaux à savoir les réseaux sociaux et les compétences linguistiques.

En outre, Anthony Abraham Jack (2019) a consacré son étude à analyser des conditions d'accès et d'accueil des étudiants racisés et défavorisés dans les universités d'élite aux États-Unis. Il s'interroge sur l'expérience étudiante (logement, transports, vie associative) d'individus caractérisés à la fois par leurs capitaux économiques et sociaux, plutôt que par l'étude de leurs trajectoires de mobilité sociale ascendante et des processus de transformation de leurs dispositions dans la société. L'intérêt de l'approche par l'expérience étudiante est double : d'une part, elle propose une lecture ancrée du travail institutionnel en vigueur sur les campus d'élite, en contextualisant les expériences de

domination sociale des étudiants dans un espace universitaire donné ; de l'autre, elle permet de restituer l'importance de l'expérience de socialisation scolaire antérieure à l'entrée dans le supérieur sur la réussite, sans pour autant effacer les déterminismes sociaux propres à l'université.

Ces différents travaux mettent l'accent sur le poids du capital social et économique comme déterminant de l'expérience étudiante. La reproduction des inégalités sociales dans la mobilité étudiante semble donc avérée, bien que les facteurs sociaux ne suffisent pas à expliquer l'ensemble des inégalités constatées, mais ils peuvent générer une polarisation dans les mondes étudiants qui limite l'accès aux ressources de la vie universitaire et développe des risques d'échec, voire d'abandon académique.

Les bienfaits de l'expérience d'études à l'étranger sont multiples. Dans ce sens, Véronique Gagnon (2018), dans son enquête sur les étudiants étrangers en région au Québec, souligne la sensibilité de la période de transition interculturelle et considère que cette dernière est une opportunité « de s'ouvrir à l'autre dont les schèmes culturels nous sont étrangers, mais également, de s'ouvrir à soi, de poser un regard nouveau sur son existence » (p. 127). Elle est aussi une occasion pour développer les capacités individuelles de créativité, de changement dans la perception de soi et des autres, et par la suite, de développement personnel (Guilbert, 2010). Dans la même orientation, Annick Germain et Mircea Vultur (2016), dans leur enquête réalisée auprès des étudiants internationaux au Québec, ont identifié des effets culturels distincts de parcours universitaire à l'étranger. La plupart des expériences interculturelles positives dues principalement à la composition « multiethnique » des étudiants. À l'inverse, les expériences négatives sont généralement déroulées à l'extérieur de l'institution universitaire. Ces expériences concernaient notamment les étudiants internationaux de religion musulmane et elles étaient liées à des discussions plus tendues à propos de la question religieuse. Les auteurs confirment que la manière d'interpréter et de vivre de nouvelles expériences dépend largement du vécu et du bagage antérieur des étudiants internationaux.

Pour favoriser l'intégration et la réussite des étudiants venant de l'étranger, l'étude de Biki Bi Nguema et son équipe (2018), réalisée dans la province de Québec, identifie les éléments

qui peuvent contribuer à la réalisation de ces finalités. Certains éléments sont liés à la classe (proximité avec les enseignants, le climat de classe, l'entraide, la mixité des groupes de travail, etc.), d'autres sont propres à l'étudiant international (ouverture d'esprit, participation aux activités). Les chercheurs soulignent également l'important rôle à jouer par l'établissement d'enseignement (l'accueil, la mise en place des activités d'intégration et la présence de personnes-ressources) et l'existence d'un réseau social pour éviter des situations d'isolement et développer un sentiment d'appartenance.

Cette armature intellectuelle et scientifique nous permettra de traiter un sujet très peu investi par la recherche nationale et internationale, et qui s'intéresse aux aspects liés à la trajectoire expérientielle des étudiants en mobilité et leurs conséquences sur la réussite universitaire. Pourtant, si la communauté scientifique s'est préoccupée depuis longtemps des conditions sociales et économiques des étudiants, les problématiques liées à la diversité ethnoculturelle au sein du monde étudiant méritent, à notre sens, plus d'attention de la part des chercheurs. La stratification, voire la polarisation, des groupes au travers du phénotype, des pratiques culturelles et religieuses et des réseaux estudiantins sont des questions peu présentes dans les études scientifiques ; elles feront l'objet de cette thèse.

2.2 La différence ethnoculturelle : la discrimination et le besoin de reconnaissance comme points de bifurcations

La diversité dans l'espace public ne se limite pas à l'appartenance à une origine ethnique, elle se réaffirme par des affiliations religieuses inscrites dans des reconfigurations individuelles et institutionnelles dont les effets demeurent difficiles à évaluer (Koussens, Laniel et Perreault, 2020). Aussi, par des langues qui deviennent des vecteurs d'identification pour les groupes sociaux, favorisant ainsi un sentiment d'appartenance. Elles sont également employées comme un moyen de se différencier, voire de s'apposer aux autres groupes (Blanchet, 2019). L'origine ethnique peut être dévoilée aussi par des signes et des indices phénotypiques (Barth, 1969 ; Bruneaud et Sabatier, 2013), où la perception par autrui est nécessairement arrimée à la physicalité du corps (Fassin, 2011).

Ces différents marqueurs sont susceptibles de servir de supports à la construction des identités individuelles et collectives marquées, selon Goffman (1975), dans le cadre d'une

négociation identitaire dont l'enjeu est de minimiser la dissonance entre identité pour soi – correspond à la « réalité subjective » de l'individu, et identité pour autrui – désigne l'assignation par autrui à une identité déterminée (Dubar, 1998). L'affirmation identitaire est par la suite le produit de l'assignation par autrui. Cette dynamique de la formation et de l'affirmation des identités renvoie à une conception de l'identité notamment théorisée par la sociologie interactionniste (Becker et McCall, 1990), et qui nous servira comme approche pertinente pour étudier l'expérience de la différence ethnoculturelle dans les mondes étudiants.

Dans les sociétés pluralistes, en Europe comme en Amérique du Nord, la diversité ethnoculturelle accrue depuis le milieu du siècle dernier a été accompagnée d'une recrudescence de la xénophobie et des régimes populistes (Geiselberger, 2018). Ces phénomènes ont contribué à l'émergence d'une catégorie des personnes en situation de minoration (Messu, 2018 ; Talpin *et al.*, 2021) et par la suite à tendre leurs rapports aux majorités nationales (Tutiaux-Guillon et Verhoeven, 2018). Les modèles de gestion de la diversité trouvent leur pertinence dans la régulation de ces rapports à but de favoriser le vivre-ensemble dans les sociétés pluralistes. Si la France adopte un modèle universaliste basé sur une posture « *colorblind* » (Simon, 2015), le Québec privilégie une conception libérale, reconnaissant l'existence d'une majorité québécoise (blanche, ayant le français comme langue dite natale et majoritairement chrétienne) et des minorités visibles²⁵ ou ethniques²⁶, notamment par l'usage de statistiques nationales ou de mesures d'accommodements raisonnables (Bouchard et Taylor, 2008). En lien avec les régulations de la diversité religieuse, ces différentes conceptions sont guidées aussi par des laïcités différentes. Laïcité intégrale en France connue comme rigide, surtout que l'identité

²⁵ C'est une catégorie spécifique au Gouvernement canadien et reconnue au Québec. Une minorité visible est une personne autre qu'autochtone et « qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche et qui se reconnaissent comme telles auprès de leur employeur ou acceptent que celui-ci les reconnaisse ainsi ». Le terme « minorités visibles » englobe dix groupes : les Noirs, les Indo-Pakistanaïes, les Chinois, les Coréens, les Japonais, les personnes venant du Sud-Est asiatique, les Philippins, les autres personnes venant des Îles du Pacifique, les habitants de l'Asie occidentale et les Arabes, et les Latino-Américains. Source : Définition et mesure de l'équité en matière d'emploi [<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-001-x/1993004/article/38-fra.pdf?st=eJOOCwHH>] (Consulté le 22 octobre 2022).

²⁶ C'est une catégorie spécifique au Gouvernement du Québec qui définit les personnes appartenant à une minorité ethnique comme celles (autres que les autochtones ou les minorités visibles) qui n'ont pas la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

nationale est prioritaire et dénuée de toute autre appartenance religieuse, et par la suite la reconnaissance des minorités n'est pas privilégiée (Seymour et Gosselin-Tapp, 2018). Au contraire, la laïcité au Québec est différente. Elle est basée sur « l'obligation morale de reconnaître et d'accommoder en conséquence la diversité ethnoculturelle, tant que cela n'entrave pas les droits et libertés d'autres citoyens » (Mathieu 2017, p. 34).

Malgré ces socles philosophiques et politiques de gestion de la diversité, de nombreux rapports institutionnels, des enquêtes menées par des chercheurs et même des mobilisations sociales de grande envergure révèlent les difficultés d'intégration persistantes dans les trajectoires des personnes issues des minorités. Ces difficultés perdurent et engendrent des inégalités qui continuent de marquer différents secteurs de la société française et québécoise jusqu'à aujourd'hui. Cependant, il convient de noter que certains domaines, tels que l'éducation, demeurent encore insuffisamment étudiés (Dhume et Cognet, 2020).

Pour le cas français, les explications développées dans la littérature scientifique de difficultés d'intégration des minorités sont multiples (Simon, 2015) : modèle d'intégration en panne, longue histoire de ségrégation qui fait face à une réelle socialisation qui génère des « territoires perdus de la République » (Brenner, 2002 ; 2016), des inégalités accrues dans tous les domaines (Lorcerie, 2003 ; Lagrange, 2010), etc. Un autre courant scientifique s'appuie sur les expériences de stigmatisation²⁷ (Noiriel, 2014) et de discrimination²⁸ (Simon, 2006 ; Safi, 2013 ; Dubet *et al.*, 2015 ; Talpin *et al.*, 2021) pour rendre compte du potentiel déficit d'intégration des minorités dans la société. Des enquêtes nationales de grande ampleur telles que « Trajectoires et Origines » (Beauchemin, Hamel et Simon, 2015), d'« Accès aux droits » (2016) et « Discriminations et origines : l'urgence d'agir » (2020) réalisées par Défenseur des droits confirment que ce sont toujours les mêmes groupes minoritaires qui apparaissent en situation de désavantage spécifiquement

²⁷ La stigmatisation désigne l'attribution de qualifications négatives à des individus, des groupes ou des identités, associées à des signes considérés comme des stigmates (Goffman, 1975).

²⁸ En France, d'après l'article 225-1 du code pénal, une discrimination consiste à opérer une distinction opérée entre des personnes morales et/ou physiques en fonction de 25 critères définis par l'État tels que, l'appartenance ethnique, des origines, du territoire, du genre, le lieu de résidence, etc. Au Québec, les pratiques discriminatoires sont interdites par la Charte des droits et libertés de la personne, qui considère tout individu a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la religion, les convictions politiques, la langue, etc.

les migrants et les descendants de migrants originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne – et que l'ampleur de discrimination ethnoculturelle²⁹ s'accroît sans cesse. Pour le cas québécois, les minorités visibles forment le groupe le plus vulnérable face à la discrimination ethnoculturelle (Bourhis *et al.*, 2007). Selon les résultats de l'Enquête sociale générale sur la sécurité des Canadiens (2019), 54 % de personnes interrogées déclarent avoir subi des incidents haineux en lien avec leur race ou leur origine ethnique. Les autres motifs générant des incidents haineux sont la langue (32 %), le sexe (24 %), la présence d'une incapacité (23 %) et la religion (19 %)³⁰.

De ce fait, de nombreux points communs sont identifiés entre nos deux terrains d'études. Si la France et le Québec se distinguent nettement en regard de leurs modèles de gestion de la diversité et de leurs politiques migratoires, la hausse globale de discrimination semble inquiétante et suggère une polarisation ethnoculturelle accrue entre les différents groupes majoritaires et minoritaires. Un autre point commun entre les deux sociétés est celui de la catégorie d'âge la plus vulnérable : les jeunes et les nouveaux arrivants, en France comme au Québec, se disent discriminés plus que le reste des minorités. Ce constat justifie le choix de la population d'étude qui regroupe les jeunes étrangers en mobilité d'études.

La distance ethnoculturelle ainsi que la stratification de la société provoquent l'apparition d'un « nous », façonné par l'expérience de minoration (Talpin *et al.*, 2021). Notre recherche se penche sur l'analyse du rôle des marqueurs ethniques dans la construction de ce « nous ». Dans ce sens, le corps apparaît comme une réalité complexe³¹ (Henry, 2001), un « vecteur de connaissances » et une « forme de présentation de soi » (Sayad, 1999, p. 301). Il devient ainsi objet de représentations fondées sur la performance et des éléments symboliques nés de l'interaction sociale. L'usage des activités physiques et sportives, modernes ou traditionnelles, permet à certains individus et communautés de rendre visible

²⁹ La discrimination ethnoculturelle recouvre toute discrimination en raison des motifs suivants : origine ethnique, couleur de peau, langue et religion.

³⁰ Discrimination envers les Noirs au Canada [<https://www.statcan.gc.ca/o1/fr/plus/1986-discrimination-envers-les-noirs-au-canada>] (Consulté le 22 octobre 2022).

³¹ Le corps renvoie à trois modalités indissociables qui se résument comme suit : je suis un corps organique (corps objet ou corps en soi) qui révèle un vécu, une expérience propre à moi (corps sujet ou corps propre) et un construit relationnel avec les autres (corps pour autrui ou corps relationnel).

leur identité et de revendiquer leur présence dans l'espace social. Dans cette optique, de nombreux travaux scientifiques (Solacroup et Sabatier, 2011 ; Assie, Sabatier et Claverie, 2013 ; Combeau-Mari, 2017 ; de La Croix, 2019 ; Moravie, 2019) soulignent les enjeux liés aux pratiques corporelles chargées des significations identitaires.

La religion, quant à elle, s'inscrit également dans le double versant de stigmatisation et de reconnaissance. Elle peut jouer un rôle important de socialisation à partir de la construction d'une référence à l'universel au détriment de l'ethnie et du communautaire, c'est le cas notamment des jeunes musulmans en France (Babès, 1997). Si certaines expériences de différence peuvent engendrer un processus d'altérisation et amènent à détruire le sentiment d'appartenance sociale, la stigmatisation des groupes pour motif religieux peut contribuer également à les faire exister (Hajjat et Mohammed, 2013). La religion peut ainsi devenir un support d'identification, voire un « recours » pour les jeunes dans un contexte de désaffiliation sociale (Kakpo, 2007). Dans la plupart des pays occidentaux, l'image négative de l'islam et la montée de l'islamophobie (Morgan et Poynting, 2016) ont contribué au renforcement de la religiosité³² des musulmans. En France par exemple, l'enquête « Trajectoires et Origines » montre que les descendants d'immigrés originaires du Maghreb, d'Afrique Subsaharienne et de Turquie, qui sont majoritairement musulmans et discriminés pour ce motif, possèdent un rattachement à leur religion plus fort par rapport à ceux originaires d'Europe du Sud et d'Asie du Sud-Est. Ils déclarent ainsi une forte religiosité que les croyants d'autres confessions (Simon, 2015). On trouve le même constat auprès des jeunes musulmans des quartiers populaires en France, étudiés également dans six pays étrangers, y compris le Québec (Talpin *et al.*, 2021).

Ce basculement d'une expérience négative en une réaction positive, rarement étudié par les scientifiques, constituera une entrée originale pour étudier les conséquences de la différence perçue par les étudiants dans les milieux universitaires et ailleurs. Cependant, cette réaction n'est pas la seule qui se produit face à des situations de discrimination ou de stigmatisation. Michèle Lamont et ses collaborateurs distinguent cinq réactions typiques aux discriminations : « confrontation », « management de soi », « travail sur soi », « repli

³² La religiosité « réfère au religieux vécu, c'est-à-dire aux appropriations personnelles, aux comportements, aux significations subjectives et aux dimensions expérientielles de la religion » (Gauthier, 2017, p. 181).

sur soi » ou « absence de réaction » (Lamont *et al.*, 2016). L'équipe de François Dubet, quant à elle, dans l'ouvrage intitulé « *Pourquoi moi ?* », identifie des réactions d'évitement du conflit, nommées « l'esquive », et d'autres de confrontation, nommées « la lutte » (Dubet *et al.*, 2013).

On trouve les mêmes réactions (avec des différences dans les sous-catégories) dans l'ouvrage intitulé « *L'épreuve de la discrimination* », dans lequel Julien Talpin et son équipe (2021) classent les manières d'agir des individus dans deux catégories qui sont subdivisées en plusieurs réactions : d'un côté, « composer » peut se traduire par un évitement d'une confrontation – par le fait de laisser passer la discrimination, la gestion de soi qui prend souvent la forme d'un silence stratégique ou par l'usage de l'humour – ou par une adaptation – qui se fait par une invisibilisation du stigmaté, un redoublement d'efforts pour une présentation de soi ou par un évitement des espaces potentiellement discriminatoires ; de l'autre côté, « s'opposer » se traduit dans des stratégies individuelles de dénonciation – comme le fait de se confronter physiquement ou verbalement, demander justice par un recours au droit, par une affirmation de sa présence dans l'espace public à travers des actions protestataires faiblement institutionnalisées ou par des stratégies collectives comme les engagements associatif ou politique.

En somme, la différence ethnoculturelle peut produire des expériences diverses, allant de la stigmatisation à l'effervescence identitaire. Ces phénomènes ont été étudiés dans divers secteurs de la vie. Pourtant, la partie suivante met en lumière la réticence de la communauté scientifique à traiter les expériences d'inégalités dans l'enseignement supérieur.

2.3 Un voyage vers et dans l'université : l'enseignement supérieur non exempté du poids des inégalités sociales

Le constat est alarmant et affirmé dans de nombreux pays. Les inégalités sociales et économiques se reproduisent à l'école et plus tard dans l'enseignement supérieur (Baudelot et Establet, 2009). Malgré des efforts en termes d'ouverture sociale, de genre et d'origine, les établissements supérieurs devraient se mobiliser pour lutter contre les processus de discrimination et la production des inégalités.

En France, tout comme au Québec, en plus de la vaste quantité de travaux portant sur les discriminations dans une perspective théorique, historique et philosophique dans des contextes circonscrits tels que l'emploi (Monchatre, 2010 ; Meziani, 2015), le logement (Challe *et al.*, 2021) et la santé (Rivenbark et Ichou, 2020), les études sur le thème spécifique de discrimination, et plus largement sur la gestion de la diversité, dans les établissements de l'enseignement supérieur se font très rares. Jusqu'à présent, les travaux de France Aubert, Maryse Tripier et François Vourc'h (1997), de Fabrice Dhume (2010) et de Françoise Lorcerie (2010) mettent en évidence les problèmes auxquels font face les élèves ayant une nationalité étrangère ou descendant de migrants non occidentaux dans leurs trajectoires scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire. Au moment de passer du cadre de l'enseignement secondaire à celui du supérieur, on trouve rarement des travaux sur les expériences de discrimination vécues par la communauté étudiante, notamment en lien avec leurs aspects ethnoculturels.

Dans la littérature scientifique française, les premiers travaux qui s'intéressaient à la question du traitement des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur datent d'environ trente ans. On pense notamment à l'équipe de recherche niçoise (Poutignat, Streiff-Fenart et Vollenweider, 1993) qui a exploré le vécu des étudiants africains en France. Dans cette enquête, les auteurs révèlent les processus de catégorisation, d'assignation et d'étiquetage des étudiants de couleur noire. Les relations entre ces étudiants et les enseignants sont biaisées par des logiques de stigmatisation, qui se manifestent lors du suivi des étudiants ou dans le jugement de la qualité de leur travail. Les étudiants africains sont victimes très rapidement de ce qu'ils appellent le « discrédit social » lié aux personnes de couleur noire. Malgré ce constat inquiétant, cette enquête n'a pas été poursuivie par les chercheurs français durant les années 1990 et au début des années 2000. Néanmoins, les travaux engageant une véritable discussion concernant les expériences de discrimination dans le cadre universitaire sont réapparus en 2007 avec l'étude de l'Observatoire régional des études supérieures, intitulée « *Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement supérieur ?* » (Benouaddah-Muller, 2007). Cette étude détermine l'impact négatif du patronyme sur la trajectoire universitaire des étudiants ayant des prénoms arabes ou musulmans.

Plus récemment, l'Observatoire national de la vie étudiante a inclus, même si tardivement, dans son enquête sur les conditions de la vie étudiante, la perception qu'ont les étudiants de l'inégalité de traitement dans l'enseignement supérieur. Selon le rapport de Odile Ferry et Elise Tenret, publié en 2017, un étudiant sur cinq déclare avoir été traité moins bien que ses pairs en raison d'un critère prohibé par la loi. Dans cette même étude, les données relatives aux motifs les plus évoqués par les étudiants concernant leurs inégalités de traitement indiquent que les origines ou la nationalité arrivent en tête, avec 17 % des différences de traitement déclarées. Dans une étude, Tenret et Verley (2019) questionnent également la réussite et l'orientation dans l'enseignement supérieur en fonction du genre. Les chercheuses montrent que le sentiment de discrimination lié au sexe est peu fréquent dans la population étudiante, mais plus sensible dans les filières ségréguées. Potentiellement sous-déclaré, ce sentiment est le plus souvent lié à d'autres facteurs de vulnérabilité tels que le manque d'intégration et une réussite moindre. Aussi, elles notent une sous-déclaration de discriminations : les étudiantes semblent en partie intérioriser la naturalisation des différences de sexe et les considèrent comme « normales ». Dans ce prolongement sur « genre et discrimination » dans l'enseignement supérieur, Beswick et Verley (2019) soulignent le coût des discriminations pour les jeunes étudiantes. *In fine*, les étudiantes expriment autant de discriminations sexuelles négatives que positives. Leur genre les place dans des rapports sociaux différenciés, qu'elles peuvent interpréter certes négativement mais aussi positivement. L'équipe « ACADISCRIS », citée ci-dessous, a publié récemment les résultats d'une enquête sur les inégalités de traitement et les conditions d'étude dans l'enseignement supérieur et la recherche. Leurs résultats montrent que certains membres de la communauté étudiante ont été victimes notamment de faits jugés sexistes (4,8 %) et racistes (4,7 %) (Hajjat *et al.*, 2022). Enfin, d'autres recherches intéressantes (Meziani, 2019 ; Vérétoit, 2019) dans ce domaine apportent un complément d'analyse en s'intéressant aux expériences des étudiants en situation de handicap.

Côté québécois et canadien, les travaux sur la discrimination et le racisme en milieu universitaire datent d'environ trente ans également. Dans un premier lieu, le travail d'Edith Samuel et Shehal Burney (2003), à travers l'étude de l'expérience des étudiants sud-asiatiques dans une université canadienne, confirme que les relations des professeurs et de ces étudiants sont construites à la base des stéréotypes et des préjugés. Ces derniers sont

dévoilés à travers un discours postcolonial de la culture des étudiants racisés. Ces rapports du pouvoir génèrent des conséquences négatives sur le parcours universitaire de ces étudiants (stress, désespoir, solitude, aliénation, etc.) et auraient un effet négatif sur leur réussite universitaire. Les caractéristiques ethnoculturelles des étudiants issus des minorités jouent souvent un rôle significatif dans la poursuite et la réussite des parcours universitaires, comme en témoignent des études basées sur les données de l'Enquête sur la diversité ethnique de 2002³³. Ces données montrent que le risque de décrochage universitaire est plus élevé chez les étudiants appartenant aux minorités ethniques racisées, notamment ceux issus des communautés noires (29 %) (Abada et Tenkorang, 2009) malgré leur niveau d'aspirations aux études postsecondaires qui est plus élevée comparativement à leurs pairs non racisés (Krahn et Taylor, 2005).

Au Québec, une étude en arrive au même constat, notamment pour les jeunes issus de l'immigration qui ont un taux de décrochage scolaire ou universitaire plus élevé et dont le capital social et le capital économique semblent insuffisants pour expliquer ces inégalités (Mc Andrew *et al.* 2017). Pourtant, les travaux portant sur ce sujet dans la province francophone sont majoritairement orientés vers le milieu scolaire, ce qui laisse plusieurs questionnements sur les parcours post-secondaires des étudiants appartenant aux groupes minoritaires.

Pour examiner le poids des caractéristiques ethnoculturelles sur la persévérance dans les études et la diplomation universitaire, une enquête montre qu'un étudiant sur deux descendants d'immigration (nés au Canada, dont les parents sont immigrants) déclare avoir été marginalisé à cause de son appartenance, de sa couleur de peau, de sa culture, de son accent ou de sa religion (Abada, Hou et Ram, 2008). L'indifférence institutionnelle, l'absence d'une culture inclusive et des formes cachées de ségrégation demeurent les principales sources de la production de la discrimination systémique (Hampton, 2017 ; Thésée, 2021). Certains travaux expliquent ce phénomène dans le contexte québécois notamment par l'absence de diversité au sein du personnel enseignant et administratif des

³³ L'Enquête sur la diversité ethnique de 2002 contient des renseignements sur la façon dont les antécédents des gens influencent leur participation à la vie sociale, économique et culturelle du Canada. [<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/89M0019X>] (consulté le 26 octobre 2022)

établissements, ce qui génère des formes indirectes de discrimination (Darchinian et Kanouté, 2020).

Pour répondre aux besoins des étudiants migrants, il est important d'effacer les barrières institutionnelles, éducatives, sociétales et psychosociales auxquelles est confrontée cette catégorie étudiante. Dans ce sens, l'étude d'Ada L. Sinacore et Sasha Lerner (2013) sur les étudiants migrants de premier cycle au Québec montre le poids des comportements discriminatoires, voire racistes, et d'une stigmatisation liée à leur altérité linguistique (maîtrise de français) et langagière (accent). Le racisme et la discrimination peuvent prendre des formes différentes dans le milieu universitaire, allant du « subtile » qui se manifeste dans les propos et les gestes, comme celle de ne pas vouloir de se mettre avec un étudiant étranger lors d'un travail en groupe (Bikie Bi Nguema *et al.*, 2019), jusqu'à « violente » (harcèlement, intimidation, menaces) comme le témoigne l'étude de Hassina Alizai (2021) sur l'expérience des étudiants musulmans dans le contexte actuel d'islamophobie croissante.

Les formes de catégorisation, d'assignation et de minoration vécues par certains étudiants dans le milieu universitaire mettent en exergue, pour certains, le poids de l'intersectionnalité et de l'interaction entre des marqueurs identitaires dans la production des inégalités à travers des relations de pouvoir (Hill Collins et Bilge, 2016). Pour d'autres, elles sont le résultat des facteurs systémiques et des barrières structurelles qui caractérisent le contexte sociopolitique d'accueil des immigrants au Canada et au Québec (Kamanzi, Magnan et Collins, 2022).

Pour conclure, l'originalité de cette thèse réside dans la volonté de dépasser la simple étude des expériences de discrimination, malgré son importance majeure, en questionnant les politiques universitaires de gestion de la diversité. Les pratiques et les marqueurs ethnoculturels sont fréquemment présentés comme une « porte d'entrée » des discriminations, alors qu'ils pourraient aussi jouer un rôle important de socialisation des personnes issues des minorités. Pour cela, cette recherche s'intéresse également aux usages identitaires de la culture d'origine par des marqueurs corporels, linguistiques et religieux, qui seront étudiés au prisme des expériences des étudiants étrangers. Cette problématique

exige dès lors une analyse des actions de lutte contre les discriminations et des dispositifs d'accueil, d'inclusion et de reconnaissance identitaire menés par les universités.

3. Un cadre théorique pluridisciplinaire : pour une analyse constructiviste et organisationnelle

La littérature scientifique semble être dominée par des recherches axées sur les inégalités sociales et les discriminations (Dhume, 2010 ; Dubet *et al.*, 2013) liées à des caractéristiques spécifiques telles que l'origine, le sexe, la couleur de peau, la langue, la religion, etc. Certains travaux abordent ces motifs séparément et dans des secteurs particuliers de la vie sociale (emploi, logement, santé, etc.). D'autres s'inscrivent généralement dans une approche culturaliste (Lentin, 2005 ; Thésée et Carr, 2016) et se limitent à l'étude de l'impact de l'origine et des aspects identitaires sur les conditions de vie et sur la production des inégalités.

Cependant, « dans les sociétés modernes d'Occident, les relations ethniques se déploient dans un système marqué par l'asymétrie des positions de groupe et l'implication forte de l'État qui fournit les dénominations officielles (recensement) et les modes de recrutement (par le droit de la nationalité), et à travers eux le principe de partition entre *insiders* et *outsiders* » (Poutignat et Streiff-Fénart, 2017, p. 74). Dès lors, la complexité des relations ethniques dans les mondes étudiants nécessite, à nos yeux, d'inscrire notre problématique dans une approche constructiviste, par la mobilisation du concept de *frontière ethnoculturelle* (Barth, 1969 ; Juteau, 1999).

Cette approche nous permettra de saisir les spécificités du statut minoritaire à travers l'expérience de la différence ethnoculturelle perçue par l'étudiant étranger, et celui du majoritaire à travers les interactions entre étudiants issus d'horizons culturels et religieux divers. Elle nous servira également pour analyser la polarisation ethnoculturelle et ses manifestations spécifiquement dans trois domaines de vie (corporel, linguistique et religieux). Les travaux s'appuyant sur le concept de *frontière* (Bruneaud et Sabatier, 2013 ; Sabatier, 2015 ; Auzanneau et Greco, 2021) montrent son utilité pour étudier la différence sous deux aspects, à la fois négatif (discrimination) et positif (socialisation).

Quoique l'étude des expériences d'études à l'étranger soit utile pour comprendre les trajectoires de certains membres issus des groupes minoritaires, leur portrait mérite d'être enrichi par l'explication d'autres dimensions, notamment institutionnelle et structurelle. Pour ce faire, cette thèse adopte également l'approche organisationnelle (Musselin, 2010 ; Meziani, 2015), afin de mettre en exergue les politiques universitaires en matière de gestion de la diversité. Notre intérêt est donc porté sur l'analyse de l'effort institutionnel pour favoriser l'accueil, l'inclusion et l'accompagnement des étudiants internationaux.

Dans les prochains paragraphes, nous présentons le cadre théorique inspiré de ces différentes approches théoriques et nous proposons quelques définitions des principaux concepts mobilisés dans cette étude.

Cette recherche mobilise plusieurs concepts afin d'étudier l'expérience des étudiants étrangers dans un contexte migratoire, comme présenté dans la figure 1. Parmi ces concepts, on trouve les mondes étudiants, la polarisation ethnoculturelle et la frontière. Le concept de discrimination occupe également une place centrale et sera mobilisé dans plusieurs domaines en lien avec l'expérience des étudiants (académique, social et professionnel). De plus, le concept de gestion de la diversité construit une base théorique pertinente qui nous permettra d'évaluer et de comparer les politiques universitaires de deux côtés de l'Atlantique.

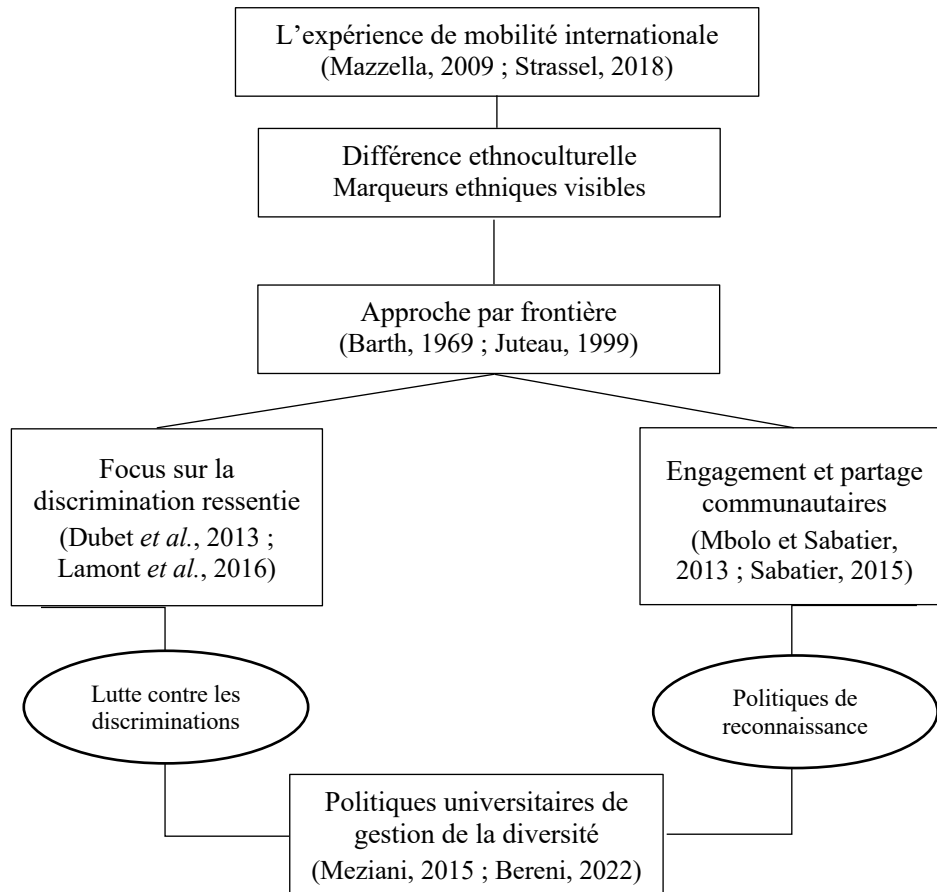


Figure 1 : Cadre théorique pour étudier l'expérience de la différence ethnoculturelle

3.1 Les mondes sociaux étudiants : le Soi en cible pour quelles frontières ?

Les mondes sociaux étudiants s'instituent par des perspectives, des règles et des pratiques qui définissent en somme une communauté d'expérience dans laquelle prennent place de façon plus ou moins aiguë des *insiders* et des *outsiders* (Park, 1928 ; Nevins, 2001). Ils se construisent principalement à travers les interactions entre les individus, prenant ainsi des formes diverses de *matérialité* : des réseaux de sociabilité formelle et informelle, des adhésions communautaires, des engagements associatifs, etc.

La cible principale de notre recherche est le *Soi* qui constitue « un champ d'expérience » et se construit « en interagissant avec d'autres Soi dans un monde commun » (Cefaï, 2015). Nous allons l'étudier dans une perspective interactionniste, permettant de saisir des éventuelles stratégies identitaires lors du parcours migratoire de l'étudiant étranger.

Les mondes étudiants apparaissent comme un cadre social qui favorise l'émergence de « processus d'identification » (Mead, 1934 ; 2006), de « relations de référence » (Rose, 1962, p. 11) et de « réponses réciproques et régularisées » (Shibutani, 1955, p. 566). Ces formes d'interactions peuvent aller de l'antagonisme communautaire à des dialogues interculturels (Haddad, Manço et Eckmann, 2009). Dans ce sens, « certains mondes sociaux sont éphémères, d'autres durables, certains se forment *ad hoc* dans l'épreuve d'un événement, d'autres sont davantage organisés, formalisés et institutionnalisés » (Cefaï, 2015). Si par définition, l'indétermination et l'incertitude sont des caractéristiques de la condition étudiante, il faut noter que l'institution universitaire, souvent faible dans ses modes de régulation de la différence (Felouzis, 2001), peut altérer la trajectoire universitaire puis professionnelle des étudiants étrangers. L'université comme « monde de masse » présente peu d'emprise sur l'organisation des conduites étudiantes, qui sont alors susceptibles d'asseoir une forme d'atomisation sociale et culturelle (Dubet, 1994), de produire du rejet (Becker et Pessin, 2006) et des miniaturisations identitaires (Sen, 2007).

Au cœur de cette expérience sociale, la situation minoritaire vécue résulte d'une frontière ethnoculturelle (Juteau, 1999) qui se forme d'une part, via des signes et des indices³⁴ (Bruneaud, 2005 ; Bruneaud et Sabatier, 2013) phénotypiques, linguistiques et religieux, et d'autre part par la visibilité des pratiques associées.

Le concept de frontière peut être défini comme « un construit psychosocial qui organise, en contexte d'interaction, le monde entre individualités et/ou collectifs en positions minoritaires ou majoritaires. Fondée sur une perception de soi et une perception d'autrui socio-culturellement construites, la frontière peut générer du stigmatisme et/ou être mobilisée comme une ressource communautaire ou interculturelle » (Sabatier, 2015, p. 57). Elle présente une triple pertinence scientifique. Elle permet d'aborder (1) le « construit » de sa face interne qui renvoie à la socialisation primaire et secondaire³⁵ de l'individu à certaines

³⁴ Les signes, avec leur caractère définitionnel, déterminent les similitudes et les dissimilitudes d'une communauté précise (race, culture, religion, etc.). Les indices possèdent un aspect informationnel qui renvoie au phénotype, au nom/prénom, à la langue parlée, etc.

³⁵ La socialisation dite « primaire » concerne la socialisation qui intervient dans les premières années de la vie de l'individu, principalement auprès de sa famille. On la distingue généralement des socialisations « secondaires » qui peuvent intervenir plus tard dans la vie de l'individu, et par d'autres instances (scolaires, professionnelles, institutionnelles, etc.).

pratiques corporelles, linguistiques et religieuses ; (2) l'interaction avec autrui qui active sa face externe, à savoir la perception d'une différence qui résulte de la mise en contact de populations phénotypiquement et culturellement distinctes ; et enfin (3) la fonctionnalité de la différence perçue qui détermine des statuts et positions minoritaires et majoritaires dans l'espace social.

La frontière formée résulte des processus de frontiérisation *en soi et/ou pour soi*. Certains processus pourraient lutter contre la polarisation ethnoculturelle comme l'enracinement (Weil, 1949), le dialogue interculturel (Rocher et White, 2014) et la solidarité (Tsavdaroglou, 2018) en contexte de diversité culturelle. De plus, l'interculturalité en acte se présenterait comme un dispositif de défrontiérisation ou au moins comme l'effacement ponctuel ou prolongé, voire pérenne, des figures du minoritaire et du majoritaire et de la segmentation qui y est le plus souvent associée (Charles, 2015).

Ainsi, la thèse a pour but de comprendre comment les étudiants structurent leurs sphères sociales en fonction de leurs positionnements face aux frontières.

3.2 La polarisation ethnoculturelle : quelle position pour les étudiants étrangers ?

Aujourd'hui, en de nombreux points du monde, les tensions d'ordre culturel et religieux s'exacerbent. La montée des populismes (Ivaldi, 2019), représente la face politique et sociale d'un mouvement qui affecte tous les continents (Geiselberger, 2018). Sans être l'exact reflet de la société, les universités n'échappent pas à ces courants. Considérées comme des lieux cosmopolites par excellence, elles sont insérées dans des systèmes juridiques nationaux distincts, qui mettent en œuvre des politiques plus ou moins soucieuses de gestion de la diversité.

Les universités, en tant que mondes sociaux, sont susceptibles « d'abriter » des antagonismes intercommunautaires (Haddad, Manço et Eckmann, 2009) et/ou d'invisibiliser les cultures d'origine et les religions (Le Blanc, 2015) des étudiants en mobilité internationale. En fonction de leur pays de départ, certains d'entre eux sont susceptibles de faire l'expérience de la différence, révélée sur le versant négatif de la discrimination ou positif du partage culturel.

La polarisation s'entend comme « une stratification du monde selon des dynamiques de frontiérisation ethnoculturelle, révélées par des interactions et des pratiques des groupes ethniques qui établissent des positions pouvant aller jusqu'aux marges ». Cette notion théorique nous permettra d'analyser la distance culturelle entre les différents groupes dans les mondes étudiants et de comprendre sa concrétude chez les étudiants migrants.

Depuis plusieurs décennies, l'immigration est l'un des phénomènes qui divise la société en raison de ses problématiques multiples, ce qui amène à une polarisation en société facile à identifier notamment dans des villes globales (Sassen, 1994). La polarisation ethnoculturelle s'intéresse plus spécifiquement aux positions des groupes ethniques, qui ne sont pas juxtaposés, les uns à côté des autres, dans une société pluriculturelle (Verbunt, 1994), mais plutôt hiérarchisés par des rapports de domination potentiellement marqués et qui peuvent conduire à des formes d'antagonisme.

L'intérêt de se pencher sur ce volet réside dans l'objectif de saisir les rapports entre les étudiants locaux et internationaux lors de leur trajectoire dans l'université d'accueil. Au-delà d'une simple observation d'une hiérarchie entre les groupes, il s'agit *in fine* de comprendre si les dynamiques verticales entraînent une distance ou à un rapprochement entre les groupes d'étudiants, et si ces différences sont fondées sur des marqueurs ethnoculturels (phénotype, langue, religion).

3.3 La discrimination comme expérience sociale : une mise en lumière du ressenti discriminatoire

La discrimination est définie comme un comportement négatif (paroles, actes, gestes) dirigé contre un ou plusieurs membres d'un exogroupe (Bourhis et Gagnon, 1994). Danièle Lochak (2004) propose deux conceptions de la discrimination : l'une « extensive », qui considère comme discrimination toute différence de traitement non justifiée et arbitraire au principe d'égalité ; et l'autre « restrictive », qui considère la discrimination comme un traitement défavorable envers des individus vulnérables en raison de leur appartenance à un groupe défini par une caractéristique particulière. En général, la discrimination consiste à traiter une personne ou un groupe différemment et d'une manière inégalitaire des autres placés dans une situation comparable en raison de motifs divers.

Cependant, la loi autorise, dans certains cas, la distinction entre les personnes en fonction des critères spécifiques. Nous parlons ainsi de discrimination légale, qui se manifeste par un traitement différentiel basé sur un critère non prohibé par la loi dans un domaine particulier (Meziani, 2015). En ce qui concerne la discrimination illégale, la France et le Québec définissent des critères par leur législation respective pour interdire toute distinction ou traitement différentiel.

Au Québec, les pratiques discriminatoires sont interdites par la Charte des droits et libertés de la personne, qui considère que tout individu a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et des libertés, sans distinction, exclusion ou préférence en raison de ses caractéristiques personnelles. La législation québécoise définit 14 motifs interdits de discrimination, qui sont : la race, la couleur de peau, le sexe (le fait d'être une femme ou un homme), l'identité ou l'expression de genre (par exemple le fait d'être une personne trans ou non binaire), la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge, la religion, les convictions politiques, la langue (il peut aussi s'agir d'un accent), l'origine ethnique ou nationale, les conditions sociales et le handicap³⁶.

Au sens de la loi française³⁷, de nombreux critères de discrimination sont ainsi définis et reconnus. Certains sont inspirés des conventions internationales et textes européens (l'âge, le sexe, l'origine, l'appartenance ou non-appartenance, vraie ou supposée à une ethnie, une nation ou prétendue race, la grossesse, l'état de santé, le handicap, les caractéristiques génétiques, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, les opinions politiques, les activités syndicales, les opinions philosophiques, la croyance ou l'appartenance, vraie ou supposée, à une religion déterminée). D'autres sont reconnus par le législateur français (la situation de famille, l'apparence physique, le nom, les mœurs, le lieu de résidence, la perte d'autonomie, la particulière vulnérabilité résultant d'une situation économique, la capacité de s'exprimer dans une langue autre que le français, la

³⁶ Les 14 motifs interdits de discrimination définis par la Charte des droits et libertés de la personne [<https://www.cdpcj.qc.ca/fr/formation/accommodement/Pages/html/motifs-discrimination.html>] (consulté le 23 septembre 2023).

³⁷ Article 225-1 du code pénal, modifié par la loi n°2022-401 du 21 mars 2022 - art. 9 [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070719/LEGISCTA000006165298/] (consulté le 4 mars 2023).

domiciliation bancaire, la qualité de lanceur d’alerte, qualité de facilitateur d’une alerte ou lien avec un lanceur d’alerte).

La discrimination peut prendre des formes différentes. Elle peut être directe, lorsqu'elle est nettement visible, voire affichée ou revendiquée³⁸, ou indirecte qui désigne est une forme plus subtile et plus difficile à identifier, car elle peut être involontaire. Cette discrimination indirecte renvoie en « une disposition, un critère ou une pratique neutre en apparence, mais susceptible d’entraîner un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d’autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour réaliser ce but ne soient nécessaires et appropriés³⁹ ». En effet, si ces deux formes demeurent largement claires en matière de définition, les définitions de la discrimination systémique ne font pas l’unanimité, ni dans la littérature scientifique ni dans les textes juridiques. Nous constatons donc de multiples interprétations pour qualifier, comprendre et expliquer le « systémique » dans la discrimination et souvent des confusions entre « systémique », « structurel » et « institutionnel ». D’une manière générale, le concept de « systémique » intervient quand les pratiques ne sont pas remises en question et produiront des inégalités récurrentes dans la société et au sein des organisations. Ceci amène les membres du groupe majoritaire à conserver des positions privilégiées, les mécanismes à s'autoperpétuer et la discrimination à devenir systémique. Dans la même orientation, l’équipe Undeterred (à paraître) définit la discrimination systémique comme « une inégalité de traitement intentionnelle ou non intentionnelle, légale ou illégale – vécue par un groupe spécifique constitué par des caractéristiques particulières exo-attribuées ou endo-attribuées qui résultent des phénomènes d’ethnisation, de migration/mobilité et/ou de ségrégation – qui devient systémique lorsqu’elle présente des dimensions : structurelle, congruente et durable. »

Dans le cadre de cette thèse, notre démarche est circonscrite principalement sur la notion de discrimination ressentie (Cuturello, 2011). Ainsi, notre objectif « n’est pas de prouver l’existence des discriminations, comme cherchent à le faire les *testings* et les mesures

³⁸ Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 [<https://www.legifrance.gouv.fr/>] (consulté le 20 octobre 2022).

³⁹ La protection contre les discriminations selon le ministère du travail, du plein emploi et de l’insertion [<https://travail-emploi.gouv.fr/droit-du-travail/egalite-professionnelle-discrimination-et-harcelement/article/la-protection-contre-les-discriminations/>] (consulté le 20 octobre 2022).

statistiques des écarts imputables à l'origine ou à la couleur de peau » (Masclat, 2017, p. 68). Notre attention se dirige dès lors vers l'expérience ressentie des étudiants étrangers en matière de discrimination, en leur posant par exemple la question suivante : « *Avez-vous le sentiment d'avoir été discriminé à cause de... ?* ». Cette méthode, largement utilisée dans les enquêtes statistiques sur la discrimination, est basée sur une évaluation subjective d'une situation par les répondants (McAvay et Simon, 2019). Pourtant, à cette « expérience auto-reportée » s'ajoute la possibilité au chercheur de se baser sur les descriptions de faits précis. Ainsi, « il serait vain et erroné de présenter l'un des indicateurs comme plus exact ou plus réaliste que l'autre, chacun ayant sa part de vérité et son propre champ de signification » (Lesné et Simon, 2016, p. 30).

Il paraît que les enquêtes portant sur les discriminations sont complexes, en raison de la nature fluctuante et floue du phénomène (Pager et Shepherd, 2008). Pour le cas de notre étude, l'intérêt porté à la discrimination ressentie n'a pas pour objectif de minimiser les faits réels, en les réduisant à de simples sentiments. Dans ce sens, il existe une forte corrélation entre les expériences déclarées de discrimination et les expériences réellement vécues, alors que certaines personnes ont même tendance à sous-évaluer les situations discriminatoires (Lesné et Simon, 2016).

En somme, cette thèse a pour objectif de se consacrer, pour la première fois dans un cadre international et comparatif, à l'analyse de la perception et du ressenti des trainements différentiels inégaux fondés sur les marqueurs ethniques visibles des étudiants étrangers.

3.4 Les étudiants étrangers au cœur des politiques de gestion de la diversité : la diversité comme catégorie performative ?

La diversité se configure comme un prisme d'appréhension de l'altérité et comme un outil de décryptage de la complexité de sa *varietas* du corps social (Peretti, 2007 ; Frimousse et Peretti, 2021). Elle permet l'appréhension éthique de la singularité dans une perspective de dynamique interactionnelle. En général, la diversité renvoie à deux enjeux fondamentaux : le rapport à l'Autre (l'altérité) et le vivre-ensemble (Chanlat *et al.*, 2013). Partant du principe que les idéologies majeures de la diversité (Plaut, 2010 ; Rosenthal

et Levy, 2010 ; Rattan et Ambady, 2013) s'inscrivent dans l'objectif de réduire les conflits liés à la diversité et à atténuer les inégalités (Ryan *et al.*, 2007).

Le *colorblind* et le multiculturalisme se distinguent largement en matière des philosophies de gestion de la diversité. Le modèle *colorblind*, adopté par le républicanisme français, s'apparente comme moyen pour nier les appartenances sociales et invisibiliser les différences (Markus, 2008 ; Kamiejski *et al.*, 2012). Dans ce modèle, « le rôle premier de l'État reste d'organiser l'unité de l'espace politique commun, qui permet d'intégrer par l'abstraction et l'égalité formelle de la citoyenneté tous les individus, quelles que soient leurs origines sociales, religieuses, régionales ou nationales » (Schnapper, 2004, p. 187). En ce qui concerne le multiculturalisme, il encourage la reconnaissance de la multiplicité des groupes sociaux (Rattan et Ambady, 2013) et favorise la conservation des spécificités des minorités (Rosenthal et Levy, 2010). Dans les organisations, le multiculturalisme conduit à « considérer la diversité comme une représentation qui n'est pas minoritaire et à comprendre la nécessité de modifier ses processus et ses structures pour refléter un environnement qui valorise vraiment les différences » (Chrobot-Mason et Thomas, 2002, p. 330).

Dans cette perspective, la gestion de la diversité devient un outil conceptuel clé pour évaluer l'efficacité des stratégies menées par l'organisation à but d'atteindre l'épanouissement des potentiels de chacun (Roosevelt, 1990). Il se définit comme « le management des personnes dans la valorisation de leurs différences respectives et celle de la mise en commun de ces différences » (Barth, 2007). D'une manière générale et pour ressortir les éléments pertinents de cette notion afin d'analyser les philosophies et les politiques universitaires, il est important de souligner que trois dimensions ont été identifiées par les chercheurs (Ely et Thomas, 1996 ; Özbilgin, 2009 ; Haas et Shimada, 2014) pour répondre aux défis posés par la diversité : la lutte contre les discriminations, la valorisation des différences et le renforcement d'une identité commune.

Lutte contre les discriminations

Cette politique de gestion de la diversité se base sur deux principaux aspects, le premier est celui d'illégalité de discrimination cadré par la législation en vigueur et le deuxième en lien

avec la question d'illégitimité qui renvoie à la responsabilité sociale des organisations et à l'éthique de la diversité (Cornet et Delhay, 2007). Au regard de l'impact des discriminations sur les individus et les groupes, notamment en matière d'accès inégalitaire aux ressources et au sentiment d'injustice (Harrison et Klein, 2007), il est fondamental pour toute organisation institutionnelle de lutter contre les discriminations et de rendre cette charge comme prioritaire dans son fonctionnement.

Valorisation de la différence

La diversité est, tout d'abord, évolutive au cours du temps (Dick et Cassell, 2002). Les catégories de la diversité se définissent en fonction des caractéristiques objectives des individus et leur sentiment d'appartenance (Haas et Shimada, 2014). Il est important dès lors de prendre en compte les identités multiples des individus qui sont le fruit d'une intersectionnalité entre différents motifs de la diversité (sexe, race, langue, religion, etc.) (Cornet, 2010). De plus, la diversité pourrait être une ressource qui favorise la performance (Roosvelt, 1990). Il est donc important d'instaurer un environnement inclusif (Gonzalez et Denisi, 2009) pour atteindre le seuil de la diversité qui permet aux effets positifs de recouvrir les effets négatifs (Roberson et Park, 2007 ; Joshi et Roh, 2009). Pourtant, un décalage pourrait être identifié entre les programmes de diversité et la perception d'un « climat de diversité » (Herdman et Mcmillan-Capehart, 2010). Pour cela, nous souhaiterions évaluer les politiques universitaires de gestion de la diversité à l'aide de deux approches complémentaires : une qui interroge les acteurs universitaires sur les philosophies et les politiques universitaires et une autre qui cherche à identifier l'impact de ces dernières sur le vécu des étudiants.

Construction d'une identité commune

Bien que la reconnaissance de la différence soit nécessaire dans les politiques de gestion de la diversité, elle ne signifie pas l'éclatement d'une communauté en sous-groupes construits à la base des seules caractéristiques de la diversité. La démarche de gestion de la diversité nécessite un effort institutionnel pour construire une identité commune. Cette étape ultime permet le déclenchement d'un processus d'enrichissement par acculturation réciproque qui remplace celui de socialisation unilatérale (assimilation) (Cox, 1991). Ceci

se réalise notamment par les interactions entre les individus et par le développement d'un ensemble de normes et de valeurs partagées qui organisent les sociétés démocratiques et libérales. Ce processus favorise l'émergence d'une culture inclusive et par la suite le renforcement de la cohésion sociale et du vivre-ensemble dans la communauté à travers la prise de conscience des différences, le développement d'une vision claire, la remise en question des concepts et principes clés du management et enfin l'adaptation des systèmes et processus de relations humaines (Pless et Makk, 2004). De ce fait, ces quatre étapes permettraient, loin de tout cloisonnement sur l'identité personnelle, de favoriser un sentiment d'appartenance à un groupe commun qui englobe toutes les différences (Hornsey et Hogg, 2000).

En somme, les organisations se trouvent face au défi de gérer la diversité de leurs membres à travers ces trois étapes (lutte contre les discriminations, reconnaissance de la différence et construction d'une identité commune) et ceci concerne tous les secteurs (public, scolaire, professionnel, social, etc.). De plus, dans cette armature scientifique, les éléments de différenciation interindividuelle étudiés dans une perspective de diversité ne se limitent pas aux caractéristiques classiques d'ethnicité, d'âge ou de sexe (Bender et Pigeyre, 2010), mais incluent d'autres critères, comme la croyance religieuse, les caractéristiques physiques et les pratiques linguistiques et langagières.

Ici, il est question d'analyser comment les étudiants étrangers sont compris dans la catégorie « Diversité » des politiques d'accueil et de gestion universitaire, et par conséquent, comment cette catégorisation influe sur leurs propres expériences sociales.

4. L'étude de l'expérience de la différence ethnoculturelle : questions de recherche et hypothèses

Bien que les flux migratoires soient de plus en plus nourris par l'arrivée des étudiants étrangers, considérés comme la face positive de la migration (Ballatore, 2017), les mondes étudiants ne sont pas hermétiques aux problématiques de la différence façonnée par la figure de l'étranger (Simmel, 2019). Par ailleurs, la majorité des pays s'inscrivent dorénavant dans une logique concurrentielle internationale d'attractivité des étudiants étrangers qui prennent de plus en plus le visage du consommateur (Bel, 2009, p. 37) ouvrant

une ère du recrutement universitaire (Erlich, 2009). Cette situation rend possiblement nécessaire à la fois l'amélioration de la qualité de la formation des universités et le renforcement de leur hospitalité institutionnelle sur des bases culturelles et spatiales (Fernández Vavrik, 2018). Ce contexte justifiera à terme une redistribution des droits et des obligations entre les catégories local / non local (Fernández-Vavrik, 2018).

Ce défi majeur irrigue notre projet de recherche sur son double volet expérientiel (polarisation) et institutionnel (hospitalité). Ainsi, les expériences de la différence ethnoculturelle des étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval constituent l'objet principal du travail à conduire. Ces dernières sont susceptibles à ce jour de promouvoir des philosophies et des modalités concrètes de reconnaissance et de dépoliarisation distinctes (Coulon, 1997 ; Schnapper, 2000 ; Laaroussi, 2005 ; Germain et Lassalle, 2008 ; Dufoix et Guerassimoff, 2010). L'intérêt de notre étude réside dans la volonté de comprendre la distance culturelle en mesurant et en expliquant son empan en soi et pour soi (Hammouche, 2014), couplé par ailleurs à l'évaluation de la gestion institutionnelle de la diversité.

Les trois formes ethnoculturelles étudiées permettent à notre sens de circonscrire l'essentiel de ce qui est susceptible de faire une différence ethnoculturelle en soi. Le corps phénotypique (Boëtsch, Hervé et Rozenberg, 2007 ; Brestic, 2018), la langue d'origine en usage (Goudailler, 2009 ; Blanchet et Coste, 2010 ; Smythe, 2020) et l'appartenance religieuse, réelle ou supposée (Bruneaud, 2016) représentent les trois leviers d'un « *en soi* » susceptibles de déterminer par signe une position culturelle minoritaire. De la même façon, les pratiques corporelles, dont le sport moderne (Guttmann, 2000 ; Lachheb, 2008 ; Gasparini et Weiss, 2008 ; Sabatier, 2011, 2015), linguistiques (Auzanneau et Gréco 2018 ; Derivry, 2018 ; Escudé, 2018) et religieuses (Perreault, 2011 ; 2012, 2016 ; Mercier et Warren, 2016) servent potentiellement la formation d'un « *pour soi* » qui fait de ces aspects des ressources communautaire, sociétaire et/ou interculturelle.

Dans notre exploration des problématiques liées à l'immigration comme un « fait social total » (Sayad, 1999) et à la stratification, voire la polarisation, des groupes ethniques dans les sociétés occidentales (Geiselberger, 2018) et en mettant l'accent sur le milieu

universitaire, les questions que nous nous posons par rapport à l'expérience de la différence corporelle, linguistique et religieuse sont les suivantes : comment les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval vivent-ils l'expérience de la différence ethnoculturelle dans un contexte migratoire ? Qu'est-ce que les frontières ethnoculturelles font aux minorités dans leurs parcours de mobilité internationale à l'université ? Quelles sont les conséquences générées par cette expérience sur les différents plans du parcours d'études à l'étranger (académique, social, culturel et professionnel) ?

Soulignons ici que les sociétés d'immigration sont soucieuses depuis plusieurs décennies à l'intégration des personnes issues d'immigration et à la mise en place d'un environnement favorable au vivre-ensemble. Ces défis sont portés par les différentes institutions en France et au Québec, y compris académiques. Nous nous demandons donc : quelles similitudes et différences peut-on observer entre l'Université de Bordeaux et l'Université Laval en matière de politique de gestion de la diversité et de dispositifs d'accueil, d'inclusion et d'interculturalité mise en œuvre en direction des étudiants étrangers ?

À ce stade, nous proposons quelques hypothèses qui constituent des réponses anticipées aux questions posées dans la formulation du problème (Durkheim, 1895, dans Berthelot, 1995). Elles émergent de l'exploration du chercheur en se basant sur des travaux scientifiques antérieurs (Boudon, 1980).

Notre première hypothèse (H1) suppose que l'expérience d'études à l'étranger n'est ni linéaire, ni purement positive. Les étudiants en mobilité rencontrent des difficultés multiples (académiques, sociales et culturelles) lors de la migration du savoir. Plusieurs phénomènes peuvent participer à l'émergence de ces difficultés tels que la différence entre les sociétés de départ et d'installation, la sensibilité de la période de transition interculturelle (Gagnon, 2018), le sentiment d'étrangéité chez les personnes issues des groupes minoritaires (Fernández-Vavrik, 2018) et le manque de ressources d'aide et d'accompagnement de type institutionnel ou social (Germain et Vulture, 2016).

Au regard des inégalités observées en France et au Québec et des phénomènes de discrimination qui traversent les deux sociétés, nous faisons l'hypothèse (H2) que les mondes étudiants n'échapperont pas à des processus de catégorisation, d'assignation

et d'étiquetage des étudiants venant des pays du Sud (Poutignat, Sreiff-Fénart et Vollenweider, 1993 ; Ferry et Tenret, 2017). Selon cette hypothèse, les marqueurs ethniques visibles, couplés avec des pratiques physiques, linguistiques et religieuses peuvent constituer des leviers d'identification et de différenciation basés sur l'origine, réelle ou supposée, des étudiants. Dès lors, les processus d'exo-catégorisation conduisent à l'émergence d'un sentiment de discrimination et de minoration (Talpin *et al.*, 2021) chez les étudiants ayant des marqueurs ethniques visibles différents de la majorité française ou québécoise (couleur de peau, langue/accent et/ou signe religieux). Pourtant, nous supposons que ce sentiment de discrimination est plus marqué sur le terrain français en comparaison avec le terrain québécois. Cela peut être dû à la politique de gestion de la diversité plus poussée à l'Université Laval par rapport à l'Université de Bordeaux.

Notre troisième hypothèse (H3) met en relief cette différence entre les philosophies, les politiques et les dispositifs de lutte contre les discriminations et de reconnaissance de la différence ethnoculturelle entre nos deux terrains d'étude. En s'appuyant sur les modèles nationaux d'intégration en France et au Québec et sur l'importance accordée aux minorités ethniques (Schnapper, 2004 ; Bouchard, 2011 ; Mercier et Warren, 2016), les politiques universitaires de gestion de la diversité sont plus avancées à l'Université Laval comparativement à celles de l'Université de Bordeaux.

En effet, si le modèle français est basé sur l'invisibilisation des différences pour favoriser l'intégration et la reconnaissance individuelle (Schnapper, 1994), ces finalités ne sont pas toujours atteintes au regard des inégalités vécues par les personnes issues des minorités ethniques (Beauchemin, Hamel et Simon, 2016). La question de l'origine ne fait pas consensus en France (Meziani, 2015) et on observe une réticence à reconnaître les particularismes des groupes minoritaires dans la société. Ces différents facteurs participent à négliger la question des inégalités perçues par les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux. En ce qui concerne l'Université Laval, l'interculturalisme québécois et les directives gouvernementales en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (ÉDI) ont favorisé l'engagement des acteurs universitaires pour la mise des dispositifs de lutte contre les discriminations et de valorisation de la diversité ethnoculturelle sur le campus.

Face aux difficultés vécues par les étudiants étrangers (H1) et leur sentiment de discrimination (H2), ainsi que la faiblesse de certaines politiques universitaires de gestion de la diversité (H3), nous supposons (H4) que la capacité de résilience chez nos enquêtés favorise la réussite du projet de mobilité (Kamanzi, Magnan et Collins, 2022). De plus, l'adhésion à des réseaux diasporiques et communautaires devient une stratégie d'enracinement et un moyen de rattachement aux traits culturels de la communauté d'origine (Dufoux et Guerassimoff, 2010). Ces réseaux constituent un cadre de socialisation à travers des pratiques ethnoculturelles développées dans un contexte migratoire (Mbolo et Sabatier, 2013). Dans une perspective comparative, nous nous attendons à observer une densité plus affirmée des réseaux interculturels (Hammouche, 2014) dans un contexte sociétal et universitaire de reconnaissance et de valorisation de la différence culturelle (promotion de l'identité) (Poutignat et Streiff-Fénart, 2017).

Chapitre 2

Les mondes étudiants au crible :
de l'étude par questionnaire
à l'approche qualitative

1. Analyse méthodologique et techniques de recueil des données

1.1 Saisir la complexité du monde étudiant par une méthodologique mixte

La technique d'investigation est un mode opératoire éprouvé, bien établi, précis et reproductible (Yeo, 2005). Le choix du qualitatif ou du quantitatif dans une étude est déterminé par les objectifs de la recherche, par les dimensions du problème qui intéressent le plus le chercheur et éventuellement par les contraintes pratiques (Pires, 1997). Au regard de ces paramètres, nous avons choisi d'inscrire notre démarche méthodologique dans une approche mixte qui vise à évaluer la polarisation du monde universitaire à travers l'expérience de la différence de l'étudiant international et son engagement dans la vie universitaire et sociale.

Pour bien explorer les terrains ciblés, nous avons récolté les données statistiques sur la mobilité internationale des étudiants étrangers en France et au Québec en général et à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval en particulier, allant des années universitaires 2009/2010 à 2021/2022. Elles nous ont permis d'acquérir une connaissance approfondie des caractéristiques de la population étudiante dans les deux universités, ainsi que les différentes procédures et démarches d'immigration dans deux pays classés parmi les « leaders » en matière de mobilité étudiante⁴⁰.

Compte tenu de la problématique et des objectifs de ce projet de recherche, notre démarche s'articule autour de deux approches distinctes, mais complémentaires. Nous avons choisi donc comme outil de mesure quantitatif un questionnaire qui a été accompagné d'une analyse des relations de dépendance entre les variables à l'aide des tests statistiques (test du khi-deux), puis l'usage de l'entretien semi-directif et de l'observation comme composants des outils de mesure qualitatifs.

⁴⁰ La France rétrograde d'un rang, passant de la 4^{ème} à la 6^{ème} place selon l'Unesco. En revanche, elle continue d'accroître son attractivité auprès des étudiants venant notamment d'Afrique et du Moyen-Orient. En 2019-2020, 51 % des étudiants étrangers inscrits en France étaient originaires d'Afrique ou du Moyen-Orient (+33 % en cinq ans) (Institut de Statistique de l'Unesco, 2020). Au Canada, 7^{ème} pays mondial en 2018, le nombre d'étudiants internationaux est en croissance rapide, il a augmenté de 48 % entre 2013 et 2018 pour atteindre près de 224 548 ressortissants étrangers réalisant des études dans le pays. Près de la moitié des étudiants internationaux acceptés au Canada se rendent en Ontario (49 %), environ un quart (23 %) vont en Colombie-Britannique (23 %), tandis que 12 % vont au Québec et 16 % dans d'autres provinces (Ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté du Canada, 2019).

Le recueil des données, comme présenté dans le tableau 1, s'est articulé autour de cinq sous-thématiques qui ont structuré les outils d'investigation et l'analyse des perceptions des étudiants étrangers sur les différents éléments constitutifs de leur expérience de mobilité à l'étranger. Dans un premier, nous avons interrogé les étudiants sur leur projet d'étude pour examiner les critères qui ont guidé leur choix du pays et de l'université, ainsi que les finalités attendues et le projet professionnel envisagé. Dans un deuxième temps, une fois que l'étudiant est arrivé au pays d'accueil, la question se posait sur son installation et sur les difficultés rencontrées lors des démarches administratives, de la recherche de logement, d'intégration dans la sphère académique et sociale. Par la suite, les relations avec les étudiants locaux peuvent générer des réactions multiples chez les enquêtés. Notre investigation s'est donc orientée vers l'analyse de la différence ethnoculturelle perçue dans le milieu académique et dans la société d'accueil. Nous avons interrogé les étudiants sur leur éventuel sentiment d'étrangeté, de discrimination ou de minoration en général. Une quatrième partie du questionnaire et des entretiens a été consacrée à l'étude des pratiques corporelles, religieuses et linguistiques des étudiants – qui traduit un besoin d'expression, de partage et/ou de valorisation de la différence culturelle – dans des réseaux associatifs de type diasporique, communautaire et/ou sociétaire. Dans un dernier temps, nous avons demandé aux étudiants leurs perceptions concernant les différents dispositifs mis en place par les universités et qui ont favorisé (ou non) leur accueil et leur inclusion dans le milieu universitaire et dans la société.

Tableau 1 : Les sous-thématiques de la démarche d'investigation

Sous-thématique	Objectif	Données attendues
Conception du projet d'études à l'étranger	Identifier les différents critères qui ont guidé le choix des pays de destination et des universités	Facteurs d'excellence universitaire, proximité géographique, potentialité d'intégration économique, etc.
Arrivée et installation	Décrire et analyser les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers durant les premiers mois en France / au Québec.	Les démarches d'immigration, la différence entre les systèmes d'enseignement, la recherche du logement, les démarches administratives, la socialisation, etc.

Différence ethnoculturelle perçue	Analyser la différence ethnoculturelle perçue par les étudiants étrangers, susceptible de créer un sentiment d'étrangéité, de discrimination ou de minoration.	Le degré de compromis des universités au regard de la différence ethnoculturelle de la population étudiante. Des données sur le sentiment de discrimination : taux, secteurs, raisons explicatives et conséquences.
Engagement et pratiques ethnoculturelles	Concrétude des pratiques corporelles, religieuses et linguistiques dans des réseaux étudiants à vocation diasporique, communautaire et/ou sociétaire.	Le besoin d'expression, d'enracinement, de partage et/ou de valorisation de la différence ethnoculturelle. Les facteurs, les modalités et les objectifs qui animent les regroupements étudiants.
Politiques universitaires et satisfaction des étudiants	Analyser et comparer les philosophies, les politiques et les dispositifs mis en place à destination des étudiants étrangers	État des lieux des dispositifs d'accueil, d'accompagnement et d'inclusion des étudiants étrangers. Analyser les obstacles qui peuvent faire face à la mise en place d'une politique efficace de gestion de la diversité.

Le questionnaire a été envoyé par mailing à l'ensemble des étudiants, nationaux et internationaux, de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval. Cependant, l'analyse des données s'est principalement concentrée sur les réponses des étudiants étrangers, comparées à celles des étudiants nationaux, voire entre les étudiants étrangers eux-mêmes. Cette analyse nous a permis d'identifier les différences entre les expériences étudiantes en fonction des pays de nationalité et des pays d'origine qui révèlent, généralement, les marqueurs ethniques des répondants tels que le phénotype, la langue et la religion. Par exemple, un étudiant de nationalité et d'origine marocaines se distingue généralement par ses signes phénotypiques « maghrébins », par l'arabe comme langue dite « natale » et par sa religion qui serait probablement l'islam, prédominant dans la société marocaine. En ce qui concerne les entretiens semi-directifs, ils se concentrent uniquement sur les étudiants étrangers vivant des expériences liées à la diversité, qu'elles soient négatives ou positives, afin de mieux comprendre les multiples facettes de la différence ethnoculturelle.

Il n'est pas inutile de rappeler que cette étude s'inscrit dans une approche comparée entre l'Université de Bordeaux et l'Université Laval. Cette démarche connaît aujourd'hui un intérêt renouvelé qui trouve sa source dans l'internationalisation des phénomènes socioculturels, ainsi que dans l'interconnexion d'un monde scientifique dans lequel la

recherche et les partenariats scientifiques sont accentués (Bouvier, 2021). Cette étude comparée nous permettra donc d'identifier les similitudes et les dissimilitudes de deux cas étudiés et d'esquisser des préconisations en fonction des expériences de la diversité des participants et en fonction de la culture d'accueil dans les deux établissements étudiés. La justification de l'approche comparée réside notamment dans la réputation positive des universités québécoises en matière de reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse.

Les démarches comparatives se déclinent sur des terrains variés et en faisant appel à des échelles d'analyse contrastées, spatiales ou temporelles. Par conséquent, elles ne se limitent pas uniquement à la mise en visibilité croissante des comparaisons internationales. Le chercheur se trouve confronté à la recherche des traits qui font sens pour chacune des situations étudiées, permettant de les caractériser en regard les unes des autres (de Verdalle, Vigour et Le Bianic, 2012). Notre attention s'est ainsi portée sur deux sociétés, française et québécoise, ainsi que deux mondes étudiants comparables, bien que présentant des distinctions sur un ensemble de points, particulièrement en ce qui concerne les dispositifs institutionnels d'accueil des étudiants internationaux et leurs conditions de vie sur les plans social et culturel.

1.2 Les techniques de recueil des données

1.2.1 Le questionnaire

L'utilisation du questionnaire s'inscrit principalement dans une approche statistique visant à identifier les profils des étudiants étrangers et les contextes qui les conduisent à opter pour la mobilité étudiante. Cette démarche permet d'identifier les particularités des répondants et de comparer leurs expériences, dans un premier temps entre l'Université de Bordeaux et l'Université Laval, et dans un second temps en les comparant aux profils d'autres étudiants nationaux. Une section du questionnaire est dédiée à l'approche institutionnelle, où les étudiants sont interrogés sur leurs opinions concernant les politiques universitaires et les services administratifs en charge de la gestion de la mobilité internationale et de la diversité au sein de l'université. Le questionnaire d'enquête a été présenté de manière standard (voir annexe A). Après avoir précisé les objectifs du questionnaire, le temps de réponse nécessaire et les garanties d'anonymat, il propose

plusieurs blocs de réponses à partir des questions fermées ou à choix multiples. Nous présentons ci-dessous les différents blocs constitutifs du questionnaire :

- **Bloc 1** : constitue le module de filtrage (sexe, année de naissance, niveau d'étude, nombre d'années en tant qu'étudiant à l'université, mode de logement, etc.). Ce premier bloc de filtrage a permis de préciser le périmètre d'attractivité de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval, en interrogeant les répondants sur les stratégies et les critères de leur choix de cet établissement (excellence universitaire / réputation de l'université / proximité géographique / proximité familiale / communauté ou diaspora accueillante, etc.). À la date de l'enquête, on a demandé aux étudiants s'ils remettent, ou non, en question leur choix pour cette université au regard de leur vie quotidienne (dans l'université / dans la ville). Dans le cas d'une remise en cause du choix, ils ont été interrogés sur les raisons explicatives (éloignement aux parents / mauvais choix de filière / difficultés d'intégration / mauvaise qualité d'accueil de l'université / mauvaise qualité d'écoute de l'administration/ des enseignants, etc.).
- **Bloc 2** : permet d'évaluer la distance ethnoculturelle ressentie ou créée à travers le phénotype et les pratiques culturelles effectives (corporelles, religieuses et linguistiques), la fréquence de pratique de ces activités, l'importance de chaque pratique (à quel point cette pratique est-elle importante pour vous ?) et notamment le sentiment de discriminations à cause de leurs marqueurs ethnoculturels (Avez-vous le sentiment d'avoir été discriminé à cause de votre religion / pratique du français / accent ?)
- **Bloc 3** : s'adresse aux étudiants pour mesurer leur implication et leur engagement associatif destiné à faire vivre et à partager leur différence. Ils ont été interrogés sur leur appartenance à une organisation culturelle (à une organisation sportive, religieuse et/ou linguistique / à une association professionnelle). Le degré d'implication est estimé au regard d'un éventuel travail bénévole pour ces mêmes associations/organisations (quel est le temps hebdomadaire consacré à cet engagement ?). Enfin, on a demandé aux enquêtés les antécédents de leur

engagement associatif dans le milieu universitaire ou social (occasion de rencontres interculturelles / avec des personnes ayant la même culture).

- **Bloc 4** : est destiné à interroger les étudiants sur leur satisfaction de la réussite universitaire et les explications possibles de leurs réponses (choix adapté ou non de filière / la qualité de l'encadrement pédagogique / la qualité de l'enseignement / conditions financières / la qualité de l'accueil, de l'intégration universitaire, etc.). Ce module aborde également la question de l'insertion professionnelle après les études universitaires et les stratégies qui peuvent favoriser cette insertion pour les étudiants (développer un réseau professionnel / multiplier les stages / apprendre plus de langues, etc.).
- **Bloc 5** : vise à évaluer la satisfaction des étudiants étrangers envers l'accueil universitaire et les services administratifs. Nous avons demandé aux répondants d'évaluer les initiatives qui visent à faciliter leur intégration dans le monde étudiant sur plusieurs domaines de la vie étudiante (tutorat, aide financière, soutien psychologique, etc.).

1.2.2 L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est un dialogue dans lequel l'interviewé s'exprime librement, tandis que le chercheur facilite ce dialogue par ses questions ouvertes et ses réactions. Il oriente l'entretien pour éviter que l'interlocuteur s'éloigne des objectifs de la recherche (Beaud et Weber, 1997 ; N'da, 2002).

- *Cas des étudiants étrangers*

Cet outil qualitatif a pour objectif d'interroger l'étudiant international sur des faits et sur ses opinions, ses expériences et ses perceptions envers plusieurs éléments constitutifs de son projet de mobilité, et qui définissent ses dynamiques relationnelles et ses pratiques culturelles. Afin de mieux comprendre la construction et la cristallisation des profils et de saisir les modalités concrètes d'implication dans le territoire d'accueil, l'enquête qualitative entend identifier les antécédents de l'adhésion à des réseaux diasporiques, communautaires et/ou sociétaires, en étudiant plus finement l'engagement des étudiants

étrangers en faveur de l'intervention sociale au service de la société et l'université d'accueil. La maîtrise de l'entretien, la bonne utilisation de guide d'entretien et les comportements adaptés pour chaque interviewé sont des facteurs clés pour réussir cette étape de récolte de données, surtout que « toute situation d'enquête est inévitablement une situation sociale particulière (...) le [chercheur] fait du mieux qu'il peut pour la gérer » (Schnapper, 1999, p. 54). Le guide d'entretien nous sert d'appui et nous assure d'aborder les différentes thématiques que nous souhaitons évoquer avec le participant.

Par cet outil, nous cherchons à comprendre les conséquences de la différence ethnoculturelle au sein de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval. Pour répondre à ce défi, il était nécessaire d'interroger les étudiants sur leur sentiment de minoration ou d'étrangeté ressenti (stigmatisation, discrimination, rejet inter-groupe). Ces situations peuvent conduire les étudiants étrangers à adopter des formes d'évitement ou de solitude. Elles génèrent également des conséquences multiples sur les plans académique, social, psychologique et professionnel.

Il est possible selon des études antérieures (Talpin *et al.*, 2021) que les minorités transforment leur sentiment de discrimination en une ressource qui sert à la construction d'une communauté d'appartenance ce qui souligne l'importance de la notion interdisciplinaire de frontière ethnoculturelle (exo ou endo-catégorisation, face interne / externe). Pour le cas des étudiants étrangers, cette ressource peut prendre des formes d'engagement communautaire ou diasporique auquel nous avons consacré une partie importante de notre enquête. Nous avons essayé de saisir les modalités, les organisations, l'intensité et l'importance de l'engagement associatif, ainsi que ses bénéfices en matière d'enracinement (Weil, 1949) de socialisation et de réussite du projet d'études à l'étranger.

Le guide d'entretien est organisé autour de sept temps (voir annexe B) :

- *Brise-Glace* : Ce premier temps contient des questions d'ordre général où nous demandons au participant de se présenter. Elles sont liées au début de l'immigration, les motifs et les raisons qui ont motivé l'étudiant à choisir cette mobilité. Certains sont en relation avec les conditions personnelles et/ou sociales du pays d'origine, d'autres sont liés à l'attractivité de l'université et de la société

d'accueil. Cette première partie vise aussi à analyser les stratégies d'installation et les difficultés rencontrées dans la vie étudiante (logement, conditions financières, relations sociales, etc.).

- Accueil : l'opinion de l'étudiant en matière d'accueil de l'université en particulier et du pays d'installation en général nous a permis d'évaluer la tradition d'hospitalité dans chaque terrain d'étude. Il a été demandé à l'étudiant de décrire ses premiers contacts avec la société d'accueil, s'il a bénéficié de l'aide d'un réseau d'accueil et s'il a subi un choc culturel au regard de la différence entre les sociétés de départ et d'arrivée.
- Sentiment de discrimination : si l'étudiant a le sentiment d'avoir subi de discrimination, nous sollicitons des témoignages pour identifier les motifs de cette discrimination (corporel, linguistique, religieux), les secteurs dans lesquels elle s'est produite (dans le milieu universitaire ou en dehors de l'université), ainsi que les effets de ces situations sur le bien-être de l'interviewé et sur sa réussite universitaire. Il est également d'identifier les réactions possibles de l'étudiant suite à une discrimination perçue.
- Engagement anti-discrimination : Dans cette partie de l'entretien, nous interrogeons l'étudiant sur ses engagements pour lutter contre la discrimination dans le milieu universitaire ou dans la société, mais aussi selon les différents registres corporel, linguistique ou religieux. Nous demandons également à l'étudiant d'explicitier le « nous » qui pourrait être le construit d'une situation de discrimination.
- Engagement comme ressource : Ce temps de l'entretien nous a permis d'identifier les réseaux estudiantins sur le territoire d'accueil, leur type (diasporique, communautaire, sociétaire ou interculturelle), les facteurs qui motivent cet engagement, ainsi que les conséquences de l'expérience de la différence en matière du sentiment d'enracinement et de promotion de la culture d'origine.

- *Impact et conséquences* : l'expérience de la différence d'un étudiant étranger peut engendrer des changements multiples qui concernent même son capital culturel, sa religiosité (son rapport à la religion) et son autodétermination. Nous avons interrogé les étudiants également sur leur attachement à la culture d'origine et sur leurs stratégies d'authenticité et de préservation des particularismes.
- *Réussite et insertion professionnelle* : ce dernier temps de notre entretien a été dédié au projet professionnel de l'étudiant et à ses stratégies pour réussir la transition du milieu universitaire vers le monde professionnel.

Les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval ont été invités à participer à un entretien d'une durée d'une heure à une heure trente minutes en préservant l'anonymat de chaque interviewé. Celui-ci s'est déroulé dans un lieu calme selon le choix du participant. Le but de la recherche n'a pas été explicité d'une manière directe afin d'éviter toute malaise et controverse – par exemple en relation avec la question de discrimination. Les interviewés ont été informés que notre démarche porte sur l'étude de l'expérience de la « mobilité étudiante », ce qui a permis d'offrir à l'étudiant un cadre favorable afin d'évaluer globalement son expérience de différence (inclusion / enracinement ou exclusion / discrimination) et d'expliquer les raisons possibles⁴¹.

Avec l'accord de chaque participant, les entretiens ont été enregistrés. Nous avons ainsi veillé à adopter une attitude neutre vis-à-vis aux affirmations formulées afin de faciliter l'authenticité des données et pour éviter au maximum les généralisations et les jugements. Si nécessaire, nous avons adopté une posture empathique quand une expérience discriminatoire a été affirmée. Les personnes enquêtées sont souvent hésitantes à parler de ce type d'expériences et évitent à paraître comme victimes. Pour cette raison, l'empathie apparaissait comme la condition indispensable au recueil de ce type d'expérience (Talpin *et al.*, 2021).

⁴¹ Notre démarche est proche à celle suivie par Michèle Lamont et ses collègues (2016) pour la conduite de leur terrain brésilien, où la faible légitimité des enjeux ethnoraciaux dans ce pays ont amené les chercheurs à négocier leurs entretiens comme portant sur la « mobilité sociale », afin de repérer si et à quel moment la question des discriminations ethnoraciales surgissait. On trouve la même démarche également dans le travail de Julien Talpin et ses collègues (2021) où l'entrée à la question discriminatoire s'est effectuée par l'objet de la « vie dans les quartiers populaires ».

- *Cas des responsables universitaires*

La même démarche d'entretiens semi-directifs a été réalisée auprès des acteurs universitaires dans le but de comprendre les philosophies universitaires de gestion de la diversité et d'identifier les dispositifs d'accueil, d'accompagnement et d'inclusion des étudiants étrangers. Lors de ces entretiens, nous avons construit un guide d'entretien spécifique pour chaque responsable universitaire en fonction de sa position dans l'institution, sa mission et ses responsabilités liées aux questions relatives aux étudiants étrangers. D'une manière générale, nous avons interrogé les responsables universitaires sur leurs expériences, leurs connaissances et leurs sensibilités envers les situations des étudiants venant de l'étranger, les stratégies universitaires d'accueil et d'inclusion et enfin les défis et les contraintes liées à leurs missions dans l'établissement d'enseignement supérieur. Les entretiens ont duré généralement entre trente minutes et une heure.

Une fois le matériel recueilli, il se pose le problème lié à la transcription des données. Cette tâche a été difficile et coûteuse en matière de temps, mais nous avons essayé de la faire dans un court délai après l'entretien⁴².

Enfin, nous avons adopté comme procédure d'examiner des entretiens l'analyse inductive des données brutes (Blais et Martineau, 2006), utilisée dans les études de nature qualitative et exploratoire. Les objectifs liés à l'utilisation de l'analyse inductive sont principalement : (1) de condenser des données brutes dans un format résumé qui nous permet de combiner les verbatims des étudiants avec ceux des responsables universitaires, (2) d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et (3) de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes.

1.2.3 Des données secondaires

Pour nourrir les données obtenues par les deux outils présentés précédemment, nous avons fait recours à d'autres données complémentaires. Elles ont été recueillies notamment à l'aide du relevé des traces numériques et d'une observation en ligne (Berry, 2012 ; Jouët

⁴² Le document final des transcriptions des entretiens compte 1 306 pages.

et Le Caroff, 2013) par la visite de sites internet, de groupes virtuels, de réseaux sociaux, etc. Ces outils nous ont permis de connaître les modalités, les enjeux et les motifs de constitution d'associations dédiées à la vie communautaire des étudiants étrangers dans les registres des pratiques physiques et sportives, linguistiques et religieuses. Ces fonds étaient également susceptibles d'informer sur les structures et pratiques interculturelles (mise en partage), voire de la création artistique, musicale et culturelle de façon plus générale (Cuche, 2009). Nous avons pu également identifier des réseaux et des associations en fonction de leur taille (nombre d'adhérents), leur date de fondation, les événements organisés, les publics concernés et enfin les types et les objectifs des activités.

Sur le terrain bordelais, nous avons ciblé particulièrement les entrées suivantes : l'annuaire des associations de l'Université de Bordeaux géré par le Bureau de la vie étudiante (environ 150 associations)⁴³, le service de la vie associative de la mairie de Bordeaux qui fait partie du Réseau national des maisons des associations (RNMA)⁴⁴ et l'espace des associations de la ville de Bordeaux⁴⁵. En ce qui concerne le terrain québécois, la direction des services aux étudiants offre une liste des associations reconnues par l'Université Laval (environ 200 associations)⁴⁶, aussi la ville de Québec présente un répertoire des organismes (associations et réseaux communautaires) destiné spécifiquement aux nouveaux arrivants et aux futurs immigrants dans la ville⁴⁷.

Parallèlement à ces données, nous avons observé certains événements organisés par des associations étudiantes dans les deux universités. Aussi, nous avons suivi les actions et les dispositifs menés par les services universitaires pour accueillir et intégrer les étudiants venant de l'étranger. Ces différentes observations ont été complétées par une analyse des plans stratégiques de chaque université, des rapports associatifs sur des sujets liés à la

⁴³ Liste d'associations à l'Université de Bordeaux [<https://www.u-bordeaux.fr/Campus/Vie-associative>] (consulté le 20 mars 2022).

⁴⁴ Réseau National des Maisons des Associations [<https://www.maisonsdesassociations.fr/>] (consulté le 20 mars 2022).

⁴⁵ Liste d'association de la ville de Bordeaux [<https://assos.bordeaux.fr/>] (consulté le 20 mars 2022).

⁴⁶ Liste d'associations à l'Université Laval [<https://www.dse.ulaval.ca/associations-etudiantes/liste-assos/>] (consulté le 20 mars 2022).

⁴⁷ Liste d'organismes dans la ville de Québec [<https://www.ville.quebec.qc.ca/citoyens/immigrants/repertoire-organismes/index.aspx>] (consulté le 20 mars 2022).

diversité ou aux étudiants internationaux, ainsi que des lettres de mission de certains vice-présidents ou vice-recteurs au sein des équipes présidentielles des universités.

2. Les modalités de recrutement des participants

2.1 L'approche quantitative

Dans la littérature scientifique, il existe deux possibilités d'accès à l'échantillon d'étude. Nous nous trouvons ainsi face à deux modes d'accessibilité des étudiants pour la présente étude, les premiers sont directs et consistent à chercher sans intermédiaires l'échantillon ciblé, par le fait de se rendre aux lieux fréquentés comme les campus universitaires, les facultés, les résidences universitaires, les associations, etc. Alors que les modes d'accessibilité indirects passent par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels (Blanchet et Gotman, 2007). Concrètement, nous avons adopté un recrutement des participants dans l'approche quantitative comme suit :

- Comme première possibilité, nous avons envoyé un courriel, avec deux relances, à partir d'adresses électroniques universitaires (celle du Prisme à l'UB et de la Chaire jeunes et religions à l'UL) à l'ensemble des étudiants de l'Université de Bordeaux et l'Université Laval. Nous avons essayé d'obtenir le maximum de réponses au regard de la taille de la population étudiante dans les deux universités, en respectant une certaine représentativité de différentes régions géographiques, filières et années d'étude, sites universitaires (dans le cas de l'Université de Bordeaux), etc.
- Pour la deuxième entrée, nous avons sollicité des services et des acteurs universitaires pour nous aider à diffuser le questionnaire via les sites et les réseaux sociaux officiels de l'université.
- Une troisième entrée possible consistait à solliciter des associations étudiantes afin de partager le questionnaire auprès de leurs membres. Cette modalité de recrutement nous a permis de cibler des domaines précis (associations sportive, religieuse et linguistique) et des communautés particulières surtout qu'un grand nombre d'associations sont organisées en fonction de l'appartenance ethnique.

- Enfin, plusieurs méthodes directes ont été employées. Par le biais de la distribution de flyers ou du « bouche-à-oreille », nous avons contacté des étudiants directement dans des lieux fréquentés tels que les bibliothèques, les résidences universitaires, les facultés, etc. Nous avons créé un code QR qui a été directement imprimé sur les flyers, permettant ainsi à l'étudiant d'accéder directement au questionnaire.

Dans la partie quantitative, nous n'avons pas privilégié des communautés étudiantes par rapport à d'autres. La diffusion du questionnaire à travers les différentes modalités mentionnées ci-dessus a été réalisée auprès de l'ensemble des étudiants dans chaque université. Ce choix a pour but d'identifier les profils des répondants à l'aide de différentes analyses croisées possibles.

La passation du questionnaire a duré environ six mois à l'Université de Bordeaux (octobre 2021-mars 2022) et environ la même durée à l'Université Laval (septembre 2022-février 2023). Nous avons obtenu l'approbation éthique des Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CÉRUL) et la validation éthique du projet PRISME⁴⁸ à l'Université de Bordeaux de la part du délégué à la protection des données (DPO). Au total, nous avons obtenu 2 824 réponses dans les deux universités (1 994 à l'UB et 830 à l'UL).

2.2 L'approche qualitative

Le recrutement des étudiants dans l'approche qualitative a été différent de celui de l'approche quantitative. Nous avons fait le choix d'utiliser deux modalités afin de contacter les étudiants étrangers.

- Pour saisir les expériences individuelles liées à la différence culturelle et religieuse (*volet en soi de la frontière*), nous avons diffusé un courriel à l'ensemble des étudiants étrangers, les invitant à nous contacter s'ils souhaitent partager leurs expériences en matière de stigmatisation, de discrimination ou même de solitude. Une fois que les étudiants ont réagi à notre appel, nous avons adapté la méthode

⁴⁸ Le projet PRISME (Polarisation, Reconnaissance, Inclusion et Segmentation des Mondes Étudiants) a été financé par le département de recherche ECO de l'Université de Bordeaux (2020-2022).

« boule de neige », qui consiste à demander aux interviewés de nous aider à contacter d'autres participants ayant un profil similaire (Combessie, 2007). Cette méthode nous a permis de rencontrer des étudiants ayant des caractéristiques très spécifiques et qui peuvent être considérés comme des « marginaux », car ils ne sont pas membres de réseaux estudiantins. Leurs expériences sont intéressantes à étudier afin de comprendre les conditions et les motifs qui amènent un étranger à un repli et éventuellement à des situations de vulnérabilité ou de marginalisation.

- Pour comprendre les motifs, les modalités et les objectifs de l'engagement (Becker, 2006) des étudiants étrangers (*volet pour soir de la frontière*), nous avons jugé que les associations étudiantes constituaient un point d'appui utile pour contacter des étudiants impliqués dans la vie universitaire et pour comprendre les motifs de leur engagement. Les deux tableaux en annexe D présentent les associations identifiées sur les deux terrains de notre étude.

En ce qui concerne les responsables universitaires, nous les avons contactés individuellement par le biais de leurs adresses électroniques, en leur présentant l'objet de la recherche, les objectifs de la rencontre, ainsi que sa durée.

Au total, nous avons réalisé 82 entretiens dans les deux universités, répartis comme suit : 59 entretiens avec des étudiants et 23 entretiens avec des responsables universitaires. Les informations détaillées sur les entretiens réalisés, ainsi que les codes attribués à chaque interviewé, se trouvent en annexe C.

3. Présentation de la population étudiante et des répondants

3.1 La population étudiante de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval

Le terrain choisi pour la présente étude est partagé dans une échelle internationale entre la ville de Bordeaux (France) et la ville de Québec (Québec). Lors de la première année de thèse, nous avons effectué un travail exploratoire, y compris statistique, afin de connaître les caractéristiques de deux universités. Ce travail nous a permis d'identifier la taille de la population étudiante dans chaque université, ainsi que le pourcentage des étudiants étrangers.

3.1.1 Chiffres clés de l'Université Laval

Avec le soutien du département des statistiques de l'université, nous avons pu identifier le nombre d'étudiants internationaux entre les années universitaires 2016/2017 et 2020/2021, avec des informations sur leurs nationalités, leurs filières et cycles d'études, leurs statuts de résidence au Canada, etc. Pour l'année universitaire 2020/2021, l'Université Laval comptait plus de 55 032 étudiants. La proportion d'étudiants étrangers était de 7 751.

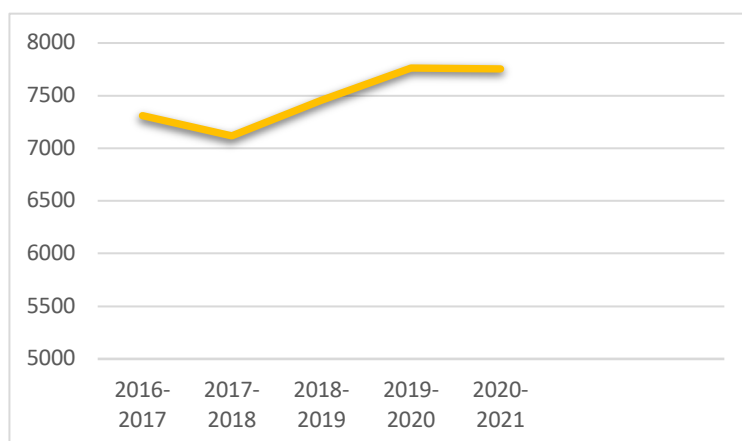


Figure 2 : Évolution du nombre d'étudiants internationaux de l'Université de Bordeaux entre les années universitaires 2016/2017 et 2020/2021

La plupart des étudiants internationaux à l'Université Laval viennent d'Afrique (3 635) et d'Europe (2 366). Les étudiants originaires d'Asie / Moyen-Orient / Océanie et d'Amérique latine sont présents avec des effectifs proches, soit respectivement 906 et 835.

Tableau 2 : Répartition des étudiants étrangers de l'Université Laval en fonction du continent d'origine⁴⁹

Continent	Nombre d'étudiants
Afrique	3 635
Amérique latine	835
Asie, Moyen-Orient et Océanie	906
Europe	2 366
Autre	9
Total	7 751

⁴⁹ Source : Département des statistiques de l'Université Laval (2021)

3.1.2 Chiffres clés de l'Université de Bordeaux

Selon les données de l'Observatoire de la formation et de la vie universitaire (2020), l'Université de Bordeaux comptait 53 394 étudiants pendant l'année universitaire 2020/2021, dont 6 303 étudiants internationaux, soit 11,8 % du nombre total des étudiants.

La graphique ci-dessous présente l'évolution de l'effectif des étudiants étrangers entre les années universitaires 2009/2010 et 2020/2021. Il est passé de 5 773 étudiants étrangers en 2009, pour atteindre 7 428 en 2019. Cependant, en raison de la crise sanitaire, le nombre d'étudiants étrangers a rétrogradé pendant l'année universitaire 2020/2021, comme présenté dans la figure 2.

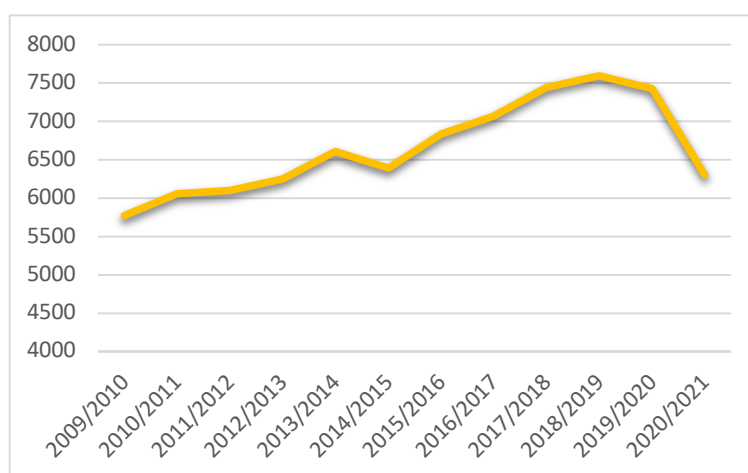


Figure 3 : Évolution du nombre d'étudiants internationaux de l'Université de Bordeaux entre les années universitaires 2009/2010 et 2020/2021

L'université de Bordeaux accueille des étudiants en provenance de 136 pays du monde. Les étudiants africains sont les plus nombreux sur le territoire bordelais avec 3 489 étudiants en 2020/2021. En deuxième position, nous trouvons les étudiants européens qui sont au nombre de 1 438, suivis par les étudiants asiatiques avec 916 et enfin les étudiants venant d'Amérique du Nord et du Sud avec 451.

Tableau 3 : Répartition des étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux en fonction du continent d'origine⁵⁰

Continent	Nombre d'étudiants
Afrique	3 489
Amérique	451
Asie	916
Europe	1 438
Océanie	8
Autre	1
Total	6 303

L'Université de Bordeaux et l'Université Laval sont assez similaires en ce qui concerne le nombre d'étudiants étrangers accueillis lors de chaque année universitaire. Leur pourcentage varie généralement entre 11 % et 15 %.

Tableau 4 : Comparaison de la population étudiante à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval pendant l'année universitaire 2020/2021

Université	Bordeaux	Laval
Étudiants nationaux	47 091	47 281
Étudiants étrangers	6 303	7 751
Nombre total d'étudiants	53 394	55 032
% d'étudiants étrangers	11,8 %	14 %

3.2 Les caractéristiques de l'échantillon final

Après avoir détaillé notre approche méthodologique et les techniques de recueil des données utilisées, nous présentons dans cette partie les caractéristiques générales de notre échantillon final, à la fois pour le questionnaire et les entretiens.

⁵⁰ Source : Observatoire de la formation et de la vie universitaire de l'Université de Bordeaux (2021)

3.3 Caractéristiques des participants de l'enquête quantitative

Nous rappelons que nous avons obtenu au total 2 824 réponses à notre enquête quantitative menée à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval. Dans cette section, nous présentons uniquement les caractéristiques de l'échantillon des étudiants étrangers.

3.3.1 Cas de l'Université de Bordeaux

Notre échantillon pour l'enquête quantitative sur le terrain bordelais se compose de 1 994 répondants, répartis comme suit : 85,4 % d'étudiants de nationalité française et 14,6 % d'étudiants étrangers. En ce qui concerne la répartition par sexe, les répondants sont majoritairement des femmes (63,1 %) par rapport aux hommes qui représentent 35,9 %. Les âges de nos répondants varient entre 19 et 50 ans, avec une moyenne de 24,56 ans. Environ la moitié de nos répondants (46,5 %) sont inscrits en licence (L1 : 18,6 % ; L2 : 13,4 % ; L3 : 14,5 %). Les étudiants inscrits en Master représentent 25,9 % (M1 : 12,8 % ; M2 : 13,1 %), tandis que 18,6 % sont des doctorants. En matière de l'origine géographique, plus de la moitié de nos répondants (54,8 %) sont originaires d'Afrique, 20 % d'Europe, 12,7 % d'Amérique et 12,5 % d'Asie et du Moyen-Orient.

Tableau 5 : Les enquêtés de l'Université de Bordeaux selon le sexe, le cycle d'études et le continent d'origine

Âge	Moyenne d'âge : 24,56 ans
Sexe	Hommes : 35,9 %
	Femmes : 63,1 %
Cycle d'étude	Licence : 46,5 %
	Master : 25,9 %
	Doctorat : 18,6 %
	Autre : 9 %
Continent d'origine	Afrique : 54,8 %
	Amérique : 12,7 %
	Asie-Moyen-Orient : 12,5 %
	Europe : 20 %

En ce qui concerne la situation socio-économique, 76,6 % des répondants ne sont pas boursiers. Le tableau 6 illustre l'hétérogénéité des catégories socio-professionnelles des parents. Pour le parent 1, nous observons une répartition équilibrée entre les catégories « cadre ou profession intellectuelle supérieur » (25,5 %), « employé ou ouvrier » (24,5 %) et « autre » (24,5 %). En ce qui concerne le parent 2, une majorité se trouve dans la catégorie « autre » (51,7 %), suivie par les catégories « employé ou ouvrier » (16,9 %) et « cadre ou profession intellectuelle supérieur » (15,2 %).

Tableau 6 : Les enquêtés de l'Université de Bordeaux selon la CSP des parents

Boursier (ou non)	Boursier : 76,6 %
	Non-boursier : 23,4 %
Catégorie socio-professionnelle du parent 1	Artisan : 1,4 %
	Cadre ou profession intellectuelle supérieur : 25,5 %
	Commerçant ou chef d'entreprise : 17,2 %
	Employé ou ouvrier : 24,5 %
	Exploitant agricole : 1,7 %
	Profession intermédiaire : 5,2 %
	Autre : 24,5 %
Catégorie socio-professionnelle du parent 2	Artisan : 1 %
	Cadre ou profession intellectuelle supérieur : 15,2 %
	Commerçant ou chef d'entreprise : 7,6 %
	Employé ou ouvrier : 16,9 %
	Exploitant agricole : 1,7 %
	Profession intermédiaire : 5,9 %
	Autre : 51,7 %

Comme le montre le tableau 7, la plupart de nos enquêtés (40,3 %) habitent dans des logements étudiants (location, studio, chambre chez l'habitant) et dans les résidences universitaires (16,9 %). En ce qui concerne leur statut à l'université, 35,9 % sont des étudiants salariés et seulement 2,4 % sont des étudiants entrepreneurs.

Tableau 7 : Les enquêtés de l'Université de Bordeaux selon le mode de logement et le statut d'étudiant

Mode de logement	Cité universitaire : 16,9 %
	Colocation : 14,8 %
	Des connaissances familiales : 2,4 %
	Des parents plus ou moins proches : 3,8 %
	Logement étudiant (location, studio, chambre chez l'habitant) : 40,3 %
	Parents ou membre de la famille (Père, mère, frère, sœur) : 9,3 %
	Autre : 12,4 %
Statut d'étudiant	Étudiant : 59,7 %
	Étudiant entrepreneur : 2,4 %
	Étudiant salarié : 35,9 %
	Autre : 2,1 %

3.3.2 Cas de l'Université Laval

À l'Université Laval, notre échantillon pour l'enquête quantitative se compose de 830 répondants, répartis comme suit : 65,4 % d'étudiants de nationalité canadienne et 34,2 % d'étudiants étrangers. Pour ces derniers, ils sont majoritairement des femmes (61,3 %), alors que les hommes représentent 38,1 %. En ce qui concerne les cycles d'études, on observe un équilibre entre les étudiants inscrits en baccalauréat (31,4 %), en maîtrise (24,4 %) et en doctorat (30 %). En lien avec leurs origines géographiques, la majorité d'enquêtés sont originaires d'Europe (42,8 %) et d'Afrique (34,1 %). Les étudiants venant d'Amérique et d'Asie / Moyen-Orient représentent respectivement 15,5 % et 7,4 %.

Tableau 8 : Les enquêtés de l'Université Laval selon le sexe, le cycle d'études et le continent d'origine

Âge	Moyenne d'âge : 28 ans
Sexe	Hommes : 38,1 %
	Femmes : 61,3 %
Cycle d'étude	Scolarité préparatoire : 5,6 %
	Baccalauréat : 31,4 %
	Maîtrise : 24,4 %
	Doctorat : 30 %
	Autre : 8,8 %
Continent d'origine	Afrique : 34,1 %
	Amérique : 15,5 %
	Asie-Moyen-Orient : 7,4 %
	Europe : 42,8 %

La majorité de nos répondants à l'Université Laval ne bénéficient pas d'une bourse d'études (74,4 %). Concernant les professions des parents, on remarque une concentration dans les domaines de « d'enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux » (15 % pour le parent 1 et 18,1 % pour le parent 2) et « d'affaires, finance et administration » (18,1 % pour le parent 1 et 13,8 % pour le parent 2). Nous pouvons noter également qu'un nombre important de nos enquêtés ont un ou deux parents sans profession (15 % pour le parent 1 et 30 % pour le parent 2).

Tableau 9 : Les enquêtés de l'Université Laval selon la profession des parents

Boursier (ou non)	Boursier : 25,6 %
	Non-boursier : 74,4 %
Profession du parent 1	Gestion : 3,1 %
	Affaires, finance et administration : 18,1 %
	Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés : 7,5 %
	Secteur de la santé : 10 %

	Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux : 15 %
	Arts, culture, sports et loisirs : 1,3 %
	Vente et services : 9,4 %
	Métiers, transport, machinerie et domaines apparentés : 12,5 %
	Ressources naturelles, agriculture et production connexe : 5,6 %
	Fabrication et services d'utilité publique : 2,5 %
	Sans profession : 15 %
Profession du parent 2	Gestion : 5,6 %
	Affaires, finance et administration : 13,8 %
	Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés : 0 %
	Secteur de la santé : 18,8 %
	Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux : 18,1 %
	Arts, culture, sports et loisirs : 1,3 %
	Vente et services : 8,8 %
	Métiers, transport, machinerie et domaines apparentés : 0,6 %
	Ressources naturelles, agriculture et production connexe : 1,3 %
	Fabrication et services d'utilité publique : 1,9 %
Sans profession : 30 %	

En matière du statut de résidence au Canada, 76,3 % des étudiants interrogés sont des résidents temporaires (avec un permis d'étude) et 23,8 % possèdent une résidence permanente, comme présenté dans le tableau 10.

Le terrain québécois nous permet d'identifier l'appartenance (ou non) des étudiants à des groupes minoritaires. Dans ce sens, nous constatons que 34,4 % des répondants s'identifient comme des personnes racisées, 8,1 % comme des personnes LGBTQ2+, tandis que 52,5 % estiment ne pas appartenir à une minorité quelconque.

En lien avec les identités racisées, les enquêtés se répartissent de la manière suivante : 23,8 % s'identifient comme Noirs, 13,1 % comme Arabes et 10,6 % comme Latino-Américains.

Tableau 10 : Les enquêtés de l'Université Laval selon le statut de résidence au Canada, l'appartenance (ou non) à un groupe minoritaire et l'identification (ou non) à des identités racisées

Statut de résidence au Canada	Résident permanent : 23,8 %
	Résident temporaire : 76,3 %
Appartenance à un groupe minoritaire	LGBTQ2+ : 8,1 %
	Personne racisée : 34,4 %
	Personne en situation de handicap : 1,3 %
	Aucune de ces réponses : 52,5 %
	Préfère ne pas répondre : 3,8 %
Identification à des identités racisées	Arabe : 13,1 %
	Asiatique du Sud-Est : 1,3 %
	Asiatique occidental : 0,6 %
	Chinois : 3,8 %
	Latino-Américain : 10,6 %
	Noir : 23,8 %
	Sud-Asiatique : 0,6 %
	Pas une minorité visible : 28,1 %
	Minorité visible, non incluse ailleurs : 3,1 %
	Minorités visibles multiples : 1,3 %
	Je ne sais pas : 10,6 %
	Préfère ne pas répondre : 3,1 %

La plupart des répondants de l'Université Laval sont logés dans des colocations (24,5 %), des résidences universitaires (23,3 %) ou dans un logement en couple (23,3 %).

Enfin, la majorité des étudiants interrogés (82,5 %) sont inscrits à l'Université Laval à temps plein et seulement 3,1 % possèdent le statut d'étudiant salarié.

Tableau 11 : Les enquêtés de l'Université Laval selon le mode de logement et le statut d'étudiant

Mode de logement	Famille (père, mère, frère, sœur) : 3,8 %
	Parents plus ou moins proches : 1,3 %
	Logement étudiant (résidence universitaire, chambre) : 23,3 %
	Colocation : 24,5 %
	Logement seul (location, studio) : 17 %
	Logement en couple : 23,3 %
	Autre : 6,9 %
Statut d'étudiant	Étudiant à temps plein : 82,5 %
	Étudiant à temps partiel : 10,6 %
	Étudiant salarié : 3,1 %
	Étudiant entrepreneur : 0,6 %
	Étudiant en situation de handicap : 0,6 %
	Autre : 2,5 %

3.4 Caractéristiques des participants de l'enquête qualitative

Notre travail d'investigation qualitative s'est basé sur 59 entretiens avec des étudiants (parmi lesquels 55 sont des étudiants étrangers et 4 des étudiants nationaux occupant des responsabilités associatives). De plus, nous avons mené 23 entretiens avec des responsables universitaires. Dans cette partie, nous présentons uniquement les caractéristiques des étudiants interviewés. Nous ne pouvons pas fournir d'informations sur les responsables interviewés afin d'éviter tout risque de révéler leur anonymat de manière indirecte.

3.4.1 Cas de l'Université de Bordeaux

Sur le terrain bordelais, nous avons rencontré 36 étudiants étrangers, dont 25 hommes et 11 femmes. Cet écart entre les sexes s'explique par le fait que tous les étudiants occupant des responsabilités associatives sur le terrain bordelais sont des hommes (n=11). Au cours de la réalisation de l'enquête, les âges de nos interviewés variaient de 18 à 47 ans, avec une moyenne d'âge de 27,1 ans. Comme présenté dans le tableau 12, la majorité d'entre eux sont originaires d'Afrique (n=27). Les autres viennent d'Europe (n=3), d'Amérique latine (n=3) et d'Asie / Moyen-Orient (n=3). En ce qui concerne leur niveau d'étude, les étudiants interrogés sont inscrits majoritairement en Master (n=15) et en licence (n=12). De plus, la plupart d'entre eux sont en France depuis 3 à 4 ans (n=17).

Tableau 12 : Les caractéristiques des interviewés de l'Université de Bordeaux

Variable	Nombre d'interviewés
Sexe	Hommes : 25
	Femmes : 11
Âge	18 – 24 ans : 12
	25 – 29 ans : 13
	30 ans et plus : 11
Continent d'origine	Afrique : 27
	Amérique du Sud : 3
	Asie-Moyen-Orient : 3
	Europe : 3
Cycle d'études	Licence : 12
	Master : 15
	Doctorat : 8
	Autre : 1
Nombre d'années en immigration	1 – 2 ans : 7
	3 – 4 ans : 17
	5 – 6 ans : 4
	7 ans et plus : 8

3.4.2 Cas de l'Université Laval

À l'Université Laval, nous avons rencontré 19 étudiants étrangers, dont 11 hommes et 8 femmes. Nous pouvons observer un équilibre entre les tranches d'âge, avec 6 interviewés âgés de 18 à 24, 7 âgés de 25 à 29 ans et 6 âgés de 30 ans et plus.

En ce qui concerne les origines géographiques, on remarque que la plupart des répondants viennent d'Afrique (n=10), tandis que les autres sont originaires d'Amérique du Sud (n=4), d'Asie / Moyen-Orient (n=3) et d'Europe (n=2). Nos interviewés sont inscrits dans tous les cycles : 4 au baccalauréat, 6 en Maîtrise et 9 au doctorat. La majorité d'entre eux (n=10) sont installés au Québec depuis 1 ou 2 ans, comme présenté dans le tableau 13.

Tableau 13 : Les caractéristiques des interviewés de l'Université Laval

Variable	Nombre d'interviewés
Sexe	Hommes : 11
	Femmes : 8
Âge	18 – 24 ans : 6
	25 – 29 ans : 7
	30 ans et plus : 6
Continent d'origine	Afrique : 10
	Amérique du Sud : 4
	Asie-Moyen-Orient : 3
	Europe : 2
Cycle d'études	Baccalauréat : 4
	Maîtrise : 6
	Doctorat : 9
Nombre d'années en immigration	1 – 2 ans : 10
	3 – 4 ans : 7
	5 ans et plus : 2

Après avoir présenté les caractéristiques des participants aux enquêtes quantitative et qualitative, les prochaines parties de la thèse seront consacrées à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus sur nos deux terrains d'investigation. Dans la partie suivante, nous explorerons d'autres caractéristiques des étudiants étrangers en lien avec l'importance accordée à certains éléments de leur vie quotidienne, ainsi que leurs pratiques culturelles et religieuses. Les résultats obtenus auprès des étudiants étrangers seront comparés avec ceux d'autres catégories d'étudiants, définies en fonction de leur origine ethnique.

DEUXIÈME PARTIE

LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX :
DES MIGRANTS COMME LES AUTRES ?

Présentation de la partie 2

Cette partie de la thèse a pour but de décrire les éléments liés au projet d'études à l'étranger et de démontrer que cette forme de migration du savoir présente des similitudes avec d'autres formes de mobilité humaine, notamment en ce qui concerne les motivations personnelles, les liens avec le pays d'origine et de sentiment d'altérité lié à la différence ethnoculturelle. Dans cette section, nous essayons de dresser un portrait global des particularités de l'expérience d'études à l'étranger pour les étudiants, notamment en matière des motifs d'immigration, des stratégies d'installation et des manifestations de la diversité dans des mondes étudiants culturellement, religieusement et ethniquement divers.

La présente partie se compose de trois chapitres : le premier est consacré à l'analyse des motifs qui conduisent les étudiants étrangers à entamer un projet de mobilité. Il examine les éléments explicatifs de leurs expériences et de leurs représentations à la fois du pays d'origine et du pays d'installation. Dans ce chapitre, nous démontrons que les études à l'étranger sont considérées comme un levier pour garantir un projet post-études et un projet de vie pour nos enquêtés. Le deuxième chapitre de cette partie se concentre sur l'analyse des conditions d'accueil et d'installation des étudiants dans le pays de destination. Nous évaluons également leurs conditions de vie et d'études, ainsi que les efforts institutionnels des universités en matière d'accueil et d'accompagnement visant à soutenir la réussite du projet de mobilité des étudiants. En ce qui concerne le troisième chapitre, son objectif consiste à décrire la diversité de notre population d'étude et ses multiples manifestations en termes de valeurs, de représentations et de pratiques. Ce chapitre met en lumière l'impact de l'expérience migratoire qui peut se traduire par un choc culturel et qui peut générer des stratégies d'attachement et/ou de détachement vis-à-vis des pratiques culturelles et religieuses diverses.

Chapitre 1
Du projet d'études à l'étranger
au projet de vie

Peut-on considérer le projet de mobilité étudiante comme un projet de vie ? Pour répondre à cette question, ce chapitre présente, à l'aide des données quantitatives et qualitatives, les différents éléments constitutifs de l'expérience d'études à l'étranger à l'échelle individuelle, ainsi que leur prise en compte institutionnelle par les universités. Ce chapitre s'organise en trois parties : dans la première partie, nous exposons les différents motifs qui ont amené les participants de notre recherche à entreprendre une expérience d'études à l'étranger, ainsi que les finalités et les attentes de leur migration. La deuxième partie se consacre à l'évaluation de la satisfaction des étudiants internationaux à l'égard de leur choix et des aspects institutionnels qui influencent leur expérience migratoire. Enfin, la dernière partie se concentre sur la présentation des projets post-études de nos enquêtés et à l'accompagnement mis en place par l'Université de Bordeaux et l'Université Laval pour favoriser leur insertion professionnelle. Ce chapitre vise à démontrer le rôle de l'expérience d'études à l'étranger dans la conception d'un projet de vie pour les étudiants internationaux.

1. Le projet d'études à l'étranger : une combinaison d'ambitions et de contraintes

Le phénomène migratoire est caractérisé désormais par une diversification des trames de mobilité, des schèmes circulatoires et des dynamiques territoriales (Gagnon, 2018). La mobilité pour études devient une face dominante de la migration notamment avec la montée du nombre d'étudiants internationaux⁵¹. Pourtant, leurs motivations ne se limitent pas uniquement à des motifs académiques. Pour certains étudiants, le cursus universitaire à l'étranger devient un levier pour réaliser leur projet de vie. C'est le cas de la plupart des participants de notre étude pour qui leur projet d'études est une stratégie pour « chercher leur vie » en aspirant à des conditions meilleures, à la fois sur le registre académique, économique et culturel. Le projet académique de l'étudiant peut être envisagé comme un processus en perpétuelle redéfinition selon les éléments de contexte (Boyer, 2005).

En effet, les migrations pour études suivent des routes migratoires traditionnellement tracées, ce qui explique la forte présence de certaines communautés plus que d'autres sur nos terrains d'études, notamment celles venant d'Afrique et fortement présentes en France

⁵¹ Rapport sur la mobilité étudiante dans le monde, Campus France, chiffres clés 2023 [<https://chiffrescles2023.campusfrance.org/carte-de-la-mobilite-mondiale>] (consulté le 16 septembre 2023).

comme au Québec. Par conséquent, il est important de préciser que les configurations de cette mobilité étudiante, connue comme « individuelle », et les conditions dans lesquelles nos participants partent et s'installent dans les pays d'accueil sont particulières. Elles se distinguent largement des autres formes de mobilité étudiante comme celles cadrées par Erasmus et étudiées par Magali Ballatore (2010, 2017).

Dans la présente partie, nous présentons les motifs qui amènent les étudiants étrangers à entamer un projet de mobilité et qui sont susceptibles de nous donner un aperçu de leurs vécus et de leurs représentations à la fois du pays d'origine et du pays d'installation.

1.1 Les motifs de départ et le choix de l'université : un éclairage sur la conception du projet d'études à l'étranger

Les motifs de la migration du savoir sont multiples et s'inscrivent dans le large cadre des stratégies personnelles et familiales et des projets professionnels. Les résultats de notre questionnaire nous permettent uniquement d'identifier les critères qui ont conduit les étudiants à choisir l'Université de Bordeaux ou l'Université Laval. Par ailleurs, lors des entretiens, nous avons identifié d'autres déterminants du projet d'études à l'étranger des étudiants internationaux. Le choix de l'université n'est pas isolé des autres considérations qui ont motivé nos enquêtés à entamer un parcours d'études supérieures en France ou au Québec.

L'ensemble des étudiants rencontrés migrent de leur propre initiative et leur projet d'études à l'étranger se détache d'un projet encadré à vocation institutionnelle ou nationale. C'est peut-être l'une des explications du fait qu'une part importante d'entre eux ne dispose pas de bourses d'études. Parmi nos enquêtés, on décompte 76,6 % à l'Université de Bordeaux et 74,3 % à l'Université Laval d'étudiants sont des étudiants non-boursiers⁵².

Même si les motifs de mobilité sont variés, il est possible de les classer en cinq catégories : des motifs académiques, expérientiels, liés au pays d'origine, liés au pays d'accueil, et liés à un projet post-études. Malgré cette classification, il est important de préciser que le départ

⁵² À chaque fois que nous présentons des résultats, en particulier de nature quantitative, nous incluons en note de bas de page la question qui a été posée aux enquêtés. Par exemple, « Êtes-vous boursier ? »

d'un étudiant à l'étranger pour les études n'est pas nécessairement lié à un seul type de motifs, et il est fréquent de constater une connexion entre les différentes raisons de départ.

1.1.1 Partir pour réussir : les motifs académiques

Les motifs académiques jouent un rôle fondamental dans le choix des étudiants de partir étudier en France ou au Québec. Ces motifs sont les plus fréquemment cités (28/55) par les étudiants interrogés et englobent des considérations telles que la qualité et la diversité de l'offre de formation, la reconnaissance des diplômes, ainsi que leur valeur sur le marché du travail. À ces raisons s'ajoute le désir d'expérimenter une expérience d'étude différente, dans un système universitaire distinct de celui du pays d'origine et dans des conditions d'études plus développées.

J'ai choisi ce master parce que le contenu m'intéressait, mais j'avais toujours en tête qu'il fallait que je fasse une thèse en fait. Donc j'ai toujours voulu avoir une ouverture qui allait me ramener en France. Donc c'était dans ma vision de venir terminer mes études en France et avoir mon doctorat ici. (EB10 : Serge, homme, 24 ans, Côte d'Ivoire, Master, UB)

J'avais déjà entendu parler du poids des diplômes, notamment de l'université Laval et ça m'a vraiment poussé à faire une demande d'admission là. Puis j'ai une amie qui était venue justement à l'université Laval, un an avant que je vienne et elle m'a vraiment incité à venir en connaissant mes objectifs et tout. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

La langue d'enseignement constitue également un motif important dans le choix du pays de destination. À cet égard, il est notable que les étudiants venant des pays francophones soient les plus nombreux à fréquenter l'université Laval et l'Université de Bordeaux, notamment des étudiants originaires d'Afrique et d'Europe. Cependant, ces étudiants espèrent que cette expérience leur offrira également l'opportunité d'apprendre d'autres langues grâce aux interactions avec des étudiants ayant des langues d'origine différentes. Pour le cas du Québec, le fait que le Canada possède une majorité anglophone permettra aux étudiants étrangers de vivre des expériences linguistiques et d'apprendre ou d'améliorer leurs compétences en anglais.

Bien que les études à l'étranger semblent être principalement axées sur des aspects académiques, souvent mis en avant lors des journées portes ouvertes des universités, il

n'est pas surprenant que ces motifs académiques ne soient pas les seuls évoqués par les interviewés. Les motivations académiques sont fortement présentes lors du choix de l'université, mais elles jouent un rôle moins central dans la conception du projet de migration par rapport à d'autres motifs, tels que ceux de nature « expérientiel », qui expliquent que la mobilité devient une finalité en soi.

1.1.2 Partir pour vivre une nouvelle expérience : les motifs « expérientiels »

Nous nommons comme « expérientiels » les motifs qui sont liés au désir de vivre une expérience à l'étranger permettant l'étudiant de découvrir un nouveau pays et une autre culture. Les études à l'étranger deviennent un moyen qui favorise la mobilité humaine et offre à certaines personnes issues des pays du Sud la possibilité de voyager, notamment dans le contexte actuel de restriction de la mobilité pour un grand nombre de pays⁵³.

Un nombre significatif (12/55) d'étudiants interrogés évoquent des motifs expérientiels qui ont motivé leur départ à l'étranger. Le désir d'exploration et d'élargissement des horizons, ainsi que la volonté de découvrir de nouvelles cultures sont des exemples de motifs « expérientiels » de la migration du savoir.

J'ai toujours entendu de belles choses, de très belles choses du Canada depuis que j'étais petit et tout, mais après, quand j'ai grandi aussi, à travers mon expérience personnelle, mes recherches, j'ai quand même vu de très belles conditions. Je dirais, honnêtement, c'est surtout grâce aux études, j'ai voulu explorer autre chose, j'ai voulu aussi changer de cadre, voyager, découvrir le monde, voir autre chose. (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

La diversité d'origines dans le pays d'accueil en général, et au sein du milieu universitaire en particulier, offre la possibilité à certains étudiants étrangers de découvrir plusieurs cultures au sein d'un espace cosmopolite par excellence.

⁵³ Le nombre des pays tiers dont les ressortissants sont soumis à un visa Schengen pour entrer en France est de 102, conformément au règlement du 14 novembre 2018 [<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/fr/TXT/?uri=CELEX:32018R1806>] (consulté le 16 septembre 2023). Pour le Canada, les ressortissants de 147 pays doivent obtenir un visa pour entrer sur le sol canadien [<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/visiter-canada/exigences-admission-selon-pays.html>] (consulté le 16 septembre 2023)

D'abord j'avais une ambition, disons, de découvrir le monde. C'est vraiment dans l'optique de voir d'autres cultures et de découvrir le monde. Ça, c'est un des facteurs et en même temps, le Canada est un pays que j'aime beaucoup (EL11 : Zakaria, homme, 24 ans, Burkina Faso, Maîtrise, UL)

L'image positive de l'étudiant international et l'impératif pour un grand nombre d'États de participer à une concurrence mondiale d'attractivité étudiante sont des éléments qui facilitent indirectement la mobilité des migrants du savoir et leur permettent de concrétiser leur ambition de partir à l'étranger. Quelle que soit l'importance accordée à ces motifs lors du projet de mobilité, l'enjeu des études ou de la carrière est présent.

1.1.3 « Dans mon pays, c'est compliqué » : les motifs liés au pays d'origine

L'expérience vécue par les étudiants dans leurs pays d'origine joue un rôle important dans la décision de partir à l'étranger. Souvent, la transition du lycée à l'université coïncide avec une prise de conscience des perspectives d'avenir limitées et des contraintes liées aux parcours universitaires et post-universitaires qu'offrent le pays d'origine. Quelques interviewés (6/55) mentionnent l'existence des contraintes spécifiques au système d'enseignement national, tandis que d'autres sont extra-académiques.

D'abord, la faiblesse du système universitaire de certains pays d'origine est bien connue. D'une part, les programmes de formation sont en nombre limités. Il peut être tout simplement impossible d'étudier dans le domaine auquel on s'intéresse. D'autre part, les conditions d'accès au savoir ne sont pas toujours réunies : bibliothèques déficientes, laboratoires désuets, qualité inégale de l'accompagnement, support aux études limité, peu d'opportunités de recherche, etc. Dans ce contexte, il devient difficile de réaliser un parcours universitaire satisfaisant.

Après ma licence, je voulais faire un master en communication dans une université publique. Mais le master n'avait pas encore été créé dans l'université dans laquelle j'ai fait ma licence. Après deux ans d'attente, ça commençait à devenir long. J'ai eu le temps de faire mon BAPES (le brevet d'aptitude au professorat secondaire), mais après ça, la formation n'était toujours pas disponible. Moi, je voulais vraiment faire un master en communication. Donc j'ai commencé à regarder les possibilités de venir ici. (EL12 : Joséphine, femme, 27 ans, Bénin, Doctorat, UL)

Outre ces limites liées aux systèmes d'enseignement supérieur qui amènent les étudiants à quitter leur pays d'origine, plusieurs d'autres difficultés observées et/ou vécues conduisent au même choix – ou même obligation – de partir. Parmi les contraintes évoquées par les étudiants, on trouve la corruption dans le pays et l'instabilité politique, les difficultés d'ascension sociale et d'insertion professionnelle et le taux de chômage élevé, etc. (Harfi et Mathieu, 2006 ; Samet, 2014)

En fait, quand on va aux États-Unis, la question posée quand on va demander un emploi c'est « qu'est-ce que tu sais faire ? ». Ici en France, c'est « quels sont tes diplômes ? », mais chez nous, en Côte d'Ivoire, la question qu'on pose, c'est « qui t'a envoyé ? » et donc pour avoir un assemblage de ce que je sais faire et qui m'a envoyé et aussi quel diplôme j'ai, j'ai préféré donc venir récupérer des diplômes ici en France. Parce que là ici, il s'agit d'une qualité, il s'agit d'une démarcation. (EB15 : Alassane, homme, 22 ans, Côte d'Ivoire, Licence, UB)

Fuir ces difficultés multiples rencontrées par un grand nombre de jeunes, d'amis et de proches devient un élément qui favorise le départ à l'étranger pour certains étudiants. L'augmentation sans précédent du nombre des demandes de visa étudiant ou de permis d'études dans les ambassades de France et du Canada dans plusieurs pays⁵⁴, notamment africains, explique la tendance actuelle des jeunes et leur désir de vivre dans des conditions meilleures par rapport à celles du pays d'origine. Ceci encourage certains étudiants à croire que « partir à l'étranger » est réaliste et possible.

Aussi, le récit de personnes ayant réussi leur insertion professionnelle grâce à leur expérience d'études à l'étranger (un professeur à l'université, un ami, un proche, etc.), malgré les conditions difficiles au pays d'origine, devient un facteur encourageant de l'émigration du savoir.

Quand j'étais au lycée, j'avais des amis qui sont venus en France, donc je me suis dit, bah il y a cette opportunité, en plus je voyais les jeunes Béninois qui n'arrivaient pas à avoir du boulot donc je me suis dit qu'avec une expérience en France et en revenant au Bénin, ça sera plus facile d'avoir un boulot. C'est

⁵⁴ Selon les chiffres de la Direction générale des étrangers en France, en 2021, le nombre de visas pour études en France demandés à l'étranger a atteint 118 234 (+13 % en trois ans), dont 79 424 ont été accordés (37,3 % pour des étudiants venant d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et 26,7 % pour ceux venant d'Afrique subsaharienne). De l'autre côté de l'atlantique, selon les données d'Immigration Canada, 256 000 permis d'études à des étrangers a été délivrés en 2019. Ce chiffre a doublé en seulement quatre ans. Le Québec accueille 30 720 des titulaires de permis d'études, soit 12 %.

ça l'idée en fait, d'aller en France et rentrer. (EB27 : Joseph, homme, 29 ans, Bénin, Master, UB)

Si certains étudiants choisissent de partir pour mieux revenir, d'autres décident de transformer leur mobilité étudiante en une migration durable dans le pays d'installation ou dans un autre pays. Les expériences négatives vécues dans le cadre des études ou lors d'une courte expérience professionnelle dans le pays de provenance encouragent l'expatriation définitive.

J'ai travaillé une année en tant qu'anesthésiste et j'ai été pas bien payée et les conditions du travail ont été difficiles sur le plan relationnel entre collègues et aussi sur le temps de travail, c'était une exploitation, je travaille beaucoup et j'ai été moins rémunérée, avec peu de congés, peu de pauses, donc c'est ce qui m'a poussé de chercher ailleurs, changer carrément de métier, sans s'éloigner du domaine de la santé. (EB32 : Lamia, femme, 26 ans, Tunisie, Doctorat, UB)

Pourtant, la volonté de fuir les difficultés économiques du pays d'origine ne signifie pas que toute destination pourrait être systématiquement utile pour garantir un projet de vie. La mobilité étudiante se fait souvent suite à une évaluation des avantages et des limites du pays de destination. C'est pour cette raison que Nathalie, une étudiante malgache, a choisi le Canada comme pays d'installation et non pas la France.

C'est plus facile pour nous d'aller en France par rapport au Canada. Mais c'est vraiment par rapport aux débouchés en fait et aussi aux conditions de vie. En France, il est difficile par exemple de trouver un emploi, ne serait-ce que pour un étudiant alors qu'au Canada, c'est vraiment très facile. Et vu que c'est déjà assez saturé (en France), si on peut dire ça comme ça, il y a vraiment beaucoup de monde, j'avais pensé que dans quelques années, ce serait difficile non seulement de trouver un emploi pour les gens là-bas, notamment pour les étudiants étrangers. Et sachant que le Canada est encore un pays qui privilégie beaucoup l'immigration et vraiment qui recherche de main-d'œuvre. Je me suis dit que là, ce serait vraiment l'occasion d'aller là-bas et y aurait plus de chances en fait de trouver un emploi dans les conditions que je voudrais avoir. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Cette mobilité pour études qui cache un projet de migration plus large et une volonté de garantir un avenir professionnel après le parcours universitaire n'est pas spécifique aux étudiants du Sud qui partent vers l'Europe ou l'Amérique du Nord. On constate également des mobilités Nord – Nord, où les difficultés professionnelles attendues sont combinées à des difficultés d'intégration et du racisme perçu dans la société d'origine. C'est le cas de

Malika, descendante d'immigration d'origine algérienne et actuellement doctorante à l'Université Laval, qui explique les facteurs de son départ de la France vers le Québec comme suit :

Il y a plusieurs [facteurs qui expliquent la mobilité]. Le principal, c'est le facteur social et le secondaire, mais c'est quand même important, c'est le facteur professionnel. Pour le facteur social, moi, je ne me sentais pas bien en France, malgré le fait que je sois née dans ce pays. Je ne me suis jamais considérée comme française malheureusement, mais parce qu'on me faisait comprendre que je n'étais pas une française, que j'ai été, selon leurs termes, une « sale arabe » et que je devais retourner dans mon pays alors que je suis née à Lyon. Donc, c'était compliqué, je ne me suis jamais sentie à ma place en France. [...] J'ai vraiment subi les conséquences du racisme et d'islamophobie parce que je suis de confession musulmane et donc le plus gros facteur qui m'a poussé à partir, en tout cas à avoir envie de partir, c'est ça, c'est le facteur social. Le racisme et l'islamophobie que je ne supportais plus et je me suis toujours dit que la France n'était pas... ce n'est pas le pays où j'allais finir ma vie. Et le facteur professionnel me confortait dans mon choix parce que littéralement, il n'y a plus rien à faire en France... De nos jours, on ne va pas se mentir, encore plus dans le domaine universitaire, c'est encore plus compliqué de trouver des postes ou autres. Donc je me disais, ce pays n'a plus rien à m'offrir, tant socialement que professionnellement. (EL9 : Malika, femme, 26 ans, France-Algérie, Doctorat, UL)

Les motifs liés au pays d'origine sont multiples et participent à l'élaboration d'un projet d'études à l'étranger. Pourtant, le choix du pays de destination n'est pas renvoyé au hasard et se fait à partir de nombreuses considérations.

1.1.4 « Je suis venu pour cet eldorado, on m'a dit que c'était le rêve d'étudier ici » : les motifs liés au pays d'accueil, à la ville ou à l'université

Les représentations d'un étudiant envers son pays de destination participent largement à la construction du projet d'études à l'étranger. Les facteurs liés au lieu de destination encouragent certains enquêtés (15/55) à choisir le Québec ou la France comme pays d'études.

Dans ce sens, la langue française dans ces deux pays est un facteur fondamental. Le poids des étudiants issus des régions francophones explique que le motif linguistique a participé historiquement à privilégier des routes migratoires plus que d'autres. Maîtriser la langue

du pays de destination est déterminant, non seulement pour des raisons académiques, mais également pour pouvoir gérer les procédures administratives et pour faciliter l'intégration.

Parmi les autres facteurs liés au pays d'accueil, on cite la réputation du système universitaire et la qualité reconnue des études universitaires tant en France qu'au Québec. Pour cela, 65,9 % de nos enquêtés à l'Université de Bordeaux et 53,7 % à l'Université Laval considèrent que l'excellence universitaire et la réputation de l'université sont les critères prioritaires qui les amènent à choisir ces universités comme lieu d'études⁵⁵.

Les études universitaires en France sont bonnes, il faut reconnaître quand même que la France est parmi les pays ayant un bon niveau des études universitaires. Il y a de bonnes universités ici. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

La France a un système éducatif assez poussé, assez pointu. Tous presque nos grands cadres dans mon pays viennent de la France, de l'Europe, de l'Occident et tout. Donc, je me dis que la formation est assez poussée, pointue, et l'Université de Bordeaux, c'est une des grandes universités en droit public [...]. Donc, quand j'ai été accepté ici déjà, j'étais très honoré et je suis toujours fier d'être dans cette université. (EB10 : Serge, homme, 24 ans, Côte d'Ivoire, Master, UB)

Le coût des études universitaires n'est pas un élément marginal lors du choix du pays d'accueil. Certaines destinations sont accessibles notamment en raison de leurs frais de scolarité raisonnables pour les étudiants venant de l'étranger. Dans ce sens, la France et le Québec, malgré la différence de leurs frais d'inscription, jouent un rôle « tremplin » pour certains étudiants qui veulent poursuivre des études universitaires dans d'autres pays, comme les États-Unis.

Outre ces éléments spécifiques au système universitaire du pays d'accueil, certains étudiants justifient leur choix par des éléments extra-académiques et spécifiques à la France ou au Québec tels que : la qualité de vie, les valeurs, la culture, etc.

D'abord, il y avait un attrait pour la France depuis mon jeune âge, j'ai toujours aimé la langue française. J'ai toujours été attirée par tout ce qui concerne la France, vraiment depuis mes 5-6 ans, parce qu'au Maroc, on commence

⁵⁵ « Quel est le critère prioritaire qui vous a conduit à choisir l'Université Laval / l'Université de Bordeaux comme lieu d'étude ? »

généralement à étudier le français depuis l'école maternelle et donc on attend un peu de se faire avec la langue et quand on connaît une langue, on connaît la culture qui va avec, le pays qui va avec. Donc il y avait un attrait naturel vers la France. (EB17 : Omar, homme, 28 ans, Maroc, Doctorat, UB)

Au sein du pays, l'arrivée à la ville d'installation ne se fait pas au hasard. Le choix de Bordeaux ou de Québec est ainsi lié ainsi au coût de la vie par rapport aux autres villes, notamment Paris ou Montréal. Aussi, la forte présence de la diaspora d'origine au sein de la ville d'installation constitue un élément important pour les étudiants internationaux. Cet élément, selon certains interviewés, pourrait faciliter leur accueil et leur intégration notamment par de l'aide et du soutien offerts par les associations communautaires.

La France, parce que j'ai déjà la famille ici, c'est le plus simple. Après, j'ai déjà tenté ma chance avec d'autres pays, mais à la fin j'ai arrêté parce que je me suis dit, c'est un peu difficile, je ne connais personne là-bas, je ne connais pas la culture, je ne connais pas le mode de vie, comme la Russie et le Canada, en plus les études là-bas coûtent cher. C'est pour ça que peut être la France, c'est la plus simple. (EB32 : Lamia, femme, 26 ans, Tunisie, Doctorat, UB)

La position de la ville par rapport à certains enjeux sociétaux influence également le choix de l'université d'études.

Je suis venu à Bordeaux parce que j'ai beaucoup d'amis qui m'ont conseillé de venir à Bordeaux. Je voulais au départ partir à Lille d'abord, avant de penser à Rennes parce que je voulais intégrer une fac de journalisme au départ, même si j'allais quand même faire des études de communication parce que j'avais cette ambition. Après, quand Bordeaux m'a accepté, ils m'ont dit c'est mieux d'aller à Bordeaux parce que Bordeaux a une attache particulière aussi avec l'histoire africaine, l'histoire des Noirs et tout ce qui était lié à l'histoire de l'Afrique. Après bon, de conseil en conseil, je me suis dit, je vais aller à Bordeaux parce qu'aussi le fait que Bordeaux soit aussi sélectif m'avait beaucoup plus attiré, j'ai senti qu'avec ça certainement il y aura de la rigueur, il y aura une bonne formation et tout. (EB29 : Daouda, homme, 26 ans, République de Guinée, Master, UB)

Dans une perspective comparative, il est important de souligner que les étudiants internationaux de l'Université de Bordeaux, notamment africains, montrent une connaissance assez pointue du pays et de la ville de destination avant leur arrivée, contrairement aux étudiants de l'Université Laval. Ce constat pourrait être expliqué par une histoire coloniale toujours présente dans l'imaginaire des jeunes africains à travers une grande diffusion de l'histoire et de la culture françaises, aussi par les relations de

dépendance entre la France et certains pays du continent dans un contexte de relations asymétriques et « de subordination entre nations formellement indépendantes » (Marini, 1972, p. 37).

Enfin, tout en étant singuliers, les propos de Salma, une étudiante de l'Université Laval, nous permettent de comprendre d'autres raisons migratoires liées au pays de destination. Elle a choisi le Canada, et non pas la France, en raison de l'image positive de ce pays en matière d'accueil des étrangers et de tolérance envers les différences culturelle et religieuse.

- Quand j'étais au Maroc, lors de ma 2^{ème} année de master, j'ai postulé dans deux pays, en France et au Canada. J'ai commencé les deux procédures, j'étais admise dans trois universités en France et au Canada, [...], le choix de l'Université Laval était lié notamment à leur ouverture aux étudiants étrangers.

- Qu'est-ce que tu veux dire par « ouverture » ?

- Je pensais qu'à l'Université Laval, je serai vraiment acceptée et je ne serai pas marginalisée ou discriminée à cause de mon « *hijab* » (voile), c'est ça la première raison, je voulais être acceptée comme je suis [...]. Donc, j'avais une impression positive sur la place de la femme musulmane ici, ce n'est pas comme en France. (EL19 : Salma, femme, 23 ans, Maroc, Maîtrise, UL)

Au regard de ces propos, nous pouvons souligner que la conception du projet d'études à l'étranger dépend également des facteurs spécifiques au modèle national de gestion de la diversité et à la place accordée à la différence ethnoculturelle.

1.1.5 « Étudier pour s'expatrier » : les motifs liés à un projet post-études

Le projet d'études à l'étranger constitue pour certains étudiants (6/55) un moyen pour entamer un processus d'émigration dans le pays d'accueil. Le statut « étudiant étranger » devient dès lors une étape dans un projet de vie plus large et une prise de conscience des difficultés d'immigration économique. Pour le cas de ces étudiants, la facilité d'avoir un visa pour études en France ou au Québec, comparativement à d'autres types de visa, devient une stratégie pour immigrer dans le pays d'accueil et l'expérience d'études devient un levier pour mieux se préparer à la vie professionnelle.

Mon cas est un peu particulier, parce que quand j'étais en Colombie, je savais que je voulais venir vivre ici au Canada, donc j'ai appliqué à des programmes

des travailleurs qualifiés pour venir ici en tant que résident permanent. Donc, j'ai regardé la différence entre les programmes canadiens et québécois à ce moment-là, les québécois étaient plus faciles pour moi et c'est pour ça que j'ai commencé à apprendre le français et j'ai présenté ma demande, c'est une longue histoire, mais le gouvernement a décidé d'annuler toutes les demandes. Pour cela, j'ai cherché une autre manière pour venir ici, donc je me suis dit je vais faire un doctorat, donc, c'est ça qui m'a amené vraiment à reprendre les études. (EL3 : Carlos, homme, 30 ans, Colombie, Doctorat, UL)

Ces motifs de départ coïncident généralement avec des contraintes sociales vécues au pays d'origine et une difficulté d'insertion professionnelle à la hauteur des qualifications de l'étudiant étranger. Ces étudiants espèrent que leurs études à l'étranger augmentent leurs conditions d'employabilité dans un monde du travail plus compétitif.

En somme, nous pouvons souligner que le projet d'études à l'étranger ne repose pas sur un seul motif. La combinaison de plusieurs motifs de départ explique la complexité de concevoir un parcours universitaire dans le pays d'accueil, ce qui en fait une étape importante dans la définition du projet de vie. De plus, les divers motifs de mobilité issus de nos terrains d'études et de certains travaux antérieurs (Samet, 2014 ; Bolzman et Guissé, 2017) dévoilent un nouveau visage de la migration du savoir, basé principalement sur des stratégies individuelles et sur l'initiative personnelle de l'étudiant. Pourtant, la multiplicité de ces facteurs ne devrait pas cacher d'autres éléments secondaires qui favorisent la mobilité pour études et qui participent à l'accroissement du nombre d'étudiants étrangers en France et au Québec, tels que la pénurie de travailleurs qualifiés dans certains secteurs professionnels, le vieillissement de la population active et l'internationalisation accrue des activités de recherche (Harfi et Mathieu, 2006). À ce niveau, il est important d'évaluer le compromis entre les attentes individuelles de l'étudiant en mobilité et les finalités institutionnelles de la migration du savoir des États. Ces éléments feront l'objet de deux prochaines parties.

1.2 Des perspectives et des attentes protéiformes des étudiants étrangers : le professionnel incarné dans le privé ou le privé incarné dans le personnel

Tout comme les motifs de mobilité internationale pour les études, les finalités et les attentes des étudiants étrangers ne se limitent pas uniquement au cadre académique. Pour la plupart

de nos enquêtés, l'expérience d'études à l'étranger va au-delà du projet de formation et vise des aspects familiaux, sociaux, culturels, etc.

Une fois que l'étudiant est arrivé dans son nouveau milieu de vie, il se sent porteur d'un projet personnel, familial, voire national. La majorité des enquêtés (33/55) affirme qu'ils portent des responsabilités multiples qui dépassent la réussite du parcours universitaire. L'expérience d'études à l'étranger s'inscrit alors dans un désir d'évoluer individuellement par une ouverture à de nouveaux horizons et l'acquisition des compétences transnationales qui lui permettent d'être utile à sa famille et à son pays.

Vous êtes l'incarnation d'un espoir familial, d'un espoir national parce qu'on fait des études, ce n'est pas pour travailler dans des restaurants, ce n'est pas pour travailler dans des magasins, mais on fait des études pour éventuellement porter des responsabilités nationales, donc de surcroît pour celui-là qui fait des études de droit, le plus souvent c'est-à-dire on a des ambitions de transformer le pays, donc de se retourner chez nous et de se rendre utile parce qu'on étudie pour trois choses, pour être utile à soi, être utile à sa famille et être utile à sa nation, j'allais même dire à l'espèce humaine, donc c'est cela en fait la vocation. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

Malgré les difficultés vécues avant le départ à l'étranger, certains (6/55) ont conscience qu'ils devraient participer au développement de leur pays à travers un capital humain (Becker, 1962). La fuite temporaire des cerveaux doit se transformer en un gain pour les pays d'origine. Pourtant, cette responsabilité n'efface pas les objectifs personnels de l'étudiant étranger, qui cherche souvent à bâtir une vie digne et à progresser dans l'échelle sociale. Les étudiants sont conscients qu'ils peuvent apporter des bénéfices à la société d'accueil et souhaitent que leur présence sur le territoire d'installation soit valorisée.

Pour moi, [mon objectif] serait réussir et essayer d'avoir un bon profil et d'être financièrement bien et d'entrer dans le cadre professionnel. Voilà, j'aimerais bien avoir mes droits comme les autres, avoir ce privilège, parce que pour moi c'est un privilège d'être comme les Français, d'avoir ton appartement, d'avoir accès aux droits, de travailler, de participer à la citoyenneté française et de sentir que tu n'es pas aussi différente finalement, de penser que malgré cette différence, on peut faire des choses que tout le monde fait et pouvoir apporter quelque chose à la société française et pas forcément qu'on est des étrangers qu'on pense dans un cadre communautariste et qu'on défend nos valeurs à nous et on laisse tomber les valeurs françaises, au contraire, parce qu'il y a des

valeurs ici que je trouve très intéressantes et enrichissantes au niveau personnel. (EB24 : Sana, femme, 32, Algérie, Master, UB)

D'autres attentes exprimées par les étudiants (7/55) sont liées au développement de leur capital de mobilité (Belkhodja et Esses, 2013) et des qualités personnelles telles que l'autonomie, le sens de la responsabilité, etc. Cette expérience d'études à l'étranger constitue une opportunité pour découvrir d'autres cultures, notamment dans des mondes étudiants divers et cosmopolites. Dans ce sens, Martha, étudiante Colombienne de l'Université Laval, témoigne de ses aspirations pour son immigration au Québec.

J'espère rencontrer plus des Québécois, parler avec eux, pratiquer mon français, améliorer mon français... Aussi, découvrir d'autres réalités et d'autres expériences des personnes qui viennent du partout du monde, je pense que c'est important, ça va t'aider à être plus critique sur certaines choses, sur ton pays, sur toi-même, etc. (EL6 : Martha, femme, 23 ans, Colombie, Baccalauréat, UL)

Nous pouvons mentionner que le projet de mobilité est un processus continuellement évolutif, inscrit dans une trajectoire migratoire et qui évolue en fonction des opportunités et des contraintes rencontrées. Dans ce sens, Véronique Gagnon (2018) a inventé « le terme *projectoire* pour rendre compte des trajectoires individuelles qui se tracent à la lumière de multiples projets en mouvance » (p. 121). Les étudiants étrangers favorisent « un cosmopolitisme forcé » (Beck, 2004) « pour qui la migration pour les études est souvent motivée par des problèmes qui tiennent à l'aspect économique des choses plutôt qu'à une harmonie généralisée des mouvements qui transcende les frontières nationales et culturelles » (Germain et Vultur, 2016, p. 61). Pourtant, ce cosmopolitisme offre la possibilité à nos enquêtés d'atteindre leurs objectifs et de répondre à une diversité d'attentes. Il est également motivé par une attractivité universitaire en concurrence mondiale, objet de la partie suivante, dont la cible principale est l'étudiant international.

1.3 L'attractivité universitaire au prisme des projets individuels : de l'espérance subjective à la réalité objectivée

Dans cette partie, nous ne présentons pas les politiques d'attractivité universitaire en France et au Québec, mais nous exposons dans quelle mesure cette attractivité peut conduire à des effets négatifs notamment à travers une vision consumériste et clientéliste de certaines institutions vis-à-vis les migrants du savoir ?

À l'analyse des entrevues menées avec des responsables universitaires, il apparaît que la présence d'étudiants étrangers est rarement perçue comme une opportunité pour les étudiants locaux et pour les institutions, notamment en lien avec leurs apports multiples. Cette considération concerne l'Université de Bordeaux plus que l'Université Laval. Pourtant, de nombreux rapports montrent que ces étudiants rapportent plus qu'ils coûtent aux États, tant sur le plan économique⁵⁶, que sur les plans diplomatiques et culturels⁵⁷.

Une spécificité française que les étudiants en mobilité individuelle⁵⁸ sont souvent perçus comme des acteurs d'une « internationalisation invisible⁵⁹ ». Cette perception est différente de celle des étudiants venant dans le cadre d'Erasmus, qui bénéficient d'un accueil et d'un accompagnement plus substantiels de la part des universités (Ballatore, 2015).

Ces dernières années, une « stratégie d'attractivité pour les étudiants étrangers » qui a généré de nombreux débats et polémiques est celle de « Bienvenue en France⁶⁰ », par laquelle le gouvernement a décidé d'appliquer des frais différenciés pour les étudiants non-ressortissants de l'Union européenne. Cette réforme a mis les universités, qui bénéficient d'une clause d'autonomie, face à des choix complexes qui leur permet de définir des stratégies⁶¹ d'exonération (Tissier-Raffin, 2021). Cette stratégie paradoxale, selon la

⁵⁶ Campus France, « Au-delà de l'influence : l'apport économique des étudiants étrangers en France », 2014 [<https://www.campusfrance.org/fr/ressource/au-dela-de-l-influence-l-apport-economique-des-etudiants-etrangers-en-france>] (consulté le 14 février 2023).

CRE Montréal, « L'urgence d'agir pour attirer et retenir les meilleurs étudiants internationaux à Montréal », 2014 [<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2463397>] (consulté le 14 février 2023).

⁵⁷ Le réseau de l'université du Québec, « Quels sont les avantages pour le Québec d'accueillir des étudiants étrangers ? », 2014. [https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/fiches/fiche2_etu_etrangers_avantages_accueil.pdf] (consulté le 14 février 2023).

⁵⁸ Ici, l'étudiant en mobilité individuelle est un étudiant qui ne vient pas dans le cadre d'un échange universitaire ou d'une convention de partenariat entre universités ou pays. Généralement, cet étudiant part pour étudier à l'étranger à partir d'une initiative personnelle et pour le cas de la France, il passe généralement par Campus France de son pays pour pouvoir candidater dans une université française.

⁵⁹ Terme employé par une responsable de l'Université de Bordeaux

⁶⁰ L'arrêté du 19 avril 2019 mettant en œuvre le plan « Bienvenue en France » [<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038396885/>] (consulté le 16 septembre 2023).

⁶¹ Quant à l'Université de Bordeaux, elle adopte deux stratégies basées sur les critères d'excellence et de niveau social. Source : Conseil d'administration de l'Université de Bordeaux, 12 mai 2022, délibération relative à la fixation des critères d'exonération des droits d'inscription au titre de l'année 2022-2023 [https://www.u-bordeaux.fr/application/files/9716/5278/2101/2022-47_Delib_exoneration_des_droits_dinscription_UKRAINE.pdf] (consulté le 16 septembre 2023).

démographe Lama Kabbanji (2019), reflète l'intention du gouvernement français de réduire le nombre d'étudiants, notamment en provenance d'Afrique, et de suivre une politique sélective principalement basée sur des considérations économiques. Le plan « Bienvenue en France » combine ainsi deux logiques discriminatoires, en prenant en compte l'origine sociale et l'origine géographique (Bréant et Jamid, 2019).

Selon les propos de Djamel, un étudiant algérien de l'Université de Bordeaux, cette réforme semble être contradictoire avec l'image de l'enseignement supérieur français et son modèle universaliste.

Pour l'idée générale, je dirais que ce n'est pas du tout glorieux, ce n'est pas du tout à l'image de l'universalisme de l'enseignement supérieur français, ce n'est pas ce que j'entends de ma part de l'universalisme. Moi, ce que j'entends là, c'est qu'on va ramener les gens aisés et on va surtout prioriser les enfants du Bahreïn du Qatar et du Moyen-Orient que les enfants qui eux viennent du Maghreb ou des pays de l'Afrique subsaharienne, et ils n'ont pas les moyens de payer ses frais de scolarité et on le sait. Et donc pour moi c'est déjà un frein et une sélectivité au pouvoir financier, enfin juste à l'argent, c'est une sélection au moyen financier. Ça n'est pas du tout représentatif encore une fois de ce que l'étudiant peut apporter. J'aurais aimé qu'il y ait une alternative pour ces étudiants ; « vous n'avez pas les moyens, vous avez un dossier de très grande qualité et bien on vous paie vos frais de scolarité ». Alors que là c'est dissuasif parce que justement ils sont inondés de demandes, c'est un pays attractif pour l'enseignement supérieur et ils veulent donc poser des freins et des limites pour les étudiants pour que ça ne soit pas la ruée vers l'or comme ça l'était avant. (EB37 : Djamel, homme, 21 ans, Algérie, Licence, UB)

Pour le cas de l'Université de Bordeaux, les initiatives d'internationalisation sont axées sur de nouveaux « marchés d'éducation », à travers la mise en place de certains programmes en anglais et l'établissement de nouveaux partenariats. Selon les entretiens menés avec des acteurs universitaires, il semble que la mobilité entrante classique des étudiants originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne est garantie. Nous n'avons pas observé de réels efforts institutionnels pour attirer ces étudiants. Cependant, le défi actuel réside dans le renforcement de l'attractivité universitaire dans d'autres régions, notamment en Asie. Pour illustrer cette idée, nous pouvons citer le programme Enlight⁶² qui consiste à un chantier

⁶² ENLIGHT : créer une alliance universitaire européenne [<https://www.u-bordeaux.fr/universite/notre-strategie/projets-institutionnels/enlight-alliance-universitaire-europeenne>] (consulté le 14 février 2023).

d'internationalisation en partenariat avec des universités européennes. Sans être représentatif, un responsable de l'Université de Bordeaux estime que ce partenariat n'est pas suffisamment justifié sur le plan académique et explique la motivation de l'université à s'engager dans ce projet par le seul aspect financier.

- On nous a dit par exemple, vous allez intégrer un programme qui s'appelle Enlight, d'accord. Je n'échange aucun enseignant chercheur et aucun étudiant avec aucune des universités de Enlight. Ça ne m'intéresse pas ces universités. Moi, quand j'envoie des étudiants à l'étranger, qui sont des étudiants en 3^e cycle ou des jeunes enseignants-chercheurs qui se forment, je les envoie à Boston, New York, Los Angeles, de temps en temps, Londres et Berlin, mais, la Lituanie ou l'Irlande du Nord ou la Slovaquie... Je m'en fous, vous comprenez...

- Pourquoi alors l'université faisait-elle ce genre de partenariat ?

- Mais parce qu'il y avait de l'argent à prendre [...]. La Communauté européenne donne de l'argent pour créer ce genre de chose. Mais moi, ça ne m'intéresse pas. Ce qui m'intéresse, ce n'est pas d'avoir une grosse machine où on va me dire, il faut que t'envoie tes étudiants à tel ou tel endroit. Moi je sais où j'ai besoin d'envoyer les étudiants. (RB11 : Responsable, UB)

Bien qu'elles n'apparaissent pas poser problème pour la France, dans le cas du Québec, les politiques gouvernementales concernant les visas semblent être un facteur limitant des flux des étudiants africains. Selon les données d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC), le taux de refus des demandes de visa des étudiants en provenance d'Afrique par le gouvernement fédéral a augmenté ces dernières années, notamment entre 2016 et 2020, avec 45 % pour l'ensemble des demandes d'étudiants internationaux contre 88 % pour les étudiants africains⁶³. Depuis de nombreuses années, certains travaux (Garneau, 2006 ; Belkhodja et Vatz Laaroussi, 2012) montrent que l'attractivité universitaire était un levier pour le Canada afin de favoriser l'immigration permanente pour les étudiants internationaux. Alors que le motif de refus le plus fréquent des demandes de permis d'études des étudiants Africains est dû, selon les agents d'IRCC, au fait que ces derniers

⁶³ Le Devoir, « Ottawa refuse de plus en plus d'étudiants francophones, surtout venus d'Afrique », 2021 [<https://www.ledevoir.com/societe/education/648552/etudiants-etrangeurs-ottawa-refuse-de-plus-en-plus-de-francophones-surtout-venus-d-afrique>] (consulté le 14 février 2023).

Le Soleil, « Les étudiants africains francophones encore rejetés à la tonne » [<https://www.lesoleil.com/2022/08/18/les-etudiants-africains-francophones-encore-rejetes-a-la-tonne-ea7882fe4b2df8e99712539daded58f>] (consulté le 14 février 2023).

« ne quitteraient pas le Canada à la fin de la période d'études ». Dans ce sens, Blaise, un étudiant Béninois de l'Université Laval, témoigne de l'opacité entourant l'octroi des visas par le gouvernement canadien.

J'ai fait ma demande d'immigration quatre fois avant d'être accepté. C'est très difficile quand vous n'êtes pas d'un pays européen, américain et tout ça, très difficile. Je fais ma demande une première fois, c'était rejeté pour motif soi-disant que ce n'était pas sûr que j'allais arriver ici et que je venais ici pour les études et tout ça ou soi-disant que je n'avais pas assez de moyens pour étudier au Canada, soit c'était parce que j'allais retourner chez moi. Les motifs n'étaient pas très clairs [...]. De toute façon, je vous dis une chose, immigration Canada, c'est comme un mythe, si vous ne voulez pas vous faire du mal psychologiquement, vous acceptez comment ça fonctionne et vous priez tout simplement que ça marche. Le reste, si vous voulez vous y attacher, vous allez franchement devenir fou. Vous, vous pouvez déposer une demande ici tout de suite et j'aurai le même profil que vous, j'aurai les mêmes informations que vous, peut-être les mêmes ressources que vos parents. On aura la même chose en fait, pas de différence, on ira déposer la demande, mais peut-être je l'aurais, vous ne l'aurez pas, peut-être vous l'aurez, je ne l'aurais pas. (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

Ensuite, tout comme le cas de l'Université de Bordeaux, les acteurs à l'Université Laval font appel à la rhétorique de l'internationalisation universitaire et de la concurrence provinciale, fédérale et internationale pour attirer les étudiants étrangers. Des stratégies multiples sont mises en place, notamment l'enrichissement de l'offre de formation, la diversification des bourses destinées aux étudiants en mobilité entrante, l'accompagnement dans les démarches d'immigration, la mise en place des programmes entièrement en anglais – dans la seule province francophone en Amérique du Nord, etc.

[Le défi] je pense que ça serait de faire davantage des programmes ou d'actions spécifiques vers des clientèles dont la langue première n'est pas le français. Alors on sait que les efforts de recrutement vers ces nouvelles clientèles, donc des bassins qui ne sont pas traditionnels pour l'université, parce que l'Université Laval traditionnellement recrute beaucoup dans l'Europe francophone, l'Afrique francophone aussi et un peu l'Amérique latine, un peu le Moyen-Orient, un peu l'Asie. (RL2 : Responsable, UL)

Pour conclure, plusieurs travaux montrent que les universités sont coincées dans une logique d'internationalisation marchande. On observe dès lors l'apparition d'une nouvelle terminologie pour nommer ce phénomène concurrentiel d'attractivité étudiante : « marché

de l'éducation » (Terrier, 2009), « supermarché des diplômes » (Maron, 1996), « massification universitaire » (Ballatore, 2017), « mondialisation universitaire » (Strassel, 2018), « capitalisme universitaire » (Slaughter et Taylor, 2015), « universités néolibérales » (Slaughter et Cantwell, 2012) « commercialisation de l'enseignement » (Christensen *et al.*, 2019), « marchandisation de l'enseignement » (Harari-Kermadec , 2019), etc.

Si le projet d'études à l'étranger constitue pour l'étudiant un levier pour réaliser son projet de vie et ses ambitions personnelles et familiales, les universités, quant à elles, cherchent à se tailler une place dans le marché éducatif mondial. Les étudiants internationaux représentent, dès lors, une « clientèle » et une « masse »⁶⁴ homogénéisée dans la perception des acteurs universitaires. Cette homogénéisation rend la prise en compte des projets individuels difficile à accomplir, notamment avec la méconnaissance de la complexité des déterminants de la migration du savoir.

2. L'expérience d'études à l'étranger : du développement personnel à des changements structurels d'une vie

L'impact de la migration est évalué généralement dans une perspective *macro*, en termes de coûts et bénéfices pour les pays d'origine et les pays d'accueil. Très peu de recherches s'intéressent aux conséquences de cette expérience migratoire sur ceux qui la vivent directement. Dans cette partie, nous présentons les effets de l'expérience d'études à l'étranger sur les enquêtés et leur degré de satisfaction à l'égard de leur vécu dans le pays d'accueil.

2.1 Les bienfaits de l'expérience d'études à l'étranger : le développement des *soft skills* non escomptées

L'expérience d'études à l'étranger constitue pour certains étudiants un bouleversement total. Elle se combine souvent avec d'autres types de transitions, qu'elles soient familiales, sociales, financières, etc. Nous avons abordé cette dimension en interrogeant nos interviewés à l'aide de la question suivante : « *pensez-vous que cette expérience d'études à*

⁶⁴ Termes utilisés par certains responsables interviewés dans les deux universités.

l'étranger vous a permis d'avoir certains changements personnels ? ». Les réponses sont variées, les changements personnels vécus par les étudiants lors de leur migration à l'étranger sont multiples et perçus généralement comme positifs. Ils nous montrent l'ampleur des conséquences de l'immigration sur les individus, notamment sur le développement des qualités personnelles et de la réflexivité.

Un nombre important d'étudiants interrogés (29/55) soulignent les qualités personnelles développées grâce à leur expérience académique à l'étranger, avec toutes ses composantes qui ne se limitent pas uniquement au cadre universitaire. Vivre à l'étranger et sortir de son cadre familial et social habituel pourrait conduire les étudiants, d'une part, à rencontrer des difficultés multiples (démarches d'immigration, installation dans le nouveau pays, solitude, etc.), de l'autre part, à saisir des opportunités à travers le contact avec des étudiants issus d'horizons divers, lors d'une expérience de stage ou dans les petites expériences professionnelles, etc. Pour cela, une étudiante de l'Université de Bordeaux considère que son expérience « est importante, constructive et difficile » (EB23). Son importance se manifeste notamment par l'enrichissement de son bagage de compétences, en premier lieu, en matière des *soft skills* telles que la communication, l'organisation, la gestion du temps, etc. Dans un deuxième lieu, les étudiants se sentent plus autonomes, plus confiants, plus patients et plus persévérants qu'auparavant. Les difficultés rencontrées lors de leurs démarches multiples à l'étranger leur ont permis de développer de diverses qualités.

Oui absolument, je me suis beaucoup changé, même mon père a remarqué ça. Au début je n'ai été pas habitué et parfois incapable à résoudre mes problèmes et j'avais trop de pitié envers moi-même, si on pouvait dire. Au début, j'ai été dans une mauvaise situation et je n'ai rien fait contre ça, mais maintenant je me suis beaucoup changé, j'arrive à me lever encore après les difficultés. Je suis devenu probablement confiant de moi-même et généralement je me suis amélioré. (EB3 : Jonas, homme, 18 ans, Allemagne, Licence, UB)

Les étudiants mentionnent que le changement du pays est l'élément clé qui donne lieu aux expériences multiples et par la suite au développement de ces qualités et compétences.

Franchement, c'est une expérience difficile, mais belle, parce qu'elle a permis l'évolution de ma personnalité, je ne l'aurais jamais été la personne que je suis aujourd'hui si je suis resté au Bénin, avec les difficultés qu'on rencontre, avec toutes les galères, ça forge le caractère et ça te permet de te mettre face à des

situations difficiles et de dire il y a forcément une solution. (EB27 : Joseph, homme, 29 ans, Bénin, Master, UB)

Ensuite, certains étudiants (6/55) avancent que les retombées de leur expérience d'études à l'étranger se manifestent dans leur perception de la différence ethnoculturelle dans un monde étudiant culturellement et religieusement divers. Ces étudiants, qui ont l'habitude de fréquenter des personnes « similaires » dans leur pays de provenance, deviennent plus ouverts, compréhensifs et tolérants envers d'autres cultures. Cette acculturation (Vultur, 2015) se manifeste à travers la construction de nouvelles représentations envers « l'Autre » différent et entraîne des changements culturels et psychologiques chez l'étudiant étranger.

En tout cas, il y a beaucoup de changements. Dans un premier temps, [...] j'avoue que c'est la première fois de côtoyer des « blancs », d'une manière assez proche, hein, si je peux m'exprimer comme-ci, donc sans arrière-pensée, parce que dans notre pays on a une communauté à part qui est tranchée dans son coin, il n'y avait pas forcément des relations. Donc, le fait de les côtoyer ici, ça nous permet de comprendre leur manière de penser, leur manière de voir le monde, et ça fait que peut-être ma façon de les aborder avant donc a changé. (EL17 : Franck, homme, 33 ans, Côte d'Ivoire, Maîtrise, UL)

De plus, l'expérience de mobilité déclenche chez certains interviewés (6/55) un processus de réflexivité plus prononcée sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. Cette « aventure » devient une occasion pour prendre conscience de certaines réalités et des valeurs différentes de celles de la société de provenance. Les étudiants mentionnent qu'ils font souvent des comparaisons entre leur pays d'origine et leur pays d'installation en lien avec les opportunités offertes et les conditions de vie. Cette réflexivité va jouer un rôle important en matière de construction du projet professionnel et du projet de vie de l'étudiant international.

En partant de mon pays et en allant dans un milieu qui m'est complètement étranger, en découvrant de nouvelles cultures, en me poussant à en connaître plus sur tout ce qui m'entourait, ça m'a permis d'avoir l'esprit encore plus ouvert et de voir des aspects de la vie que je ne voyais pas auparavant. Puis cette manière de penser là et de voir les choses m'a également permis d'avoir une autre vision que je n'avais pas de Madagascar et qui pourrait plus tard m'aider, que ce soit au niveau professionnel ou dans mes projets de vie. Si je compte poursuivre au Canada ou bien dans mon pays, ça m'a vraiment changé. Ça a vraiment changé ma manière de voir les choses. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Le contact avec d'autres étudiants nationaux et internationaux permet à certains de nos interviewés de réfléchir sur leurs représentations et leurs attitudes envers des éléments constitutifs de leur vie. Le parcours universitaire à l'étranger devient une « aventure » pour se découvrir soi-même. Aussi, vivre dans un contexte de diversité conduit l'étudiant à se poser des questions sur des aspects liés à son origine ethnoculturelle et sur ses choix face à la différence qui peuvent aller de l'assimilation et l'abandon de sa culture d'origine jusqu'à l'authenticité et la préservation des particularismes (cf. chapitre 1, partie 4).

Je me sens qu'en 2013 quand je suis arrivée... parce que j'ai vécu dans un groupe de la même religion et tout, on était très rattaché non seulement à la religion, mais aussi à nos traditions et habitudes. Mais, quand on sort de ça, on essaie de voir les choses un peu de loin et c'est beaucoup mieux, on prend du recul, et quand on prend du recul je dirais pas que c'est pas correcte ce qu'ils font, mais ça nous permet de réfléchir un peu plus et actuellement par exemple il y a des choses que je les traite en fonction de ma religion et il y a d'autres non... je ne sais pas si c'est positif et c'est normal ou pas, mais j'ai ce sentiment que quand je prends de recul j'essaie de me retrouver authentique, libre et mes choix sont en cohérence avec ce que je me sens. (EB16 : Yara, femme, 30 ans, Liban, Doctorat, UB)

En général, l'étude de l'impact du parcours d'études à l'étranger nous montre l'utilité de cette expérience en matière de retombées positives à l'échelle individuelle. Ceci constitue un premier indice de la satisfaction des étudiants au regard de leur vie au quotidien à l'Université Laval ou à l'Université de Bordeaux.

2.2 Le taux de satisfaction des étudiants : un résultat relié à la migration ou à l'expérience d'études ?

Selon les résultats de notre enquête quantitative, la plupart des étudiants étrangers ne regrettent pas leur choix d'université au regard de leur vie au quotidien : 86,9 % à l'Université de Bordeaux et 74,4 % à l'Université Laval⁶⁵. De plus, 61,7 % se déclarent satisfaits de leur réussite universitaire à l'Université de Bordeaux et 76,8 % à l'Université Laval⁶⁶. Cette satisfaction est principalement expliquée par nos enquêtés en raison d'un

⁶⁵ « Au regard de votre vie au quotidien à l'Université Laval / l'Université de Bordeaux à cette date regrettez-vous ce choix ? »

⁶⁶ « À ce jour, au regard de votre niveau de réussite académique, êtes-vous satisfait de votre parcours universitaire ? »

choix de filière adapté (62,6 % à l'UB et 50,4 % à l'UL), de la qualité de l'encadrement pédagogique (19,6 % à l'UB et 14,6 % à l'UL), ainsi que de la qualité de l'enseignement (7,3 % à l'UB et 13,8 % à l'UL)⁶⁷.

Lors des entretiens, d'autres explications ont été soulignées par nos interviewés comme l'obtention d'un diplôme, le développement des compétences, le plaisir d'apprendre de nouvelles connaissances, etc.

After two years. I'm very satisfied with it. I'm happy that I came here but before it I knew that university Laval is a good university. Maybe If I've found two supervisors, one of them here and one of them in another university, for sure I will choose this one again. Here we can say that university Laval has a good weight. So, I came here. After two years it's good. In academia, I'm very satisfied for my project and in the life it's also good, there is no problem. (EL1 : Younes, homme, 32 ans, Iran, Doctorat, UL)

En fait, je suis très satisfaite parce que dès que je suis arrivée, j'apprécie la vie ici et les relations avec les gens ici. C'est un milieu vraiment accueillant. Il y a une bonne qualité d'enseignement et un encouragement pour faire de la recherche scientifique à travers les bourses par exemple. Il y a assez d'emplois et d'opportunités ici, c'est un avantage. (EL19 : Salma, femme, 23 ans, Maroc, Maîtrise, UL)

Pour d'autres, la satisfaction était liée à l'expérience de la migration en général.

C'est ma plus belle expérience. Je suis très fière que je suis venue, que j'ai passé par tout ce que j'ai passé. Donc, vraiment c'est la meilleure chose qui m'est arrivée dans la vie. Je pense que ma décision de partir, c'était vraiment la meilleure des décisions que j'ai eues. Donc j'apprécie beaucoup. (EB16 : Yara, femme, 30 ans, Liban, Doctorat, UB).

En ce qui concerne les enquêtés qui regrettent leur choix de l'université⁶⁸, 13,1 % des étudiants de l'Université Laval renvoient leur regret à des difficultés d'intégration (52,4 %) ou à d'autres raisons (14,3 %). Quant à l'Université de Bordeaux, le pourcentage d'étudiants étrangers regrettant leur choix est similaire à celui de l'Université Laval (13,1 %). Ces étudiants expliquent principalement ce sentiment par des difficultés d'intégration (36,8 %) et des difficultés financières (26,3 %). Ces difficultés sont plus

⁶⁷ « Si oui, préciser la raison principale de votre réussite. »

⁶⁸ « Quelle est la raison principale de votre regret ? »

prononcées chez des étudiants étrangers en comparaison avec l'ensemble des enquêtés, toutes origines confondues : 20,6 % pour les difficultés d'intégration et 16 % pour les difficultés financières.

L'insatisfaction de nos interviewés était expliquée lors des entretiens par des conditions de vie défavorables qui ont un impact négatif sur le bien-être. Par exemple, les difficultés pour trouver un logement, un emploi ou un stage, ainsi que les problèmes liés aux démarches administratives.

Si je peux répondre en un seul mot : tout a été compliqué ! Il n'y avait aucune chose facile, la vie est difficile pour moi parce que ce n'est pas la même culture en général et je n'ai pas l'habitude d'habiter seule, je fais toutes les choses seule et les procédures ici en France sont très difficiles. Ici je n'ai pas trouvé facilement un logement, toujours besoin d'une garantie... donc la vie a été très difficile et j'ai pensé sincèrement à revenir à mon pays et abandonner tout, la première année a été vraiment douloureuse. (EB35 : Nawal, femme, 30 ans, Koweït, Doctorat, UB)

Les autres raisons sont notamment liées à un choix de filière inadéquat et à une mauvaise qualité d'accueil de l'université. D'après les verbatims recueillis, certains étudiants expliquent leur frustration par les difficultés de mieux connaître la culture d'origine et le manque d'échange culturel avec les natifs. Certaines raisons sont dès lors liées à des aspects extra-universitaires, en faisant référence notamment au lieu d'installation. Le manque d'opportunités ou de dynamisme dans la ville en comparaison avec d'autres métropoles comme Paris et Montréal peut générer une insatisfaction chez nos enquêtés. C'est le cas de Malika qui estime que les habitants de la ville de Québec sont moins ouverts envers la présence des étrangers.

[Québec] est une ville un peu moins ouverte, tu ressens plus les discriminations par rapport à Montréal qui est une ville multiculturelle. Je pense que si j'avais été à Montréal, je n'aurais pas eu le même ressenti. Mais là, en habitant à Québec, dans une ville très blanche, avec de vrais Québécois, tu ressens plus les discriminations qui peuvent peser quand tu viens de l'étranger. Mais oui, après c'est subjectif... plus de jeunes, plus d'activités, un meilleur réseau routier, du moins de transport en commun. Ouais c'est ça à peu près. (EL9 : Malika, femme, 26 ans, France-Algérie, Doctorat, UL)

Il est important de mentionner que la satisfaction des étudiants dépend largement de leurs qualités personnelles, de leurs attentes de départ et de leurs ouvertures sur d'autres modèles

universitaires, nationaux et internationaux, permettant de comparer leurs expériences personnelles avec d'autres étudiants dans d'autres universités ou d'autres pays.

En somme, bien que la majorité des étudiants à l'Université Laval et à l'Université de Bordeaux ne regrettent pas leur choix et expriment une satisfaction générale de leur expérience d'études à l'étranger, il n'est pas inutile de préciser qu'il existe un écart entre les promesses de la mobilité étudiante et les réalités perçues par les premiers concernés. Dans ce sens, Habu (2000) montre que les promesses de l'internationalisation universitaire sont souvent contredites par des pratiques. Ce constat est partiellement valable pour les participants de notre étude. D'une part, les étudiants étrangers valorisent des aspects académiques liés notamment à l'enrichissement de leur savoir et au développement de leurs compétences, et d'autre part, ils regrettent l'absence d'échange culturel avec des natifs et l'ignorance de la présence des étudiants issus d'horizons au sein de la même université.

3. Projet post-études : l'accompagnement institutionnel comme socle d'un nouveau départ

L'employabilité des étudiants étrangers constitue une préoccupation des pays d'origine, des pays d'accueil et même de certaines universités. Les discours autour de l'avenir des étudiants internationaux sont partagés entre des considérations qui avancent que les migrants participent à l'accroissement de la fuite des cerveaux et d'autres qui les traitent comme un éventuel gain des cerveaux (Burns et Mohapatra, 2012 ; Samet, 2014).

Dans cette partie, nous démontrons, dans un premier temps, que les projets individuels post-études des étudiants sont le fruit des enjeux et des motivations diverses. Leur conception fait appel à des aspects personnels, socio-économiques et politiques, non seulement dans des perspectives d'immigration et d'émigration, mais également des mobilités à l'international. Dans un deuxième temps, nous présentons les différentes stratégies et tendances d'insertion professionnelle de nos enquêtés à partir des résultats de notre questionnaire. Enfin, le dernier temps sera dédié à l'analyse des dispositifs universitaires d'accompagnement à l'insertion professionnelle à l'Université Laval et à l'Université de Bordeaux.

3.1 Projet professionnel et projet de vie : quand l'un bouscule l'autre

La diversité des projets professionnels des étudiants internationaux reflète la multiplicité des stratégies personnelles. Ces dernières dépendent largement des ambitions individuelles des individus, de leur capacité à identifier les opportunités et les contraintes des marchés d'emploi dans les pays de départ et d'arrivée et de leur sensibilité envers les besoins de leur pays d'origine. Nous pouvons mentionner à travers notre travail de terrains que les étudiants inscrits en premier cycle trouvent encore des difficultés à élaborer leur projet professionnel, contrairement à ceux inscrits en deuxième et troisième cycle. Les projets « post-études » de nos enquêtés se résument principalement à trois options : une installation durable dans le pays d'accueil, la recherche de nouvelles destinations en restant « mobiles » ou le retour dans leur pays d'origine après l'obtention du diplôme.

3.1.1 S'expatrier dans le pays d'accueil : un choix contraint ?

Les étudiants qui comptent rester en France ou au Québec après leurs études universitaires (16/55) justifient ce choix notamment par la reconnaissance de leurs diplômes obtenus et la richesse d'opportunités sur le marché de l'emploi.

Ici, il y a beaucoup de facilité, beaucoup de respect malgré les difficultés et la discrimination qui existe aussi dans mon pays. Mais, il y a beaucoup de respect envers les étudiants et nos capacités intellectuelles. Il y a beaucoup de différences, beaucoup ! Donc, maintenant si je fais la comparaison donc pour moi la Tunisie, pour travailler ou faire un projet professionnel, je ne préfère pas en fait être en Tunisie. (EB32 : Lamia, femme, 26 ans, Tunisie, Doctorat, UB)

Pour mieux comprendre les motivations individuelles et les ambitions de carrière post-études de nos interviewés, nous pouvons souligner que certains d'entre eux expliquent la décision d'expatriation dans le pays d'accueil par les contraintes d'insertion professionnelle dans le pays d'origine, par l'instabilité politique et socio-économique et même par la violation des libertés individuelles ou des droits de travailleurs.

- Je ne vise pas retourner au pays. En fait pour vivre au Maroc, il faut vraiment être riche. Quand j'ai postulé à Québec, j'ai cherché d'abord la qualité de l'éducation et j'ai cherché un milieu où je peux vivre avec toute dignité, dans lequel je serais respectée, dans lequel je peux m'exprimer librement, etc.
- Ce n'est pas le cas au Maroc ?

- Ce n'est pas seulement au Maroc, mais je trouve que dans tout le monde arabe, il y a souvent des journalistes qui sont en prison ou même des chercheurs qui sont en prison jusqu'aujourd'hui pour des raisons liées à la liberté d'expression. Personnellement, j'ai rencontré des difficultés en lien avec ça. (EL19 : Salma, femme, 23 ans, Maroc, Maîtrise, UL)

Dans ce sens, le printemps arabe et les révoltes antigouvernementales dans certains pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient ont dévoilé « une détresse socio-économique ainsi qu'une marginalisation de la jeunesse qui va au-delà d'une simple rébellion de jeunes éduqués contre des règles autoritaires. » (Gelabert, 2013, p. 13).

De plus, les changements personnels dus à l'expérience d'étude à l'étranger peuvent rendre le retour au pays difficile, selon certains enquêtés. L'adaptation avec le mode de vie en France ou au Québec, ainsi que le développement des réseaux professionnels et sociaux au sein de la société d'accueil constituent des éléments qui favorisent le choix de s'installer dans la ville, la province ou le pays d'études.

Moi personnellement [je ne veux pas retourner], à part s'ils veulent me renvoyer au pays. Moi je ne veux pas. Franchement, je me sens beaucoup changé par rapport à avant. En fait, ce retour, c'est très, très complexe aussi. Retourner après 5 ans, je trouve que c'est très compliqué parce que je me sens changée, je suis plus comme avant, je suis différente, je me vois bien où je suis actuellement. Me voir en Algérie avec tout ce que j'ai acquis, ça serait c'est comme si pour rien, même si je pourrais apporter beaucoup de choses à mon pays en rentrant et tout ça peut être positif. Mais je sais que ça va être très difficile avec tout ce qui se passe... ça va me ralentir au niveau personnel. (EB24 : Sana, femme, 32, Algérie, Master, UB)

Ces étudiants qui envisagent de s'expatrier en France ou au Québec apprécient la qualité de vie et les conditions de travail dans leur pays d'études. Au cours de leurs années d'immigration, ils parviennent à juger les conditions de vie dans leurs pays d'installation, en fonction de leurs attentes, qui ne se limitent pas à des aspects professionnels et peuvent concerner les droits des immigrés, la sécurité dans la ville, le système de santé, l'accessibilité des services sociaux, etc. Les critères qui participent à la définition du projet professionnel révèle l'importance accordée par l'étudiant étranger à certains éléments de sa vie. Dans ce sens, Carlos, un doctorant de l'Université Laval, exprime un sentiment d'attachement plus fort envers le Québec que par rapport à son pays d'origine.

En Amérique latine et en Colombie, il y a beaucoup de corruption. Ici, quand tu arrives, tu vois que les choses fonctionnent mieux. Même s'il y a des problèmes, tu te sens toujours en sécurité. En Amérique latine, tu as toujours peur de qu'est-ce qui va se passer. Tu dois faire attention toujours. Tu arrives ici, tu vois vraiment comment ça devrait être... genre vivre tranquillement. Tu remarques vraiment la différence. Surtout quand tu reviens à ton pays juste pour les vacances, pour visiter la famille, c'est différent, c'est encore plus fort. Tu vois vraiment, tu dis « Mmm ça ne se passe pas ça à Québec », donc tu commences à faire des comparaisons, je pense à chaque fois tu te sens moins attaché à ton pays et plus attaché ici parce que bah c'est ton quotidien et quand tu arrives là-bas, tu commences à voir les problèmes encore plus forts. Chaque fois tu te sens moins attaché, c'est ta famille vraiment qui t'attache au pays. (EL3 : Carlos, homme, 30 ans, Colombie, Doctorat, UL)

Les projets individuels d'expatriation des étudiants étrangers peuvent s'inscrire dans le cadre des stratégies nationales visant à accumuler du capital humain et à recruter des travailleurs, majoritairement jeunes, qualifiés et habitués à vivre dans la société d'accueil. La mobilité étudiante devient ainsi un levier stratégique pour les gouvernements, contribuant à améliorer leur compétitive économique à l'échelle internationale (Harfi et Mathieu, 2006) et à équilibrer les besoins de leur marché national d'emploi.

Pourtant, l'installation définitive au sein du pays d'études est soumise à un cadre légal qui définit les modalités du changement du statut d'immigration de l'étudiant étranger après l'obtention du diplôme. Ces modalités sont déterminées en fonction de la nationalité, du métier visé, de la catégorie de profession, de l'interdiction de travailler dans certains domaines professionnels, du salaire, de la durée de séjour à l'extérieur du pays pendant les études, etc.⁶⁹ À partir des verbatims recueillis, certains étudiants avancent que ces conditions pourraient éventuellement rendre l'immigration permanente au sein du pays d'études difficile. D'autres attribuent les éventuelles difficultés à des problèmes de discrimination à l'embauche ou d'évolution professionnelle (Meziani, 2015).

Je pense que c'est très dur au niveau administratif. Avec mon profil, ça sera très difficile ici en France, quand tu as un titre de séjour étudiant, il y a beaucoup de choses, ce côté de droits et l'accès aux droits, c'est très difficile. Donc, tu vas

⁶⁹ Pour la France : « Étudiant étranger : comment travailler en France après ses études ? » [<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2229>] (consulté le 16 février 2023). Pour le Canada : « Travailler ou vivre au Canada après l'obtention du diplôme » [<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/etudier-canada/travail/apres-obtention-diplome.html>] (consulté le 16 février 2023).

te trouver un peu dans une sphère où tu ne sais pas ce qu'est le problème, « est-ce que c'est lié à ton origine ou à ton profil ou tes apparences ? » Tu peux te trouver dans des situations où tu ne vas pas comprendre pourquoi ça ne marche pas, « est-ce parce que moi je ne rentre pas dans les profils recherchés ou j'ai un problème personnel ? » c'est beaucoup de questionnements en fait. (EB24 : Sana, femme, 32, Algérie, Master, UB)

Enfin, le projet d'expatriation dans le pays d'accueil ne dépend pas uniquement des motivations individuelles de l'étudiant étranger. L'importance accordée à certains éléments de la vie quotidienne, ainsi que l'accès et les opportunités offertes dans le milieu d'installation peuvent avoir un impact significatif sur la carrière post-études.

3.1.2 Rester « mobile » : un dilemme constant

Entamer un processus de « mobilité » lors du parcours universitaire développe la capacité de « circuler » après l'obtention du diplôme chez certains étudiants (8/55). Cette stratégie de rester « mobile » est expliquée notamment par les difficultés d'insertion professionnelle dans les deux pays, d'émigration et d'immigration.

L'incertitude du marché d'emploi au sein du pays d'accueil, notamment en lien avec les restrictions de recruter des étrangers dans certains secteurs, ainsi que les difficultés socio-économiques du pays d'origine constituent les principales raisons qui favorisent un départ vers une nouvelle destination. Nous pouvons constater une spécificité pour les étudiants de l'Université Laval, certains d'entre eux envisagent une mobilité entre les provinces sans forcément quitter le Canada. Ceci est expliqué notamment par la différence en matière de lois, de droits des étrangers et même du système d'hospitalité entre le Québec et les autres provinces canadiennes. Pour d'autres étudiants, le projet d'une nouvelle mobilité était pensé dès le début et le pays d'études jouera un rôle du « tremplin » pour faciliter l'immigration vers une nouvelle destination après l'obtention d'un diplôme.

Faire un Master à Bordeaux et après, essayer de bouger comme prévu dès le début aux États-Unis... pas forcément aux États-Unis, mais dans un pays au moins anglophone pour essayer de voir d'autres horizons, et après, faire de la recherche en astrophysique et devenir un enseignant-chercheur. (EB28 : Modibo, homme, 20 ans, Mali, Licence, UB)

Le processus migratoire ne se conçoit plus sur le mode bipolaire entre le « pays d'origine » et le « pays d'accueil » (Sayad, 1999), mais « en fonction d'itinéraires plupolaires » (Gohard-Radenkovic et Veillette, 2015, p. 32). Ces étudiants « flottants » (Vultur, 2015) ne possèdent pas une forte attache territoriale et visent une carrière à l'international. Ils sont dotés d'un capital de mobilité (Belkhodja et Esses, 2013) qui leur permet de choisir de nouvelles destinations et de s'ouvrir sur des marchés d'emploi à l'international. De plus, les « mobilités » multiples traduisent, selon Vincent Kaufmann (2004), la conscience de l'individu de ses ressources et des réseaux acquis lors de l'expérience migratoire et sa capacité à les mobiliser.

3.1.3 Retourner au pays d'origine : un leitmotiv nourri depuis l'arrivée vers un désenchantement ?

Environ un tiers des étudiants interrogés (20/55) envisagent de retourner dans leur pays d'origine après l'obtention de leurs diplômes. Ces étudiants désirent participer au développement de leurs pays et estiment que leurs compétences seront plus valorisées sur le marché du travail national. Cependant, l'attachement à leur société d'origine et la volonté de contribuer à son développement ne sont pas les seuls motifs de l'option retour. Ce retour peut résulter d'une décision stratégique et réfléchie, ou être subi et imposé indirectement par les contraintes liées à l'insertion professionnelle dans le pays d'immigration.

Les étudiants qui comptent retourner dans leur pays d'origine estiment que les années de séjour à l'étranger leur ont permis de voir « un modèle qui fonctionne » et que ces découvertes et apprentissages pourraient être transférables à leur secteur professionnel national. La prise de conscience des difficultés dans le pays de provenance renforce le sentiment de responsabilité chez les étudiants. Ce sentiment est particulièrement marqué chez les étudiants originaires d'Afrique subsaharienne. Ils manifestent un engagement envers le développement de leurs pays et une volonté de partager des compétences et des connaissances, ainsi qu'une sensibilité aux besoins de la population locale. C'est le cas de Daouda, originaire de la République de Guinée.

J'ai quand même envie d'apporter tout ce que j'ai appris ici, à mon pays qui en a besoin et qui en a d'ailleurs fortement besoin parce que j'ai appris pas mal de choses qui peuvent pourrir ici avec moi, mais en les transportant au pays, il y a

pas mal de localités qui en ont besoin, par exemple l'intérieur du pays qui a besoin de certains projets que j'ai vus ici, qui peuvent être transportés chez moi-même s'il y a beaucoup de paramètres à changer en tenant compte des réalités de là-bas, mais je me dis qu'en fait, tout ce que j'ai appris ici, il y a des millions de personnes en France qui l'ont aussi assimilé que moi. Donc moi mon tout premier devoir, c'est d'envoyer toutes ces compétences à mon pays qui en a fortement besoin d'ailleurs, donc rester ici simplement pour rester et profiter de la belle vie d'ici, je me dis que tout ça a une fin et pour que ça soit utile, il faut que je l'envoie chez moi pour que je transmette toutes ces compétences à la nouvelle génération montante qui n'ont pas accès à l'ambassade de Guinée, pour aussi demander un visa en fait, parce qu'il y a beaucoup de gens qui n'arrivent pas à se déplacer parce qu'ils n'ont pas le transport pour aller simplement en ville en fait, donc si je peux les aider à avoir toutes ces compétences à bas âge avant de grandir, je pense qu'un jour ils auront la chance de venir ici. (EB29 : Daouda, homme, 26 ans, République de Guinée, Master, UB)

Une motivation supplémentaire qui favorise l'option de retour est liée à l'éventuelle distinction dans le pays d'origine qu'apporte l'expérience d'études à l'étranger. Certains étudiants soulignent que le retour avec un diplôme étranger pourrait multiplier leur chance de réussir leur carrière professionnelle. Lors des entretiens, ils s'appuient sur des exemples de « modèles réussis », tels que des entrepreneurs nationaux, des professeurs universitaires ou même des acteurs politiques dont la réussite professionnelle tiendrait à leur expérience d'études à l'étranger. Cependant, certains travaux (Bolzman et Guissé, 2017) montrent que l'expérience d'études à l'étranger n'efface pas les classes sociales dans le pays d'origine. « Ce sont surtout les étudiants d'origine sociale élevée, les « héritiers », pour reprendre les termes de Bourdieu et Passeron (1966), qui semblent avoir les plus de chances de valoriser leur diplôme sur le marché de l'emploi de leur pays d'origine grâce au capital social dont ils disposent » (p. 151). Il paraît donc que les seules compétences développées à l'international (Cerdin, 2004 ; Smida, 2006) ne permettent pas d'effacer les inégalités sociales. Nous pouvons dès lors remarquer la prédominance des autres facteurs comme le réseau et les relations sociales et leur rôle en matière d'insertion professionnelle (Guillot-Soulez et Kartochian, 2006 ; Senayah et Akakpo-Numado, 2017).

Pour conclure, l'engagement des étudiants en mobilité envers leurs pays d'origine peut se manifester par deux options : « l'option retour » ou « l'option diaspora » (Samet, 2014). La notion de « fuite des cerveaux » (*brain drain*) (UNCTAD, 1974 ; Bhagwati, 1976) ne

résume pas la relation entre les émigrés et leurs pays de provenance. Ces pays, notamment du Sud, tirent des bénéfices multiples à travers les transferts de fonds, de technologie ou des compétences (Guissé et Bolzman, 2009). Les étudiants internationaux deviennent ainsi une « banque des cerveaux » (Burns et Mohapatra, 2012) en cours de construction. À ce stade, quel que soit le projet post-études des étudiants, nous nous interrogeons sur les stratégies d'insertion professionnelle envisagées.

3.2 Des stratégies d'insertion professionnelle multiples : « prendre ce qu'il y a pour avoir ce qu'on veut »

Les résultats de notre questionnaire montrent que le développement d'un réseau professionnel (15,2 % à l'UB et 31,9 % à l'UL), ainsi que l'utilisation des outils d'autopromotion (16 % à l'UB et 24,4 % à l'UL) sont les stratégies privilégiées par nos enquêtés pour faciliter leur insertion professionnelle.

Ici c'est sûr le networking, c'est important, donc je fais pas mal de relations avec d'autres personnes ici à l'université, avec mon directeur et d'autres profs. Sinon, il y a d'autres qualités, par exemple être capable d'apprendre de chaque petite chose et être passionné de son domaine. (EL3 : Carlos, homme, 30 ans, Colombie, Doctorat, UL)

Les données recueillies lors des entretiens révèlent d'autres stratégies adoptées par les étudiants, telles que la diversification de leurs compétences grâce à leur implication dans des associations, des activités artistiques et des expériences professionnelles. Selon certains interviewés, ces expériences permettent de développer des compétences extra-académiques qui peuvent être utiles pour leur insertion dans le marché de travail.

Il n'y a pas que les études, les études que nous faisons, c'est la base. Et à côté de cela, il faut développer une diversité d'expériences, des expériences associatives, des expériences professionnelles, même les petits boulots, ce sont des expériences très enrichissantes, et tout ça, ça rentre dans le cadre de la construction de mon développement personnel. La vie associative est un bon levier, parce que la vie associative reste auxiliaire à la vie estudiantine, donc ça reste de l'expérience. Donc, il faut mutualiser toutes ces expériences-là qui vont éventuellement nous permettre de réaliser nos ambitions et nos objectifs personnels. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

Les diverses stratégies mentionnées ci-dessus soulignent l'importance de la réussite professionnelle pour les étudiants interrogés. Selon les résultats de notre enquête menée à

l'Université de Bordeaux, 76,6 % d'entre eux considèrent que cette réussite est « très importante » et 20,7 % estiment qu'elle est « assez importante ». En ce qui concerne le statut professionnel, 42,1 % des enquêtés prévoient de travailler en tant que salariés après leurs études, tandis que 23,8 % envisagent de devenir entrepreneurs. À l'Université Laval, 63,1 % des étudiants estiment leur réussite professionnelle comme « très importante » et 31,9 % la jugent « assez importante ». De plus, 85,6 % confirment que leur projet professionnel n'a pas été modifié en raison de la pandémie de Covid-19.

En conclusion, le projet post-études représente un élément essentiel de l'expérience d'études à l'étranger. Cette expérience offre la possibilité aux étudiants en mobilité de développer une gamme de compétences qui vont au-delà du cadre académique. En tenant compte de ces éléments, nous pouvons souligner l'importance de combiner les efforts d'internationalisation des universités avec des dispositifs d'accompagnement pour les diplômés de nationalité étrangère (Crossman et Clarke, 2010), particulièrement face au risque de « *brain waste* » (Bolzman et Guissé, 2017). Dans la partie suivante, nous examinons les stratégies d'accompagnement à l'insertion professionnelle mises en œuvre par l'Université de Bordeaux et l'Université Laval.

3.3 Face aux difficultés d'insertion professionnelle : l'appui des services d'accompagnement universitaire en question

La première question à laquelle nous souhaitons répondre dans cette partie est la suivante : les universités ont-elles pour mission d'accompagner leurs étudiants, nationaux et internationaux, dans leur insertion professionnelle ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'analyser le rôle des institutions de l'enseignement supérieur dans la société. Ces dernières sont considérées comme jouant un rôle fondamental pour répondre aux défis gouvernementaux liés à l'attractivité de futurs travailleurs hautement qualifiés et formés au niveau local. De ce fait, l'employabilité et l'inscription des diplômés dans une compétitive économique mondiale ne relèvent pas uniquement de la responsabilité individuelle de l'étudiant, mais nécessitent également un soutien institutionnel (Cranmer 2006). L'insertion professionnelle est devenue une préoccupation majeure et un critère essentiel pour mesurer les performances individuelles et institutionnelles (Harvey, 2001 ; Crossman et Clarke, 2010).

Dans ce cadre, l'Université Laval et l'Université de Bordeaux mettent en place des services spécifiques pour accompagner les étudiants et favoriser leur employabilité. Dans cette partie, nous présentons les dispositifs universitaires mis en place, ainsi que les perceptions des étudiants à leur égard.

Côté québécois, l'Université Laval possède un service du développement professionnel qui offre aux étudiants et aux diplômés de l'université un accompagnement personnalisé. Leur site⁷⁰ dispose des ressources multiples en lien avec la création du CV, la lettre de motivation, la préparation d'un entretien de stage ou d'embauche, etc.

Par définition, l'employabilité fait référence aux compétences et aux capacités nécessaires pour trouver un emploi, d'y rester ou d'en trouver un nouveau selon les besoins et au moment voulu (Rothwell et Arnold, 2007 ; Thijssen, Van der Heijden et Rocco, 2008). Dans cette optique, un levier essentiel du service de développement professionnel consiste à offrir des formations diverses visant à renforcer les capacités d'employabilité des étudiants et des diplômés.

Le service envoie également des courriels hebdomadaires aux étudiants qui contiennent les offres d'emploi, de stage et de volontariat à Québec et à l'international. Il offre également des entretiens individuels avec des conseillers en emploi pour un accompagnement personnalisé en fonction de la situation de l'étudiant ou du diplômé.

En parallèle, les conseillers en immigration sont des agents qui possèdent les compétences nécessaires pour accompagner l'étudiant dans sa demande de résidence permanente. Des sessions d'informations sont souvent organisées en partenariat avec les acteurs d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) pour informer les étudiants concernés sur le droit de travailler durant et après les études, l'obtention du permis de travail post-diplôme, le regroupement familial, les programmes d'immigration des travailleurs qualifiés à la fois aux niveaux provincial et fédéral.

C'est sûr qu'on a un site web aussi qui est vraiment rempli d'informations, donc pour ceux qui désireraient vivre au Québec après leurs études, on offre

⁷⁰ Service du développement professionnel de l'Université Laval [<https://www.sdp.ulaval.ca/>] (consulté le 19 février 2023).

plusieurs conférences pour aider là-dedans, donc surtout dans les démarches d'immigration. Puis on offre aussi différentes plateformes, là, sur notre site web, pour trouver un logement pour ceux qui étaient aux résidences par exemple ou comment loger sa famille si la famille vient rejoindre, et tout ça, donc on fait aussi un suivi après les études pendant un an [...]. Donc par exemple, à l'obtention du permis post-diplôme, ceux qui souhaiteraient avoir une résidence permanente, donc on peut aider là-dedans, puis même des fois en faculté, il peut y avoir aussi certains conseillers d'immigration qui peuvent aider. (RL7 : Responsable, UL)

L'Université Laval a mis en place un accompagnement personnalisé relativement développé en ce qui concerne l'insertion professionnelle et les démarches d'immigration après les études. Selon les résultats de notre enquête, les étudiants sont plutôt satisfaits des dispositifs organisés par le service du développement professionnel (6,84/10) et le service d'immigration (6,71/10)⁷¹.

L'Université de Bordeaux ne propose pas des dispositifs spécifiques liés à ces questions aux étudiants étrangers, en particulier les extra-européens qui sont soumis à des conditions particulières pour pouvoir travailler en France. Malgré l'existence d'un service dédié aux questions d'insertion professionnelle, l'accompagnement proposé aux étudiants ne prend pas suffisamment en compte les problématiques liées à leur statut d'étranger, telles que la restriction de certains domaines professionnels pour les extra-européens, le changement de statut de résidence après l'obtention du diplôme, les critères d'emploi, etc. Nous avons constaté que ces questions ne constituent pas encore une préoccupation importante, tant au niveau stratégique qu'opérationnel, comme le confirme une responsable de l'université.

Effectivement, ce n'est pas dans la commande, alors ma lettre de mission elle est directement liée au programme du président, ce n'est pas une lettre de mission que j'ai inventée et en fait ce dont vous êtes en train de parler, pour moi, c'est à l'interface d'un certain nombre de nos portefeuilles, mais je n'ai pas vu apparaître effectivement comme étant un axe. En tout cas, [...] je pense que ça ne relève pas d'un désintérêt du sujet parce que je pense que notamment dans le service relations internationales sont des sujets auxquels ils sont extrêmement sensibilisés et je pense que c'est un vrai sujet. (RB12 : Responsable, UB)

⁷¹ À partir de l'échelle ci-après, pouvez-vous évaluer de manière globale l'accueil que vous a été réservé par les services de l'université ? (Sur une échelle de 1 à 10).

Sans être représentatif, les propos d'un étudiant de l'Université de Bordeaux évoquent les difficultés des étudiants étrangers pour trouver un stage ou un emploi.

L'Université de Bordeaux, franchement, ils ont failli à ce niveau. Je crois qu'ils n'ont même pas réfléchi à ça en fait, il n'y a pas un travail d'accompagnement qui est en place, une fois que tu as ton diplôme « *basta* », c'est terminé [...]. À ce niveau, vraiment l'université ne fait rien. L'université a échoué à ce niveau [...]. Ils n'ont rien fait, ils n'ont rien mis en place, ils n'ont accompagné personne. On ne sait même pas s'ils ont des partenariats. On ne sait pas. Enfin ils ne font rien à ce niveau ! Tu as ton diplôme, tu te débrouilles. [...] N'oublie pas qu'il faut mettre l'accent sur l'après-formation, s'il y a un truc que tu dois dire à ces gens, ce que tu dois mettre l'accent sur l'après-formation. Franchement, l'accompagnement, que ce soient des stagiaires ou des diplômés, c'est très important. C'est même la phase la plus importante. (EB31 : Etienne, homme, 27 ans, Cameroun, Master, UB)

Les difficultés d'employabilité peuvent être expliquées également par des caractéristiques internes et des capacités de l'étudiant à mobiliser des ressources susceptibles de favoriser sa future insertion professionnelle. Les étudiants isolés et moins impliqués dans la vie sociale (associations, bénévolat, etc.) risquent d'avoir moins de chance à trouver les opportunités d'emploi et à développer leur socialisation professionnelle qui consiste à l'« acquisition de connaissances et de compétences qui permet aux jeunes d'intégrer non pas forcément le travail, mais l'ensemble de ce qui constitue une société » (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001).

Enfin, les difficultés de trouver un stage ou un emploi sont plus marquantes pour les interviewés de l'Université de Bordeaux par rapport à ceux de l'Université Laval. Pourtant, ceci ne pourrait pas être expliqué par la seule différence d'accompagnement institutionnel des universités. Des éléments externes pourraient participer à l'émergence de ces difficultés tels que les réalités du marché du travail, les modèles de gestion de la diversité⁷², l'importance accordée à l'immigration et le taux de chômage au Québec et en France⁷³.

⁷² Au Québec, par exemple, la loi sur l'accès à l'égalité en emploi oblige les organismes publics de recruter des personnes issues des groupes minoritaires, y compris les minorités visibles et les minorités ethniques. [<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/A-2.01>] (consulté le 20 octobre 2022).

⁷³ Pendant le 4^e trimestre de 2022, le taux de chômage en France était à 7,2 % (18,3 % pour les 15-24 ans) et 6,6 % en Gironde (Insee, 2023), alors qu'au Québec, il est à 4,1% et 3,5 % dans la capitale nationale durant la même période (Institut de la statistique du Québec, 2023).

En guise de conclusion, ce premier chapitre expose une diversité de conception et de perception des éléments constitutifs de l'expérience d'études à l'étranger. Les divers motifs de la mobilité étudiante dessinent un nouveau visage de la migration du savoir, basé principalement sur des stratégies individuelles de l'étudiant. La multiplicité des finalités et des attentes identifiées auprès de nos enquêtés reflète « un cosmopolitisme forcé » (Beck, 2004) et une diversité des projets individuels. De plus, ces projets sont continuellement en mouvance et oscillent entre les ambitions personnelles et les attentes familiales, sociales et nationales. Cependant, les difficultés d'employabilité évoquées confirment le risque d'un « gaspillage des cerveaux » (Bolzman et Guissé, 2017) et soulignent la nécessité d'un renforcement de l'accompagnement universitaire à l'insertion professionnelle.

Chapitre 2

**Installation, stratégies d'adaptation
et dispositifs universitaires d'accueil
et d'accompagnement**

Après avoir analysé les motifs de départ et expliqué l'importance du projet de mobilité dans la construction d'un projet de vie pour les migrants du savoir, ce chapitre se penche sur l'analyse des conditions d'installation des étudiants dans le pays de destination. En général, les difficultés liées à la migration sont nombreuses et génèrent des conséquences négatives sur l'expérience de l'étudiant et sur son engagement académique. Pour cela, de nombreux étudiants font recours à des stratégies individuelles et communautaires pour réussir leur transition migratoire et leur arrivée dans la ville d'accueil. Malgré l'importance de ces stratégies, il est également nécessaire d'évaluer l'effort universitaire en analysant les dispositifs d'accueil et d'accompagnement mis en place par l'Université Laval et l'Université de Bordeaux, ainsi que le niveau de satisfaction des étudiants à l'égard de ces dispositifs.

1. Arrivée, installation et conditions étudiantes

Le départ à l'étranger pour les étudiants en mobilité est un événement marquant. L'arrivée dans un pays « méconnu » et l'installation dans une nouvelle ville est souvent un moment critique. La qualité de l'accueil dépend de plusieurs facteurs en lien notamment avec les ressources disponibles, les connaissances et les réseaux, l'accessibilité des informations et le soutien universitaire. L'arrivée des étudiants étrangers est marquée par des difficultés multiples, qui paraissent plus marquées à l'Université de Bordeaux qu'à l'Université Laval. Selon les données recueillies, plusieurs facteurs personnels, contextuels ou institutionnels peuvent impacter l'installation des étudiants sur ses différents volets (immigration, logement, conditions d'études et conditions de vie).

1.1 L'immigration pour études : des démarches ardues pour un statut précaire

Certains étudiants étrangers (14/55) déclarent avoir rencontré des difficultés lors de leur demande de visa d'études. Les délais d'attente sont longs et entraînent des retards importants pour l'arrivée et l'inscription à l'université. Ces retards peuvent aller de quelques semaines à des mois pour certains étudiants. Pour déposer une demande de visa, il peut s'avérer nécessaire de se déplacer dans un pays voisin lorsque les services consulaires ou d'immigration du pays d'accueil ne sont pas offerts dans le pays de départ

ou de devoir envoyer les documents à l'étranger, c'est notamment le cas de ceux qui veulent partir au Québec.

Déjà pour déposer le dossier, il fallait se déplacer vers le Ghana, car c'est le bureau d'immigration du Canada le plus proche au Bénin. J'ai été là-bas à 5h du matin, il y avait un monde fou. J'ai dormi dans des hôtels. Donc, c'était très difficile. (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

Au niveau de tout ce qui est demande d'admission, c'était assez facile, ça prenait un peu de temps, mais c'était quand même clair. Par contre, à partir de là pour tout ce qui est permis d'études, CAQ [Certificat d'Acceptation du Québec], le visa, c'était vraiment compliqué et c'était très long... Ce n'était vraiment pas évident. Les étapes n'étaient pas vraiment claires non plus, c'était très ambigu au niveau des instructions. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

L'obtention tardive du visa d'études génère des effets négatifs sur le parcours des étudiants étrangers, non seulement sur le plan académique, mais également sur le plan social. Les étudiants concernés ne peuvent pas bénéficier des dispositifs d'accueil et trouvent des difficultés à identifier les ressources universitaires disponibles. Les contraintes de visa ne se posent pas pour les autres étudiants, notamment européens.

En matière de statut, les étudiants européens sont privilégiés, car on n'est pas obligé d'aller à la préfecture et faire de longues procédures comme les autres étudiants étrangers qui sont parfois dans la misère à cause de cette démarche. Alors que moi en tant qu'européen je n'ai pas besoin même de penser à ça. (EB2 : Ben, homme, 30 ans, Allemagne, Doctorat, UB)

Ce sont les étudiants venant notamment du Sud qui se trouvent face à ces difficultés en raison de leurs pays d'origine et de la complexité du processus d'immigration. Ces éléments peuvent générer, d'une manière non intentionnelle, des injustices pour les étudiants étrangers qui n'entament pas leur cursus universitaire dans des conditions égalitaires par rapport aux autres. Pour cela, à l'Université Laval, les étudiants peuvent choisir la date de début de leurs études par le report de leur première inscription à d'autres sessions (automne, hiver, été).

En général, les inégalités en matière de conditions de séjour ne se limitent pas aux démarches d'obtention d'un titre de séjour. Elles concernent également une différenciation en matière des droits et d'accès aux ressources. Pour cela, les étudiants venant des pays du

Sud se trouvent dans une « précarité juridique » qui se caractérise par un statut légal considéré comme provisoire et conditionnel (Bolzman et Guissé, 2017).

1.2 Le logement : un obstacle qui freine l'installation des étudiants étrangers

L'un des défis importants auxquels doivent faire face les étudiants à leur arrivée dans la ville d'accueil est celui du logement. La situation à Bordeaux semble particulièrement critique. Certains étudiants (14/55 dont 13 à l'UB) affirment qu'ils ont rencontré des difficultés à trouver un logement. Ces étudiants sont majoritairement issus d'Afrique et inscrits en licence. Ceci est dû à plusieurs raisons. Premièrement, les étudiants extra-européens inscrits en licence ne peuvent pas bénéficier d'un logement dans les résidences universitaires du Centre régional des œuvres universitaires et scolaires (CROUS). Cette règle, spécifique au Crous de Bordeaux contrairement à plusieurs autres villes en France, aurait été mise en place en réaction à la forte demande de logement étudiant dans la région. Elle est perçue par certains étudiants comme une forme d'exclusion et de discrimination institutionnelle.

En L2, j'ai essayé avec le Crous, mais ils m'ont dit en tant qu'étrangers on n'a pas le droit, en L3 j'ai essayé pareil, et l'année d'après, je n'ai même pas tenté parce que je me suis dit bon c'est pareil, mais c'est vraiment ça le souci. (EB30 : Hassan, homme, 21 ans, Niger, Master, UB)

La deuxième raison qui rend la recherche d'un logement difficile est celle de discrimination perçue par certains enquêtés (n=4).

J'ai eu une expérience de discrimination. À un moment donné, je cherchais un logement, j'ai appelé une personne sur le bon coin, je lui ai dit j'ai vu votre annonce et je voudrais visiter le logement, et directement il m'a dit « tu as une voix d'un africain... Moi je ne loue pas aux Africains » (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

D'autres difficultés qui se rajoutent sont liées à l'impossibilité de fournir certains papiers demandés pour déposer une demande de logement au Crous ou dans d'autres agences. Aussi, certains étudiants confirment qu'ils n'ont pas été suffisamment informés de la situation du logement dans la ville de Bordeaux.

Extrêmement compliqué, je dirais, parce que déjà, je n'étais pas suffisamment informé de la situation à Bordeaux, après ce que mes amis m'ont dit « Bah, si tu viens, si tu n'as pas de logement le Crous, c'est là, ils vont t'aider et tout ». Moi, j'étais venu avec cette idée dans ma tête en disant que bah si je viens, j'ai un logement. Et avec l'argent que mon papa m'a envoyé et tout normalement je n'aurais pas de soucis [...]. Je dirais aussi que j'ai une part de responsabilité parce que je n'étais pas suffisamment informé, je dirais que, à part se débrouiller, il n'y a pas grand-chose à faire. (EB28 : Modibo, homme, 20 ans, Mali, Licence, UB)

Face à ces difficultés, les étudiants s'orientent vers leurs connaissances et leur réseau afin de trouver des alternatives provisoires de logement (sous-location, se loger dans un hôtel ou chez un ami, etc.). À l'aide des données recueillies, nous pouvons souligner que les associations étudiantes africaines jouent un rôle important lors de chaque rentrée universitaire, en aidant les primo-arrivés à trouver des logements temporaires et en accompagnant les demandeurs dans la préparation de leurs dossiers pour les agences immobilières.

J'ai une partie de mes parents qui sont en Belgique. J'étais obligé de prendre l'avion, d'aller en Belgique, déposer mes affaires, et je suis revenu, j'ai passé plusieurs mois d'une sous-location à une autre, et tout ça, ça m'a touché en fait et c'est ce qui m'a poussé à m'engager dans l'association parce que je me suis dit, la souffrance que j'ai vécue, je ne peux pas me permettre à ce que d'autres la vive aussi, sans savoir dans quoi je mettais les pieds, voilà. Mais bon, à ma manière, j'ai pu contribuer aussi à aider plusieurs étudiants et à héberger plusieurs étudiants, même aujourd'hui j'héberge deux étudiants qui n'ont pas de logement encore et je ne veux pas les mettre dehors et durant tout mon séjour, j'ai hébergé environ sept étudiants. C'est pour te dire en fait que les premières semaines ne sont pas faciles. (EB19 : Michel, homme, Burkina Faso, Master, UB).

Ces contraintes entraînent des effets négatifs sur l'expérience d'études en général et sur le bien-être des étudiants. Elles coïncident généralement avec des transitions multiples liées à l'immigration.

Personnellement, ça m'a énormément gêné parce que c'était le plus grand problème que j'ai rencontré, je dirais depuis mon arrivée en France. Je n'ai jamais pensé qu'un étudiant, il vient étudier et qu'il n'a pas d'endroit enfin. Moi, personnellement, ça m'a énormément dérangé. (EB28 : Modibo, homme, 20 ans, Mali, Licence, UB).

En ce qui concerne les étudiants de l'Université Laval, nous n'avons pas identifié de difficultés particulières liées au logement pour les étudiants nouvellement arrivés. Selon les résultats de notre questionnaire, à l'Université Laval, 23,3 % des étudiants étrangers sont logés dans les résidences universitaires. Certains d'entre eux expliquent ce choix non seulement en raison de leur proximité géographique et de leur coût abordable, mais aussi pour faciliter leur socialisation dans un lieu propice aux échanges culturels et religieux.

Au niveau du logement, c'était quand même assez facile vu que par rapport aux démarches d'immigration, j'ai suivi ce qui était indiqué sur le site de l'université et ils proposaient comme quoi il y avait des logements, des résidences du campus où je me suis dit que ce serait l'occasion de trouver un logement en même temps, pas si cher et pas compliqué à trouver puis à m'aider à socialiser au maximum dans un milieu où il y avait d'autres étudiants déjà qui habitaient. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Enfin, le logement est perçu comme un problème majeur par les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux. Il représente souvent un élément d'un système d'inégalités qui caractérise la situation migratoire (Lévy-Vrolent, 2006).

1.3 Les difficultés académiques des étudiants étrangers : du niveau de langue aux techniques pédagogiques

Un nombre significatif d'étudiants interrogés (16/55) déclarent avoir rencontré des difficultés académiques lors de leurs expériences d'études à l'Université de Bordeaux (n=13) ou à l'Université Laval (n=3). Le départ à l'étranger pour poursuivre des études supérieures est corrélé pour certains jeunes à un passage du lycée à l'université. Cette transition produit souvent des difficultés d'adaptation marquées lors des premiers mois de l'expérience universitaire à l'étranger.

Je peux clairement dire que le premier semestre était assez horrible, au début, vraiment les deux premiers mois ont été difficiles, je n'ai été pas très content. J'ai été même déprimé parce que c'était vraiment dur de suivre les cours au début. Parce que le changement était vraiment important, d'un lycée allemand à une université française... J'avais un peu de culpabilité aussi, car je ne me suis pas assez renseigné de ce qui m'attendait ici. Au début c'était vraiment difficile. (EB3 : Jonas, homme, 18 ans, Allemagne, Licence, UB)

D'autres étudiants, même s'ils ont entamé leur parcours universitaire dans leur pays d'origine, rencontrent des difficultés d'adaptation au système universitaire étranger,

notamment en ce qui concerne l'utilisation des plateformes académiques des universités (ENT / MonPortail), la compréhension du système de notation, l'utilisation du matériel informatique, la question du plagiat, et bien d'autres aspects.

En fait, nous allons à l'amphithéâtre pour écrire un cours, mais les professeurs dictent leurs cours à la vitesse des étudiants [locaux]. Ils oublient que de là où on vient, on n'a pas l'habitude de saisir sur un ordinateur. Donc, on a du mal à suivre et à écrire le cours, et sans cours, on ne peut pas bien préparer un examen. (Réponse ouverte au questionnaire d'une étudiante à l'UB).

C'est également le cas pour certains étudiants de l'Université Laval qui se retrouvent dans un système universitaire différent de celui de la plupart des pays de provenance. Pour cela, l'université propose des séances d'accueil spécifiques visant à expliquer le fonctionnement du système universitaire québécois. Cependant, selon une étudiante d'origine malgache, ces séances ne sont pas suffisantes pour comprendre toutes les particularités de ce système.

Au début, ce n'était pas vraiment évident, surtout au niveau de la première session, vu que je ne savais pas comment ça fonctionnait et tout. Même à la 2^e session, là, c'était encore, je dirais une phase d'adaptation. Du coup, à partir de ça, je peux en déduire que ce n'est pas vraiment évident, surtout pour nous qui avons suivi le système francophone, de rentrer dans une nouvelle approche d'éducation et un nouveau programme. Mais, je remarque qu'enfin, de mon point de vue personnel, l'université met déjà en œuvre certaines actions pour pouvoir expliquer cela. Mais je trouve que ce n'est pas vraiment suffisant pour que tout étudiant puisse vraiment comprendre comment le système fonctionne. Il faudrait vraiment qu'ils mettent au clair en fait comment ça fonctionne exactement pour pouvoir bien avancer et progresser dans le programme. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Partir à l'étranger pour étudier, tout en portant des ambitions personnelles et familiales, peut créer chez certains étudiants une peur de l'échec qui peut avoir des conséquences négatives sur leur projet migratoire en particulier, et leur projet de vie en général. Dans ce sens, Claudio Bolzman et Ibrahima Guissé (2017) avancent que les conditions d'études sont loin d'être idéales et les étudiants du Sud « sont soumis à l'obligation de réussite à chaque étape de leur parcours, sous peine de devoir interrompre leur projet et de se retrouver à mi-chemin qui mène nulle part » (p. 148).

- Parallèlement à tes études, est-ce que tu as d'autres activités ?

- Non, non. En fait, je n'ai pas pu m'intéresser à tout ça parce que c'est maintenant en fait que j'arrive à me retrouver dans le système québécois, parce que j'avoue que la première année-là, j'étais complètement en panique. Donc, depuis que j'ai pu valider mes cours et que j'ai plus de cours obligatoires, je suis plus stable maintenant, donc c'est maintenant que je commence à penser à tout ça. Voilà, c'est maintenant que j'arrive à être plus stable émotionnellement parce que j'avoue que la première année-là, j'étais vraiment embrouillé.

- Et le panique de la première année était lié à quoi exactement ?

- C'était lié à la peur de l'échec surtout, et le système était complètement différent [...]. En tout cas, pour les études, ma situation actuellement devrait être mieux que l'année dernière. (EL17 : Franck, homme, 33 ans, Côte d'Ivoire, Maîtrise, UL)

Certains étudiants (8/55) affirment qu'ils ont rencontré des difficultés à concilier leur engagement académique avec d'autres activités professionnelles, associatives ou de loisir. C'est le cas d'Issouf, étudiant burkinabé de l'Université de Bordeaux, qui témoigne de ses difficultés académiques auxquelles il est confronté en raison de l'obligation de travailler en parallèle de ses études.

Quand j'ai été en Master 2, c'était assez compliqué [de concilier les études avec un job étudiant]. Il y a des cours que je n'ai pas pu suivre, mais heureusement, les camarades étaient sympas, ils m'ont filé des cours voilà. Et il est arrivé des moments où je n'arrivais pas à suivre, j'avais le support parce que les camarades me l'ont filé, mais je n'arrive pas à comprendre. Parce que c'était assez compliqué effectivement. Voilà, ce qui fait que souvent c'était difficile de concilier les deux. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Enfin, nous pouvons constater que l'expérience d'études à l'étranger pour certains enquêtés est marquée par de multiples difficultés académiques. Il est important de souligner que la collecte de données de cette étude a eu lieu pendant la période post-Covid. Par conséquent, l'arrivée de certains étudiants dans un contexte pandémique a rendu leur adaptation dans la sphère académique difficile⁷⁴.

⁷⁴ Rapport sur les inégalités vécues par les étudiants immigrants et internationaux durant la COVID-19 : Revue systématique [<https://pedagogienumerique.chaire.ulaval.ca/non-classifiee/inegalites-vecues-par-les-etudiants-immigrants-et-internationaux-durant-la-covid-19-revue-systematique/>] (consulté le 19 septembre 2023).

1.4 Difficultés sociales et sentiment de vulnérabilité : des logiques qui renforcent la solitude

Les conditions d'études souvent difficiles pour certains étudiants étrangers ne représentent pas les seuls obstacles à leur intégration. Au premier chef, on retrouve des difficultés financières qui se sont accentuées ces dernières années. Selon l'enquête sur la situation économique et financière de l'Observatoire national de la vie étudiante (2020)⁷⁵, 50 % des étudiants déclarent rencontrer des difficultés financières moyennes ou importantes. Au Québec, 54 % des étudiants de 15 à 34 ans occupaient un emploi en 2019. Ce chiffre atteint 65,3 % chez les étudiants de 25 à 26 ans⁷⁶. De ce fait, « le profil de l'étudiant qui n'a de préoccupation que ses études s'est profondément transformé » (Béguinet, 2013).

Bien que certaines études (Roy, 2015 ; Longo et Bourdon 2016 ; Alberio et Tremblay, 2017) montrent que l'occupation d'un travail pendant le parcours universitaire ne reflète pas systématiquement une situation de précarité, certains étudiants interviewés (11/55) à l'Université de Bordeaux (n=9), et d'une manière moins accentuée à l'Université Laval (n=2), déclarent qu'ils se sentent obligés de travailler parallèlement à leurs études. Ils travaillent généralement dans des secteurs d'emploi considérés comme précaires et pénibles (restauration, ménage, inventaire, etc.).

L'obligation d'entamer une expérience professionnelle pendant les études, en occupant des emplois qualifiés d'atypiques⁷⁷, renvoie au sentiment de vulnérabilité de certains participants à cette étude qui se manifeste à travers plusieurs indicateurs⁷⁸ : difficulté d'avoir un domicile fixe, manque de ressources financières (très peu d'opportunités de

⁷⁵ Enquête sur la situation économique et financière de l'Observatoire national de la vie étudiante [<https://www.ove-national.education.fr/publication/situation-economique-et-financiere/>] (consulté le 22 février 2023).

⁷⁶ Données compilées par la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec à partir de l'Enquête sur la population active (EPA) 2010 et 2019 de Statistique Canada [http://chairejeunesse.ca/sites/default/files/2021-06/PEJ_Rapport%20complet%20VF%202021-06-04.pdf] (consulté le 19 septembre 2023).

⁷⁷ Par « emploi atypique », on entend tout emploi qui n'est pas à plein temps, occasionnel, à durée déterminée, pour un ou pour plusieurs employeurs (Tremblay, 2016).

⁷⁸ Nous faisons référence à quelques indicateurs de l'enquête sur les conditions de vie et de santé des étudiants lancée en 2017. [<https://www.cereq.fr/sites/default/files/2021-02/Les%20vuln%C3%A9rabilit%C3%A9s%20%C3%A9tudiantes%2C%20quels%20effets%20sur%20les%20parcours.pdf>] (consulté le 22 février 2023).

bourses, taux de change de devise élevé entre le pays d'origine et le pays d'accueil, etc.), obligation de travailler, isolement et perte des liens sociaux, mauvais état de santé mentale et psychologique, etc. Le témoignage de Modibo, étudiant d'origine malienne, révèle une accumulation des inégalités et un sentiment de vulnérabilité résultant de la difficulté de trouver un logement, ce qui a généré des effets négatifs sur sa performance académique et sa santé psychologique.

Déjà sur le plan des études, ça m'a beaucoup affecté. On le dit, l'environnement de travail, c'est vraiment déprimant, quand j'étais chez mon ami, j'étais obligé de passer toutes mes journées à la bibliothèque, sauf que là-bas, j'ai faim, il y a plein de choses... voilà quoi, et je ne peux pas travailler quand je le voudrais. Franchement, ça m'a beaucoup dérangé et j'ai eu du mal. J'ai eu énormément du mal dans le cadre scolaire. Et aussi dans le cadre personnel, c'est aussi vrai que ça, parce que souvent mon ami, il a besoin de faire des fêtes avec ses amis pendant les soirées, donc vous voyez tout ça, même si quand j'ai envie de dormir, je ne peux pas, je lui laisse l'appart, je sors un peu même le soir tard. C'est vraiment compliqué pour moi. (EB28 : Modibo, homme, 20 ans, Mali, Licence, UB)

Ces propos confirment les résultats de l'enquête sur la vulnérabilité étudiante en Nouvelle-Aquitaine (2018)⁷⁹ qui montrent que 50 % des étudiants de nationalité étrangère sont en situation de vulnérabilité contre 27 % des étudiants français. Dans le même rapport, ce constat est expliqué par le fait que les étudiants étrangers ne sont pas éligibles aux aides spécifiques, telles que les bourses d'études et les logements du Crous. Nous pouvons ajouter à ces explications que les frais de scolarité peu élevés en France⁸⁰, avant l'application de la réforme « Bienvenue en France » dans certaines universités, attirent majoritairement des étudiants de classe moyenne ayant des ressources financières limitées.

Par conséquent, l'homogénéisation supposée croissante et promue par les discours d'internationalisation de l'enseignement supérieur est loin d'être une réalité et ne suffit pas

⁷⁹ Enquête réalisée par Réseau des Observatoires de l'enseignement Supérieur (RésoSup) [overnational.education.fr/wp-content/uploads/2019/11/Synthese_Indicateur-de-vulnerabilite_Nouvelle-Aquitaine_nov2019.pdf] (consulté le 22 février 2023).

⁸⁰ Selon le rapport « Regards sur l'éducation » de l'OCDE (2021), les frais moyens d'inscription dans les universités publiques en France au niveau licence sont plus faibles (233 \$) qu'en Espagne (1 768 \$), Italie (2 013 \$), Corée du Sud (4 792 \$), Canada (5 060 \$), Japon (5 177 \$), États-Unis (9 212 \$) et Angleterre (12 330 \$) [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en;jsessionid=pdE5kneeLbBsBgVEf-clB42LLHR0M-j_7r5IvLnD.ip-10-240-5-82] (consulté le 19 septembre 2023).

pour établir des conditions égalitaires entre des groupes sociaux issus d'horizons divers. L'offre de mobilité internationale semble être, selon Magali Ballatore (2017), inégale au regard des multiples trajectoires universitaires et des hiérarchies sociales.

Enfin, des facteurs multidimensionnels amènent à accentuer le sentiment de vulnérabilité chez les étudiants étrangers et nous interpellent sur les outils personnels, collectifs et institutionnels qui permettent d'aider ces jeunes en difficulté. La partie suivante est consacrée à l'analyse de différentes ressources et stratégies qui permettent à nos enquêtés de développer leur capacité de persévérance et de s'appuyer sur leurs réseaux de solidarité.

2. Les leviers d'installation des étudiants étrangers : des tactiques en amont à la « misère sociale » d'arrivée

L'arrivée de l'étudiant étranger dans le pays d'immigration déclenche des transitions multiples et exige un soutien dans les démarches d'installation. Face aux nombreuses difficultés perçues notamment au début de l'expérience d'études à l'étranger, les étudiants internationaux ont recours à des ressources relationnelles, sociales et institutionnelles multiples à l'échelle de l'université, de la ville ou du pays. Dans cette partie, nous analysons les outils qui facilitent l'arrivée, l'installation et l'adaptation des étudiants étrangers.

En premier lieu, la familiarité avec la culture du pays d'accueil semble être un facteur qui facilite l'adaptation de certains étudiants nouvellement arrivés (6/55). Cette familiarité est acquise par la fréquentation des centres culturels étrangers ou par la scolarité dans une école française ou canadienne dans le pays d'origine. Ces expériences permettent aux étudiants de maîtriser la langue et d'acquérir une meilleure connaissance de l'histoire, de la culture et des codes du pays de destination.

Je n'ai pas trouvé très difficile le fait de s'intégrer ici. Ce n'était pas très difficile franchement parce que justement, la France ne nous était pas inconnue dès notre jeune âge, on a été cultivé un peu à la française. On connaît le pays, on connaît sa langue, on connaît son histoire... c'était juste l'entrée en contact avec les Français qui a dû se faire de manière assez progressive au début. (EB17 : Omar, homme, 28 ans, Maroc, Doctorat, UB)

En deuxième lieu, le réseau social constitue un outil important dans l'élaboration et la poursuite du projet migratoire pour une personne en mobilité (Guilbert, 2010). En effet, les

réseaux constituent une ressource importante pour les étudiants rencontrés et permettent de faciliter leur installation dans leur nouvel environnement. Ces réseaux offrent de multiples ressources telles que l'aide à la recherche de logement et l'accompagnement dans les procédures administratives. Certains étudiants (13/55) affirment que leur réseau familial, social, communautaire ou diasporique a facilité leur installation dans le pays d'accueil. Il représente dès lors une forme de capital social en matière d'entraide, de soutien et de solidarité (Widmer *et al.*, 2018 ; Smit, 2023).

C'était mon oncle qui a trouvé quelqu'un qui m'a fait venir ici puisque j'étais en retard et forcément, je devrais venir faire l'inscription et tout, donc on l'a expliqué la situation, il a dit bon qu'il vienne comme ça, au moins, pour faire l'inscription et on verra bien pour le reste. Donc, je suis arrivé, c'est quelqu'un de vraiment gentil, il m'a beaucoup aidé et même là je suis toujours en contact avec lui, c'est quelqu'un qui m'a beaucoup aidé. J'ai passé quasiment toute l'année scolaire chez lui et c'est vraiment grâce à lui, sinon je ne sais pas comment j'allais faire ! (EB30 : Hassan, homme, 21 ans, Niger, Master, UB)

Les associations étudiantes constituent des composantes fondamentales de la vie étudiante. Elles mettent en place des actions qui favorisent l'accueil et l'installation des nouveaux arrivants. Nous précisons que dans le cadre de cette étude, nous avons rencontré 25 responsables associatifs sur nos deux terrains, 19 d'entre elles sont des associations communautaires (voir Annexe D). Lors de chaque rentrée, elles offrent à leurs compatriotes nouvellement arrivés à Bordeaux ou à Québec des aides multiples telles que l'accueil à l'aéroport, l'aide dans la recherche de logement, l'accompagnement dans les procédures administratives, etc. Aussi, pour faciliter l'intégration de nouveaux arrivants, ces associations organisent des soirées d'accueil et mettent en place un programme de jumelage pour soutenir la socialisation entre les étudiants.

Une fois le nouvel étudiant est [arrivé], on lui explique les démarches. On lui explique par exemple ce qu'est l'ENT. On a une commission pédagogique qui s'occupe de ça, c'est une commission qui gère l'accompagnement de l'étudiant en l'aidant pour valider son visa auprès de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration), pour faire la démarche d'inscription, l'ENT, pour ouvrir un compte bancaire, pour avoir sa carte vitale, etc. Bref, toutes ces démarches gérées par la commission pédagogique. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

Après mon admission, je suis venue au Canada, mais là, l'installation était quand même difficile vu que je ne connaissais pas grand-chose et tout était vraiment nouveau. C'était surtout en m'intégrant dans l'association dans laquelle je suis actuellement que j'ai pu m'adapter au nouveau milieu dans lequel j'étais. [...] L'Université Laval avait l'habitude d'offrir des kiosques de présentation des associations et j'étais tentée d'y aller juste pour voir comment c'était et comment fonctionnait l'université, les diverses activités qu'il y avait. Et par chance, j'ai vu une association de mon pays et là je me suis directement familiarisée, je me suis dit « non, je ne suis pas si perdue que ça finalement, même si je suis très loin » et le soir même les membres sont venus chez moi pour me demander comment je vivais ? Qu'est-ce qu'il me manquait ? Qu'est-ce qu'ils pourraient faire pour m'aider à m'intégrer et tout ? Au début, j'étais un peu gênée vu que je ne connaissais pas les personnes. Je suis quelqu'un de timide de base, et c'était tout nouveau pour moi, mais c'était très chaleureux, très accueillant, ils m'ont montré tout ce qu'il fallait savoir pour pouvoir s'adapter, les vêtements à avoir pour l'hiver, où est-ce qu'il faut faire les courses ? Et tout ce qui est à savoir au niveau administratif, au niveau de l'université puisque ça aussi ce n'est pas toujours évident pour un étudiant qui vient d'arriver. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Malgré leur rôle essentiel dans l'accueil des étudiants étrangers, les associations étudiantes de type communautaire ne bénéficient pas de la même visibilité ni du même soutien à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval (cf. chapitre 2, partie 4).

En général, les dynamiques associatives révèlent une solidarité entre les étudiants étrangers qui semble bien développée sur nos deux terrains d'étude. Les résultats obtenus mettent en évidence un sentiment d'empathie et une volonté d'entraide qui motivent les anciens étudiants à offrir des dispositifs de soutien à ceux nouvellement arrivés. Cette agentivité (*agency*) (Sen 1999) reflète des capacités d'agir révélées par une situation commune et constitue une réponse anticipée au risque de vulnérabilité pendant la trajectoire migratoire. L'engagement associatif de certains étudiants rencontrés reflète leur « capital social », au sens bourdieusien (1980), et démontre qu'ils ne sont pas démunis face aux obstacles liés à la mobilité du savoir. Cependant, pour d'autres étudiants qui se retrouvent isolés, l'arrivée et l'installation dans la ville de destination deviennent une étape critique, susceptible de produire une perception négative à l'égard de l'expérience d'immigration. Par conséquent, nous nous interrogeons sur les dispositifs universitaires d'accueil et d'accompagnement menés par les universités pour la population étudiante étrangère.

3. Accueil et accompagnement : dispositifs universitaires et appréciation étudiante

Bien que la littérature scientifique consacre de nombreuses études à l'internationalisation universitaire, les recherches sur les questions d'accueil et d'accompagnement des étudiants en mobilité individuelle demeurent encore rares, notamment en France (Baruel-Bencherqui, Beau et Bazin, 2020). Dans cette partie, nous analysons les dispositifs d'accueil et d'accompagnement, d'abord d'un point de vue institutionnel à travers les entretiens menés avec les responsables universitaires, et ensuite d'un point de vue personnel, par l'évaluation de la satisfaction des étudiants quant au rôle des services universitaires à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval.

3.1 Politiques universitaires d'accueil et d'accompagnement

Dans le contexte actuel de mondialisation universitaire, la diversité des étudiants entraîne une multiplication des besoins en matière d'accueil et d'accompagnement. Ainsi, les attentes des étudiants envers leurs institutions universitaires vont au-delà de la formation académique et du développement des connaissances. Les campus universitaires deviennent un milieu de vie pour les étudiants et il est demandé aux universités d'agir sur des aspects extra-académiques et répondre efficacement aux besoins variés de leur public. Dans cette optique, nous avons interrogé des responsables universitaires sur leurs stratégies visant à favoriser l'accueil et l'accompagnement des étudiants venant de l'étranger.

3.1.1 Accueil universitaire différencié en fonction du statut de l'étudiant

Selon les données obtenues sur nos deux terrains, il nous faut dire d'emblée que l'accueil universitaire est développé dans les deux universités. Les actions mises en place durant les premières semaines de chaque rentrée universitaire sont assez semblables et visent à offrir aux nouveaux arrivants une installation aisée et une découverte guidée de leur nouveau milieu de vie. Parmi les actions traditionnellement organisées par les universités, nous trouvons des visites guidées du campus, des séances d'informations sur les différentes démarches administratives, des soirées d'accueil, des réunions de rentrée, etc.

On va commencer au mois d'août, donc on participe à la semaine d'accueil, la semaine intensive d'accueil des étudiants internationaux qui est mis en place par les DRI. Nous, on va participer en programmant durant cette semaine, tout

BVE confondus, hein, de tous les sites, on met en place le même dispositif hein, donc on va organiser des visites de campus en français et en anglais. On va organiser des ateliers à destination des étudiants, ateliers CAF, pour que les étudiants puissent connaître les démarches à effectuer quand ils veulent faire une demande d'APL, on va mettre en place un atelier avec la CPAM pour qu'ils puissent connaître les démarches pour s'affilier à la Sécurité sociale. On va programmer une animation spécifique pour ce public-là. (RB7 : Responsable, UB)

Cela dit, nos observations permettent de constater que les dispositifs d'accueil à l'Université Laval semblent être plus développés, sur certains aspects, que ceux de l'Université de Bordeaux. Ils dépassent les cadres festifs et informatifs en visant à offrir un accueil personnalisé aux étudiants internationaux. À titre d'exemple, cet accueil se traduit à titre d'exemple par l'accompagnement dans les démarches liées à l'immigration (le renouvellement du permis d'études, le droit de travailler pendant les études, le regroupement familial, etc.).

Tout d'abord, on a le service Conseil en immigration qui est un de nos services clés. Donc dès que l'étudiant, le futur étudiant est admis, qu'il y a des questions sur ses démarches futures en immigration, on peut déjà commencer à répondre à ses questions une fois qu'il est ici sur place bien sûr aussi, ou que commencer son programme, on peut continuer à le conseiller, à l'accompagner dans ses démarches, que ce soit pour renouveler ses papiers d'immigration ou pour le diriger vers justement une démarche de résidence permanente. (RL2 : Responsable, UL)

À l'Université de Bordeaux, l'accompagnement dans les démarches d'immigration est proposé à une catégorie spécifique d'étudiants, à savoir les doctorants financés⁸¹, par le Bureau d'accueil des chercheurs internationaux. Le BACI aide les doctorants concernés, non seulement en ce qui concerne les questions d'immigration, mais également de logement et des démarches administratives, comme le confirme une doctorante interrogée sur cette question.

Pour le titre de séjour, c'est eux [au BACI] qui ont fait toutes les démarches, donc je n'avais pas besoin de passer par la préfecture, donc ça a réduit même le délai d'attente. Et pour le logement, ils m'ont accompagné pour trouver un logement dans le Crous. (EB32 : Lamia, femme, 26 ans, Tunisie, Doctorat, UB)

⁸¹ En France, les doctorants étrangers ayant un contrat doctoral peuvent bénéficier d'un statut différent par rapport aux autres étudiants, le statut « talent chercheur » offre des droits et des bénéfices plus importants que le statut d'étudiant.

Selon des responsables universitaires, l'accompagnement du BACI a été principalement destiné aux chercheurs internationaux et non aux étudiants, ce qui explique l'exclusion des doctorants non financés de ce dispositif.

Si vous voulez, le chercheur international a fait débat. Au BACI, ils travaillent sur les postdocs, les chercheurs invités, bah des professionnels, quoi ! Et ça s'est étendu aux doctorants et effectivement aux doctorants financés parce qu'en fait leur expertise, elle est sur le contrat de travail, les impôts, la Sécurité sociale. Ils ont un partenariat avec la préfecture. (RB10 : Responsable, UB)

3.1.2 L'accompagnement personnalisé : un indicateur de deux approches universitaires

Sur le plan académique, les initiatives entreprises par les services de l'Université Laval visent à faciliter l'adaptation des nouveaux étudiants en les familiarisant avec les outils numériques et les normes d'études locales. Par exemple, en ce qui concerne la problématique du plagiat, l'université prévoit les difficultés auxquelles pourraient être confrontés certains étudiants étrangers et propose des formations spécifiques aux étudiants visant à soutenir leur réussite académique.

Au niveau du plagiat, on offre plusieurs formations, donc nous au bureau de la vie étudiante, on offre des formations en collaboration avec le Bureau des droits d'auteur qui est à la bibliothèque, qui, eux, ont aussi plusieurs formations en ligne. (RL7 : Responsable, UL)

Dans la même orientation d'offrir un accompagnement personnalisé, l'Université Laval met en place une opération intitulée « comment ça va ? », quelques mois après l'arrivée des nouveaux étudiants. Elle vise à évaluer l'adaptation et le bien-être des étudiants internationaux à travers une rencontre avec un personnel universitaire. La finalité de l'opération consiste à transmettre des recommandations aux facultés en fonction des besoins spécifiques des étudiants et à orienter ces derniers vers les ressources universitaires comme le centre d'aide aux étudiants. Cette aide pourrait être de type académique, psychologique, linguistique, social, etc.

Pendant le parcours d'étudiant, on fait l'opération « Comment ça va ? » Donc, c'est une opération pendant laquelle on communique par téléphone ou vidéoconférence, avec tous les nouveaux étudiants de l'international pour voir comment ça va finalement, donc, tant au niveau académique, social, que

linguistique, surtout pour ceux qui parlent anglais principalement ou pour qui la langue s'éloigne un peu plus du français québécois disons donc on pose des questions pour voir un peu comment se déroule leur intégration. Puis on offre des ressources aussi, donc après l'opération « Comment ça va ? », on offre les ressources disponibles sur le campus, mais on offre aussi la possibilité de parler à un conseiller des étudiants de l'international [...]. Après l'opération, on communique avec toutes les facultés qui ont chacun un représentant facultaire dédié à l'opération, puis on émet des recommandations, donc on leur explique au niveau des statistiques, là comment ça a leur répondu, combien de personnes ont répondu et qu'est-ce qui ont répondu à quelle question ? Puis, on émet des recommandations. (RL7 : Responsable, UL)

À l'Université de Bordeaux, les étudiants étrangers ne bénéficient pas d'un accompagnement spécifique malgré leurs nombreuses difficultés. Le service PHASE⁸² cible des groupes d'étudiants à besoins éducatifs particuliers qui sont les étudiants en situation de handicap, les sportifs de haut niveau et de bon niveau, les artistes confirmés, les étudiants élus et engagés dans le tissu associatif ou dans le milieu professionnel. Les responsables du service PHASE expliquent que ce dispositif fonctionne conformément aux directives juridiques et ministérielles⁸³. Néanmoins, l'Université de Bordeaux a pris l'initiative d'inclure certaines catégories d'étudiants parmi les publics à besoins éducatifs particuliers, c'est le cas par exemple des étudiants-sportifs de bon niveau. Cependant, les étudiants étrangers ne sont pas encore pris en compte par ce dispositif.

On est quand même aussi bornés par des textes et des lois, avec des gens qui ont le droit spécifique et d'autres qui n'en ont pas, bon là, nous actuellement sur l'Université de Bordeaux, on accompagne à peu près tous les étudiants qui ont des droits, mais on accompagne d'autres qui, sur lesquels l'université a voulu apporter une aide, même si ce n'est pas obligatoire, je pense aux sportifs de bon niveau qui ne sont pas des sportifs qui ont des droits réglementaires, mais l'université a choisi de les aider pour améliorer le suivi, en tout cas être plus attentif à la réussite de ces sportifs, les accompagner vers le haut niveau et donc les aider. (RB6 : Responsable, UB)

⁸² Service PHASE de l'Université de Bordeaux [<https://www.u-bordeaux.fr/formation/accompagnement-et-reussite-des-etudes/etudiants-besoins-specifiques>] (consulté le 24 février 2023).

⁸³ En France, l'Arrêté 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, précise les différents profils d'étudiants qui peuvent bénéficier d'un aménagement des études. [<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028543525/2020-09-28/>] (consulté le 24 février 2023).

3.1.3 (In)visibilisation des besoins spécifiques des étudiants étrangers

Selon les verbatims recueillis des responsables universitaires, nous avons remarqué une différence en matière de sensibilité envers la situation des étudiants étrangers. Les acteurs universitaires de l'Université Laval expriment une conscience plus élevée que leurs collègues de Bordeaux des besoins liés à l'expérience migratoire pour un étudiant étranger.

Cette sensibilité se manifeste notamment dans la capacité de l'Université Laval à saisir la situation. Elle possède des données statistiques détaillées sur l'ensemble de la population étudiante recueillies à l'aide de formulaires d'auto-identification. Par la suite, il devient possible de quantifier le nombre d'étudiants en fonction de leurs caractéristiques socio-démographiques dans chaque faculté ou programme. Ces bases statistiques constituent une forme de reconnaissance des groupes minoritaires et de leur différence, mais aussi un point d'appui des actions d'aide et d'accompagnement destinées aux étudiants.

C'est principalement l'adaptation des étudiants internationaux, les défis sont surtout au niveau de l'apprentissage et de la réussite. Les modes d'enseignement sont différents, les modes d'évaluation sont différents, les prérequis ne sont pas les mêmes, c'est-à-dire ils n'arrivent pas avec les mêmes acquis que nos étudiants chez nous. Donc parfois, la marche est haute. Des défis aussi parfois liés à la langue, nous sommes une université francophone, vous avez remarqué peut-être que la ville de Québec est très francophile, contrairement par exemple, peut-être à Montréal où là c'est plus cosmopolite, plus multiculturel donc ce qui fait qu'il y a une certaine homogénéité à Québec, hein, alors à ce niveau-là, les étudiants internationaux qui ne parlent pas français et entre autres au 2^e et 3^e cycle, on a plusieurs étudiants qui ne parlent pas nécessairement le français et pour eux l'anglais n'est pas la première langue non plus. Donc, on a des étudiants pour qui l'anglais est déjà difficile, imaginez le français. Des étudiants provenant d'Asie, bon, je pense, entre autres, les étudiants provenant de l'Iran, de la Chine, du Moyen-Orient, bon, le nord de l'Afrique ça va encore, hein, pour les Maghrébins, ça se passe relativement bien, bon il y a ça. (RL4 : Responsable, UL)

De l'autre côté, à l'Université de Bordeaux, les étudiants étrangers en mobilité individuelle semblent passer sous le radar et être peu repérés au sein de la population étudiante. À titre indicatif, nous avons commencé généralement les entretiens avec les responsables bordelais en leur demandant le nombre d'étudiants étrangers à l'université ou au collège d'études. La plupart des responsables universitaires ne nous ont pas donné de réponse.

Donc, quand on est rentré, on est un étudiant [à l'Université de Bordeaux] ... je ne sais pas qui est qui, voilà. Pour moi, c'est quelqu'un qui est rentré dans les études de [ce domaine], qui a subi une sélection intellectuelle de travail, etc. (RB11 : Responsable, UB)

La volonté de certains acteurs de ne pas faire de distinction entre les étudiants locaux et étrangers et de mettre en place une approche égalitaire peut avoir un effet pervers en invisibilisant les difficultés spécifiques des étudiants étrangers, qui demeurent méconnues au niveau décisionnaire. Dans ce sens, certains étudiants de l'Université de Bordeaux (4/37) affirment que le traitement égalitaire peut produire des conditions inéquitables. Ceci peut générer un sentiment d'injustice chez ces étudiants qui considèrent que leurs besoins nécessitent un suivi institutionnel personnalisé. Par conséquent, l'identification des étudiants devient une étape importante pour reconnaître les différences et mettre en place un accompagnement personnalisé.

Je n'ai pas souvenir que l'université de Bordeaux ait fait quelque chose pour les nouveaux arrivants étrangers pour une quelconque intégration. L'université m'a pris comme tout étudiant normal. (EB10 : Serge, homme, 24 ans, Côte d'Ivoire, Master, UB)

Il est indiqué que je suis italienne donc à l'université ils savent que je suis italienne, ce n'est pas un secret ! je trouvais ça un peu bizarre parce que l'Université de Bordeaux a plusieurs parcours internationaux, mais après tu viens ici et tu te sens laissé, c'est un peu bizarre. (EB5 : Emma, femme, 19 ans, Italie, Licence, UB)

Cependant, le constat pour les étudiants venant dans le cadre du programme d'échange Erasmus est différent. Ces jeunes en mobilité semblent bénéficier d'un accompagnement personnalisé et être soutenus par les services universitaires. Un écart a été identifié entre l'intérêt institutionnel aux étudiants en mobilité encadrée par rapport à ceux en mobilité individuelle. Ceci a été confirmé par cet étudiant qui a fréquenté l'Université de Bordeaux d'abord dans le cadre d'un échange universitaire, puis en tant qu'étudiant en mobilité individuelle.

Il y a deux périodes, une première dans le cadre d'Erasmus et ensuite je suis revenu non pas dans le cadre d'un échange universitaire, mais plutôt tout seul. Pendant le premier séjour, j'ai passé un semestre exceptionnel, j'ai participé à beaucoup d'activités organisées par l'université, j'ai fait du sport, j'ai fait des stages de Ski, j'ai rencontré beaucoup de personnes et aussi j'ai pu découvrir

la France de près [...]. Il y avait beaucoup de dispositifs pour les étudiants Erasmus, il y avait le cours de français langue étrangère aussi. C'est grâce à ce cours que j'ai pu faire des connaissances avec d'autres étudiants étrangers, étudiants belges, britanniques, irlandais, etc. Le cours était contributoire par des crédits. Il y avait aussi les activités du BVE qui sont super. Mais, une fois j'ai fini mon échange Erasmus et je suis retourné pour faire mon M2, je ne suis plus dans la liste de diffusion du BVE. Donc, en tant qu'étudiant étranger hors Erasmus, je ne suis pas le bienvenu pour les activités d'intégration. (EB2 : Ben, homme, 30 ans, Allemagne, Doctorat, UB)

Nous avons demandé à une responsable universitaire une explication de cette distinction entre les étudiants d'Erasmus et les étudiants en mobilité individuelle.

C'est une question politique donc effectivement, il y a un accompagnement dédié, du service de la direction des relations internationales pour les étudiants qui viennent dans le cadre d'accords de doubles diplômes, mais c'est vrai que les étudiants internationaux en mobilité individuelle n'entrent pas dans ce cadre. C'est un découpage, je ne connais pas l'origine de ce découpage (RB7 : Responsable, UB)

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les différences en matière d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval.

Tableau 14 : Comparaison des dispositifs d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval

Dispositifs	Université de Bordeaux	Université Laval
Statistiques sur les étudiants étrangers	Les statistiques sur les étudiants étrangers ne sont ni approfondies ni utilisées dans la mise en place d'un accompagnement personnalisé	Possibilité d'identifier le nombre d'étudiants en fonction des différents critères (nationalité, groupe minoritaire, langue d'origine, etc.) dans chaque faculté ou programme d'études
Parrainage et soirées d'intégration	Oui	Oui
Accompagnement dans les procédures administratives	L'UB propose des sessions d'informations pour expliquer les démarches nécessaires auprès de plusieurs organismes	L'UL offre un accompagnement pour l'obtention du numéro d'assurance sociale
Aide à la recherche de logement	Oui	Oui
Accompagnement dans les démarches d'immigration	Non (sauf pour les doctorants financés)	Le service d'immigration accompagne les étudiants dans l'obtention de visa, le

		renouvellement du permis d'études ou la demande de résidence permanente.
Aide dans l'utilisation des outils numériques	Non	Initiation à l'usage de MonPortail et offre de formations liées à des sujets divers tels que le plagiat, la recherche bibliothécaire, etc.
Aménagement des études	Les étudiants étrangers ne peuvent pas bénéficier d'un aménagement des études.	L'UL offre la possibilité aux étudiants étrangers de choisir leur première session d'études et de demander un soutien pédagogique.
Suivi en cours de l'année universitaire	Les étudiants peuvent solliciter des ressources multiples durant l'année universitaire (aide financière, soutien psychologique, etc.)	L'UL évalue après quelques mois du début de la session d'études la situation des étudiants à travers l'opération « comment ça va ? » afin de proposer un suivi personnalisé

Pour conclure, plusieurs facteurs peuvent expliquer les différences en matière de prise en compte des besoins spécifiques des étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval. Certains facteurs sont contextuels et liés à la place de l'immigration dans les deux sociétés française et québécoise et aux systèmes de gestion de la diversité qui sont distincts. D'autres sont en lien notamment avec l'institution académique comme les moyens humains et financiers et la culture professionnelle des acteurs. Pour le cas français, nous pouvons constater une autonomie tardive de l'université qui demeure dépendante d'un système national qui définit les contraintes et les ressources (Finance, 2015). Il est important à ce niveau d'examiner la perception des étudiants étrangers à l'égard des dispositifs mis en place par les universités.

3.2 Évaluation des dispositifs universitaires au filtre des perceptions des étudiants

L'un des objectifs de notre étude est d'évaluer les politiques universitaires en matière d'accueil, d'accompagnement et d'inclusion au filtre des expériences des étudiants étrangers. Dans cette section, nous présentons le taux d'appréciation des dispositifs universitaires qui constitue un indicateur pour juger l'efficacité de l'intervention institutionnelle dans la réussite de l'expérience de mobilité.

À l'Université de Bordeaux, nous avons demandé aux étudiants le rôle des services universitaires et des unités de formation lors de leur arrivée au campus ou à leur intégration dans le milieu universitaire. À la question, « les services administratifs de l'université vous

ont-ils proposé une aide qui a facilité votre arrivée sur le campus ? », la plupart des étudiants (68,7 %) soutiennent ne pas connaître ces services ou affirment ne pas en avoir bénéficié. En ce qui concerne l'encadrement personnalisé proposé par les unités de formation (UFR), comme le montre la figure 3, 40 % des répondants considèrent que cet encadrement a facilité leur intégration à l'université⁸⁴. De plus, 34,5 % des étudiants estiment qu'ils ont profité des initiatives universitaires, sous certains aspects ou totalement⁸⁵.

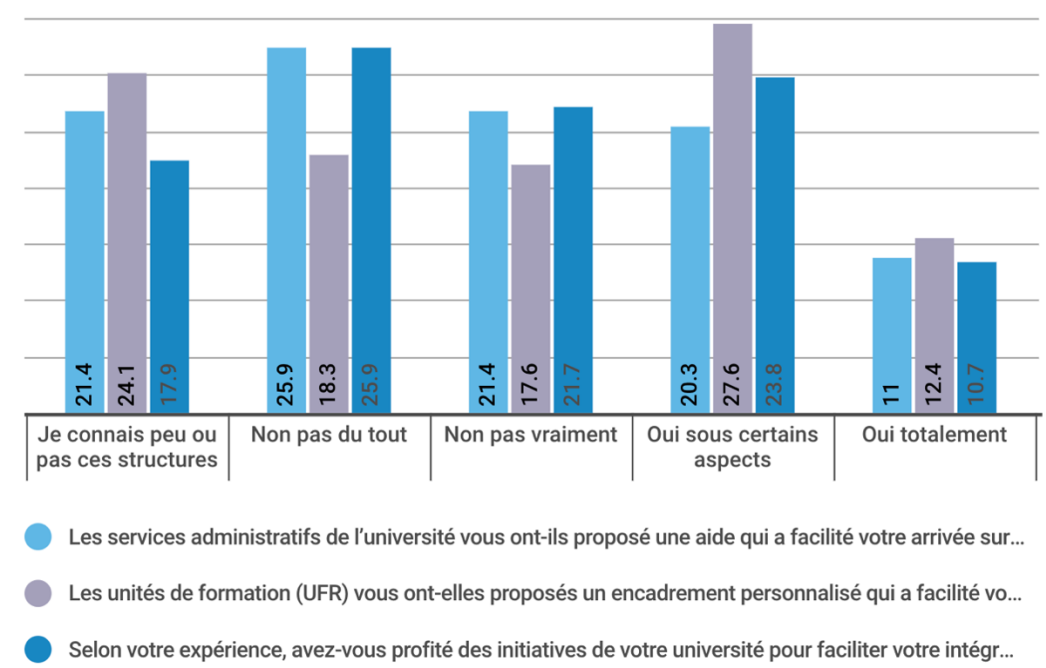


Figure 4 : Évaluation du rôle des ressources universitaires en matière d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux

En ce qui concerne l'Université Laval, environ un étudiant sur deux (43,1 %) considère que l'institution lui a proposé une aide qui a facilité son arrivée sur le campus. En ce qui concerne l'accompagnement des facultés et des départements, environ la moitié d'enquêtés confirment qu'ils n'ont pas bénéficié d'un encadrement proposé par ces structures (25,6 %

⁸⁴ « Les facultés, les départements ou les écoles vous ont-ils proposé un encadrement personnalisé qui a facilité votre réussite à l'université (tutorat enseignant, tutorat étudiant, aménagement des modalités d'examen, journée de rentrée, etc.) »

⁸⁵ « Selon votre expérience, avez-vous profité des initiatives de votre université pour faciliter votre intégration ? »

ont répondu par « non pas du tout » et 23,1 % par « non pas vraiment »). Enfin, 55 % des répondants estiment qu'ils ont profité des initiatives universitaires.

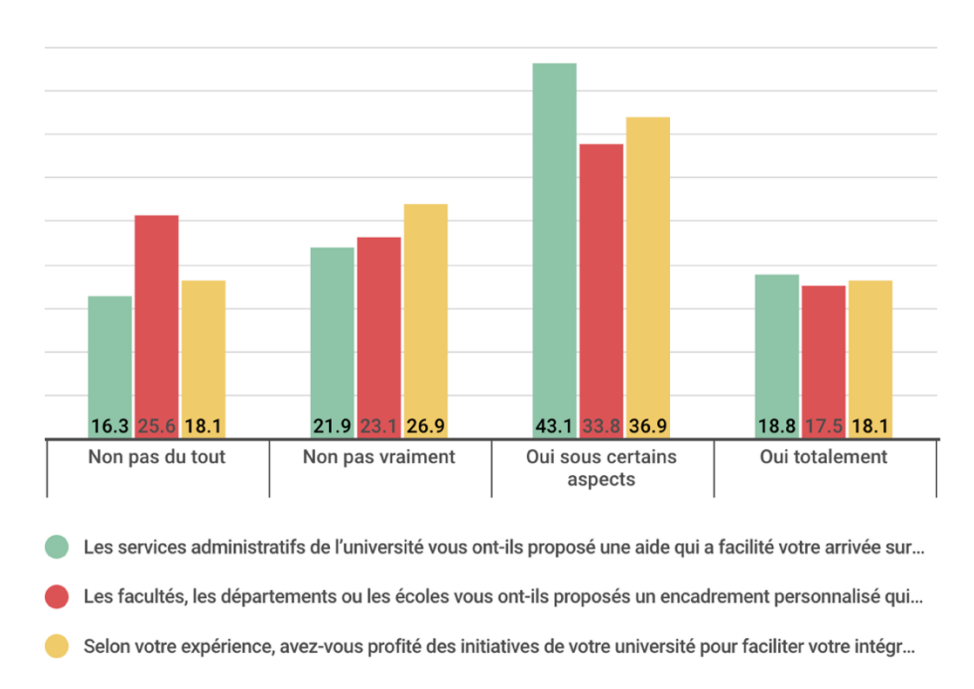


Figure 5 : Évaluation du rôle des ressources universitaires en matière d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers de l'Université Laval

Selon ces chiffres, les services universitaires et les facultés à l'Université Laval semblent offrir un soutien légèrement plus efficace aux étudiants étrangers comparativement à l'Université de Bordeaux. Cela dit, un problème commun a été identifié dans les deux universités est lié à l'accessibilité des informations. Plusieurs étudiants ne connaissent pas les dispositifs d'aide et d'accompagnement offerts par leurs universités.

Je ne dirais pas que j'ai été mal accueilli, c'est surtout le fait que je n'avais pas l'information, avant de venir. Je pense que le problème, c'est surtout de mon côté, c'est moi qui ne suis pas suffisamment allé vers l'information ou soit peut-être, c'est l'information qui n'est pas suffisamment visible. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Pour d'autres, le soutien institutionnel a rendu leur arrivée sur le campus facile à travers les différents outils proposés par les services universitaires.

Dès que je suis arrivé, ça s'est passé quand même assez facilement, ce n'est pas du tout compliqué puisqu'il y avait un programme de parrainage proposé par

le BVE. En plus de ça, ils ont proposé beaucoup de dispositifs d'accompagnement, d'installation et d'intégration. Donc, j'ai suivi ce service-là, j'ai suivi ce programme-là, qui m'ont beaucoup aidé à m'installer ici et ça n'a pas été si compliqué que ça et l'adaptation prend juste quelques mois après. (EL9 : Malika, femme, 26 ans, France-Algérie, Doctorat, UL)

Même s'ils présentent des similitudes multiples, certains dispositifs d'accueil et d'accompagnement à l'Université Laval semblent être plus efficaces que leurs homologues de l'Université de Bordeaux, selon les expériences rapportées par les étudiants rencontrés. Par exemple, le dispositif de parrainage du côté québécois est plus structuré, notamment grâce à la formation des parrains et des marraines sur des compétences interculturelles avant leur engagement dans ce dispositif. Les témoignages de ces deux étudiants expliquent la différence d'efficacité de ce dispositif entre les deux universités.

C'était très bien sincèrement, parce que depuis quand j'étais au Maroc, j'ai rempli des formulaires pour le programme de jumelage et l'idée était d'avoir un étudiant qui me montre d'où je peux faire mes courses, comment ça fonctionne le transport, etc. Aussi, pour le monitoring de la faculté des sciences sociales, l'idée était d'être avec un étudiant référent qui m'a montré les services de l'université et de la faculté, il m'explique des trucs sur le programme et les cours, etc. Donc, ces deux programmes m'ont beaucoup aidé. (EL19 : Salma, femme, 23 ans, Maroc, Maîtrise, UL)

Il y a un système de parrainage, un étudiant français qui parraine un étudiant international. Pour moi c'est totalement insuffisant et c'est que dans la symbolique parce que dans les faits, il le parrain, mais il le voit une fois par deux mois. (EB37 : Djamel, homme, 21 ans, Algérie, Licence, UB)

En ce qui concerne la place de l'engagement étudiant dans le tissu associatif, à l'Université de Bordeaux, la quasi-totalité des associations étudiantes de type communautaire sont domiciliées dans les mairies de la métropole bordelaise et non pas à l'université. Ceci rend leur visibilité difficile pour les nouveaux entrants.

En revanche, l'Université Laval adopte dans sa stratégie d'accueil et d'accompagnement une approche co-constructiviste avec les associations étudiantes et oriente les étudiants vers leurs réseaux communautaires dans l'objectif de favoriser l'entraide et le bien-être. Pourtant, certains étudiants, ayant une communauté réduite à Québec, se trouvent avec moins de ressources par rapport à d'autres étudiants internationaux.

One thing in Laval I don't like it, it's not related to this question, but when a new student, for example, I am Iranian and I told you we have a community in Quebec they help us, but for example, when a student from a country come here that they don't have a large community to help them, no one in Laval is here to help them to answer their questions and it's very confused for them, especially when they are not French language speaker. (EL1 : Younes, homme, 32 ans, Iran, Doctorat, UL)

Selon les résultats du présent chapitre, nous pouvons constater que l'expérience de mobilité étudiante n'est pas toujours glorieuse et loin d'atteindre les promesses de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Ce phénomène trace des trajectoires inégales dans une complexité de facteurs qui montrent que la mobilité étudiante, comme toute autre forme de migration, n'est pas un système linéaire (Piché, 2013). Un système de facteurs interdépendants amène à multiplier les expériences étudiantes et à varier le sentiment de vulnérabilité chez les étudiants étrangers. L'analyse des stratégies individuelles, collectives et institutionnelles d'installation et d'adaptation à un nouveau milieu de vie explique la lourdeur des transitions générées par le phénomène migratoire.

Ce chapitre illustre les défis liés à l'arrivée et à l'installation dans un nouveau pays pour les étudiants étrangers. La précarité étudiante ainsi que la vulnérabilité semblent être des traits qui caractérisent l'expérience d'étude à l'étranger. Cependant, cela n'empêche pas de nombreux étudiants de s'engager dans le milieu associatif afin de créer un réseau de solidarité et d'entraide avec d'autres étudiants qui partagent des conditions similaires. À cet égard, les associations étudiantes jouent un rôle fondamental dans l'accompagnement de certains étudiants nouvellement arrivés. Pour d'autres, dont la communauté d'origine n'est pas fortement présente dans la ville d'installation, les difficultés persistent, souvent en raison de l'invisibilité ou de l'inefficacité des efforts d'aide et d'accompagnement universitaires. Dans ce contexte, les dispositifs menés à l'Université Laval semblent être plus personnalisés et plus efficaces par rapport à l'Université de Bordeaux.

Chapitre 3
Diversité, superdiversité et religiosité
dans les mondes étudiants

Ce chapitre a pour objectif de décrire la diversité de notre population d'étude et ses manifestations multiples en matière des valeurs, des représentations et des pratiques. Les données présentées dans ce chapitre permettraient de dresser un portrait des tendances des étudiants en fonction de leur origine ethnique. Cette combinaison a pour objectif de montrer la complexité d'étudier la diversité dans les mondes étudiants au regard non seulement de la différence des catégories sociodémographiques, mais également à travers la multiplication des représentations et des pratiques culturelles et religieuses. Ainsi, nous choisissons le terme « superdiversité » (Vertovec, 2007 ; Doytcheva, 2019) qui permet de mieux décrire notre population d'étude dans les différents champs investigués.

Dans un premier temps de ce chapitre, nous analysons l'impact de l'expérience migratoire sur les enquêtés, se traduisant par un choc culturel qui varie entre dépaysement et étonnement vis-à-vis de certains aspects de la société d'accueil. Dans un deuxième temps, nous évaluons l'importance accordée par les étudiants à différents éléments de leur vie quotidienne, tels que les études, la famille, la religion, la réussite professionnelle, l'engagement associatif, etc. Les scores des étudiants étrangers seront comparés à ceux des étudiants locaux, ainsi qu'à ceux des étudiants de nationalité française ou canadienne et d'origine étrangère. Dans un dernier temps, nous examinons l'ampleur de la superdiversité dans les mondes étudiants au filtre des pratiques sportives, linguistiques et religieuses des étudiants à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval.

1. Choc culturel : entre dépaysement et étonnement

Les étudiants étrangers sont des migrants par excellence et représentent un des archétypes de l'individu moderne. Leur expérience d'études à l'étranger révèle des processus d'appartenance aux pays d'émigration et d'immigration, ainsi qu'une multitude de liens aux sociétés de provenance et d'installation (Hammouche, 2009).

Lors de leurs trajectoires migratoires, les étudiants sont confrontés à de nouveaux codes culturels, où les lignes entre le « local », l'« étranger » et l'« universel » deviennent fines. Le départ vers un nouvel espace culturel produit une « sensation d'un agrandissement de soi par l'addition, même mécanique (c'est-à-dire sans véritable appropriation subjective) de la culture du pays d'accueil et d'un approfondissement de soi par le creusement critique

de sa culture originelle » (Choueiri, 2008, p. 7). Dans cette partie, nous présentons les réactions de nos enquêtés (dépaysement, frustration, étonnement) suite à leur installation à l'étranger.

Notons que ce que nous pouvons reconnaître ici comme un choc culturel consiste à une expérience émotionnelle et intellectuelle produite chez les migrants placés hors de leur contexte socioculturel (Cohen-Emerique, 2016). Pour Adler (1975), il est à interpréter comme « une expérience d'anxiété qui est provoquée par un manque de compréhension de ce qui est perçu normalement, des symboles et des repères d'interaction sociale ».

Les premiers mois d'installation en France ou au Québec pour un nombre significatif d'étudiants (23/55) sont marqués par un bouleversement des repères dû à la confrontation d'un nouvel environnement. Les étudiants étrangers prennent conscience des aspects, même anodins, de la culture du pays d'accueil et des habitudes de la communauté locale (style vestimentaire, langage courant, tradition culinaire, etc.)

When I decided to immigrate and go abroad and live in another country, I prepared myself for everything, but I see some of my friends, for example, they feel homesick or sometimes they see some culture choc and they cannot tolerate it sometimes. But for me, maybe just the first week that I arrived here, I saw something different because I was coming from the Middle East and here there is some facilities, some equipment. The system is different and whole system is different than here. Sometimes the behavior of people is different. For example, it's not easy to find friends sometimes here and this influence on to feel homesick. But after one or two weeks I was adapted to it. (EL1 : Younes, homme, 32 ans, Iran, Doctorat, UL)

Pour plusieurs enquêtés, l'expérience de mobilité étudiante constitue le premier départ à l'étranger et par la suite, la majorité d'entre eux n'ont jamais été confrontés de près à la question de différence, qui se manifeste avant tout par des aspects phénotypiques liés à la couleur de peau. Ceci a amené Alassane, étudiant ivoirien de l'Université de Bordeaux, à affirmé qu'il « n'avai[t] jamais vu une masse de blancs » (EB15). La différence perçue par nos répondants peut conduire à influencer leur positionnement social et leurs rapports sociaux aux autres.

Le choc culturel prend dès lors la forme d'un « choc identitaire » qui se manifeste par une pression qu'exerce la personne sur sa propre psyché à l'égard de soi-même (Touzani,

2013). Ce choc « est [alors] une atteinte à l'image et à l'identité de soi, à la conscience de soi en tant qu'être unique en continuité avec soi-même » (Zaharana, 1989, p. 12).

Au-delà des aspects individuels et relationnels liés au choc culturel, un processus de découverte de la société d'accueil est lancé et une disposition à porter le regard au-delà de ses frontières est affirmée par l'étudiant étranger. Cette dimension *macro* du choc se fait par des comparaisons entre la société d'accueil et la société d'origine où le migrant questionne la différence des pratiques, des traditions, des valeurs, etc. Certaines d'entre elles sont considérées comme étrangères et d'autres ont été appréciées par nos interviewés.

D'abord, l'avis partagé par certains étudiants (17/55) est que les sociétés française et québécoise sont marquées par un individualisme fort contrairement à la plupart de leur pays de provenance. Ce trait dominant, selon les étudiants, se dévoile par l'absence de la vie en communauté et par le manque de partage et d'entraide entre les individus.

Je suis venu ici, j'ai vu que chacun chez soi un peu. Chez nous en Afrique par exemple, tu trouves quelqu'un qui était assis là quelque part avant toi, tu le salues naturellement, il te répond, mais là tu arrives, tu salues les gens ne te regardent même pas. (EL17 : Franck, homme, 33 ans, Côte d'Ivoire, Maîtrise, UL)

Parmi ces enquêtés, certains pensent que les étudiants français ou québécois, à degrés différents, sont réservés, voire repliés sur eux-mêmes. Ces caractéristiques sont similaires à celles de l'image de l'individu dans les sociétés libérales, marquée par l'individualisation et l'autonomie (Elias, 1991). Cette perception est révélée par Leila, une étudiante d'origine marocaine, notamment par l'indifférence à l'Autre.

Je crois que les gens sont plutôt fermés, ils ne sont pas aussi sociables, je ne sais pas (silence), je ne sais pas... Par exemple, au Maroc si dans une classe, il y a quelqu'un qui vient d'un autre pays, on veut savoir forcément d'où il vient, c'est quoi la culture derrière... mais, ici tout le monde est indifférent de ce que l'autre vit et chacun vit pour soi. (EB23 : Leila, femme, 21 ans, Maroc, Licence, UB)

De ce fait, plusieurs interviewés (17/55) affirment que leurs aspects ethnoculturels et leurs conditions migratoires impactent largement leurs relations sociales avec des natifs. Certains d'entre eux considèrent que les interactions avec des étudiants locaux se limitent

au cadre académique et il devient difficile de créer des amitiés avec eux. Ce contexte peut accentuer le choc culturel pour les étudiants étrangers (Murphy-Lejeune, 2000) et un « stress d'acculturation » (Berry, 2006) présent dans toute situation migratoire.

Comme évoqué précédemment, les attentes des étudiants étrangers vont au-delà du domaine académique et englobent des aspects interculturels. Cependant, « le choc gomme soudain de manière brutale les attentes de base : tout devient dès lors imprévisible, incertain, insensé, irrationnel et injuste » (De Soir, 1998, p. 5). Pour cela, l'individualisme et le refus de l'« inconnu » perçus dans les sociétés d'accueil conduisent les étudiants étrangers à se questionner sur leurs positions sociales et à développer des stratégies leur permettant de s'adapter. Ces changements font partie du processus migratoire qui, selon Legault et Fronteau (2008), « comprend ainsi l'ensemble des phénomènes émotifs et physiques, affectant un individu à partir du moment où il prend la décision de migrer jusqu'à son adaptation dans son nouveau pays » (p. 44).

Bien que le sentiment de déséquilibre et de perte concerne un nombre important d'étudiants, le choc culturel n'est pas exclusivement négatif. Il concerne également des étonnements positifs, voire admiratifs de certains éléments du nouveau contexte socioculturel (Cohen-Emerique, 2016). Certains étudiants ont exprimé une appréciation de la liberté dans le pays d'accueil, des conditions de vie et de l'importance accordée par les Français et les Québécois au travail. Ces aspects constituent pour eux des objets de comparaison entre les pays d'émigration et d'immigration. Dans ce sens, Alassane, un étudiant de l'Université de Bordeaux, affirme que le passage du pays d'origine au pays d'accueil est aussi un passage de la « tradition » à la « modernité ».

Nous, on est beaucoup dans la tradition. On est beaucoup liés à la tradition, on est beaucoup liés en fait à tout ce qui est brut, tout ce qui est naturel. Pourtant, ici c'est moderne, en fait, là c'est la modernisation, il n'y a véritablement rien de traditionnel en tant que tel, donc ça, ça fait une véritable différence. (EB15 : Alassane, homme, 22 ans, Côte d'Ivoire, Licence, UB).

L'étonnement positif est souvent une réaction qui va à l'encontre des attentes négatives de certains étudiants. Avant leur départ au pays de destination, certains enquêtés (5/55)

s'attendent à rencontrer des difficultés liées à leurs pratiques linguistiques ou religieuses. Cependant, ils se trouvent dans un contexte inclusif et favorable à la diversité.

Before coming to Quebec, I heard that people in Quebec, if you go there and you speak in English, they won't answer you. But when I came here, I saw that it's not true because people here were always healthy. So even my French it wasn't good and again, it's not good that much, but whenever I need help in the street or in the stores or in the organizations, people were helpful for now and after these months, I don't have any negative experience of living in Quebec. (EL1 : Younes, homme, 32 ans, Iran, Doctorat, UL)

Le choc culturel, certes dans la mesure où il soit positif, pourrait être une voie qui favorise des rencontres interculturelles dans les mondes étudiants. Ainsi, il constitue une occasion pour développer la valeur de l'humanisme qui vise à « chercher l'universel dans chaque particulier », surtout que « l'attachement à sa culture n'exclut pas la bonne disposition à l'égard des cultures d'autrui : c'est la sagesse même des cultures » (Choueiri, 2008, p. 19). Pour mieux décrire les particularités de différents groupes ethnoculturels, nous analysons dans la partie suivante la super-diversité dans les mondes étudiants qui se manifeste à travers l'importance accordée aux valeurs et aux pratiques culturelles et religieuses.

2. L'addition des attributs : origine, culture et religion constitutives d'une super-diversité dans les mondes étudiants

La diversité dans les mondes étudiants découle certes des parcours migratoires des étudiants. Par ailleurs, ces flux de la migration du savoir sont corrélés, non seulement avec une multiplication de catégories sociodémographiques souvent « discrètes », mais également avec des représentations et des pratiques diverses. Ce que nous pouvons reconnaître ici comme une super-diversité (Doytcheva, 2019) consiste à une association de l'origine ethnique avec des valeurs, des représentations et des pratiques culturelles et religieuses de la population étudiante à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval.

2.1 Valeurs, engagements et pratiques ethnoculturelles : une comparaison entre natifs et étrangers

La diversité ethnoculturelle dans les universités se manifeste à travers l'importance accordée aux valeurs et aux pratiques des étudiants. Dans cette partie, nous présentons, dans un premier temps, l'importance accordée par les étudiants venant de l'étranger à

certaines éléments de leur vie (les études, la famille, les amis et connaissances, le temps de loisir, la religion, la réussite professionnelle, l'engagement associatif)⁸⁶. Dans un second temps, nous comparons les réponses des étudiants étrangers avec celles des étudiants locaux et des étudiants de nationalité française ou canadienne et d'origine étrangère.

2.1.1 Valeurs et engagements de la population étudiante

Selon les résultats de notre enquête à l'Université de Bordeaux, les étudiants internationaux accordent de l'importance notamment à la famille, aux études et à la réussite professionnelle. L'engagement dans des associations religieuses, linguistiques et sportives est considéré par la plupart comme « pas du tout important » ou « pas important ». Ces scores sont proches à ceux des étudiants français de la métropole, des étudiants français d'Outre-Mer et des étudiants français d'origines étrangères, sauf pour la religion ou l'engagement dans une association religieuse : les étudiants français d'origine étrangère et les étudiants étrangers accordent plus d'importance à la religion que les autres étudiants.

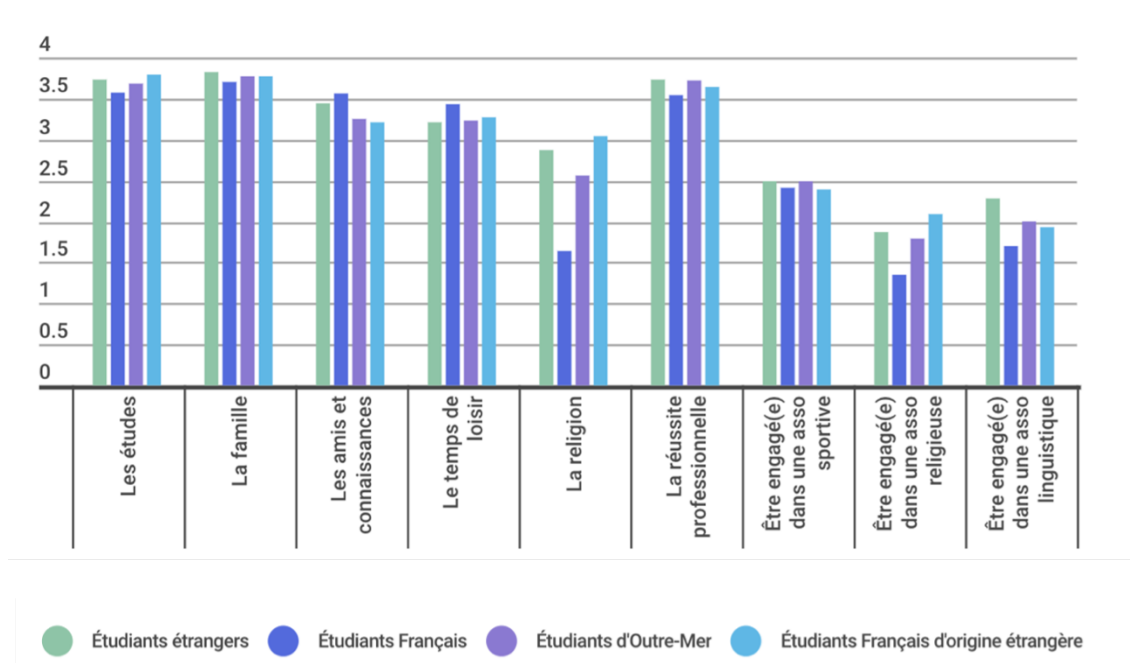


Figure 6 : Comparaison de l'importance des valeurs et des pratiques chez les étudiants de l'UB

⁸⁶ Nous avons posé donc la question suivante : « Dire pour chacun des items à quel point il est important dans votre vie ? » et les étudiants ont évalué l'importance selon l'échelle suivante : 1) pas du tout important ; 2) pas important ; 3) assez important et 4) très important

De l'autre côté de l'Atlantique, à l'Université Laval, les étudiants venant de l'étranger accordent une importance considérable notamment à la famille, aux études et à la réussite professionnelle. L'engagement dans des associations religieuses et linguistiques est considéré par la plupart comme « pas important ». Comme présenté dans la figure 6, les scores des étudiants internationaux sont généralement proches à ceux des étudiants canadiens, à l'exception de l'importance pour la politique. Cependant, les étudiants canadiens d'origine étrangère se distinguent des autres étudiants par l'importance accordée au Dieu et à la religion.

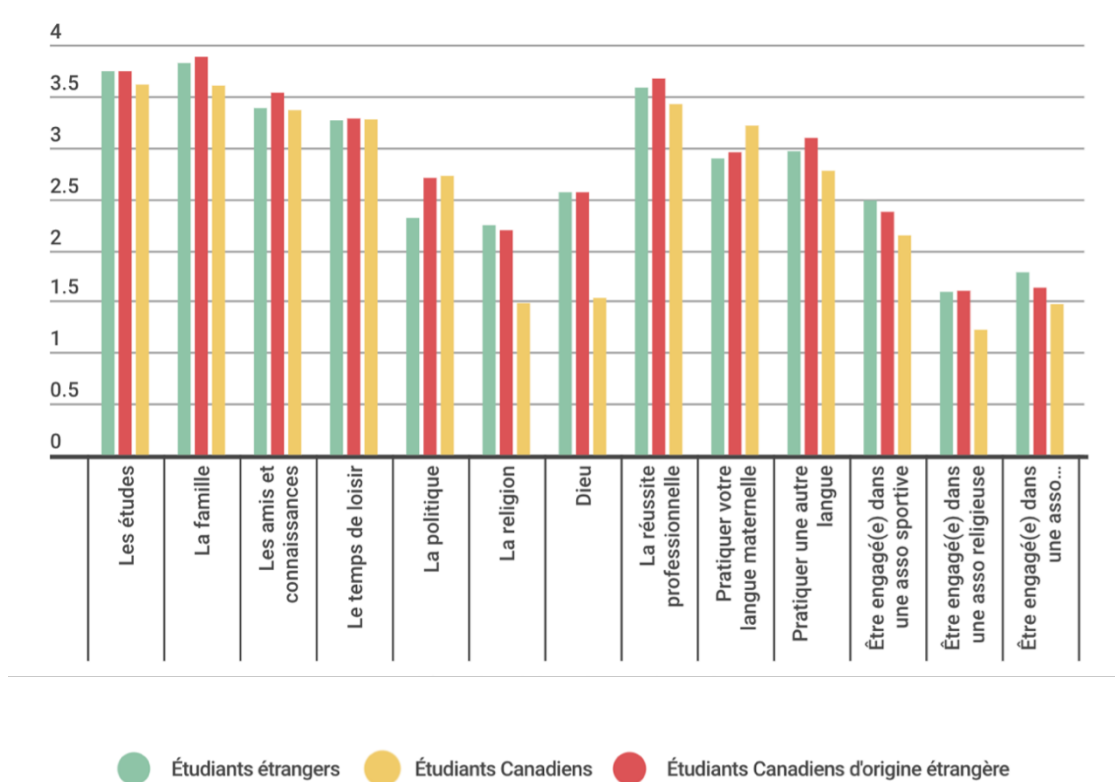


Figure 7 : Comparaison de l'importance des valeurs et des pratiques chez les étudiants de l'UL

Au regard des résultats obtenus à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval, on constate que l'importance accordée à divers éléments de la vie est similaire, indépendamment de l'origine ou de la nationalité des étudiants. Cependant, la religion est l'élément qui produit plus de divergence dans les mondes étudiants. Pour cela, nous revenons plus loin pour analyser les manifestations de la différence religieuse et son imbrication dans les relations inter-ethniques. Nous pouvons souligner que la recherche

scientifique s'est rarement penchée sur l'étude de l'ethnique et du religieux, surtout que ce dernier a historiquement été exclu des travaux académiques portant sur l'ethnicité (Tersigni, Vincent-Mory et Willems, 2019).

En ce qui concerne la vie associative à l'Université de Bordeaux, peu d'étudiants étrangers sont engagés dans des associations à vocation sportive (11,9 %), professionnelle (9,1 %), religieuse (5,9 %) et linguistique (5 %). Pourtant, pour plus d'un étudiant sur quatre, cet engagement associatif est l'occasion pour prendre contact avec d'autres cultures⁸⁷.

Quant à l'Université Laval, on constate un taux d'engagement des étudiants venant de l'étranger proche de celui à l'Université de Bordeaux : 10,5 % de nos enquêtés sont engagés dans une association sportive, 11 % dans une association professionnelle, 8,3 % dans une association religieuse et seulement 3,3 % dans une association linguistique.

Le nombre réduit des étudiants impliqués dans ces types d'associations ne signifie pas un désengagement total du tissu associatif. Lors de nos entretiens, nous avons constaté que les étudiants étrangers s'orientent plutôt vers des associations de type communautaire. La taille de ces associations est significative et elles constituent le cadre approprié pour organiser des activités multiples, notamment de type sportif et religieux (cf. chapitre 1, partie 4).

Par ailleurs, nous avons interrogé les étudiants locaux sur leurs opinions par rapport aux étudiants venant de l'étranger et sur la question migratoire⁸⁸. En matière des résultats et comme présenté dans le tableau 15, 82,5 % d'étudiants québécois et 75,2 % d'étudiants français considèrent que les étudiants étrangers au Québec / en France ont un impact assez bon ou très bon sur la société.

⁸⁷ « Concernant les associations ci-après votre éventuel engagement associatif est-il l'occasion pour vous prendre contact avec d'autres cultures ? »

⁸⁸ « Comment évalueriez-vous l'impact de ces personnes sur le développement du Québec / de la France ? ».

Tableau 15 : Opinions des étudiants français / québécois sur l’impact des étudiants étrangers qui viennent étudier en France / au Québec

	Étudiants français	Étudiants québécois
Mal	0,6 %	0 %
Assez mal	1,5 %	1,6 %
Ni bon, ni Mauvais	22,6 %	15,8 %
Assez bon	30,9 %	31,9 %
Très bon	44,3 %	50,6 %
Total	100 %	100 %

La majorité des étudiants français et québécois ne sont pas d’accord avec l’idée que les immigrés prennent la place des natifs⁸⁹. Du côté français, ces résultats sont en conformité avec les données de l’institut d’études opinion et marketing en France et à l’international (IFOP, 2022)⁹⁰ qui montrent que la catégorie d’âge la plus favorable à l’accueil de migrants est celle des 18-24 ans (58 %). Par conséquent, nous pourrions considérer que les mondes étudiants bordelais et québécois ne semblent pas fragmentés autour de la question d’immigration, malgré la montée du populisme et de la xénophobie dans les deux sociétés.

Afin de mieux appréhender la diversité dans les mondes étudiants, nous présentons, dans les parties suivantes, le taux des pratiques sportives et linguistiques dans le cas des étudiants étrangers, ainsi que l’importance accordée à ces activités et les finalités visées.

2.1.2 L’attractivité des pratiques physiques et sportives : entre le vital et le social

Les pratiques physiques et sportives dans les mondes étudiants et ailleurs se caractérisent par une diversification accrue depuis quelques décennies. L’hétérogénéité de perceptions, de significations et de manifestations fait du sport un terrain d’expression des identités. Il représente dès lors un « champ » qu’une « entité unifiée » (Defrance, 2000, p. 96).

⁸⁹ « [Les immigrés prennent la place des Français / Québécois.] Par rapport à la proposition suivante, comment placeriez-vous votre point de vue sur cette échelle ? » (Échelle de 1 à 10).

⁹⁰ Les Français et l’accueil des migrants, IFOP, 2022. [<https://www.ifop.com/publication/les-francais-et-laccueil-des-migrants-5/>] (Consulté le 28 février 2023).

Dans le cadre de notre enquête, nous avons mesuré le taux de pratique physique et sportive de la population étudiante. Les résultats recueillis montrent que les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux sont les moins nombreux qui pratiquent une activité physique et sportive avec 47,9 % comparativement aux étudiants français qui ont le taux de pratique le plus élevé avec 61,9 %⁹¹, comme le montre la figure 7. En ce qui concerne la fréquence, 42,7 % des étudiants venant de l'étranger pratiquent un sport deux à trois fois par semaine.

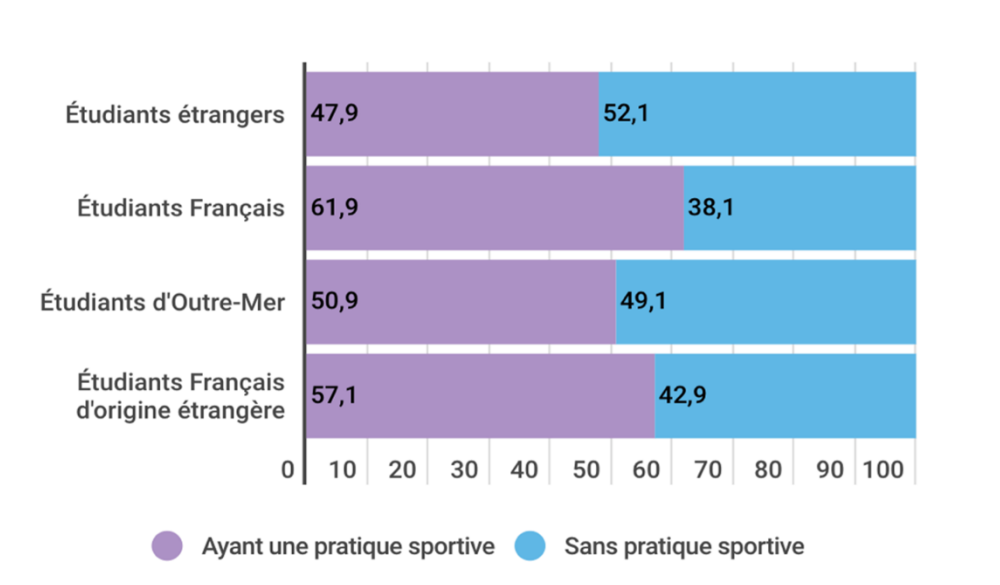


Figure 8 : Comparaison des pratiques physique et sportive entre les étudiants de l'UB

Quant à l'Université Laval, les étudiants étrangers et les étudiants canadiens possèdent le taux de pratique le plus élevé avec 63 % comparativement aux étudiants canadiens d'origine étrangère (53,5 %). La mise à disposition des infrastructures sportives sur le campus universitaire (PEPS) permet à un nombre important d'étudiants étrangers d'avoir une pratique physique régulière. En matière de fréquence de pratique, 48,5 % des étudiants internationaux déclarent pratiquer un sport deux à trois fois par semaine.

⁹¹ « Avez-vous une pratique physique et sportive ? »

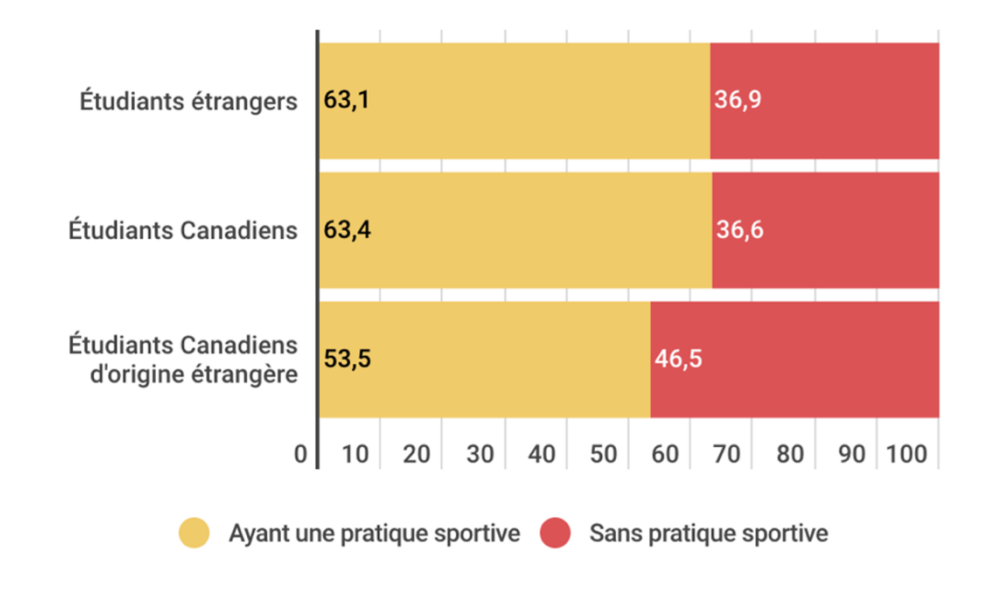


Figure 9 : Comparaison des pratiques physique et sportive entre les étudiants de l'UL

Les activités sportives les plus pratiquées par les étudiants étrangers sur nos deux terrains d'étude sont la course à pied, le football, le basket-ball et l'escalade⁹².

Selon ces chiffres, nous pouvons remarquer que le sport dans les mondes étudiants est considéré de deux côtés de l'Atlantique comme un fait social de premier intérêt. Ceci est dû à divers facteurs comme la promotion des activités physiques de loisir dans certaines sociétés depuis plusieurs années (Roult *et al.*, 2014) ou le passage d'un « moment sport » à une « génération sport » (Tétart, 2007). Nous constatons, depuis le début du XXI^e siècle, l'émergence des activités physiques et sportives et leur entrée dans l'âge mûr de sa massification ont fait l'objet d'un intérêt social et politique légitime.

Pour les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux ayant une pratique physique et sportive, 71,8 % jugent cette pratique d'importante à essentielle. Ce pourcentage atteint 84,2 % pour les étudiants étrangers de l'Université Laval⁹³. Le maintien d'une pratique sportive régulière pour nos enquêtés est lié principalement à des finalités de santé et de socialisation. Le sport favorise ainsi des rencontres communautaires et interculturelles.

⁹² « Si oui, laquelle ? »

⁹³ « À quel point cette pratique physique et sportive régulière est-elle importante pour vous ? »

En fait, imagine, moi pendant à peu près une grande partie de ma vie je fais vraiment le sport, quand je dis je fais le sport c'est 3 fois par semaine à une heure bien précise et je n'ai jamais raté une séance d'entraînement, du coup c'était vraiment important pour moi et pour ma santé psychique, et du coup quand je fais des activités, je rencontre des gens parce que j'étais tout seul j'ai pas vraiment de famille en France, donc avoir cette interaction avec ces gens c'était vraiment important au moins une ou deux fois par semaine ou quelque chose comme ça. C'était très important pour ma santé psychique, surtout que moi j'aime apprendre de trucs différents et ça m'a permis donc d'apprendre à jouer et à connaître d'autres personnes, donc c'était sympa. (EB23 : Leila, femme, 21 ans, Maroc, Licence, UB)

Le sport est considéré aujourd'hui comme un levier de beauté et de bien-être. Ces éléments favorisent, même d'une façon indirecte, le développement d'une culture sportive auprès des jeunes. De nombreux travaux soulignent les bienfaits multiples du sport en matière de « gouvernement des corps par le développement de techniques de soi, mais aussi par des dispositifs qui contribuent à des formes d'entreprises de contrôle et de surveillance » (Génolini et Clément, 2010 ; Rail, 2012 ; Vieille Marchiset, 2019 ; Perrin, Dumas et Marchiset, 2021). Au-delà du vital, le sport agit également sur le social. Il fournit des outils capables d'affronter une situation de vulnérabilité (Vieille Marchiset, 2019).

Au regard de la diversité des pratiques physiques et sportives et de leurs usages multiples, il est important d'admettre la difficulté de définir ce que serait aujourd'hui le sport. « C'est en connaissant ces limites, c'est-à-dire notre incapacité à l'appréhension exhaustive et à l'explication totale des faits sociaux, que l'on peut entreprendre de les mesurer » (Mignon et Truchot, 2002, p. 153). Il sera intéressant de cerner objectivement les caractéristiques de la pratique physique et de relever le sens social sans prétendre à une explication totale (Tétart, 2007, p. 105).

En ce qui concerne la responsabilité universitaire, il est important de diversifier l'offre sportive aux étudiants pour répondre favorablement à leur demande, surtout que la pratique physique contemporaine des jeunes est marquée par le grand « zapping » (Tétart, 2007). Ce critère de l'offre sportive explique selon nos résultats la légère différence en matière de taux de pratique entre les deux universités. À l'Université Laval, cette offre semble être plus accessible, gratuite (selon certains critères) et sécuritaire. Cependant, les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux qui n'ont pas une pratique sportive renvoient cette

inactivité à des contraintes liées au temps, à la charge des études, mais également à l'insatisfaction envers l'offre sportive de l'université et l'inaccessibilité des infrastructures.

On a les cours de 8h30 à 10h30 et après de 15h30 à 17h30 j'ai la pause, mais pendant ce temps je ne peux pas me déplacer pour faire d'autres activités, je reste à la BU assise pendant des heures pour bosser sur mes cours, parce qu'après je rentre à 21h et je suis fatiguée, comme ça c'est un peu difficile. Aussi, pour des raisons économiques, si tu n'as pas de l'argent pour t'inscrire à des cours de sport privés, les places au sport universitaire sont très réduites et limitées. (EB5 : Emma, femme, 19 ans, Italie, Licence, UB)

Pour mieux comprendre les contraintes liées à la pratique physique, certains travaux insistent sur le rôle de l'environnement bâti et les milieux en matière de motivations poussant les individus à maintenir un mode de vie actif (Handy *et al.*, 2002 ; Bergeron et Reyburn, 2010). L'environnement bâti est défini comme « l'ensemble des éléments de l'environnement physique non naturels, en l'occurrence ceux construits par l'homme tels que les espaces publics, les infrastructures de transport, les lieux d'habitation, etc. » (Roult *et al.*, 2014, p. 129). Certains chercheurs (Day *et al.*, 2006) identifient trois facteurs de cet environnement susceptibles d'agir sur la pratique physique des individus : *l'accessibilité* : économique, symbolique/sociale et géographique (Frank *et al.*, 2007) ; *l'attrait* : l'esthétisme des lieux de pratique, les ambiances créées par l'éclairage, la qualité du mobilier urbain et l'entretien efficace des espaces dédiés à l'activité physique (Sallis *et al.*, 2009) ; et enfin *la sécurité* : des équipements et des pratiques, ainsi que l'importance de l'encadrement (Ries *et al.*, 2008). Pour cela, les institutions universitaires devraient se doter de leur offre sportive afin de permettre à la majorité des étudiants, même ceux les plus vulnérables, de bénéficier des bienfaits des activités physiques et sportives.

2.1.3 Pratiques linguistiques : marqueur d'appartenance et de distinction

Les langues sont des constructions sociales et les groupes sociaux en font un espace de sens. Le sentiment d'attachement à une langue pourrait avoir des finalités multiples, allant d'une quête d'enracinement à une forme de distinction des autres groupes, voire d'opposition. Dans ce sens, Pierre Bourdieu (1982, 2014) souligne le rôle des pratiques linguistiques et langagières dans l'identification d'une appartenance à un groupe (social, sexuel, générationnel, régional, ethnique, etc.). Dans les mondes étudiants, les pratiques

linguistiques et langagières « étrangères » pourraient être un marqueur qui entraîne un questionnement sur l'origine (Blassel, 2016).

Dans ce cadre, nous avons interrogé les étudiants sur l'importance de leurs pratiques linguistiques autre que le français⁹⁴. D'un côté, à l'Université de Bordeaux, les étudiants français d'origine étrangère (71,5 %) et les étudiants étrangers (66,9 %) considèrent que cette pratique est très importante, voire essentielle. Ce taux d'importance accordé à la pratique d'autres langues est plus élevé que celui des étudiants français (53,7 %). De l'autre côté, à l'Université Laval, les étudiants canadiens d'origine étrangère accordent plus d'importance que les autres étudiants à leurs pratiques linguistiques autres que le français. Plus d'un étudiant canadien d'origine étrangère sur deux (53,5 %) considère que cette pratique est très importante, voire essentielle, contre 45 % pour les étudiants étrangers et 38,3 % pour les étudiants canadiens.

L'importance accordée aux langues autres que le français et au multilinguisme en général s'explique par la volonté des étudiants de valoriser et d'enrichir leurs compétences linguistiques lors du parcours universitaire, ainsi que par leur désir de multiplier leurs chances d'insertion professionnelle à travers l'ouverture à d'autres marchés d'emploi non francophones. Pour cela, la majorité des étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux (89 %) et à l'Université Laval (79,4 %) estime qu'il est important de soutenir davantage le plurilinguisme à l'université⁹⁵ à travers des cours de langue optionnels, dans les enseignements universitaires et dans les informations diffusées aux étudiants⁹⁶.

La plupart des étudiants étrangers ou d'origine étrangère ont exprimé un attachement fort à leurs langues d'origine. Ceci est expliqué, à notre sens, par l'importance du capital familial et par un héritage linguistique ancré dans l'environnement socioculturel (Terrail, 2002 ; Hambye, 2017). Il révèle également l'impact de la socialisation et de la transmission des habitudes culturelles propres à l'environnement social, notamment au sein de cadres extra-académiques tels que les regroupements communautaires. Pour illustrer cette idée,

⁹⁴ « À quel point vos pratiques linguistiques autre que le français sont-elles importantes pour vous ? »

⁹⁵ « Selon vous, est-il important de valoriser davantage le plurilinguisme ? »

⁹⁶ « Si oui à la question précédente, préciser dans quel cadre il est important de valoriser le plurilinguisme ? »

prenons l'exemple des étudiants latino-américains de l'Université Laval qui ont choisi de se regrouper au sein d'une seule association, dont la langue commune, selon son président, a favorisé ce regroupement. Seuls les étudiants brésiliens ont créé leur propre association en raison de la différence de langue d'origine par rapport à la majorité des Latino-Américains.

Les pratiques linguistiques occupent une place significative dans les mondes étudiants. Leur prise en compte dans l'analyse des faits sociaux permet de gagner « en complexité et en précision » (Lahire, 2009). Elles servent d'indicateurs d'origine et ont le potentiel de favoriser le sentiment d'appartenance et/ou de différence chez les minorités linguistiques. Dans les associations étudiantes, en particulier africaines, les pratiques langagières participent à la construction des frontières intra-nationales et inter-ethniques, d'autant plus que la plupart des sociétés africaines sont multiethniques et se caractérisent par leur plurilinguisme.

Nous pouvons constater à travers ces différentes observations que les langues et les langages sont des objets sociaux, ayant une dimension constitutive et transformatrice du monde social (Boutet, 2016). Certains chercheurs avancent que la plupart des pratiques sociales sont en partie organisées, effectuées et catégorisées par le biais des pratiques linguistiques et langagières (Hambye, 2017). Leur prise en compte dans les mondes étudiants nous permettra d'analyser leur implantation dans des rapports ethniques complexes. Dans la partie suivante, nous posons les mêmes questionnements sur le religieux dans les mondes étudiants.

3. Focus sur le religieux : de la nécessité de l'invisibiliser à l'importance de le vivre

Dans cette partie, nous nous intéressons à la question du pluralisme religieux dans les universités. Ce concept de pluralisme a été employé aussi bien en Amérique qu'en Europe pour désigner la coexistence de différents groupes ethniques, religieux et idéologiques (Berger et Luckmann, 1967). Il devient une caractéristique marquante des sociétés modernes qui se questionnent, sans cesse, sur les rapports sociaux et sur l'aménagement des droits individuels et collectifs dans la sphère publique. Quant au pluralisme religieux, il désigne la multiplicité de croyances et il est le fruit de plusieurs facteurs tels que la

sécularisation, la mondialisation, la montée des sociétés de consommation, etc. Également, la modernité est considérée comme un « tournant axial » marqué par des processus religieux de déclin, d'adaptation, de redéfinition, d'innovation, de réaction conservatrice et de résurgence (Lambert, 2009). Elle devient donc un levier important du pluralisme religieux.

Au cours des dernières décennies, la recherche sur la diversité ethnoculturelle et religieuse consacrait une attention particulière aux minorités et à des questions liées à leur place dans la société. L'attention aux personnes souvent « invisibles » (Gayral-Taminh, 2009 ; Cohen, 2013) devient une nécessité dans des sociétés caractérisées par l'individualisme et la compétitivité et dans un monde social qui tend vers l'uniformité des mœurs et des idées (Geets, 2003). Peu de travaux s'intéressent à la dimension religieuse auprès des migrants et des minorités ethniques, ce qui amène à orienter les questions sociale et migratoire, principalement en Europe et en Amérique du Nord, vers des problématiques raciales et ethno-religieuses, surtout que l'immigration modifie à la fois les structures religieuses de la société d'accueil et la religiosité des immigrants (Beauchemin, Hamel et Simon, 2016).

Dans les paragraphes suivants, nous présentons les faits religieux qui font l'objet d'un « choc » pour les migrants du savoir. Aussi, nous analysons les appartenances et les pratiques religieuses plurielles des étudiants à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval. Le défi serait d'étudier la religiosité dans une perspective « religiologique ».

3.1 Choc religieux : de l'incompréhension à la critique

Les premiers mois du parcours migratoire vécus par les étudiants sont marqués par des bouleversements multiples qui n'excluent pas la dimension religieuse. Généralement, la religiosité de nos enquêtés est à la fois affectée par la migration et impacte la scène religieuse dans les universités. Nous analysons dans cette partie certains faits religieux au filtre des perceptions des étudiants venant des contextes religieux divers.

D'abord, un nombre important des étudiants interrogés (33/55) soulignent que la place accordée à la religion en France ou au Québec est différente à celle de leurs pays de

provenance. Selon les verbatims recueillis, cette perception se confirme à travers l'indifférence des étudiants locaux à la question religieuse et par un faible taux de pratique observé lors de la fréquentation des institutions religieuses. Certains étudiants (11/55) affirment un étonnement par rapport à la désaffiliation religieuse ou la non-croyance en dieu des jeunes de la société d'accueil. L'expérience d'études à l'étranger devient l'occasion pour découvrir de nouvelles formes de croyance, ainsi que des affiliations religieuses et spirituelles « inhabituelles » par rapport à celles connues dans le pays d'origine.

Chez nous, tu ne peux pas trouver un jeune qui va te dire ne pas croire en Dieu, bon, c'est rare, très rare, il va te dire qu'il croit en Dieu, mais il ne pratique pas régulièrement ou il n'a pas le temps ou il ne peut pas pratiquer ou il a la flemme de pratiquer bon, de toute façon, il croit en Dieu, mais il ne pratique pas souvent. Alors ce qui n'est pas le cas d'une personne qui dit clairement que lui ne croit pas en Dieu, un athée quoi, chez nous ça n'existe pas. Mais ici, les gens s'affirment qu'ils sont athées et ça ne leur fait ni chaud ni froid. Mais, ce qui est marrant, c'est que les gens ne croient pas en Dieu, mais ils croient à des choses beaucoup plus stupides, quelqu'un qui ne croit pas en Dieu, mais qui croit par exemple aux signes astrologiques, il croit à ça fermement et il organise ses relations selon ça parce qu'il pense qu'il y a des signes qui sont contradictoires, ce qui fait que les gens ne croient pas en Dieu, mais ils croient à des choses beaucoup plus stupides, quoi, c'est assez rigolo. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Certains étudiants (n=4) confirment qu'ils n'ont jamais été confrontés à la diversité religieuse avec son ampleur en France ou au Québec, ils pensent que ce « choc religieux » pourrait être une opportunité pour établir un dialogue inter-religieux avec des étudiants ayant d'autres confessions. D'autres étudiants (n=6) viennent des pays multireligieux, ils se questionnent sur la gestion de la diversité religieuse par les États. Côté québécois, la majorité des étudiants à l'Université Laval estiment que le milieu universitaire, ainsi que la société d'accueil sont inclusifs sur le plan religieux. Même les étudiants appartenant à des groupes religieux minoritaires affirment qu'ils se sentent acceptés, voire reconnus avec leurs croyances et pratiques différentes de celles de la majorité québécoise. Côté français, la plupart des étudiants partagent une perception négative de l'organisation de la scène religieuse. Ils expriment une déception face à la banalisation des discours de la haine envers certaines minorités religieuses, notamment les musulmans, à travers les médias et sur la scène politique. Certains étudiants originaires d'Afrique subsaharienne estiment que la

religion joue le rôle que joue l'ethnie dans leurs pays d'origine, contrairement à la cohabitation religieuse malgré le pluralisme des croyances.

Chez nous, les religions cohabitent ensemble, ils font une très bonne cohabitation je trouve. Ce qui fait par exemple que s'il y a la fête des chrétiens, tout le monde, musulmans comme chrétiens font la fête ensemble, aussi s'il y a la fête des musulmans tout le monde fait la fête ensemble, par exemple deux voisins, l'un est chrétien, l'autre est musulman, à la fête des chrétiens, le voisin chrétien, quand il prépare quelque chose, il enlève une part pour son voisin musulman et à la fête des musulmans le voisin musulman fait pareil. Ce qui fait qu'il y a une bonne cohabitation, il y a aussi une sorte de tolérance entre les religions. Je trouve que c'est quand même une bonne chose. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Chez nous on arrive à vivre en cohésion malgré la diversité religieuse, il n'y a pas de soucis par rapport à ça. On fête ensemble les fêtes religieuses. On a grandi dans un environnement où tout le monde se côtoie et même j'ai des amis qui ont fait des écoles catholiques et qui sont musulmans, et inversement. En réalité, j'ai le sentiment qu'au Bénin c'est l'Homme d'abord, indépendamment de sa religion. Ici, ça m'a un peu quand même choqué au début le fait de renvoyer les gens toujours à leur religion, mais je me suis dit, c'est la France. (EB27 : Joseph, homme, 29 ans, Bénin, Master, UB)

D'autres cas spécifiques ont été identifiés lors des entretiens où les étudiants (n=2) trouvent que la société d'accueil, grâce à la liberté individuelle garantie par la loi, est plus inclusive contrairement à celle de provenance, en lien avec leur croyance ou non-croyance religieuse.

En Colombie les gens me jugeaient quand je dis que je suis athée, je ne crois pas à la religion, je suis contre les religions et pas la spiritualité, mais des religions, de l'Église ! En Colombie, donc j'ai senti le jugement des gens, par contre ici en France non. Pas du tout ! Je pense que ce n'est pas un point important ici... (EB6 : Valentina, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Avec la montée de la diversification des formes religieuses, de nombreux étudiants se questionnent sur la neutralité des États, qui devient une condition nécessaire pour instaurer un climat de vivre-ensemble pacifié de toute théologie politique et pour assurer la liberté de croyance dans les sociétés pluralistes. Les modèles de laïcité en France ou au Québec deviennent dès lors un objet de questionnements récurrents chez les jeunes. Certains d'entre eux (n=7) considèrent que cette laïcité est utilisée comme un instrument politique, non pas pour la mise en place d'une gestion efficace du pluralisme religieux, mais plutôt pour des finalités politiques qui excluent et stigmatisent des minorités religieuses. C'est le

cas notamment en France où certains interviewés considèrent que l'usage de la laïcité rend ce concept ambigu et son application problématique.

La France, comparativement à plusieurs autres pays européens, je pense que la laïcité est mal orientée et appliquée pour de mauvaises finalités parfois. Il y a beaucoup de tensions autour de la religion, il y a beaucoup de personnes qui ne tolèrent pas d'autres religions, qui tolèrent moins peut-être les musulmans que les chrétiens. Je ne sais pas si ça vient de la laïcité, mais il y a un problème de toute façon. De toute façon, je ne sais pas concrètement ce que cette laïcité veut dire... Est-ce que c'est le fait de permettre à tout le monde de pratiquer comme il devait sa religion ? Ou bien c'est le fait de dire aux gens de ne pas pratiquer leur religion, d'aller se cacher dans leur maisonnette pour pratiquer leur religion ? Bon, tu pars, tu te caches dans ta maison, tu laisses ta religion là-bas et après tu reviens sans ta religion, est-ce que c'est ça la laïcité ? (rire) c'est assez compliqué. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Les différences perçues par les étudiants étrangers sur la place de la religion dans leurs sociétés d'émigration et d'immigration génèrent des conséquences multiples. Ces répercussions sont liées à un passage, non seulement d'un contexte religieux à un autre, mais également d'un processus de sécularisation à un autre, où le religieux pourrait être un « objet de culture » ou un « objet de culte » (Debray, 2002). Ces positions diverses du religieux confirment la nécessité de reconnaître des vécus dans des modernités multiples (Hervieu-Léger, 2003), qui se regroupent au sein du même contexte, celui des mondes étudiants dans lequel le religieux apparaît comme « transversal ». Ceci ne signifie pas, comme le dit Danielle Hervieu-Léger, voir du religieux partout après ne plus en avoir vu nulle part⁹⁷. Le défi sera d'étudier le religieux dans un contexte migratoire et d'appréhender son « hybridité » (Piette, 1994) entre croire et ne pas croire, entre appartenance et individualisation, entre décomposition et recomposition et par la suite entre tradition, modernité et ultramodernité (Willaime, 2001, 2021).

Pour conclure, les transitions migratoires génèrent chez les étudiants des questionnements sur leurs représentations des faits religieux et nécessitent une « adaptation » de leurs pratiques en fonction de nouveau milieu de vie, c'est l'objet de la partie suivante.

⁹⁷ La recomposition du religieux dans la modernité – Danièle Hervieu Léger [https://bradstewart.ca/notes/hervieu-leger-recomposition-religieux-modernit%C3%A9/] (consulté le 21 septembre 2023).

3.2 Cosmopolitisme religieux dans les mondes étudiants : des affiliations multiples en France et au Québec

Les résultats de notre questionnaire montrent que les étudiants français d'origine étrangère et les étudiants étrangers accordent plus d'importance à la religion que les autres étudiants français. Ces résultats sont en conformité avec les données de l'enquête européenne sur les valeurs (EVS, 2018) qui montrent que chez les jeunes français de 18 à 29 ans, la non-appartenance religieuse est nettement dominante avec 67 % de « sans religion », qui se décompose en 39 % de « sans religion, indifférent » et 28 % de « sans religion, athée convaincu », comme présenté dans le tableau 16.

Étant donné que les étudiants enquêtés sont issus majoritairement du Maghreb et d'Afrique subsaharienne où le christianisme et l'islam sont les religions dominantes dans ces régions, ceci pourrait être un facteur de l'importance accordée à la religion par cette catégorie d'étudiants. Dans le même sens, les données EVS de 2018 montrent que chez les jeunes de 18-29 ans, 15 % se déclarent de confession catholique et 13 % de confession musulmane (proportion plus forte que chez les adultes).

Tableau 16 : Identification religieuse chez les Français selon l'âge (EVS, 2018)

	18 – 29 ans	30 – 44 ans	45 – 59 ans	60 ans et plus
Catholiques	15 %	25 %	30 %	48 %
Autres religions	18 % (dont 13 % de musulmans)	14 %	8 %	5 %
Sans religion, athée convaincu	28 %	23 %	20 %	17 %
Sans religion, indifférent	39 %	38 %	42 %	30 %

Par conséquent, les mondes étudiants deviennent profondément divers en matière des appartenances et non-appartenances religieuses. Au regard des résultats chez les 18-29 ans, pourrions-nous dire que la France n'est plus majoritairement catholique, et non plus « un pays laïc de culture catholique » comme le pensait Jean-Paul Willaime (1996) auparavant, mais plutôt un pays religieusement multiple ? (Dargent, 2019 ; Portier et Willaime, 2021).

À l'Université Laval, le panorama religieux est fortement diversifié. Selon les résultats de notre enquête, nous observons que les étudiants sans religion et athées constituent près de la moitié de notre échantillon. Les religions musulmane (20,62 %) et catholique romaine (19,59 %) sont les plus représentées, alors que les autres religions constituent 17,5 %⁹⁸.

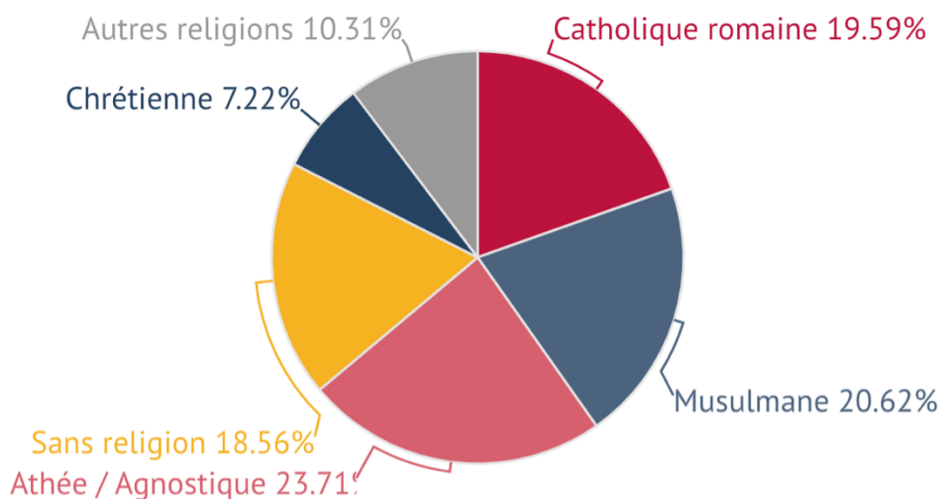


Figure 10 : Appartenances religieuses des étudiants étrangers de l'UL

Pour les autres étudiants de nationalité canadienne, quelle qu'elle soit l'origine, nos données montrent que les personnes de confession catholique romaine sont les plus nombreux (22,4 %), suivies par les étudiants de confession musulmane (12,5 %) et les personnes qui se déclarent sans religion constituent 15,2 % de notre échantillon. Ces données semblent être proches aux données de l'enquête sociale générale (2021)⁹⁹ en matière du classement des religions, cependant elles sont différentes en matière du poids de chaque religion, comme présenté dans le tableau 17. L'enquête ne révèle pas les

⁹⁸ « Quelle est votre religion (que vous soyez pratiquant ou non) ? » Les réponses possibles : Catholique romaine ; Chrétienne orthodoxe (y compris grecque orthodoxe, ukrainienne orthodoxe) ; Chrétienne (y compris apostolique, né de nouveau/born-again, évangélique) ; Protestante : Église unie ; Protestante : Anglicane ; Protestante : Baptiste ; Protestante : Luthérienne ; Protestante : Presbytérienne ; Protestante : Pentecôtiste ; Protestante : Mennonite ; Protestante : Témoin de Jéhovah ; Protestante : Église de Jésus ; Christ des Saints des derniers jours (Mormon) ; Protestante : Église chrétienne réformée ; Protestante : Alliance missionnaire évangélique ; Protestante : Église chrétienne et missionnaire ; Protestante : Adventiste ; Protestante : Unitarienne ; Protestante : Autre religion protestante ; Musulmane ; Juive ; Bouddhiste ; Hindoue ; Sikh ; Autre ; Sans religion (Humaniste/Athée/Agnostique).

⁹⁹ Statistiques Canada « La religiosité au Canada et son évolution de 1985 à 2019 », 2021. [https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2021001/article/00010-fra.htm] (consulté le 09 mars 2023).

affiliations religieuses pour les jeunes québécois, ce qui rend la comparaison insatisfaisante.

Tableau 17 : Comparaison des résultats de notre enquête avec ceux de l'enquête sociale générale (2021) en matière d'appartenance religieuse des Canadiens

Religion / échantillon	Étudiants canadiens à l'UL	Canadiens de 15 ans et plus
Catholique romaine	22,4 %	32 %
Musulmane	12,5 %	3,7 %
Sans religion	15,2 %	26,3 %

Au regard de la différence religieuse dans les mondes étudiants, le « cosmopolitisme religieux » pourrait avoir deux faces à l'ère actuelle de globalisation, où la religion est un facteur à la fois de cosmopolitisation et d'anti-cosmopolitisation (Beck, 2006 ; Mannot, 2015). De ce fait, l'enjeu des sociétés multireligieuses est d'assurer un équilibre entre le droit à la différence et l'universalité du droit.

3.3 Pratiques religieuses en mutation

Les longs processus de compositions, de décompositions et de recompositions religieuses qui sont de plus en plus en montée à l'ère séculière, contribuent à la diversité des formes religieuses et produisent une « superdiversité religieuse ». Nous pouvons souligner que cette superdiversité ne résulte pas uniquement de la différence entre les religions, nous observons au sein de la même religion des formes multiples de croyance dont le religieux et le spirituel s'enracinent dans des relations sociales et participent au renforcement ou à l'effacement des frontières ethniques.

Pour mesurer la religiosité des étudiants et la comparer en fonction de leur origine, nous avons interrogé nos enquêtés sur leurs pratiques religieuses, la fréquence de ces pratiques et leur importance dans la vie quotidienne. Les entretiens semi-directifs nous avons servi pour comprendre l'impact de l'expérience migratoire et du « choc religieux » sur le rapport de nos interviewés à la religion, ainsi que sur leurs pratiques religieuses.

À l'Université de Bordeaux, 52,1 % des étudiants venant de l'étranger déclarent avoir une pratique religieuse¹⁰⁰. Nous avons demandé à nos enquêtés de préciser ces pratiques¹⁰¹ et ils ont cité généralement des pratiques liées à l'islam (cinq prières par jour, jeûne du ramadan, etc.) ou au catholicisme (messe de dimanche, assistance à l'office, carême, etc.). Selon la figure 10, nous pouvons remarquer que le taux de pratique religieuse des étudiants étrangers est nettement supérieur que celui des étudiants français (16,2 %). Cependant, le taux le plus élevé enregistré est celui des étudiants français d'origine étrangère avec 67,1 %, et ce pourcentage atteint 71,4 % pour les femmes.

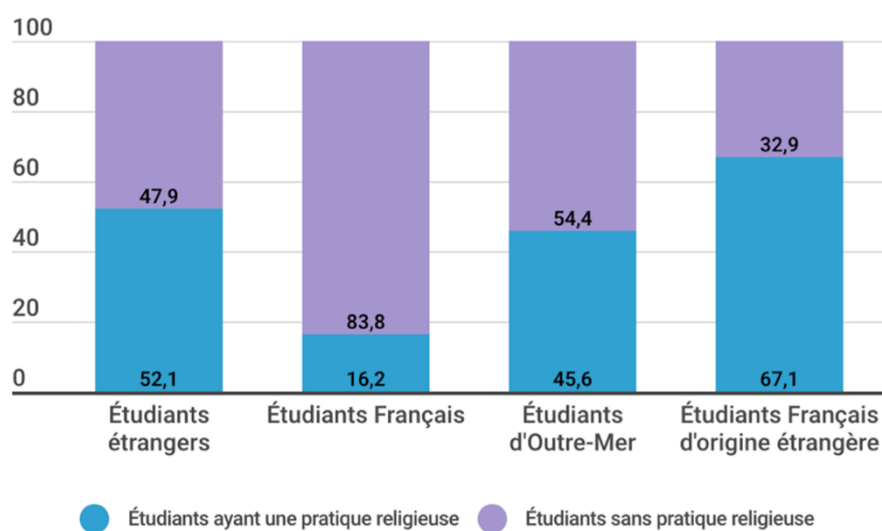


Figure 11 : Différence de taux de pratique religieuse de la population étudiante de l'UB en fonction de l'origine

En matière de fréquence, 69,8 % des étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux déclarent pratiquer leur religion tous les jours et 74,8 % jugent cette pratique religieuse comme très importante ou essentielle.

Quant aux pratiques religieuses des étudiants de l'Université Laval, on compte le plus haut taux de pratique chez les étudiants étrangers avec 41,2 %. En matière de fréquence, 72,2 % d'entre eux déclarent pratiquer leur religion tous les jours. Cependant, pour les étudiants

¹⁰⁰ « Avez-vous une pratique religieuse ? »

¹⁰¹ « Si vous avez répondu oui à la question précédente, préciser éventuellement la (ou les) pratique(s) (assistance à l'office, prières, offrandes, etc.) »

canadiens, moins d'un étudiant sur quatre possède une pratique religieuse (23,7 %). Ceci confirme que la pratique n'est plus un miroir de l'affiliation confessionnelle, notamment au moment de la montée du catholicisme culturel au Québec, où les gabarits des traditions, salutaires autrefois, semblent obsolètes (Gauthier et Perreault, 2008).

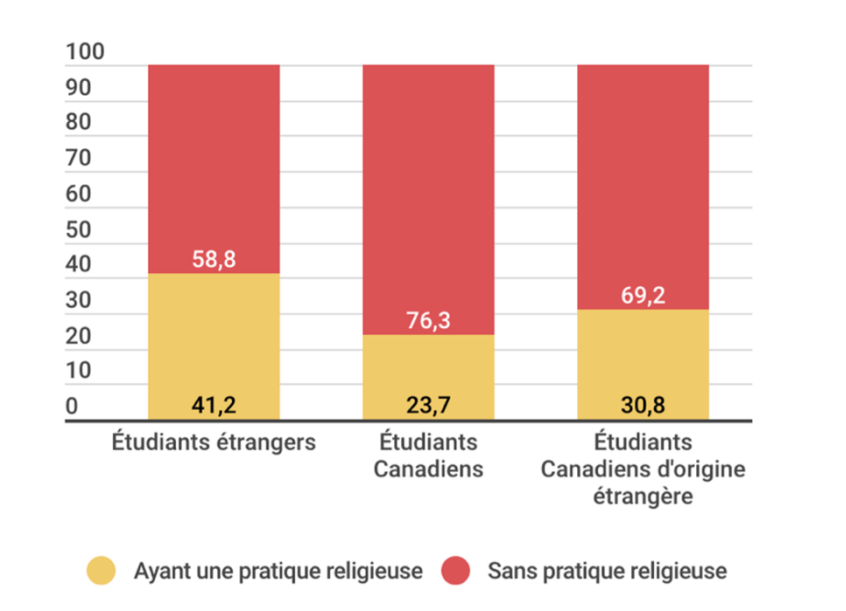


Figure 12 : Différence de taux de pratique religieuse de la population étudiante de l'UL en fonction de l'origine

Sur les deux terrains d'investigation, plusieurs étudiants étrangers (13/55) estiment que leur rapport à la religion a été impacté en arrivant dans leur pays d'installation. Cet impact pourrait être double ; pour certains, il se manifeste par le renforcement de l'attachement à la religion à travers des stratégies multiples : être en communauté, fréquenter l'institution religieuse, s'organiser pour maintenir une bonne fréquence de pratique, s'engager dans une association religieuse ou communautaire, etc. Pour d'autres, il se traduit dans les difficultés de pratiquer leur religion en raison de l'inadéquation du temps d'études avec l'horaire de la pratique religieuse, l'inaccessibilité des institutions religieuses (notamment les mosquées en France), l'isolement et la difficulté de parler de sa religion avec son entourage, la peur d'être discriminé ou stigmatisé à cause de la religion, etc.

Ce qui m'a un peu choqué, c'était le côté religieux, parce que moi j'avais l'habitude de prier... Je suis musulman, j'avais l'habitude de prier à la mosquée et tout. Je viens en France et je suis resté à peu près 3 mois sans partir à la

mosquée, c'était vraiment bizarre pour moi de prier tout le temps à la maison. Après, c'était vraiment ça le choc pour moi, c'était du côté religieux et tout. Donc après, au début, c'était le contexte du COVID. Je comprenais que les mosquées étaient fermées et tout. Mais voilà, c'est ce qui m'a vraiment marqué. Et même aujourd'hui, c'est pareil. Avec les études et le boulot, pour pouvoir aller à la mosquée prier c'est très compliqué. Mais après, j'ai pris l'habitude de prier à la maison. (EB28 : Modibo, homme, 20 ans, Mali, Licence, UB)

Au regard de ces propos, nous pouvons constater que le véritable objet d'intérêt serait la vie quotidienne des croyants. Robert Orsi (1997) suggère de s'intéresser moins aux contextes religieux *macro* (par exemple religion et politique, religion et réglementation juridique, etc.) qu'à la religion dans les interactions au niveau *micro*.

Parmi les mutations religieuses qui ont été observées, nous pouvons mentionner l'individualisation de la pratique confessionnelle chez certains enquêtés (9/55). Ce choix a été justifié par une recherche de liberté de croyance et de pratique, loin de l'autorité des parents, de la communauté ou de l'institution religieuse. C'est notamment le cas des étudiants catholiques en France et au Québec, qui portent un regard critique sur l'église pour diverses raisons : la politique de cette institution religieuse qui, selon eux, ne répond pas aux défis actuels, son abus du pouvoir dans certains pays, son indifférence par rapport à des enjeux sociétaux et environnementaux, sa position opposée à certaines minorités, notamment la communauté LGBTQIA+, etc.

- Nous trouvons que l'Église catholique romaine en Colombie a eu beaucoup de problèmes avec des enfants, avec des femmes, des violations et tout ça. Donc nous sommes un peu déçus, c'est pour ça que nous préférons pratiquer dans la famille et nous-mêmes, chaque personne seule [...]. Je m'intéresse beaucoup aux problèmes de l'environnement et tu sais l'Église catholique n'est allée presque jamais sur ce type de problèmes liés à l'environnement, au réchauffement climatique, les personnes qui mangent beaucoup de la viande, je m'intéresse à ça. Donc pour moi, mon propre Dieu, il regarde ça, il sait aussi qu'il y a des problèmes environnementaux et que tu dois, je ne sais pas, faire des actions pour aider à contrôler un peu ça. Mais, dans la messe dans l'Église, personne ne va te parler de ça, de réchauffement climatique et du plastique...

- Trouves-tu que l'Église ne joue pas correctement son rôle dans la société ?

- Tu sais c'est difficile de faire changer des mentalités des personnes qui pensent pendant 50 ans et plus de la même façon. Aussi, ils ont été toujours contre les mariages homosexuels [...]. Parfois les personnes qui sont au pouvoir sont des personnes de 40 et 50 ans et qui ne comprennent pas assez

bien les dynamiques de la jeunesse. C'est la même chose à l'Église. Donc, c'est pour ça que je dis qu'à mon avis, j'aurais un Dieu personnel, oui parce que du coup le Dieu de l'Église catholique est un peu vieux pour moi. (EL6 : Martha, femme, 23 ans, Colombie, Baccalauréat, UL)

Nous pouvons souligner que le processus de désinstitutionalisation du religieux ne signifie pas systématiquement une sortie de la religion, mais plutôt une réorganisation et une privatisation des croyances religieuses et spirituelles qui sont abordées en relation avec un processus global d'individualisation. Pour Gauchet (1985), la religion ne perdurerait que sous la forme de croyances individuelles. L'expression « *Believing without belonging* » (Davie, 2000), l'absence de contrôle des organisations religieuses sur les croyances (Gisel, 1990 ; Lemieux, 1990), le développement d'une religion « à la carte » (Schlegel, 1995), etc., sont des marqueurs d'une reconfiguration des croyances sous une base individuelle et d'une érosion des régimes institutionnels de la validation du croire religieux (Hervieu-Léger, 2010). Cette individualisation signifie que les individus peuvent fabriquer à partir de plusieurs paramètres (leurs dispositions, leurs aspirations, leurs intérêts, leurs expériences, etc.) leurs petits systèmes de sens, en faisant de moins en moins référence aux grands codes de sens des institutions traditionnelles.

En interrogeant les étudiants sur la place de la religion dans leur vie quotidienne, certains d'entre eux accordent une importance considérable à la croyance et aux pratiques religieuses. Par la suite, la religion peut constituer une source de valeurs et un guide des comportements humains. Pour ces étudiants, il est important d'organiser leur vie selon des règles religieuses, pourtant, ce « mode de vie » leur pose des problèmes d'intégration dans la société d'accueil, notamment avec des locaux qui, selon cette étudiante, ne comprennent pas que la religion trace des limites dans sa vie quotidienne.

Peut-être la principale difficulté a été en relation avec ma religion, surtout être musulmane ici en France, parce que les autres ne comprennent pas que tu as des limites, donc personnellement c'était ça mon problème avec les Français. Ils pensent que je ne souhaite pas m'intégrer avec les autres, mais ils ne comprennent pas que j'ai des règles selon lesquelles j'organise ma vie. (EB35 : Nawal, femme, 30 ans, Koweït, Doctorat, UB)

Cette position par rapport à la religion produit des situations diverses d'altérité, souvent au sein du même groupe religieux. Pourtant, prendre en compte des directives religieuses dans

les comportements quotidiens est un principe inaliénable (Warnier, 2017) pour certains étudiants. La religion devient dès lors un système de croyances et de pratiques qui permet d'attribuer un sens à l'existence humaine et qui génère chez les croyants un sentiment de protection. De ce fait, la religion pourrait être considérée comme « une activité sociale régulière mettant en jeu, en lien avec un pouvoir charismatique se référant à des entités invisibles, des représentations et des pratiques relatives à la vie et à la mort, au bonheur et au malheur. » (Williame, 2021, p. 120).

Les bénéfiques sont énormes pour un croyant parce que le croyant, c'est d'abord celui qui reconnaît que son existence dépend d'un être invisible. Mais qui se bat pour reconnaître que grâce à lui que nous existons. Alors tous les questionnements auxquels vous vous trouvez confronté, ils sont confiés dans ses mains pour avoir des solutions. Nous n'avons pas de solution à trouver à nos préoccupations qui dépassent l'entendement. Je ne dis pas de croiser les bras si je dois soulever ma bouteille d'eau, mais dans un volet qui dépasse notre appréhension, je pense qu'on doit se retourner vers le Créateur pour s'attendre à des réponses et c'est ça qui donne vraiment la vie à un religieux, donc ça nous permet d'être dans l'attente d'un résultat et c'est ça qui vient reconforter vraiment le chrétien. (EL16 : Patrice, homme, 48 ans, Bénin, Doctorat, UL)

Cette idée de la religion comme système de significations dans la sociologie moderne a été popularisée par Peter Berger (1967, 2011) qui suggère que les êtres humains cherchent à donner un ordre cognitif au désordre chaotique de la réalité pour pouvoir fonctionner. Cette considération de la religion comme moyen d'établir l'ordre général, se trouve également dans les travaux de Clifford Geertz (1971) qui la considère comme :

“A system of symbols which acts to establish powerful, pervasive and long-lasting moods and motivations in men by formulating conceptions of a general order of existence and clothing these conceptions with such an aura of factuality that the moods and motivations seem uniquely realistic” (p. 4).

En somme, les formes de croyance et de pratique multiples observées au sein des mondes étudiants confirment que le « tournant axial », lié à l'ultramodernité (Lambert, 2000), est marqué par des processus sans cesse de déclin, d'adaptation et de redéfinition du religieux. Ceci produit à notre sens une « superdiversité religieuse » combinée à des problématiques d'altérité et s'imbrique dans des relations inter-ethniques complexes.

Le défi de ce chapitre était de décrire la diversité dans une perspective multidimensionnelle et de la situer au-delà des périmètres du groupe ethnique, considéré comme unité d'analyse et objet d'étude (Berg et Sigona, 2013). La prise en compte de la diversité des valeurs, des représentations et des pratiques culturelles et religieuses en fonction de la diversité des groupes ethniques produit à notre sens une « superdiversité » au sein des mondes étudiants. Cette conjonction d'une double diversité est intéressante pour dessiner un portrait global sur les aspects de convergence et de divergence entre des étudiants issus d'horizons divers.

Dans ce chapitre, nous avons montré les répercussions de la superdiversité en matière des fréquences multiples et des finalités variées des pratiques culturelles et religieuses. Nous rappelons que dans le cadre de cette thèse l'appartenance ethnoculturelle est étudiée dans trois domaines qui sont le corporel, le linguistique et le religieux. Ce chapitre nous offre un panorama des spécificités de chaque domaine en matière des pratiques et des finalités visées par les enquêtés.

Selon nos résultats, le recours aux pratiques sportives par les étudiants est justifié à la fois par le vital et le social. Le sport devient dès lors un moyen de confronter des situations de vulnérabilité et d'isolement, imbriquées dans un contexte migratoire. Quant aux pratiques linguistiques, elles jouent un rôle important dans les processus d'attachement et de différenciation dans les mondes étudiants. Si les langues sont inscrites dans la quasi-totalité des pratiques sociales, elles sont souvent le critère fondamental qui organise ces pratiques et qui façonne les relations entre les groupes. En matière de religiosité, les formes de croyance et de pratique dans les mondes étudiants sont multiples et confirment une superdiversité religieuse corrélée à des relations inter-ethniques complexes. Dès lors, il devient difficile d'établir une conception large, non seulement de la différence religieuse, mais aussi de la religion elle-même (Woodhead, 2011).

Conclusion de la partie 2

En guise de conclusion de cette partie, nous pouvons considérer les étudiants étrangers comme des migrants par excellence au regard des motifs et des finalités de leur mobilité, des bouleversements vécus lors de leurs trajectoires migratoires et de leurs expériences de différence dans des mondes étudiants « super-divers » et cosmopolites.

Au regard des résultats obtenus, nous constatons que les expériences migratoires des étudiants étrangers sont diverses et multidimensionnelles. Premièrement, les projets individuels des jeunes migrants sont continuellement en mouvance et oscillent entre des ambitions personnelles et des attentes familiales, sociales et nationales. Le premier critère de diversité concerne dès lors les modalités de réaliser les projets d'études et post-études et leurs finalités multiples. Deuxièmement, les trajectoires souvent inégales, tracées dans une complexité de facteurs, montrent que la mobilité étudiante, comme toute autre forme de migration, n'est pas linéaire. De plus, le recours à des stratégies individuelles, collectives et institutionnelles d'installation et d'adaptation à un nouveau milieu de vie reflète les transitions multiples qui accompagnent l'expérience migratoire. Ainsi, le deuxième critère de diversité concerne l'accès aux ressources susceptibles de faciliter l'expérience d'étude à l'étranger. Troisièmement, la diversité des origines se traduit par une multiplication des pratiques culturelles et religieuses et par l'importance accordée à certains éléments de la vie quotidienne. Cela dit, le troisième critère de diversité est lié à la multiplication des appartenances ethniques et religieuses et à leurs manifestations dans les mondes étudiants.

Cette superdiversité nous invite à étudier les relations interethniques entre les différents groupes sociaux au filtre de l'expérience des migrants du savoir. Dans les parties suivantes, cette expérience sera analysée dans une approche par *frontière* (Barth, 1969 ; Juteau, 1999) dans son double versant ; négatif (*frontière en soi*) de discrimination et de minoration, et positif (*frontière pour soi*) qui renvoie aux idéaux d'enracinement et de reconnaissance identitaire (Taylor, 1992 ; Honneth, 2000).

TROISIÈME PARTIE
EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS
ÉTRANGERS : CATÉGORISATION
ET SENTIMENT DE DISCRIMINATION

Présentation de la partie 3

L'un des principaux objectifs de cette thèse est d'étudier la polarisation ethnoculturelle au sein des mondes étudiants. Pour ce faire, nous examinons les mécanismes d'exocatégories qui conduisent à un sentiment de minoration parmi les étudiants appartenant à des groupes minoritaires (*frontière en soi*).

Notre approche est décomposée en deux temps distincts, mais complémentaires. En adoptant une approche basée sur la notion de frontière (Juteau, 1999), nous analyserons, dans un premier temps, les expériences de différence ethnoculturelle perçues par les étudiants étrangers. Ces expériences sont souvent marquées par des défis d'intégration et un ressenti de discrimination. Dans un deuxième temps, nous étudierons les politiques de gestion de la diversité, à travers le prisme de la lutte contre les discriminations à l'université. Les données sur lesquelles s'appuient ces deux volets ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire, des entretiens et des observations.

Le premier chapitre est consacré à l'étude des mécanismes qui déterminent les positions minoritaires et majoritaires dans les milieux étudiants. L'attention est portée à la manière dont les marqueurs ethnoculturels interviennent dans la création d'un sentiment d'étrangeté et contribuent à l'établissement d'un processus de catégorisation. Ainsi, ce chapitre cherche à mieux approfondir notre compréhension des dynamiques identitaires chez les étudiants étrangers et à explorer la complexité des mécanismes d'appartenance et d'exclusion.

Le deuxième chapitre décrit les discriminations perçues par les étudiants étrangers. Il s'attache à identifier les secteurs où elles se manifestent, mais également à analyser leurs conséquences sur les personnes concernées, ainsi que les réactions qu'elles suscitent. En comparant les expériences de discrimination à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval, nous mettons en lumière les spécificités de ces phénomènes dans les deux mondes étudiants.

Après s'être intéressé à l'expérience perçue des étudiants, le troisième chapitre prend pour objet les politiques universitaires de lutte contre les discriminations. Ces politiques seront

étudiées sous différents angles d'analyse, notamment en lien avec le modèle national de gestion de la diversité, la responsabilité des acteurs universitaires, ainsi que les ressources et les contraintes liées à l'établissement d'enseignement supérieur. Dans une perspective comparative, l'accent est mis sur la reconnaissance ou la dénégalion des inégalités ethnoraciales au sein des mondes étudiants. Nous examinons ainsi la mise en œuvre des mesures de lutte contre les discriminations et l'attention portée par les universités aux défis d'intégration des étudiants issus des groupes minoritaires.

Chapitre 1

La différence ethnoculturelle : sentiment d'étrangéité, catégorisation et difficultés d'intégration

Le pluralisme ethnoculturel, nourri par un vaste mouvement d'internationalisation des universités, conduit à des processus d'ethnisation et de catégorisation des acteurs sociaux et de leurs groupes ethniques (Poutignat et Streiff-Fénart, 1995). Dans le présent chapitre, nous interrogeons les mécanismes qui conduisent à définir les positions minoritaire et majoritaire dans les mondes étudiants.

Analyser l'expérience étudiante dans une approche par frontière (Barth, 1969 ; Juteau, 1999 ; Sabatier, 2015) constitue un choix original. Celui-ci est lié au défi de poser l'existence des groupes ethniques au sein du milieu universitaire comme problématique et d'analyser les relations interethniques, en mettant comme cible le problème des minorités. Ici, la « minorité ne doit pas être entendue au sens numérique du terme, mais comme relevant de la distribution du pouvoir et des honneurs dans la société, et les traitements inégalitaires qui en découlent » (Talpin *et al.*, p. 44).

Ce chapitre analyse les mécanismes conduisant à la production d'un sentiment d'étrangeté et à la mise en place d'un processus de catégorisation dans les mondes étudiants. Ces processus peuvent être générés en raison de l'origine étrangère et de ses marqueurs ethniques visibles (corps, langue, religion). Le genre constitue une variable supplémentaire qui accentue les attributs négatifs envers les étudiantes lors de leurs expériences d'immigration.

Les processus d'appartenance et d'exclusion sont notamment appréhendés au travers des principaux obstacles d'intégration auxquels sont confrontés les étudiants étrangers. Ces obstacles sont majoritairement liés aux transitions migratoires où la différence ethnoculturelle peut créer des frontières entre les groupes ethniques. Dès lors, l'expérience des étudiants étrangers, dans son volet *en soi* de la frontière, ne conduit pas systématiquement à un traitement inégalitaire, voulu et intentionnel. Elle peut s'expliquer par un sentiment d'étrangeté et un processus de catégorisation qui génèrent des difficultés d'intégration pour les enquêtés.

1. Les étrangetés perçues dans les mondes étudiants

La pluralité des nationalités et d'origines dans les universités atteste de la diversité d'appartenances dans les mondes étudiants. Elle met par ailleurs en exergue l'existence de processus d'étrangeté. Ces processus ne s'appuient pas uniquement sur le seul facteur d'autochtonie, mais aussi sur des critères et des indices (Bruneaud et Sabatier, 2013), susceptibles de participer à la formation des différentes entités sociales. C'est ainsi le droit qui permet un accès égal aux opportunités et l'adhésion à des normes et des valeurs de la majorité (Fernández-Vavrik, 2018). Au regard de ces éléments, l'intérêt porte sur les frontières ethnoculturelles dans les mondes étudiants. En s'appuyant sur l'expérience du migrant du savoir, qui peut être considéré comme « l'analyste idéal du procès de socialisation » (Joseph, 2007, p. 226), nous montrerons que les marqueurs ethniques visibles peuvent jouer un rôle significatif dans le rapport à l'Autre.

1.1 Le « nous » façonné par un sentiment d'étrangeté

L'arrivée d'un étudiant étranger sur le territoire d'implantation coïncide avec des transitions multiples. Son installation dans un milieu cosmopolite (Appiah, 2008) déclenche une série d'événements qui peuvent influencer sa position sociale et ses rapports aux autres. L'appartenance ethnique possède une place significative dans le contexte de la diversité. Elle est non seulement alimentée par la croyance d'appartenir à un groupe partageant une origine commune (réelle ou supposée), mais elle favorise également l'établissement des frontières ethniques (Barth, 1969) par la stimulation de deux faces, interne et externe. « Celles-ci se construisent simultanément, dans le rapport aux autres (dimension externe) et dans le rapport à l'histoire et à la culture (dimension interne) » (Juteau, 1999, p. 21).

Dans les mondes étudiants bordelais et québécois, nous pouvons constater que le processus d'ethnicisation rend certains étudiants repérables dans la sphère académique. Ces derniers sont alors perçus en fonction de leur statut ethnique. Qu'elles soient intentionnelles ou non, certaines pratiques sont perçues par les étudiants étrangers comme un rappel à leur origine étrangère, et comme l'expression d'un rapport de domination entre étudiants ethniquement, culturellement et religieusement différents. Nos résultats montrent qu'un nombre

significatif d'enquêtés (28/55) déclarent un sentiment d'étrangéité. Les étudiants ayant la perception d'être renvoyés souvent à une origine étrangère sont plus nombreux à l'Université de Bordeaux (20/36) qu'à l'Université Laval (8/19).

Le sentiment d'étrangéité est apparu dans le cas des étudiants étrangers en raison des obstacles rencontrés pour établir des liens d'amitié avec des étudiants locaux. Par conséquent, nous pouvons considérer que les activités académiques et la proximité d'âge entre les étudiants ne permettent pas de dépasser la différence ethnique. Les propos de cette étudiante de l'Université de Bordeaux illustrent un sentiment d'étrangéité malgré les opportunités d'échange offertes dans les mondes étudiants.

Moi je me sens plusieurs fois que je suis étrangère mais je ne m'attendais pas que je vais suivre des cours avec des étudiants qui ont le même âge que moi et me sentir étrangère et mise à l'écart un peu. (EB5 : Emma, femme, 19 ans, Italie, Licence, UB)

Rappelons l'évidence. Dans un contexte migratoire, les étudiants étrangers ont besoin des sociabilités dans leur nouvel espace d'installation. Pourtant, des frontières bien identifiables, mais difficilement franchissables s'érigent rapidement. En témoigne l'expérience d'un étudiant originaire du Bénin qui rencontre des obstacles dans l'établissement des liens amicaux avec les autres étudiants de sa classe.

Honnêtement, depuis mon arrivée à Québec, en trois ans d'études où je te parle aujourd'hui, je n'ai pas un seul ami, pas parce que je ne veux pas, parce que les gens ont de la difficulté à m'accepter. Je te le dis, je ne sais pas si tu l'as déjà remarqué, mais si tu es dans un cours ici avec tes camarades de classe, tes collègues, et vous devez vous organiser pour un travail en groupe, même si tu as envie de créer des liens qui dépassent le cadre du cours ou du travail du groupe, à la fin du cours, c'est comme si vous n'avez jamais parlé. (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

Malgré leurs tentatives multiples, certains étudiants étrangers (20/55) font l'expérience d'un refus qui dépasse le cadre individuel. À ce sentiment d'étrangéité s'imbrique une conscience collective, transformant ainsi la situation minoritaire en une situation commune perçue. L'usage des termes comme « on », « nous » et « eux » dans l'extrait d'entretien avec une étudiante de l'Université de Bordeaux, dévoile un sentiment collectif des difficultés sociales perçues dans le contexte universitaire.

Il y a un refus. On essaie de faire des conversations avec eux, mais ils ne les prennent pas en compte ou ne te répondent même pas. Alors c'est compliqué, car on essaie par toutes les manières, et même mes amis quand je parle avec eux ils me disent qu'ils rencontrent la même chose et les mêmes situations. Ils n'arrivent pas à faire des amis. Nous, on est dans un groupe Latinos, mais dans la classe c'est différent, on est seuls. (EB4 : Sofia, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Le sentiment collectif peut être influencé par des facteurs multiples tels que le partage d'une expérience similaire d'étrangerité et l'expression d'un besoin de sociabilité. Ces facteurs ne sont pas stables. Ils sont dynamiques et dépendent des variations contextuelles, reflétant ainsi la complexité des processus d'appartenance et d'exclusion dans des espaces socio-culturels et relationnels pluriels (Juteau, 1999).

Le sentiment d'étrangerité peut s'expliquer par l'origine étrangère ou par l'un de ses marqueurs tels que la couleur de peau. Dans les propos ci-dessous, un enquêté témoigne de la séparation perçue entre les étudiants locaux et leurs pairs étrangers, notamment de couleur noire. Cette perception dévoile une corrélation implicite entre la couleur de peau et les difficultés de sociabilité avec des étudiants originaires du pays d'accueil.

Souvent tu vois tes camarades, ils sont tous là et vous les Noirs vous êtes à part. Ça, ça se voit, ça se voit... Vous êtes dans la même classe, mais quand ils sortent ils sont tous ensemble et vous avez du mal à entrer dans leur groupe. Souvent même vous êtes dans le groupe, on ne vous parle pas, vous êtes là, vous observez seulement. (EB10 : Serge, homme, 24 ans, Côte d'Ivoire, Master, UB)

La perception d'étrangerité n'est pas nécessairement objective. Elle peut varier en fonction de plusieurs facteurs. Nous reviendrons plus loin sur ces facteurs qui amènent les enquêtés à faire le lien entre leurs marqueurs ethnoculturels et leurs difficultés d'intégration. Soulignons toutefois dès à présent que les marqueurs liés à l'origine peuvent tracer de potentielles trajectoires de victimisation. Selon Michel Messu (2018) « cette logique de victimisation [...] caractérisera les demandes de reconnaissance politique, civique, sociale d'une multitude de groupes pouvant se présenter comme des minorités subissent le joug de la majorité dominante » (p. 80).

Enfin, le sentiment d'étrangerité participe à la construction d'un « nous » minoritaire dans le cas des étudiants étrangers. L'acquisition et la conscientisation de cette qualité étrangère

perçue peuvent être liées à la place limitée accordée aux différences ethnoculturelles dans certains espaces d'interaction. À cela s'ajoute un besoin de sociabilité des étudiants étrangers, qui peut prendre la forme d'un partage et d'un échange interculturel et qui dépasse le simple contact académique. Cependant, les enquêtés témoignent des difficultés à interagir avec des étudiants locaux. Celles-ci s'expliquent souvent par leur statut d'étranger : « Quand tu es étranger, tu dois juste t'adapter, tu n'auras pas l'occasion de partager des choses » (EB5). Au regard de cette perception d'un « nous » façonné par un sentiment d'étrangéité, nous avons interrogé nos enquêtés sur leurs perceptions des membres du groupe majoritaire et leurs explications des difficultés de sociabilités perçues. La sous-partie qui suit revient sur ces éléments.

1.2 L'autre côté de la frontière : la perception du majoritaire par les étudiants étrangers

Le sentiment d'étrangéité des étudiants étrangers est basé à la fois sur leur perception des membres du groupe majoritaire et sur les attitudes des étudiants locaux vis-à-vis la différence ethnoculturelle. Chez les premiers, le besoin de reconnaissance se manifeste par leur désir d'être respectés malgré leurs marqueurs étrangers (phénotype, langue, religion). Il existe cependant un véritable fossé entre leurs attentes de l'expérience d'études à l'étranger (cf. chapitre 1, partie 1) et leurs expériences perçues. Les promesses d'échange culturel portées par les discours d'attractivité universitaire se trouvent contredites par des attitudes des étudiants locaux en France et au Québec. Ces attitudes sont souvent perçues comme défavorables à la différence ethnoculturelle.

Dans la ville de Québec, lorsqu'on arrive, on les trouve quand même accueillants et tout, mais je ne sais pas si c'est à cause du fait que ça reste quand même une société conservatrice et individualiste, mais si on creuse vraiment, on voit quand même qu'ils sont assez fermés, ils ne sont pas si ouverts à avoir une certaine relation avec les étrangers. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Les perceptions des enquêtés qui déclarent un sentiment d'étrangéité envers la population locale sont généralement négatives en lien avec leur faible acceptation de la différence. Les difficultés ressenties pour établir des relations sociales avec des membres du groupe

majoritaire sont attribuées, par une étudiante de l'Université de Bordeaux, au fait que la différence ne suscite pas de curiosité chez les étudiants locaux.

C'est difficile d'avoir des amis français, ce n'est pas seulement moi parce que je connais pas mal d'étudiants étrangers qui disent la même chose. On sent une fermeture. Les Français sont tout le temps entre eux et c'est très difficile d'entrer dans leur groupe. L'accès n'est pas facile. Il faut beaucoup du temps pour qu'ils commencent à accepter l'autre. Moi personnellement, j'ai remarqué que les Français n'apprécient pas les langues et ont du mal avec l'anglais aussi. Ils ne sont pas intéressés pour connaître d'autres cultures, personne ne me demande « qu'est-ce que tu manges ? », « qu'est-ce que tu fais là-bas ? », « pourquoi tu es venue ici ? » Il n'y a pas ça ! (EB4 : Sofia, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Il est essentiel de comprendre les mécanismes sous-jacents à l'établissement d'un sentiment d'étrangeté chez les étudiants étrangers, c'est-à-dire l'émergence d'un sentiment qui dévoile une distance ethnique entre « nous » et « eux ». En l'occurrence, les enquêtés décrivent la population locale comme « conservateurs », « individualistes », et « réservés ». Pour une étudiante de l'Université Laval, il y a une peur de l'inconnu, ainsi qu'un volet systémique qui peut expliquer les difficultés perçues par les étrangers.

Je pense que les préjugés et le racisme systémique sont des choses qui ont toujours existé, c'est la peur de l'inconnu, c'est beaucoup de choses, ça ne se justifie pas, mais c'est quelque chose qui a été enracinée dans le système parce que quand on dit que c'est systémique, ce n'est pas que c'est systématique, c'est dans le système, c'est à tous les niveaux du système. (EL12 : Joséphine, femme, 27 ans, Bénin, Doctorat, UL)

Ces perceptions, malgré leur caractère subjectif, dévoilent le besoin des étudiants étrangers d'établir des relations avec des étudiants locaux. Elles font l'objet de certains travaux antérieurs qui montrent que les étudiants du pays d'accueil renvoient la difficulté de développer des contacts interculturels avec les étudiants étrangers à plusieurs facteurs tels que la taille de la classe, les styles d'enseignement, le corps professoral, le manque d'appuis institutionnels, etc. (Dunne, 2009). D'autres travaux avancent que les processus d'identification et d'infériorisation des étudiants venant du pays du Sud sont générés notamment par un « *Third World looking* » (Beoku-Bett, 2004, p. 123). Par la suite, les frontières entre « nous » et « eux » peuvent être préétablies à la base d'un système de représentations envers l'étranger. Cependant, pour le cas des étudiants étrangers, la

compétence peut être un moyen de rapprochement aux étudiants locaux, comme le montre la sous-partie suivante.

1.3 La compétence comme moyen d'effacement des frontières ethnoculturelles

Les frontières ethniques ne sont ni fixes, ni immuables, ni figées (Juteau, 1999). Elles apparaissent comme instables, manipulables et perméables (Barth, 1969). Nous pouvons souligner que leurs fluctuations dans le milieu universitaire dépendent des intérêts entre étudiants venant d'horizons divers, mais s'articulent autour de la question du savoir. Certains enquêtés (n=5) estiment ainsi que leurs compétences académiques peuvent être un moyen de rapprochement aux étudiants locaux. Selon un étudiant de l'Université de Bordeaux, la difficulté ressentie durant les premiers mois pour accéder à des groupes pédagogiques peut être dépassée grâce à la démonstration de bonnes performances académiques.

L'accueil aussi, au début, ce n'était pas facile parce que j'étais dans une classe où j'ai été laissé à moi complètement, je ne parle pas de discrimination, je parle juste de méfiance, et ça m'a conditionné à me renfermer en fait, parce que je suis arrivé, j'ai remarqué qu'il y avait déjà des sous-groupes au sein de la classe. Donc, quand il faut faire des travaux de groupe, personne ne veut travailler avec toi, mais quand tu commences à avoir de bonnes moyennes, tu commences à te faire des amis. C'est quand même paradoxal. (EB19 : Michel, homme, Burkina Faso, Master, UB)

Les compétences des étudiants étrangers jouent un rôle facilitateur pour développer des sociabilités avec des étudiants locaux. Elles participent à modifier les stéréotypes portés sur les étudiants étrangers. Par conséquent, ce rapprochement social peut être considéré comme une reconnaissance implicite de la place positive qu'occupe le migrant du savoir.

Dans notre filière, c'est un peu particulier, les gens ne viennent vers toi que lorsqu'ils ont l'impression que tu as quelque chose dans la tête. Et tout de suite, on te voyait que tu es africain, ils se disent que tu n'es pas intelligent et que tu ne sers à rien. Personne ne viendra vers toi, personne ne veut travailler avec toi, même pour préparer les séances de TD, personne ne vient vers toi. Mais, après deux ou trois séances de travaux dirigés quand ils ont l'impression que tu as quelque chose... c'est dès ce moment qu'ils commencent à venir vers toi, à échanger avec toi, de sorte que tu puisses les aider, donc c'est une hypocrisie que moi je n'apprécie pas du tout. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Le développement de contacts avec des étudiants étrangers peut être lié à « l'utilité perçue » ou à un rapport de « coût / bénéfice » (Dunne, 2009). Dès lors, les « interactions calculées » qui cachent un intérêt potentiellement académique peuvent créer des opportunités d'interactions entre les étudiants et offrir la possibilité d'un échange culturel et d'une reconnaissance des particularismes du minoritaire.

La reconnaissance des contributions positives des étudiants étrangers dans la sphère académique peut les encourager à ne pas se limiter à leurs marqueurs ethniques, souvent perçus comme un frein à leur réussite. La fiabilité recherchée dans les sociétés occidentales à travers l'immigration et sa contribution économique peuvent être perçues comme un levier favorisant l'engagement des étudiants dans leurs projets d'études.

Moi, je n'aime pas vraiment me limiter à ma couleur de peau, je n'aime pas me limiter à mes origines parce que mes plus belles expériences, mes plus belles reconnaissances ont été au Canada [...]. En tant que personnes issues de la diversité, on apporte plus que les gens qui sont déjà là, on apporte un regard nouveau, on apporte une culture nouvelle, on apporte une plus-value pour aller aider les gens. Moi, personnellement, depuis 2021, je suis mentor dans mon département pour faire le lien entre les étudiants, l'administration et les professeurs. Le fait que je sois une personne noire qui a pu m'imposer par mes notes, par mes implications, par mes compétences, par mon honnêteté... parce que les gens ici veulent des gens fiables. (EL12 : Joséphine, femme, 27 ans, Bénin, Doctorat, UL)

En guise de conclusion, notons que les différents paradigmes analysés dans cette partie montrent la complexité de l'organisation ethnique dans les mondes étudiants. En faisant référence à leur indexicalité (Sabatier, 2015), nous pouvons remarquer que les frontières ethniques dans le milieu universitaire peuvent être franchissables grâce aux espaces d'interactions motivés par l'engagement académique. Ce constat dépend ainsi du rôle du corps enseignant dans la reconnaissance et la valorisation des compétences des étudiants étrangers. Cette opportunité d'effacement des frontières ethniques est liée à la nature fluctuée du statut minoritaire. Ce dernier dépend du contexte des interactions sociales, révélant ainsi le caractère dynamique des frontières en tant que construction psychosociale modulée par les individus. Cette « labilité » des frontières (Sabatier, 2015) peut varier en fonction de l'espace social, générant ainsi une mouvance dans les processus d'identification et d'appartenance, ainsi que d'inclusion et d'exclusion.

2. Sentiment de catégorisation dans les mondes étudiants au filtre des marqueurs ethnoculturels

La rencontre entre les étudiants étrangers et leurs camarades français ou québécois ouvre la possibilité des interactions dont l'appartenance ethnique et les marqueurs d'origine sont mis en avant. La démarche adoptée dans cette partie vise à comprendre la manière dont certains comportements et discours sont mobilisés dans le but de marquer une forme de catégorisation et d'ethnisation. Cette volonté scientifique se base sur une admission que l'ethnicité n'est pas une qualité inhérente de l'appartenance et acquise dès la naissance, elle est plutôt construite et subjective (Smith, 1986).

2.1 L'origine étrangère : le déclic de la situation minoritaire

Dans le milieu universitaire, l'origine étrangère est souvent mise en avant dans les interactions, même les plus courantes, banales et impensées de la vie de tous les jours. Ces interactions, formelles et informelles, peuvent générer un sentiment de minoration chez certains enquêtés (12/55) en plaçant l'origine comme motif de différence. Elles peuvent révéler des formes d'humour, de curiosité ou d'attribution catégorielle.

En premier lieu, certaines blagues sont perçues comme des micro-agressions par les étudiants étrangers. Elles constituent des événements brefs et souvent subtils qui dénigrent les individus au regard de leurs appartenances à des groupes particuliers (Pierce *et al.*, 1978). Pour le cas de nos enquêtés, les micro-agressions perçues associent les personnes à une histoire honteuse ou un trait négatif en lien avec son groupe ethnique ou son pays d'origine. Elles s'appuient donc sur des qualifications négatives attribuées à des individus, des groupes ou des identités. Dans ce sens, deux étudiants colombiens de l'Université de Bordeaux avancent qu'ils sont souvent confrontés à des commentaires, qui prennent la forme de l'humour, et qui relient leur pays d'origine à une histoire douloureuse.

En tant que colombienne [...], il y a toujours les commentaires « est-ce que tu caches de la drogue sous ta veste ? », « est-ce que tu peux nous ramener de la drogue »... c'est toujours la première blague que je reçoive. En tant qu'étrangère ici à l'université je n'ai pas trouvé beaucoup de discrimination, mais il y a toujours cette conception de la Colombie = drogue. (EB6 : Valentina, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Les gens se moquent souvent de mon origine et ça m'arrive à la fac surtout, quand je dis que je suis colombien, bah les gens pensent toujours à la cocaïne, *narcos*, et cetera. Mais, eux, ils pensent que c'est rigolo, ils pensent que c'est drôle, alors que pour nous, c'est un truc horrible qui s'est passé en Colombie. Mais, les gens ici, surtout les moins âgés, donc les jeunes, ils pensent comme ça. (EB26 : Antonio, homme, 25 ans, Colombie, Licence, UB)

Ensuite, la rencontre entre le local et l'étranger peut représenter une opportunité d'échange culturel. Cependant, la curiosité de certains étudiants locaux peut être perçue par les enquêtés de notre étude comme une situation révélatrice des stéréotypes. Cette perception peut donc expliquer l'inconfort et l'agacement qui deviennent des traits constitutifs de certaines interactions interculturelles (Fernández Vavrik, 2018).

À l'université, je me rappelle, il y avait une fille, tout gentiment, m'a demandé « au Bénin, tu vivais dans des cabanes ? », « est-ce que t'es déjà monté sur le dos d'éléphant ? » [...]. Tu dis peut-être qu'elle ne sait pas, elle ne comprend pas, elle a peut-être dans sa tête l'Afrique, c'est la jungle ! (EB27 : Joseph, homme, 29 ans, Bénin, Master, UB)

Dans le cas des étudiants, l'origine étrangère peut exercer une influence significative dans la perception de soi et lors des interactions sociales. Elle peut laisser place à des attributs négatifs à l'égard des personnes étrangères. Pour cela, un étudiant de l'Université de Bordeaux estime que les processus de généralisation et d'étiquetage, liés à une origine étrangère, peuvent entraver la reconnaissance individuelle.

Quand on voit le potentiel des personnes étrangères, leur éducation et leurs compétences, on se demande pourquoi elles sont marginalisées ? Mais, je pense que certains Français, je ne dis pas tous les Français, nous collent souvent des étiquettes et ils tombent dans la généralisation, pas parce que tu as rencontré un étranger qui n'est pas bien, ça ne veut pas dire qu'on est tous pareils. (EB27 : Joseph, homme, 29 ans, Bénin, Master, UB)

Enfin, ces paradigmes d'interactions sociales entre le local et l'étranger peuvent signaler l'émergence d'un sentiment de minoration en raison de la différence ethnoculturelle. Cette minoration peut être entendue comme une assignation à une « identité subalterne » dans un rapport de pouvoir (Chassain *et al.*, 2016).

2.2 Catégorisations cumulées au filtre des marqueurs croisés

L'origine étrangère n'est pas un motif visible en soi. Il est révélé par des marqueurs ethniques qui participent à un processus de catégorisation des étudiants étrangers. Certains enquêtés (14/55), ayant des traits phénotypiques différents de ceux du groupe majoritaire, expriment des difficultés à rendre visible d'autres aspects de leurs identités multiples, notamment au début de leur expérience d'études à l'étranger.

Les gens ont tendance à dire que les Noirs sont agressifs, les Noirs sont des délinquants et tout, donc on se dit que dès qu'un Noir quitte la Côte d'Ivoire ou le Bénin ou le Togo ou le Maroc ou l'Algérie, tout ça pour la France, il rentre automatiquement dans le tas, pourtant ce n'est pas le cas parce qu'il y a certaines personnes qui font le choix d'être des délinquants, mais ce n'est pas tout le monde. (EB15 : Alassane, homme, 22 ans, Côte d'Ivoire, Licence, UB)

Le processus de catégorisation peut s'établir ainsi par « l'impôt de couleur » (Ndiaye, 2009), dont les concernés peuvent être même des nationaux ayant des motifs phénotypiques différents de l'image stéréotypée d'un Français ou d'un Québécois. Dès lors, le terme « français de souche » est apparu pour affirmer l'ethnisation des rapports sociaux dans la société française (de Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000).

L'image stéréotypée du local ne se limite pas à la couleur de peau. Les marqueurs linguistiques et langagiers participent également à la catégorisation des mondes étudiants. Ils permettent d'indiquer l'extranéité en renvoyant la personne à une origine étrangère à travers l'altérisation de son accent ou sa pratique de la langue locale. Certains enquêtés (17/55) témoignent que leur accent – différent de celui du pays d'installation – peut constituer un marqueur d'étranéité.

Au début on me disait, « tu as un français chantant, quand tu parles, on ne te comprend pas », alors que je m'exprime bien. Mais bon, s'ils n'apprécient pas mon accent, je pense que chaque personne a son accent, un italien, un chinois, tout le monde a son accent. Nous, on parle français toute notre vie, on a été colonisé par la France, c'est la France qui nous a exploité... voilà, bref, bref, bref... on ne va pas parler de ce sujet-là. Mais, le français est la langue officielle, on n'a pas une autre langue officielle à part le français. (EB19 : Michel, homme, Burkina Faso, Master, UB)

Les compétences linguistiques peuvent susciter un sentiment d'infériorité chez les étudiants étrangers. Dans la sphère académique, la faible maîtrise de la langue est perçue,

par une étudiante de l'Université de Bordeaux, comme un obstacle face à sa participation en classe. Les réactions de certains enseignants peuvent donner l'impression d'une négligence, voire une dévalorisation, des propos de cette étudiante en raison de ses compétences linguistiques.

Il y a des moments, par exemple, quand je prends la parole, genre, je m'exprime à ma manière, je suis différente, je le sais et je ne suis pas à la hauteur par rapport aux autres. Du coup, [les profs] m'arrêtent quand je parle, ils passent en priorité les autres, ils trouvent plus intéressant ce que les autres disent par rapport à ce que tu dis. Ça, je l'ai senti hein, je le dis clairement. (EB24 : Sana, femme, 32, Algérie, Master, UB)

Dans ce sens, Fernández-Vavrik (2018) met en lumière le poids de l'asymétrie de maîtrise de la langue dans les rapports sociaux et son rôle dans le renforcement de l'ethnicisation dans les mondes étudiants. En effet, nous pouvons souligner que la catégorisation peut être employée pour décrire la manière dont les compétences linguistiques sont corrélées à l'origine étrangère du locuteur.

Dans une perspective intersectionnelle, l'origine étrangère, le phénotype et les pratiques linguistiques fonctionnent conjointement (De Rudder *et al.*, 1995), se superposent et se hiérarchisent en fonction du contexte social. Les données qui permettent de catégoriser les personnes étrangères peuvent s'appuyer sur des « critères décisifs de l'appartenance en fonction desquels sont formés les jugements de similitude ou de dissimilitude » (Poutignat et Streiff-Fenart, 1995, p. 164). Ces données sont le fruit d'une construction sociale (Barth, 1969) et elles sont déterminées en fonction des contextes sociaux précis (Bruneaud et Sabatier, 2013). Pour illustrer cette idée, nous pouvons présenter le cas de Malika, une doctorante franco-algérienne de l'Université Laval, qui avance qu'elle est perçue différemment en France et au Québec, au regard de son origine et ses marqueurs ethniques.

Ici je ne suis pas vue comme une algérienne, je ne suis pas vue comme une arabe, je suis vue comme une française, parce qu'on m'entend parler, pour eux j'ai un accent français donc je suis une française, première fois de ma vie qu'on me considère comme une française d'ailleurs... (EL9 : Malika, femme, 26 ans, France-Algérie, Doctorat, UL)

Enfin, les étudiants étrangers peuvent être soumis à divers processus de catégorisation en fonction de leurs caractéristiques ethniques. Ces processus contribuent à définir la nature

d'une situation sociale, les positions des individus et leurs attentes normatives qui en découlent. En effet, les individus utilisent un ensemble de catégories pour identifier une personne (Sacks, 1972), ce qui met en évidence la création de multiples frontières symboliques. De plus, la plasticité de ces catégories permet d'analyser les processus d'identification en tenant compte du contexte social.

2.3 Une catégorisation genrée au filtre des marqueurs religieux

La catégorisation dans les mondes étudiants peut être genrée, notamment quand il s'agit des marqueurs religieux visibles portés par des femmes. Selon les résultats de notre enquête, certaines étudiantes (n=5) de confession musulmane de l'Université de Bordeaux se sentent souvent traitées en fonction de leur appartenance confessionnelle et de leurs marqueurs religieux ostentatoires. Le voile dit « islamique » devient un obstacle majeur pour la reconnaissance de leurs identités multiples et influence leurs subjectivités et leurs rapports sociaux. Dans notre étude, une interviewée déclare que le port du voile devient souvent le point central d'identification de la personne, au détriment de la reconnaissance de ses autres aspects. Même si cette situation ne relève pas systématiquement d'un comportement négatif, elle peut générer une frustration chez les personnes concernées.

Je suis, tout le temps, perçue comme une femme voilée tout d'abord (*sourire*). [...] Toujours quand il y a une femme qui porte le voile, la première chose qu'on remarque que cette femme est voilée, mais l'idée peut changer si tu deviens proche de la personne, quand elle va découvrir que tu as d'autres choses que le foulard... [...] J'ai vraiment l'impression que c'est comme [...] si quelqu'un qui est sur une chaise roulante et la première chose qu'on remarque qu'il est sur une chaise roulante, c'est pareil pour le foulard... Mais après un certain temps, les gens commencent à découvrir que la femme qui porte le voile a une vie à découvrir qui n'est pas limitée au foulard... (EB16 : Yara, femme, 30 ans, Liban, Doctorat, UB)

L'intérêt porté aux expériences perçues des étudiantes étrangères et à leurs affiliations religieuses dans un contexte de pluralisme ethnique et religieux permet d'identifier certains des obstacles rencontrés par les femmes qui portent le voile. Elles se trouvent souvent obligées de justifier leur choix religieux et de faire face à des commentaires hostiles, en lien notamment avec la soumission des femmes dans certaines sociétés.

Si j'étais soumise, je ne viens pas en France. Je pense qu'il y a certainement des femmes voilées soumises, ça c'est sûr, mais c'est comme si, statistiquement parlant, ils ont pris un groupe et ils ont généralisé le phénomène, alors que c'est complètement ridicule. J'ai par exemple une copine quand ils lui ont posé cette question lors de son entretien de nationalité et ils lui ont dit, « mais si tu portes le foulard, est-ce que tu ne te sens pas que tu es une femme soumise ? », alors que son père est décédé, elle n'a pas de frères et elle vit en France, alors comment une femme voilée comme elle est soumise, c'est qui qui fait la soumission ? Donc on ne peut pas généraliser... (EB16 : Yara, femme, 30 ans, Liban, Doctorat, UB)

Les mondes étudiants semblent être plus tolérants envers la diversité religieuse et les signes religieux que certains autres secteurs de la société. En France et au Québec, la loi n'interdit pas le port des signes religieux ostentatoires à l'université. Cependant, dans la société en général, le voile dit « islamique » peut être perçu comme un marqueur d'étrangeté, en concurrence avec les valeurs de la société d'accueil et l'identité nationale¹⁰². Certaines études (Woodhead, 2012 ; Lépinard, Sarrasin et Gianettoni, 2021) indiquent que la question musulmane en France se mêle à celle du genre, car, « d'une part, l'islam est vu comme intrinsèquement dangereux pour la liberté des femmes, d'autre part, les victimes d'islamophobie sont très majoritairement des femmes » (Galonnier, 2019, p. 37).

Une étudiante de confession musulmane de l'Université de Bordeaux explique le processus de catégorisation par un regard genré envers sa religion. L'origine ethnique peut également dévoiler une image négative, relevant des stéréotypes envers les femmes arabes.

L'image de la femme arabe dans les pays du Golfe est très négative. Les gens me posent des questions genre « est-ce que vous avez le droit de sortir de chez vous ? », « comment vous habillez-vous ? », peut-être cette image a été vraie à une certaine époque, mais actuellement c'est différent, regarde même ce qui se passe en Arabie Saoudite. (EB35 : Nawal, femme, 30 ans, Koweït, Doctorat, UB)

Certaines étudiantes se sentent confrontées à un processus de catégorisation qui combine leur origine ethnique et leur affiliation religieuse. En France, certains travaux montrent que les lignes séparatrices entre la religion et l'ethnicité deviennent floues. Un groupe ethnique

¹⁰² Les travaux d'Abdellali Hajjat (2010) intitulés « Le port du hijab et "défaut d'assimilation". Étude d'un cas problématique pour l'acquisition de la nationalité française », montrent que le corps d'une jeune femme qui porte le *hijab* est souvent perçu comme « inassimilable » par les acteurs de l'État français.

peut être considéré comme un groupe religieux¹⁰³. Cette association peut dès lors redoubler la situation minoritaire pour certains groupes ethniques.

Enfin, l'expérience des étudiants appartenant à des minorités religieuses nous permet d'analyser la complexité des rapports ethniques et religieux. Selon le cas des étudiantes étrangères, nous pouvons considérer le religieux comme une variable supplémentaire qui multiplie les attributs négatifs dans le processus de catégorisation.

En guise de conclusion, les mondes étudiants ne sont pas immunisés des catégorisations ethnique et religieuse qui traversent certaines sociétés contemporaines. L'origine étrangère, à travers ses marqueurs ethniques visibles, participe à l'organisation sociale dans le milieu universitaire et à une logique de différenciation entre étudiants venant d'horizons divers. Porter la focale sur les marqueurs ethniques se justifie par le fait que ces derniers ont une capacité à déclencher des processus d'ethnisation, produit d'une identité assumée (interne) et autre attribuée (externe). Cette ethnisation « conduit à gommer les différences internes aux groupes ethnisés en termes de classes, de ressource ou de pouvoir, au profit d'une identification collective unificatrice en termes culturels, religieux, linguistiques » (de Rudder, 1995, p. 43).

Ce processus semble être plus prononcé à l'Université de Bordeaux qu'à l'Université Laval. Cette différence peut s'expliquer par le compromis observé dans la société québécoise en ce qui concerne les questions migratoires et la gestion de la diversité. Pour illustrer cette idée, à l'Université de Bordeaux, nous pouvons souligner que les facteurs qui génèrent des processus de catégorisation et d'ethnisation des étudiants étrangers sont majoritairement liés à des tensions externes à l'institution universitaire. Pourtant, ils peuvent influencer la reconnaissance identitaire des étudiants issus des groupes minoritaires.

¹⁰³ Dans un rapport de Défenseur des droits (2016) montre que les personnes perçues comme arabes déclarent majoritairement être également considérées comme étant de confession musulmane (88% des femmes et 94% des hommes). Cette association entre qualification ethnoraciale et religion musulmane supposée ne se retrouve pas de façon aussi importante au niveau de la population vue comme noire. [https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=19668] (consulté le 28 mars 2023).

La catégorisation peut paraître secondaire par rapport à d'autres formes d'altérisation. Pourtant, elle génère des effets négatifs sur la personne et sur les groupes, surtout qu'elle affecte la subjectivité des individus et leurs manières de se situer dans le monde social. À cet égard, la personne perd son « droit à l'indifférence » (Joseph, 2007) et intériorise une identité ethnique renvoyée de l'extérieur, susceptible de définir les trajectoires d'études à l'étranger. Par conséquent, « l'ethnicité acquise par la socialisation s'ajoute à celle qui se construit dans le rapport à l'Autre que provoquent l'immigration, le colonialisme, l'annexion, l'esclavagisme » (Juteau, 1999, p. 21).

3. Les étudiants étrangers : entre « repli » et « ouverture »

Face à l'importance des processus de catégorisation et d'ethnisation qui traversent les mondes étudiants, l'intérêt porte sur l'analyse des obstacles liés à la différence ethnoculturelle des étudiants étrangers et qui peuvent empêcher leur intégration. Pour ce faire et compte tenu de la multiplicité des travaux sur l'intégration des immigrants (Safi, 2006 ; Gagnon, 2018 ; Fleury et Luc, 2022), l'attention est principalement axée sur le sentiment d'intégration déclaré par les enquêtés. Nous nous concentrons donc sur une définition plutôt subjective de l'intégration et des obstacles susceptibles de la compromettre. La présente partie sera l'occasion d'examiner les sociabilités des étudiants étrangers qui sont caractérisées par des formes de « repli » et d'« ouverture ».

Dans un premier lieu, un nombre significatif d'étudiants interrogés (22/55) ont exprimé des difficultés à établir des liens avec des étudiants locaux. Dans certains cas, ils se sentent contraints de limiter leurs interactions sociales aux étudiants étrangers ou à ceux issus de leur propre communauté d'origine. Une étudiante de l'Université Laval explique que cette dynamique peut également être attribuée à d'autres raisons telles que la peur du rejet ou à un vécu négatif avec des étudiants locaux.

Dans la majorité des cas, les personnes, surtout les étrangers, ont tendance à se regrouper entre eux, soit par peur de se faire rejeter ou bien soit parce qu'ils ont déjà eu ça, que ce soit directement ou indirectement, soit par difficulté de tisser des liens avec d'autres personnes qui sont différentes. Du coup, probablement pour les travaux de groupe et tout ce n'est pas vraiment un problème, mais vraiment tisser des relations, une certaine affinité avec les locaux, ça peut

quand même poser un problème. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Au regard du « repli » de certains étudiants étrangers, il est possible d'affirmer qu'il existe une distance ethnoculturelle et une déficience de la mixité sociale dans les milieux universitaires. Agulhon et De Brito (2009) expliquent que cette situation découle du principe de « similarité-attraction » qui régit le réseau social des étudiants étrangers. Par conséquent, ils rencontrent des difficultés à élargir leur réseau social et à participer à des activités en dehors de l'espace-temps universitaire (Gagnon, 2018). Nos résultats rejoignent les conclusions de Agulhon (2009) concernant les étudiants Chinois, de Agenet (2009) portant sur les femmes africaines, ainsi que de Duclos (2011) dans son étude sur les étudiants maghrébins. Ces chercheurs démontrent que l'intégration sociale des étudiants venant de l'étranger est davantage marquée par un « repli » que par une « ouverture ».

Ensuite, tout comme dans l'étude de Solorzano, Ceja et Yosso (2000) sur les étudiants afro-américains, les participants de notre étude éprouvent un sentiment d'ignorance de la part de leurs collègues locaux. Cette situation conduit certains d'entre eux (n=5) à se replier dans des cercles communautaires afin de faire face à leur solitude. Cependant, selon une étudiante de l'Université Laval, cette forme de regroupement communautaire peut être perçue négativement par les membres de la société d'accueil. Par conséquent, l'étudiant étranger est pris dans un cercle vicieux, caractérisé par des difficultés de sociabilité avec des étudiants locaux et un repli sur son groupe d'origine, ce qui est ensuite suivi d'accusations en raison de ce repli.

En tout cas moi c'est mon ressenti. Tu ne deviens pas ami avec des Québécois en tout cas, parce qu'il faut les comprendre, mais encore une fois par l'hypocrisie vont te faire croire qu'ils t'aiment bien, mais ils ne vont pas vouloir partager des choses avec toi et après ils vont se plaindre qu'on reste entre nous. Ils vont se plaindre que les Français restent entre Français et que les Maghrébins restent entre Maghrébins, et cetera. "Ah oui, mais vous voyez-vous vous venez ici, mais vous ne vous mélangez pas à nous", mais en même temps, vous nous rejetez, vous ne partagez pas des moments avec nous. (EL9 : Malika, femme, 26 ans, France-Algérie, Doctorat, UL)

Dans ce sens, Jocelyne Streiff-Fénart (2013) avance que la notion de « communautarisme », tel qu'elle est souvent utilisée et associée aux immigrants, englobe

deux significations distinctes, mais interconnectées. D'un côté, elle renvoie à une perception de ces communautés comme étant en défaut de modernité, c'est-à-dire qu'elles seraient en décalage avec les valeurs et les normes dominantes de la société d'accueil. Ce défaut de modernité peut être perçu comme une source de tension ou de désaccord avec la culture majoritaire et reflète une désappropriation des codes locaux. De l'autre côté, la notion de communautarisme implique une préoccupation liée à la constitution de « noyaux étrangers », ce qui suscite une crainte que les immigrants forment des groupes fermés et distants, remettant en question l'unité nationale et les valeurs communes (Streiff-Fénart, 2013, p. 38). Pour le cas des étudiants étrangers, l'adhésion à des réseaux communautaires est motivée par leur ambition à créer un cadre de solidarité et peut être considérée comme une tentative d'enracinement au sein du pays d'installation, sans entrer en conflit avec ses valeurs nationales.

Si certains étudiants peuvent développer des relations sociales dans la veine communautaire, d'autres étudiants (13/55) expriment un sentiment de solitude, notamment accentué durant le contexte pandémique.

J'étais déprimée parce qu'il y avait le COVID et les restrictions sanitaires, le couvre-feu, les cafés étaient fermés. J'habite dans une résidence où on ne voit personne, les bibliothèques étaient fermées, donc j'étais vraiment déprimée, je ne connaissais personne, en fait j'ai pleuré tous les jours. Je ne connaissais personne, même pour dire bonjour. C'était l'isolement total. (EB34 : Aya, femme, 27 ans, Maroc, Doctorat, UB)

Des travaux récents montrent que l'isolement et la solitude des étudiants durant l'épidémie de Covid-19 ont généré des conséquences négatives sur leur santé psychologique et leur engagement universitaire (Petiot, Desbiens et Visioli, 2023). En France, si plus de trois quarts des étudiants locaux ont eu la possibilité d'être confinés avec au moins un de leurs parents, par un souci « de ne pas rester seul » (Belghith *et al.*, 2020), cette option n'était pas possible pour les étudiants étrangers surtout avec la fermeture des frontières aériennes durant plusieurs mois.

Pour conclure, l'intégration des étudiants étrangers est un processus complexe et loin d'être linéaire. Les formations sociales dans le milieu universitaire dépendent « de l'appartenance situationnellement déterminée et manipulée par les acteurs en société » (Poutignat

et Streiff-Fenart, 1995, p. 137). Contrairement à d'autres travaux qui montrent que le repli peut être motivé par une volonté de préserver l'identité d'origine et de lutter contre l'assimilation à la culture majoritaire (Rollan et Sourou, 2006 ; Lipiansky *et al.*, 2015), les étudiants étrangers se trouvent soumis à des contraintes externes qui ne favorisent pas la liberté de définir une stratégie de socialisation. Dès lors, le repli est conditionné par une situation minoritaire et par des difficultés d'intégration qui peuvent être liées, non seulement à une attitude des membres du groupe majoritaire, mais également aux transitions de la migration, voire à ses traumatismes.

L'objectif de ce chapitre consistait à analyser les mécanismes qui définissent les positions minoritaire et majoritaire des individus et de comprendre les relations inter-ethniques dans les mondes étudiants. La catégorisation basée sur l'origine des étudiants est alimentée par des marqueurs phénotypiques, linguistiques et religieux. Elle donne lieu à la création de frontières symboliques à travers des processus d'exo-catégorisation conduisant à la création d'une situation de minoration.

L'expérience des étudiants étrangers en France et au Québec présente des similitudes avec celle des autres migrants, notamment en ce qui concerne les difficultés d'intégration. Depuis l'école de Chicago jusqu'à nos jours, les travaux scientifiques ont mis l'accent sur la trajectoire de l'immigré qui « devient, là où il s'établit, un "dépaycé", puis un "déclassé", enfin un "déraciné" » (Stonequist, 1937, p. 335).

De nombreuses études antérieures montrent que l'intégration constitue « un processus lent, douloureux, conflictuel, qui se joue au niveau de chaque individu » (Sayad, 1994, cité par Obin et Obin-Coulon, 1999, p. 18). Pour les étudiants étrangers, l'intégration dépend à la fois des variables internes propres à l'individu, telles que son appartenance à une minorité ethnique (Lee et Rice, 2007) et sa capacité à gérer les transitions de la migration, et d'autres externes liées à l'environnement d'installation, telles que le système universitaire d'accueil (Boyer et Sedlacek, 1988, cité dans Duclos, 2011) et la flexibilité du modèle national à reconnaître l'immigré comme un citoyen à part entière (Bilodeau et Turgeon, 2023).

Chapitre 2

**Analyse multidimensionnelle
du sentiment de discrimination
chez les étudiants étrangers**

La discrimination, dans son acception sociologique comme juridique, renvoie à un accès inégal à certaines ressources (Fassin, 2002 ; Chappe, Eberhard et Guillaume, 2016). En effet, elle est « entendue comme un traitement illégal, inégalitaire et défavorable appliqué à certaines personnes en raison d'un critère illégitime la renvoyant à un groupe construit négativement (en raison de son origine, de son sexe, de ses croyances, de son orientation sexuelle, etc.) » (Talpin *et al.*, 2021, p. 21).

Le présent chapitre a pour but d'analyser les discriminations perçues par les étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval. Cette approche nous permet de dresser un portrait global sur le taux de discrimination dans les mondes étudiants, sans négliger l'importance de la mise en mots de ces expériences. La complexification de l'approche quantitative par celle qualitative (Druez, 2021) permet de dépasser la limite de chaque volet méthodologique et offre une mise en contexte des cadres dans lesquels se déroulent les expériences de discrimination.

D'une manière générale, nous avons interrogé nos enquêtés à l'aide d'un questionnaire traitant de leur sentiment de discrimination. Les entretiens ont été utiles pour décrypter ce phénomène dans la trajectoire de l'étudiant migrant, surtout lorsqu'il « ne dépend pas uniquement d'expériences vécues, mais également d'une identification du phénomène, d'un sentiment de légitimité à le dénoncer ainsi que de sa conscientisation, c'est-à-dire d'une prise de conscience de sa dimension systémique et politique » (Druez, 2021, p. 437).

Rappelons que notre démarche vise à inclure cette question de la discrimination dans un cadre plus global, celui de l'expérience d'études à l'étranger. Ce choix méthodologique nous a permis de repérer des situations de minoration dans les trajectoires des étudiants étrangers, même si ces derniers n'arrivent pas à les qualifier comme telles. Cette démarche est proche de celle de l'équipe de Michèle Lamont (2016) sur le terrain brésilien où les enjeux ethnoraciaux sont moins légitimes. Elle est également similaire à l'approche de Julien Talpin et ses collègues (2021), qui a permis d'appréhender la sensibilité des habitants des quartiers populaires de France aux enjeux du racisme et de discrimination.

Pour notre population, le taux de discrimination ressentie à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval est proche. Pourtant, les secteurs dans lesquels se déroulent ces

expériences dans les deux terrains d'étude différent. Ce chapitre offre un aperçu détaillé des raisons individuelles et structurelles qui expliquent la situation de minoration perçue, des répercussions des traitements inégalitaires sur le plan psychologique, social et académique, ainsi qu'une analyse des réactions des enquêtés qui varient entre des manières de « faire avec » la discrimination et d'y « faire face ». Dans ces spirales minoritaires, le développement de la résilience sociale pour les étudiants étrangers se fait notamment par le recours à des ressources individuelles et de solidarité communautaire.

1. Ampleur de discrimination au filtre de la perception des étudiants étrangers

La catégorisation des mondes étudiants ne se limite pas uniquement aux difficultés d'intégration pour les personnes issues des groupes minoritaires, ni au risque de polarisation entre des groupes culturellement, ethniquement et religieusement divers. Elle génère également des situations, réelles ou perçues, de traitement inégalitaire. Du fait de leurs marqueurs ethniques (couleur de peau, apparence physique, langue parlée, accent, religion), des étudiants peuvent être soumis à des stéréotypes susceptibles de générer un sentiment de dévalorisation et de les assujettir à une relation de pouvoir (Fassin et Fassin, 2006). Dans cette partie, nous présentons, à l'aide des données statistiques, le sentiment de discrimination chez les étudiants venus de l'étranger, en mettant principalement l'accent sur les motifs liés à l'origine ethnoculturelle de nos enquêtés. Ainsi, ces données nous permettront de comparer le poids des aspects corporels, linguistiques et religieux dans la construction d'une situation minoritaire.

Les deux terrains d'étude ne sont pas investigués d'une façon semblable. Les groupes minoritaires définis par les gouvernements canadien et québécois nous offrent plus de croisement des données comparativement au terrain français.

Nos résultats confirment l'ampleur du phénomène tant pour l'Université de Bordeaux que pour l'Université Laval, comme le montrent des enquêtes antérieures à l'échelle de la France et du Québec (cf. chapitre 1, partie 1). Dans les deux universités, environ un étudiant sur quatre (24,2 % à l'Université de Bordeaux et 23,6 % à l'Université Laval) déclare avoir subi des discriminations en lien avec un motif corporel, linguistique et/ou religieux. D'une manière générale, la catégorie socioprofessionnelle des parents, l'appartenance à une

minorité visible ou l’affiliation à certains groupes religieux peuvent accentuer le sentiment de discrimination chez les enquêtés.

1.1 Les motifs corporels comme éléments structurants d’une expérience de traitement différentiel

Dans cette partie, les données recueillies sont analysées selon deux motifs corporels qui renvoient à une origine étrangère, à savoir la couleur de peau et l’apparence physique.

Dans les deux universités, un peu moins d’un étudiant sur trois déclare avoir subi au moins une discrimination liée à sa couleur de peau (27,2 % à l’Université de Bordeaux et 32,5 % à l’Université Laval). Les tableaux 18 et 19 présentent les données sur les étudiants concernés en fonction de plusieurs variables (sexe, âge, niveau d’étude, etc.).

Tableau 18 : Sentiment de discrimination fondée sur la couleur de peau à l’Université de Bordeaux

Motifs	Discrimination ressentie	Sexe	Tranche d’âge	Boursier	Inscription à l’UB	Niveau d’étude
Couleur de peau	27,2 %	H : 31,7 %	< 25 ans : 28,2 %	Oui : 22,1 %	1 ^{ère} année : 21,5 %	Licence : 30,5 %
						Master : 27,9 %
		F : 24,6 %	>= 25 ans : 26 %	Non : 28,8 %	2 ans ou plus : 30,8 %	Doctorat : 18,5 %
						Autre : 30,8 %

Tableau 19 : Sentiment de discrimination fondée sur la couleur de peau à l’Université Laval

Motifs	Discrimination ressentie	Sexe	Tranche d’âge	Boursier	Statut de résidence	Niveau d’étude
Couleur de peau	32,5 %	H : 24,7 %	< 25 ans : 26,6 %	Oui : 24,4 %	Permanent : 45,5 %	Baccalauréat : 40 %
						Maîtrise : 30,8 %
		F : 17,8 %	>= 25 ans : 35,4 %	Non : 35,3 %	Temporaire : 28,7 %	Doctorat : 27,1 %
						Autre : 28,9 %

Les personnes en provenance d’Afrique subsaharienne semblent être les plus touchées par cette forme de discrimination (52,3 % à l’UB et 69,4 % à l’UL). Côté français, il existe une différence significative liée à la catégorie socio-professionnelle des parents des victimes. Les étudiants étrangers ayant l’un de deux parents « exploitant agricole » déclarent davantage ressentir un traitement inégalitaire lié à la couleur de peau (80 %). Au Québec, dans une perspective intersectionnelle, cette discrimination est particulièrement flagrante quand il s’agit d’une personne racisée (63,6 %), noire (74,2 %) et femme (80 %).

De plus, en ce qui concerne les apparences physiques, on constate que 23,1 % des étudiants étrangers à l'Université de Bordeaux subissent au moins une discrimination liée à ce motif, comme présenté dans le tableau 20. Néanmoins, nous n'avons pas enregistré de différence significative selon les origines des enquêtés.

Tableau 20 : Sentiment de discrimination fondée sur l'apparence physique à l'Université de Bordeaux

Motifs	Discrimination ressentie	Sexe	Tranche d'âge	Boursier	Inscription à l'UB	Niveau d'étude
Apparence physique	23,1 %	H : 20,2 %	< 25 ans : 23,9 %	Oui : 23,5 %	1 ^{ère} année : 19,6 %	Licence : 24,8 %
						Master : 21,2 %
		F : 23,5 %	>= 25 ans : 22 %	Non : 23 %	2 ans ou plus : 25,3 %	Doctorat : 24,1 %
						Autre : 11,5 %

À l'Université Laval, cette forme de discrimination touche 30,6 % de l'ensemble des étudiants venant de l'étranger, avec un pourcentage de 58,3 % pour ceux venant d'Asie et 66,7 % pour ceux venant d'Amérique du Sud.

Tableau 21 : Sentiment de discrimination fondée sur l'apparence physique à l'Université Laval

Motifs	Discrimination ressentie	Genre	Tranche d'âge	Boursier	Statut de résidence	Niveau d'étude
Apparence physique	30,6 %	H : 30,8 %	< 25 ans : 28,1 %	Oui : 22,6 %	Permanent : 38,6 %	Baccalauréat : 38 %
						Maîtrise : 23,1 %
		F : 28,6 %	>= 25 ans : 31,8 %	Non : 33,6 %	Temporaire : 27,9 %	Doctorat : 27,1 %
						Autre : 34,5 %

1.2 Le sentiment de discrimination lié à des motifs linguistiques

Pour notre population d'étude, les motifs linguistiques génèrent 22,7 % de discrimination à l'Université Laval et 16,5 % à l'Université de Bordeaux, avec un traitement inégalitaire plus marqué en raison de l'accent.

En ce qui concerne notre échantillon d'étude en France, 13,9 % des étudiants déclarent subir au moins une discrimination en raison de leur pratique du français, et 35,2 % en raison de leur accent, comme présenté dans le tableau 22. Ce chiffre atteint 52 % pour les étudiants venant d'Amérique du Sud. Il était attendu que les étudiants primo-entrants déclarent plus de discrimination liée à l'accent, contrairement aux autres étudiants qui assimilent avec le temps l'accent « local ». Cependant, les résultats obtenus montrent le contraire. Ce sont les

étudiants inscrits à l'Université de Bordeaux depuis deux ans ou plus qui subissent plus de discriminations liées à leur accent (39,4 %), que les étudiants primo-entrants (28,3 %). Cela pourrait s'expliquer par deux facteurs. Les étudiants nouvellement arrivés ne parviennent pas à identifier des faits discriminatoires au début de leur expérience migratoire. De plus, la première année d'études à l'étranger est généralement marquée par l'isolement et par des contacts réduits avec les étudiants locaux.

Tableau 22 : Sentiment de discrimination fondée sur des motifs linguistiques à l'Université de Bordeaux

Motifs	Discrimination ressentie	Sexe	Tranche d'âge	Boursier	Inscription à l'UB	Niveau d'étude
Accent	35,2 %	H : 33 %	< 25 ans : 38,3 %	Oui : 25,4 %	1 ^{ère} année : 28,3 %	Licence : 39,4 %
						Master : 33,2 %
		F : 35,4 %	≥ 25 ans : 31,2 %	Non : 38,2 %	2 ans ou plus : 39,4 %	Doctorat : 34,6 %
						Autre : 19,2 %
Pratique d'une autre langue	0,3 %	H : 1 %	< 25 ans : 0,6 %	Oui : 1,5 %	1 ^{ère} année : 0,9 %	Licence : 2,4 %
						Master : 0 %
		F : 0 %	≥ 25 ans : 0 %	Non : 0 %	2 ans ou plus : 0 %	Doctorat : 0 %
						Autre : 0 %
Pratique du français	13,9 %	H : 13,6 %	< 25 ans : 9,9 %	Oui : 16,4 %	1 ^{ère} année : 10,4 %	Licence : 10,26 %
						Master : 20 %
		F : 14,4 %	≥ 25 ans : 19,2 %	Non : 13,2 %	2 ans ou plus : 16,1 %	Doctorat : 15,4 %
						Autre : 15,4 %

En ce qui concerne le terrain québécois, le tableau 23 montre que 14,4 % des étudiants déclarent avoir subi au moins une discrimination au cours de leur expérience d'études à l'étranger en raison de leur pratique du français, 31,3 % en raison de leur accent en français (ce chiffre atteint 73,3 % pour les étudiants d'Amérique du Sud) et 22,5 % en lien avec la pratique d'une autre langue que le français, notamment l'anglais, avec 38,2 % de cas de discrimination.

Pour les trois motifs linguistiques, les étudiants ayant une langue d'origine différente de celle du français sont les plus susceptibles de subir un traitement inégalitaire. De plus, ce

sont les étudiants âgés de 30 ans et plus qui sont les plus discriminés par rapport à ceux de moins de 30 ans. Cela peut être dû aux exigences liées à la maîtrise du français pour les étudiants en cycle supérieur. Par exemple, on compte 47,9 % de doctorants étrangers à l'Université Laval qui déclarent avoir subi au moins une discrimination liée à leur accent.

Tableau 23 : Sentiment de discrimination fondée sur des motifs linguistiques à l'Université Laval

Motifs	Discrimination ressentie	Genre	Tranche d'âge	Boursier	Statut de résidence	Niveau d'étude
Accent	31,3 %	H : 20,5 %	< 25 ans : 20,3 %	Oui : 36,6 %	Permanent : 34,1 %	Baccalauréat : 28 %
						Maîtrise : 20,5 %
		F : 24,4 %	≥ 25 ans : 36,8 %	Non : 29,4 %	Temporaire : 30,3 %	Doctorat : 47,9 %
						Autre : 19,8 %
Pratique d'une autre langue	22,5 %	H : 14,4 %	< 25 ans : 15,6 %	Oui : 26,8 %	Permanent : 29,5 %	Baccalauréat : 22 %
						Maîtrise : 15,4 %
		F : 16,8 %	≥ 25 ans : 25,8 %	Non : 21 %	Temporaire : 20,5 %	Doctorat : 33,3 %
						Autre : 21,4 %
Pratique du français	14,4 %	H : 12,3 %	< 25 ans : 6,3 %	Oui : 24,4 %	Permanent : 20,5 %	Baccalauréat : 10 %
						Maîtrise : 12,8 %
		F : 13 %	≥ 25 ans : 18,8 %	Non : 10,9 %	Temporaire : 13,1 %	Doctorat : 20,8 %
						Autre : 21,4 %

1.3 La religion : une différence de la discrimination ressentie en France et au Québec

Si les résultats sur le sentiment de discrimination pour les motifs corporels et linguistiques sont proches entre les deux terrains d'étude, ce constat ne s'applique pas à la discrimination fondée sur la croyance religieuse de nos enquêtés.

À l'Université de Bordeaux, 30,2 % des étudiants déclarent avoir subi un traitement inégalitaire en raison de leur appartenance religieuse, comme présenté dans le tableau 24. Ce chiffre atteint 44,6 % lorsque les étudiants sont d'origine maghrébine. Le marqueur religieux, qu'il soit visible ou supposé par corrélation à une origine arabe, participe à la mise en place de nombreux obstacles pour les étudiants venant de l'étranger.

Tableau 24 : Sentiment de discrimination fondée sur la religion à l'Université de Bordeaux

Motifs	Discrimination ressentie	Sexe	Tranche d'âge	Boursier	Inscription à l'UB	Niveau d'étude
Croyance religieuse	30,2 %	H : 32 %	< 25 ans : 36,8 %	Oui : 47,1 %	1 ^{ère} année : 35,2 %	Licence : 30,3 %
						Master : 28,1 %
		F : 28,7 %	>= 25 ans : 19,2 %	Non : 24,8 %	2 ans ou plus : 27,1 %	Doctorat : 30 %
						Autre : 37,5 %

Ces résultats sont proches à ceux de plusieurs enquêtes en France qui ont mis en lumière l'accentuation de la discrimination religieuse ces dernières années. En premier lieu, l'enquête « Trajectoires et Origines » de l'Institut national d'études démographiques (INED, 2008) a révélé qu'un peu plus d'une personne sur dix se déclarant de confession musulmane rapporte avoir fait l'objet de discrimination religieuse. À la fin des années 1990, ces discriminations étaient deux fois moins fréquentes. Ensuite, selon les chiffres de la Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT, après les attentats ayant frappé la France en 2015, « les actes antimusulmans ont triplé en un an, entre 2014 et 2015 ». Un peu plus de 60 % des musulmans ont signalé au moins une expérience de discrimination ou de stigmatisation liée à leur religion (comme victimes ou témoins). En 2019, selon une enquête menée par la fondation Jean Jaurès, « 42 % des musulmans vivant en France ont fait l'objet d'au moins une forme de discriminations liées à leur religion au cours de leur vie. [...] 60 % des femmes voilées ont été victimes d'au moins une forme de discrimination au cours de leur vie »¹⁰⁴. Plus récemment, l'enquête « l'épreuve de la discrimination », mise en place par Julien Talpin et son équipe (2021), montre qu'environ une personne sur deux (49 %) est discriminée pour des motifs religieux en France, contre une personne sur trois (35 %) à l'étranger (au Royaume-Uni et en Amérique du Nord).

Concernant l'Université Laval, seulement 8,8 % d'étudiants étrangers déclarent avoir subi au moins une discrimination pour des motifs religieux (voir tableau 25). Ce chiffre tend à

¹⁰⁴ DILRAH : « les comportements racistes et les discriminations envers les musulmans de France » [<https://www.dilcrah.fr/2019/11/06/etude-les-comportements-racistes-et-les-discriminations-envers-les-musulmans-de-france/>] (consulté le 6 avril 2023).

tripler pour atteindre 26,3 % pour les étudiants originaires du Maghreb, qui sont les plus touchés par rapport à d'autres communautés.

Tableau 25 : Sentiment de discrimination fondée sur la religion à l'Université Laval

Motifs	Discrimination ressentie	Genre	Tranche d'âge	Boursier	Statut de résidence	Niveau d'étude
Croyance religieuse	8,8 %	H : 14,4 %	< 25 ans : 1,6 %	Oui : 24,4 %	Permanent : 11,4 %	Baccalauréat : 8 %
						Maîtrise : 7,7 %
		F : 7,3 %	>= 25 ans : 12,9 %	Non : 35,3 %	Temporaire : 7,4 %	Doctorat : 14,6 %
						Autre : 0 %

Le croisement de la variable « minorité visible » avec le critère religieux montre que les femmes arabes (42,9 %) sont les plus discriminées, par rapport à 25 % pour les hommes arabes. Ces résultats sont cohérents avec les données d'un rapport publié en 2022 par l'Association d'études canadiennes portant sur la perception des enjeux de la loi sur la laïcité de l'État par les Québécois¹⁰⁵. Ce rapport montre que plus de 70 % de femmes musulmanes déclarent une détérioration de leur sentiment de sécurité en public. Les propos de cette étudiante, ayant vécu en France avant de s'installer au Québec, confirment que la situation des musulmans s'est détériorée ces dernières années.

- Est-ce que tu penses qu'ici, au Québec, la société est plus tolérante envers la question de l'islam par rapport en France ?

- Oui, définitivement oui, c'est mon ressenti à moi. Pourtant, j'ai entendu beaucoup de témoignages de musulmans qui disaient que la situation s'est dégradée, que des lois qui commençaient à être islamophobes. Donc, ce n'était pas comme il y a dix ou vingt ans au Québec. (EL9 : Malika, femme, 26 ans, France-Algérie, Doctorat, UL)

Dans la figure 12, nous présentons le taux de discriminations perçues en fonction des appartenances religieuses de nos enquêtés. En l'occurrence, les étudiants de confession

¹⁰⁵ Association d'études canadiennes, « La Loi 21: Le point de vue du Québec : comment les Québécois francophones et anglophones perçoivent les enjeux liés à la loi 21 » [https://acs-metropolis.ca/fr/acs-fr/bibliotheque/reports-fr/?_sf_s=loi%2021] (consulté le 6 avril 2023)

musulmane déclarent subir plus de discriminations liées à leur croyance (15,2 %), suivis par les étudiants de confession catholique romaine (12,9 %) ¹⁰⁶.

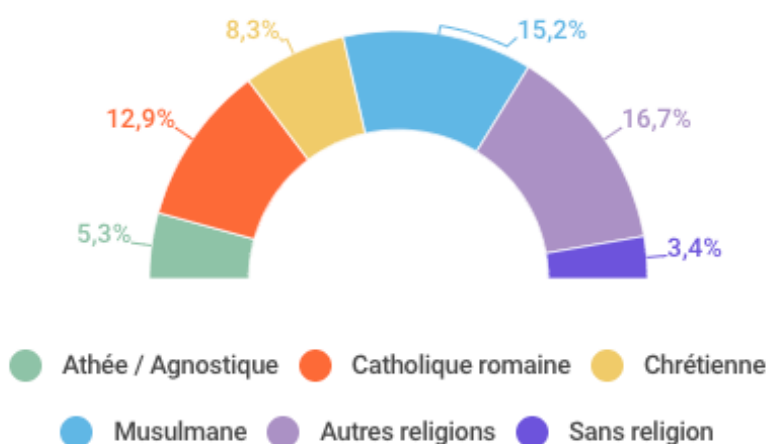


Figure 13 : Le sentiment de discrimination religieuse en fonction des appartenances religieuses des étudiants étrangers à l'Université Laval

Pour conclure, la discrimination perçue dans les milieux universitaires français et québécois découle de divers motifs liés à une origine étrangère réelle ou supposée. Dans la partie suivante, nous présentons les imbrications des discriminations ressenties dans les différentes sphères de vie d'un étudiant étranger, en soulignant leur rôle dans la création d'inégalités entre les étudiants et dans l'accentuation du sentiment de vulnérabilité chez les victimes.

2. Les secteurs de discrimination au filtre de la perception des étudiants étrangers

La France et le Québec se différencient par les secteurs dans lesquels se déroulent les situations de discrimination. À l'Université de Bordeaux, le phénomène de discrimination trouve sa place à la fois dans le milieu universitaire (17/36) et en dehors de l'université (19/36). En revanche, la plupart des situations de discrimination sur le terrain québécois ont eu lieu dans la ville (8/19) et d'une manière moins marquée à l'université (4/19). Dans cette section, nous détaillons les secteurs où les enquêtés déclarent ressentir un traitement

¹⁰⁶ La catégorie « autres religions » regroupe plusieurs appartenances religieuses (chrétienne orthodoxe, bouddhiste, juive, hindoue, sikh, etc.), dont les croyants de chacune d'entre elle rapportent un faible taux de discrimination qui représente au total 16,7 %.

inégalitaire. Ces secteurs englobent principalement l'enseignement, la location, la recherche de stage et la vie quotidienne.

2.1 Le sentiment de discrimination dans le contexte d'enseignement : construction des groupes, notation et attribution des bourses

Pour le cas de l'Université de Bordeaux, les étudiants interrogés ont signalé un sentiment de discrimination notamment dans le contexte d'enseignement (17/36). Ce sentiment peut se manifester lors des travaux de groupe, de l'évaluation ou de l'attribution des bourses.

En premier lieu, les amphithéâtres et les salles de classe ne sont pas épargnés par une organisation sociale basée sur des marqueurs ethniques visibles. Ces marqueurs peuvent générer un sentiment d'évitement et de refus de la part des étudiants locaux dans le contexte d'enseignement. Dans ce sens, une étudiante de l'Université de Bordeaux témoigne de ses difficultés qu'elle éprouve. Elle tend à attribuer ces dernières à un signe religieux ostentatoire.

J'ai subi du racisme [...]. Je suis allée voir un prof à la fac et je lui ai dit que je subisse du racisme de la part des autres étudiants, je lui ai expliqué qu'ils m'écartent, qu'ils ne souhaitent pas collaborer avec moi et me refusent quand on a un travail collectif et je ne comprenais pas les raisons [...]. Le problème que je n'ai pas d'explication des comportements des autres, peut-être à cause du "hijab", je ne sais pas vraiment, mais je pense que la différence en général était la raison principale de leur rejet envers moi. (EB35 : Nawal, femme, 30 ans, Koweït, Doctorat, UB)

Il semble que les obstacles entre des étudiants de diverses origines se produisent généralement au cours des premiers mois de l'expérience universitaire. Un nombre important d'étudiants interrogés (n=13) explique ces difficultés par le sentiment de dévalorisation de leurs compétences par les enseignants ou par les étudiants locaux.

Certains travaux montrent que « le corps enseignant n'est pas neutre dans ces phénomènes, il peut même jouer un rôle particulièrement négatif. Il est, en effet, parfois l'auteur de discriminations [...] difficiles à affronter pour les étudiants étrangers de par son statut d'autorité référente et légitime » (Lee et Rice, 2007, p. 398, traduit par Baruel Bencherqui, Beau et Bazin, 2020). Pour le cas de notre étude, nous pouvons observer un constat différent. Le corps enseignant peut contribuer de manière indirecte et non intentionnelle à

susciter un sentiment de discrimination chez les étudiants, principalement en raison de l'absence d'utilisation d'approches pédagogiques inclusives. Ceci peut laisser place à des comportements de rejet lors de la formation des groupes.

Bien que notre enquête ne soit pas concentrée sur l'analyse des approches pédagogiques des enseignants, il est à souligner que l'approche *colorblind* (Richeson et Nussbaum, 2004 ; Hachfeld *et al.*, 2011) est largement utilisée en classe pour gérer la diversité des étudiants issus d'horizons divers. Les entretiens avec des responsables pédagogiques révèlent le manque d'outils de formation et de sensibilisation à destination des enseignants. Par conséquent, l'approche inclusive n'est pas suffisamment développée dans les contextes d'enseignement, malgré son importance dans la création d'une « société à laquelle tous les individus, dans et avec leurs différences, peuvent participer et contribuer » (Potvin, 2014, p. 188).

À l'Université Laval, il semble que peu d'étudiants étrangers (n=4) rencontrent la même difficulté. Ces étudiants sont notamment inscrits en premier cycle, comme le confirme cette étudiante au doctorat et présidente d'une association parascolaire. Elle révèle les obstacles qui entravent l'intégration des étudiants étrangers lors des travaux de groupes.

J'ai eu beaucoup d'étudiants qui se plaignaient, qui n'arrivaient pas, par exemple, au premier cycle, de trouver des coéquipiers pour les travaux de groupe, c'est un cauchemar pour les étudiants étrangers [...]. C'est un vrai cauchemar pour les étudiants de trouver un groupe ou une équipe avec qui travailler et une fois qu'ils sont intégrés dans un groupe, des fois par force, parce que le professeur l'a assigné à l'équipe. Là, il y a une autre souffrance qui commence parce qu'il a besoin de s'affirmer doublement et de montrer de quoi il est capable alors qu'il ne doit pas faire ça. Ils sont égaux normalement et peut-être qu'il est même meilleur qu'eux. (EL22 : Dounia, femme, 29 ans, Maroc, Doctorat, UL)

Au regard de ces observations dans la sphère académique, les enseignants dans les systèmes universitaires peuvent jouer un rôle crucial pour favoriser l'inclusion des étudiants étrangers et créer un climat d'enseignement favorable à l'apprentissage. Cependant, selon deux étudiants interrogés dans le cadre de notre étude, ces enseignants à travers leur système d'évaluation peuvent générer un sentiment de discrimination. L'un des étudiants

interrogés explique son sentiment par le fait que le patronyme ou le style de rédaction sont des éléments qui peuvent produire une évaluation inégalitaire de la part des enseignants.

À un moment donné, j'ai senti que j'étais racisé, clairement je pensais que c'est du racisme. Je pense que même dans la notation, j'étais racisé parce que je pense que mon nom de famille impacte mes notes quand les profs corrigent les copies. Lors d'un de mes examens, j'ai parlé à un prof et je lui ai dit, tu m'as mal corrigé, tu m'as mal noté. Puis il m'a dit, non, tout est correct, tu n'as pas répondu comme il fallait. Il me dit... Il y a un truc qu'ils disent ici souvent « c'est juste ce que tu as écrit, mais tu n'as pas les bons mots ». (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

Nous sommes en fait 10 dans ma classe et je suis le seul africain, le seul noir dans ma classe [...]. On a tous validé notre premier semestre, mais avec ce que moi j'ai eu à faire comme travaux de recherche, on s'est un peu échangé les devoirs avec les autres. J'ai lu ce que les autres ont écrit, mais ça n'a rien à voir avec ce que moi j'ai écrit et moi je me retrouve entre guillemets le dernier de ma classe avec une moyenne de 13. Tu vois un peu, les autres ont eu 14 et 15 de moyenne. C'est une forme de racisme aussi de la part des profs quoi. (EB9 : Ulrich, homme, 31 ans, Gabon, Master, UB)

Ces sentiments de discrimination chez les étudiants étrangers peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs, tels que la différence entre les systèmes d'enseignement du pays d'accueil et du pays d'origine, les sources de connaissances mobilisées, les attentes académiques, etc. Il est donc important que le corps enseignant établisse des critères objectifs d'évaluation et les communique aux étudiants afin d'éviter toute ambiguïté dans la notation. Ainsi, l'étudiant peut juger du respect de son droit à un traitement égalitaire.

Pourtant, l'égalité peut générer dans certaines situations un sentiment d'injustice chez les personnes issues des groupes minoritaires. Pour illustrer cette idée, le système d'attribution des bourses, selon une doctorante de l'Université Laval, est basé sur des critères établis en fonction d'un « parcours typique », spécifique au pays local et à son système d'enseignement supérieur. Ceci peut pénaliser les étudiants étrangers qui possèdent des compétences différentes à celles du pays d'installation. Ses propos mettent en évidence l'importance d'instaurer un système d'équité, d'autant plus que l'uniformisation des critères d'évaluation, souvent conçus en fonction du profil d'un étudiant local, néglige les contributions d'un parcours d'études à l'étranger.

Chaque compétence est différente selon les pays, donc parce que, selon le Québec, ils ont de meilleurs dossiers académiques, donc ils sont favorisés et souvent au doctorat, tu vas voir un écart qui va se creuser en fait, et moi dans mon centre de recherche, c'est presque tabou d'en parler. Il ne faut pas en parler [...] ce n'est pas normal en fait. Pourquoi eux, genre ils ont le droit de vivre décemment, pas nous, et parfois, les profs ne s'adaptent pas, ne vont même pas se dire oui, il y a un système de bourse qui est injuste pour l'étudiant étranger, donc je vais m'adapter [...]. Mais tu vois que tu sens en tout cas toujours une différence de traitement entre les étudiants québécois et les étudiants étrangers, et ça, c'est insupportable et moi je le vis dans mon équipe. (EL9 : Malika, femme, 26 ans, France-Algérie, Doctorat, UL)

Enfin, les difficultés ressenties par les étudiants étrangers dans le contexte d'enseignement constituent un marqueur des lacunes des politiques d'attractivité universitaire qui ne garantissent pas des conditions équitables pour toute la communauté étudiante. Elles ne parviennent pas à tenir les promesses d'enrichissement des expériences d'études dans un contexte de diversité. Le sentiment de discrimination chez certains étudiants peut influencer la motivation des étudiants issus des groupes minoritaires à s'impliquer dans leurs projets d'études. Ils peuvent avoir l'impression que leurs efforts sont gaspillés et leurs connaissances transnationales, censées enrichir le savoir « local », sont marginalisées et considérées comme inutiles.

2.2 Sentiment de discrimination dans l'accès au logement : quand le statut de l'étudiant se cumule au statut de l'étranger

La recherche de logement suscite un sentiment de discrimination auprès de certains étudiants étrangers, en particulier ceux fréquentant l'Université de Bordeaux (n=4). Ce ressenti est principalement exprimé par les étudiants du premier cycle et d'origine africaine. Cette perception de discrimination provient principalement de leur inadmissibilité aux résidences universitaires, une situation interprétée comme discriminatoire par un étudiant sénégalais envers les étudiants étrangers.

Je pense que c'est très discriminatoire parce qu'un français a le droit d'avoir un logement au Crous quand il est en licence alors qu'un étranger n'a pas le droit, il y a qu'à Bordeaux qu'on trouve ça ! C'est quelque chose qui me fait mal. Parfois, il y a des chambres qui sont disponibles au cours de l'année et on ne les donne pas aux étudiants parce qu'on est des étrangers et on n'est pas en Master, c'est très discriminatoire donc je le revendique et je voudrais que ça

arrive aux oreilles des autorités et des responsables pour faire quelque chose face à ça. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

Pour certains étudiants étrangers (n=13), la recherche de logement s'avère difficile et peut durer plusieurs semaines, voire des mois. Certains se voient contraints de séjourner chez des proches ou des connaissances à Bordeaux ou dans d'autres villes. Cette difficulté d'installation a un impact négatif sur leur bien-être et engendre des retards sur le plan académique. Par exemple, un enquêté malien a dû rester à Paris pendant deux mois avant de pouvoir s'installer à Bordeaux chez un ami dans des conditions précaires. Malgré ses ressources financières suffisantes, il continue de faire face à des difficultés pour trouver un logement, en partie en raison de ses documents de séjour en France.

Effectivement, j'en avais parlé avec quatre assistantes sociales, elles m'ont dit, Bah, écoute, on va essayer de voir comment... à chaque fois elles me disent de faire une demande de logement social. D'abord pour avoir le numéro unique, ça m'a pris des mois, je n'ai rien compris de ça parce que d'habitude, c'est très rapide à ce que je sache, mais moi personnellement, ça a pris du temps parce que j'étais venu avec un visa d'un an et du coup, j'avais fait ma demande avec ça, sauf qu'à chaque fois ils me refusaient la demande et me disaient qu'il manquait quelque chose. Il y avait des trucs comme ça. Et après quand j'ai eu mon titre de séjour un an plus tard, ils m'ont donné le numéro unique, entre-temps, j'avais déjà parlé avec trois assistantes sociales et la quatrième, c'était après que j'ai eu mon numéro. Donc, elle a écrit une lettre à DomoFrance et à des agences de logement, c'était tout ce qu'elle avait fait. Sauf que jusque-là, eux n'ont pas répondu [...]. Même là, ma situation du logement n'est pas résolue. (EB28 : Modibo, homme, 20 ans, Mali, Licence, UB)

De nombreux étudiants étrangers se tournent vers le marché privé de la location et font face à des obstacles multiples. Certains d'entre eux expliquent ces difficultés par un traitement inégalitaire, attribuant la discrimination qu'ils ressentent à l'opacité du processus d'attribution des loyers.

Je cherchais un logement, j'ai appelé une dame qui m'a donc proposé une chambre. Elle m'a donné rendez-vous, je suis allé pour la visiter. Après donc on a convenu d'un rendez-vous, donc tout était presque établi, je l'ai appelé et par la suite elle me dit qu'elle ne loue plus et elle ne m'a pas dit pourquoi [...]. Bon, je pense que ça c'est un exemple de discrimination. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

La seule capacité financière ne garantit pas l'obtention d'un logement, ce qui peut générer un sentiment de discrimination à la base des critères d'origine des demandeurs. Dans ce

sens, Ahmed, Andersson et Hammarstedt (2010) montrent que la justification des individus de leur capacité à payer leur loyer ne peut pas effacer la discrimination liée à l'origine menée par les propriétaires. De plus, dans sa méta-analyse de la littérature, Alexandre Flage (2018) souligne que l'ajout d'informations supplémentaires sur les capacités financières dans les candidatures ne réduit pas la discrimination d'une manière significative. Plus récemment, une étude menée à Paris montre que les chances des candidats d'origine maghrébine demeurent inférieures à celles des personnes d'origine française, ainsi que « l'effet positif du signal d'une stabilité financière ne parvient pas à compenser l'effet négatif de l'origine supposée » (Bunel *et al.*, 2021).

Même si le sentiment de discrimination dans le domaine du logement affecte des étudiants ayant les moyens suffisants pour payer des loyers élevés dans la ville de Bordeaux, il ne faut pas ignorer la situation de double précarité ressentie par d'autres étudiants. Ces derniers sont contraints de restreindre leurs options en fonction de leurs ressources financières insuffisantes par rapport aux exigences d'un marché locatif très compétitif.

La pression sur le marché du logement dans la métropole de Bordeaux et la croissance soutenue de sa population étudiante, qui dépasse les cent mille étudiants¹⁰⁷, pourraient amener des agences immobilières et des propriétaires à appliquer une hospitalité dite « intéressée » qui prend les traits de l'accueil marchand (Gherbi-Rahal, 2022) et qui participe à la précarisation de certains étudiants vulnérables. Dès lors, le sentiment de discrimination chez des étudiants étrangers peut être renforcé par des conditions de vulnérabilité et d'instabilité.

Pour notre terrain québécois, nous n'avons pas constaté de discrimination liée au logement malgré la pénurie de logements disponibles dans la capitale nationale¹⁰⁸. Les étudiants

¹⁰⁷ Selon Bordeaux Métropole (2023), « la métropole bordelaise a connu une croissance exceptionnelle de sa population étudiante, en passant de 80 000 à 105 000 étudiants. » [<https://www.bordeaux-metropole.fr/metropole/projets-en-cours/developpement-economique-innovation/enseignement-superieur-recherche#:~:text=Depuis%202010%2C%20la%20m%C3%A9tropole%20bordelaise,000%20%C3%A0%20105%20000%20%C3%A9tudiants.>] (consulté le 5 septembre 2023)

¹⁰⁸ Selon l'Association canadienne d'hypothèques et de logement (SCHL), le taux d'inoccupation dans la ville de Québec est de 1,5 % en 2022. [<https://www.cmhc-schl.gc.ca/professionnels/marche-du-logement-donnees-et-recherche/marches-de-lhabitation/rapports-sur-le-marche-locatif>] (consulté le 5 septembre 2023)

interrogés à l'Université Laval ne rencontrent pas des difficultés liées au logement, contrairement à ceux qui choisissent la ville de Montréal, comme le rapporte la thèse d'Amel Gherbi-Rahal (2022) portant sur « les revers de la ville attractive ». Elle met en lumière l'importance du caractère urbain de la mobilité des étudiants internationaux en ce qui concerne les défis auxquels ils sont confrontés et les transformations de l'offre urbaine dans la métropole montréalaise.

2.3 Sentiment de discrimination lors de sélection en stage : une expérience cumulative

L'expérience de stage est partagée entre les milieux universitaire et professionnel. Elle s'avère être une étape complexe pour certains étudiants (n=3) qui déclarent un sentiment de discrimination lors de sélection en stage ou pendant l'expérience en entreprise. Ces enquêtés partagent la perception des marqueurs ethnoculturels, tels que leur patronyme à résonance étrangère, leur photo sur un curriculum vitæ (CV) ou leur signe religieux ostentatoire, peuvent constituer influencer le processus de sélection en stage.

Les stages en milieu professionnel sont obligatoires dans de nombreuses formations universitaires. Les étudiants sont généralement chargés de trouver eux-mêmes une entreprise. Malgré l'importance que revêt cette démarche en termes d'initiation des étudiants à la vie professionnelle, certains étudiants font part de nombreuses difficultés pour convaincre les recruteurs dans la sphère professionnelle. Par exemple, une étudiante de l'Université de Bordeaux explique que son marqueur religieux visible a fait l'objet d'un obstacle majeur dans sa recherche de stage. Elle a été contrainte de retirer son voile suite à plusieurs refus.

Je n'aurais jamais pensé à enlever mon foulard, mais... déjà l'idée ne m'est jamais arrivée en fait, l'idée m'est arrivée quand j'ai commencé à chercher un stage. On est deux filles qui portent le foulard dans la promo et on est au total environ 90 personnes, du coup je pense qu'on a plus de difficultés par rapport aux autres à trouver un stage. (EB23 : Leila, femme, 21 ans, Maroc, Licence, UB)

De plus, bien que l'accès à l'entreprise semble être l'étape difficile de l'expérience de stage, le rapport asymétrique entre le professionnel et l'étudiant peut engendrer un sentiment de

stigmatisation chez ce dernier. Dans ce contexte, un étudiant de l'Université de Bordeaux déclare avoir été victime des micro-agressions au cours de son expérience en entreprise.

Lorsque je suis arrivé nouvellement à l'entreprise, la [tutrice] dès qu'elle m'a vu que j'étais noir, c'était déjà catastrophique, c'était déjà fini et elle a commencé à me faire des remarques sur n'importe quoi, « je n'ai pas le niveau », « je parle en français africain », et à critiquer mon travail tout le temps. Ça m'a fait sombrer en dépression et j'ai commencé à me poser des questions, « est-ce que je suis vraiment nul !? » Donc, le fait de recevoir ces remarques tous les jours, ça te remet en question sur ton niveau et tes compétences. (EB19 : Michel, homme, Burkina Faso, Master, UB)

Selon ce témoignage, il apparaît que le sentiment de stigmatisation, révélé par des micro-agressions répétées, peut avoir un impact significatif sur l'estime de soi de l'étudiant, ainsi que sur sa conception du secteur professionnel. Nous pouvons souligner ainsi le rôle de l'institution universitaire dans l'accompagnement des étudiants durant leurs expériences de stage. Néanmoins, il semble que l'obstacle principal réside dans le rapport asymétrique que l'université noue avec l'entreprise (Dhume, 2015). Cette dynamique peut placer l'étudiant dans une situation marginale de deux secteurs, universitaire et professionnel.

2.4 Sentiment de discrimination dans la vie quotidienne : des critères d'origine et de religion combinés

En dehors du secteur universitaire, il paraît que les étudiants étrangers sont des migrants comme les autres au regard des inégalités ressenties par certains d'entre eux. Un nombre important d'étudiants interrogés (27/55) ont exprimé un sentiment de discrimination dans des secteurs extra-universitaires divers à savoir lors de recherche d'emploi, lors d'une démarche administrative, ou pour avoir accès à un espace ou à un service, etc. C'est le cas d'une étudiante de l'Université de Bordeaux qui a voulu poursuivre sa pratique de Taekwondo après son arrivée en France. Elle déclare un sentiment de discrimination religieuse qui a empêché son adhésion à un club sportif.

Avant je faisais du sport durant près de 10 ans de ma vie, je faisais de Taekwondo et là quand je suis venue à Bordeaux je voulais continuer [à m'entraîner]. Je suis allée à un club, je m'inscris, j'écris mon nom et tout et ils ne m'ont rien dit et après j'attends une heure que le cours finisse et que l'autre commence et là le prof me dit « je suis vraiment désolé, tu ne peux pas rentrer avec ton foulard et faire du sport avec ton foulard », alors que je sens qu'il avait

la peine déjà parce qu'il connaît que c'est permis dans les compétitions internationales, et il n'y a pas vraiment de danger de le mettre. (EB23 : Leila, femme, 21 ans, Maroc, Licence, UB)

Nous pouvons observer que le sentiment de discrimination et de stigmatisation devient ordinaire pour quelques étudiants. Certains comportements, commentaires ou regards peuvent paraître anodins et leur analyse d'une manière morcelée ne dévoile pas systématiquement leur caractère raciste ou discriminatoire. Cependant, l'aspect cumulatif de ces phénomènes peut générer le sentiment d'un traitement défavorable chez l'étudiant étranger. Par conséquent, la différence ethnoculturelle peut être perçue comme une forme d'altérisation et détermine la position minoritaire dans la société d'accueil.

Écoute le racisme, c'est quelque chose que je vis en société tous les jours et comme je le disais, j'ai toujours dit que ce soit noir ou arabe, ceux qui se taisent, ce sont eux qui favorisent le racisme. Personnellement, je ne me tais pas face au racisme. J'ai été à la caisse dans un supermarché et il y avait cinq personnes qui sont passées devant moi, et la caissière n'a pas contrôlé leurs sacs et quand c'était mon tour elle m'a demandé de lui montrer qu'est-ce qu'il y a dans mon sac. Donc, je lui ai dit « la prochaine fois essaie d'être mature ». (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

Dans une perspective comparative de la discrimination perçue en France et au Québec, nous avons interrogé une étudiante d'origine algérienne qui a vécu en France avant de s'inscrire au doctorat à l'Université Laval, sur la différence entre les deux sociétés en matière de traitement de l'étranger. Elle avance que le racisme en France est direct, clair et banalisé, comparativement au Québec où il est encore caché.

Pour moi, c'est moins pire ici [au Québec], mais c'est pareil. En fait, pour avoir connu des étudiants étrangers en France et avoir vu leur intégration, la difficulté en France, c'est que le racisme, il n'est pas caché. Les gens n'en ont rien à faire de te dire qu'ils ne t'aiment pas parce que tu es un arabe ou parce que tu es un noir. Ils ne vont pas être punis les gens pour ça. Ils le savent de toute façon, en France, on est arrivé à un degré de racisme et d'islamophobie, littéralement, c'est normal de ne pas aimer les Arabes et Noirs ou de suspecter des musulmans, ça devient normal maintenant [...]. Ici il y a encore *hechma* (honte en arabe). On a honte un peu de dire qu'on ne les aime pas parce qu'on veut être bien vus, parce qu'on est des hypocrites un peu. Donc, les gens ne vont pas être direct avec toi, c'est caché, c'est vraiment un racisme caché, mais il existe. Il existe et tu t'en rends compte dans les difficultés que les étudiants étrangers rencontrent. (EL9 : Malika, femme, 26 ans, France-Algérie, Doctorat, UL)

Ces différences de perception de l'ampleur du racisme entre la France et le Québec peuvent être alimentées par l'image que renvoient ces deux sociétés en matière d'intégration des étrangers. D'un côté, la province francophone en Amérique du Nord est reconnue par sa politique d'immigration choisie, son modèle d'interculturalisme et son ouverture au pluralisme ethnoculturel. Ces éléments peuvent cacher des inégalités perçues par les membres des groupes minoritaires. De l'autre côté, bien que la loi française garantis l'égalité des droits de tout individu résident en France, la stigmatisation de certaines minorités, en particulier sur la scène politique et médiatique, peut accroître la sensibilité de certaines personnes minoritaires à l'égard du racisme au sein de la société.

Pour conclure, les témoignages recueillis auprès des étudiants mettent en lumière leur prise de conscience croissante des inégalités. Même si les expériences perçues de la discrimination dépassent le milieu universitaire, certains étudiants interrogés se sentent concernés par leur situation minoritaire dans la société. Cela est dû à leurs appartenances multiples à des groupes ethniques et religieux. En effet, le migrant du savoir peut s'identifier à la fois en tant qu'étudiant et en fonction de son origine, sa couleur de peau, sa religion, etc. La discrimination est dès lors perçue comme un sentiment collectif, qui dépasse le cadre strictement individuel. Lors des entretiens, le passage du « *je* » au « *nous* » (par exemple : « *nous les Noirs* ») reflète un sentiment partagé des inégalités par la communauté d'appartenance. Cette « désingularisation de l'expérience » (Hamidi, 2006) souligne la propagation de la condition de minoration à une échelle communautaire et peut générer un sentiment d'injustice (Balazard *et al.*, 2022) durant la trajectoire universitaire de l'étudiant.

À une échelle individuelle, le sentiment de minoration peut être le résultat des inégalités perçues et cumulées dans différents secteurs de la vie. Peu préparés aux transitions multiples liées au projet de mobilité, le sentiment de discrimination peut être qualifié d'intersectoriel, résultat de l'accumulation de divers facteurs qui vont au-delà de la seule différence ethnoculturelle. Il peut être expliqué également par les contraintes liées au statut de séjour dans le pays d'installation, au réservoir des compétences exporté du pays d'origine (en lien, par exemple, avec la maîtrise ou non des nouvelles technologies de l'information et de la communication), au capital de mobilité de la personne, etc. Enfin,

une analyse plus holistique des facteurs contribuant à la situation de minoration chez les étudiants étrangers pourrait constituer une perspective de recherche intéressante.

Dans la sous-partie suivante, nous présentons les raisons mentionnées par nos enquêtés pour expliquer leur sentiment de discrimination.

3. La discrimination ressentie par le minoritaire : des glissements multiples

Le sentiment de discrimination chez les étudiants étrangers s'explique par des raisons diverses. Les entretiens ont permis aux enquêtés de réfléchir sur l'origine des comportements pouvant engendrer un sentiment de minoration, de discrimination ou de stigmatisation à l'université ou dans la société en général.

Les explications fournies par certains étudiants étrangers (33/55) varient entre des facteurs individuels – des *micro-glissements* – et d'autres facteurs structurels et institutionnels – des *macro-glissements* – qui contribuent à la production d'un sentiment de discrimination. À ces deux catégories, nous pouvons ajouter deux variables supplémentaires : des facteurs *externes*, qui font référence aux auteurs de discrimination ou à la société d'accueil en général, et des facteurs *internes*, qui concernent les caractéristiques des groupes d'appartenance des étudiants. Le tableau 26 illustre les causes explicatives de la discrimination ressentie. Elles peuvent être classées en quatre catégories : des micro-glissements externes, des micro-glissements internes, des macro-glissements externes et des macro-glissements internes.

Tableau 26 : Les raisons explicatives de la situation de minoration perçue par les étudiants étrangers

Types	Facteurs	Exemples
Micro-glissements externes	Facteurs individuels qui font référence aux auteurs de discrimination.	Niveau d'éducation, âge, expériences antérieures de la différence, etc.
Micro-glissements internes	Facteurs individuels qui renvoient à des caractéristiques du groupe d'appartenance.	Comportements d'incivilité commis par des étrangers.
Macro-glissements externes	Facteurs structurels et institutionnels liés à la société d'accueil ou aux politiques de l'État.	Les discours médiatiques et politiques, les courants populistes et anti-immigration.
Macro-glissements internes	Facteurs structurels et institutionnels qui révèlent des glissements historiques du groupe d'appartenance.	L'abus de pouvoir de certaines institutions religieuses ; des formes d'extrémisme religieux.

Les micro-glissements externes

La majorité des enquêtés (n=19) associent le traitement différentiel perçu à des aspects individuels des auteurs. Ils mentionnent le niveau d'éducation (les personnes éduquées font plus attention à leurs comportements), la tranche d'âge (les vieilles générations sont plus conservatrices et ont tendance à ne pas accepter la différence), les expériences antérieures de la différence (les personnes ayant vécu à l'étranger peuvent comprendre ce que vivent les immigrants dans leur société d'accueil), etc. Selon les répondants, ces caractéristiques individuelles peuvent expliquer pourquoi certaines idées parviennent à « acquiescer un rayonnement [...], de telle sorte qu'elles pourront s'imposer aux consciences et influencer durablement sur les comportements individuels et collectifs (Bouchard, 2014, p. 13).

Moi je pense que le racisme est une question d'éducation. J'ai vu beaucoup de parents québécois et leur façon d'éduquer les enfants. J'ai compris que c'est eux qui transmettent le racisme à leurs enfants, par le fait de dire, évite telle personne, évite tel type de personnes et tel groupe. (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

Je trouve que les personnes qui ne sont jamais sorties de la France, sont plus fermées, sont indifférentes « je ne veux pas te connaître, je m'en fous », elles me corrigent beaucoup aussi quand je parle et je prononce mal certains mots, ne me corrigent pas pour me faire apprendre mais pour m'humilier, elles comprennent bien ce que je veux dire sauf que je l'ai mal dit et ce sont toujours les personnes qui ne sont pas allées ailleurs, qui ne se sont pas vues dans le besoin de parler en anglais par exemple, les personnes qui ont voyagé même dans les pays proches, ailleurs de la France, sont beaucoup plus ouvertes. C'est la chose qui fait la différence, je pense. (EB6 : Valentina, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Les micro-glissements internes

Les causes individuelles qui expliquent la stigmatisation et la discrimination, selon les étudiants interrogés, ne sont pas toujours attribuées à l'autre (*eux*). Certains étudiants (n=2) considèrent que les expériences « honteuses » et les comportements d'incivilité commis par des étrangers constituent un vecteur du racisme et de discrimination. Pourtant, l'homogénéisation peut participer à produire un sentiment d'injustice chez certains membres des groupes minoritaires.

Il y a certains de nos frères aussi quand tu vois leurs attitudes ici, c'est un peu décevant quoi ! [...] Bon quand même, parfois il y a certains qui ont des comportements rabaisants, qui poussent quand même certains Français à nous regarder différemment et parfois même à élargir ce comportement à tout le monde, sinon c'est vrai, dans tout groupement social, il y a des exceptions quoi. C'est vrai que certains de nos frères ici, qui font beaucoup de trucs, qui ne sont pas sérieux, mais, il y a toujours quand même... moi je pense que les gens doivent chercher à connaître la personne avant de le stigmatiser quoi... Parce que dans tout groupe, même parmi les Français il y a certains Français qui sont plus difficiles à vivre aussi. Mais, il y a des Africains qui sont aussi sérieux... (EB1 : Sadio, homme, 47 ans, République de Guinée, diplôme de médecine, UB)

Les macro-glissements externes

En plus de ces facteurs individuels qui peuvent expliquer le sentiment de discrimination chez les étudiants étrangers, le rôle des éléments politiques et structurels dans la création de traitements inégalitaires est significatif chez certains enquêtés (n=11).

Les macro-glissements externes renvoient les sentiments de stigmatisation, du racisme ou d'islamophobie à des discours médiatiques et politiques. Ces avis sont proches de certains travaux antérieurs qui considèrent que la polarisation ethnoculturelle dans certaines sociétés occidentales est fortement corrélée à la montée de populisme (Geiselberger, 2018) et de l'extrême droite (Fourquet, 2019 ; Le Bras, 2022). Le recueil de données sur nos terrains d'études a coïncidé avec des périodes électorales en France et au Québec. À ces périodes, les débats sur la place de l'immigration se sont intensifiés dans les deux sociétés. Les étudiants étrangers ne sont pas isolés de ce panorama médiatique et politique. Certains d'entre eux, notamment de l'Université de Bordeaux, expriment une inquiétude, voire même une peur, de la montée des discours d'anti-immigration.

Avec l'affaire de Zemmour et de Marine Le Pen... parce que je porte le voile, j'ai peur d'être agressée sincèrement à cause de ça, avec toute cette polémique autour du voile, parfois j'ai peur, parfois, j'ai vraiment peur que quelqu'un m'agresse juste parce que je porte le voile. (EB34 : Aya, femme, 27 ans, Maroc, Doctorat, UB)

Les macro-glissements internes

Enfin, la dernière catégorie des causes explicatives de la discrimination perçue concerne les macro-glissements internes. En l'occurrence, peu d'étudiants interrogés (n=5) présentent un regard critique sur leur groupe confessionnel ou sur leur institution religieuse. Pour autant, certaines institutions religieuses ont connu des glissements historiques. L'Église catholique a été mise en cause pour des faits d'abus de pouvoir, d'abus sexuels sur des mineurs, mais elle est également pointée du doigt pour son indifférence aux enjeux environnementaux.

S'il y a des choses à dire, il faut les dire. Les prêtres pédophiles, eux, doivent aller en prison, parce qu'en tant que prêtre, les gens te voient comme quelqu'un en qui ils peuvent avoir une certaine confiance, tu vois, et là, si tu arrives à abuser de ces gens-là, on ne peut pas simplement te réaffecter, c'est ce que l'Église catholique fait. Quand on dit qu'un tel prêtre est pédophile, on le déplace simplement vers une autre paroisse, et il continue là-bas. L'église n'assume pas sa responsabilité. Je ne veux pas que les gens me parlent de la pauvreté, parce que l'église est remplie d'or. (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

De plus, des formes d'extrémisme (par exemple, les attentats commis au nom de l'islam) et des interprétations rigides de la religion participent, selon certains enquêtés, à la montée de la stigmatisation et de la discrimination religieuse. Une étudiante de confession musulmane critique pour exemple les comportements des membres de sa communauté religieuse et estime qu'ils participent à diffuser une image négative de l'islam.

Quand j'ai intégré l'association, j'étais vraiment surprise parce que je trouvais un autre islam et ce n'est pas l'islam que j'ai vu au Maroc. C'était plus radical [...]. J'ai ressenti ça à travers les discussions dans le groupe, ils utilisent des mots comme « ma sœur », « mon frère » et un discours vraiment religieux, mais parfois ils ont une mauvaise interprétation de l'islam, ils ont dit par exemple lors d'une rencontre qu'il n'est pas bien dans l'islam de rester avec des gens au moment qu'ils boivent de l'alcool. Aussi, ce que je n'ai pas aimé c'est la séparation dans certaines activités où les hommes sont dans un coin et les femmes dans un autre coin. Donc, au bout d'un certain moment, je m'intéressais plus à leurs activités et j'ai quitté l'association [...].

Pour moi, se voit dans le comportement, ne pas faire du mal à l'autre et il faut être juste dans les relations avec les autres. Moi j'ai rencontré des personnes qui font leur prière à l'heure mais dans leur comportement je ne voyais pas les valeurs de l'islam. (EL19 : Salma, femme, 23 ans, Maroc, Maîtrise, UL)

Au regard des interprétations variées de la religion, nous pouvons qualifier certains étudiants de « minorités religiologiques¹⁰⁹ ». Ils optent pour maintenir leur religiosité dans un cadre individuel, distant des groupes religieux organisés, souvent par peur d'être victime d'homogénéisation et de stigmatisation.

Par ailleurs, l'individualisation de la pratique religieuse est motivée selon nos interviewés par une recherche de liberté de croyance et de pratique, loin de toute autorité. En effet, il est évident que la désinstitutionnalisation du religieux ne signifie pas systématiquement une sortie de la religion, mais plutôt une réorganisation et une privatisation des croyances religieuses et spirituelles qui sont abordées en relation avec un processus global d'individualisation. Dans ce sens, Gauchet (1985) confirme que la religion ne perdurerait que sous la forme de croyances individuelles. Cette individualisation signifie que les individus, issus de ces « minorités religiologiques », peuvent recomposer à partir de plusieurs paramètres (leurs dispositions, leurs aspirations, leurs intérêts, leurs expériences, etc.) leurs petits systèmes de sens, en faisant de moins en moins référence aux grands codes de sens des institutions traditionnelles, tout en continuant à s'identifier en tant que croyants de ces religions (Hervieux-Léger et Willaime, 2001 ; Portier et Willaime, 2021).

Pour conclure, la discrimination est perçue par nos enquêtés comme le résultat d'une interaction complexe entre des facteurs individuels et structurels qui contribuent à la création d'inégalités lors de l'expérience d'études à l'étranger. Instaurer un climat exempt des traitements inégalitaires constitue une charge qui incombe à la fois aux membres du groupe majoritaire et aux personnes appartenant à des minorités racisées et religieuses. L'adhésion de ces dernières aux valeurs citoyennes de la société d'accueil (Rocher, 2015) peut constituer un moyen indirect pour éliminer les discriminations. Cependant, ceci ne doit pas faire oublier le rôle des normes juridiques censées leur garantir le droit à un traitement égalitaire.

¹⁰⁹ Si les minorités religieuses sont connues par l'appartenance à des groupes religieux différents à celui de la majorité. Les « minorités religiologiques » renvoient à notre sens à une différence en matière de religiosité (rapport à la religion) au sein du même groupe religieux.

4. Les conséquences multifaces de la discrimination perçue

La discrimination, la stigmatisation et les micro-agressions perçues par les étudiants étrangers génèrent des conséquences significatives sur les personnes et leurs subjectivités. Dans le cadre de notre enquête, un nombre important de réponses (n=30) ont mis en lumière les conséquences néfastes liées par le traitement inégalitaire ressenti. Ces conséquences sont diverses et touchent différents aspects de la vie des étudiants, qu'il s'agisse de leur bien-être psychologique (n=13), de leurs relations sociales (n=6) ou de leur performance académique (n=11).

4.1 Les conséquences psychologiques ressenties de la discrimination perçue

Rares sont les travaux portant sur les conséquences de la discrimination sur la santé mentale et le bien-être des victimes. Les travaux menés aux États-Unis et au Royaume-Uni (Priest *et al.*, 2013) montrent que la violence symbolique perçue par les étudiants étrangers génère un choc émotionnel considérable. S'inscrivant à la suite de ces études, cette recherche donne une attention particulière aux discours des premiers concernés.

Le bien-être des étudiants peut être entravé par des mots, des gestes, des regards ou des traitements différentiels. Ces derniers donnent naissance à des sentiments négatifs qui prennent des formes diverses. Les coûts émotionnels peuvent donc aller d'un dérangement, d'une frustration, d'une tristesse, d'inquiétude jusqu'à un état d'anxiété : « je me sens mal » (EB5), « blagues cassantes » (EB6), « ça m'a rajouté une charge psychologique » (EB35), « ça m'a blessé... ça m'a fait mal » (EB7), « quand je rentre chez moi je pleure » (EB19), « ça m'a déprimé » (EB32), etc. La discrimination ressentie devient une épreuve inconfortable, difficile et douloureuse pour les étudiants victimes. Elle se combine avec d'autres épreuves lors du parcours d'études à l'étranger (cf. chapitre 1, partie 1), telles que l'obligation de réussir ses études, le défi de montrer sa légitimité d'étudier à l'étranger, la satisfaction des attentes familiales, etc.

Au regard de ces conditions angoissantes, la discrimination perçue peut générer des effets négatifs sur la santé physique des étudiants concernés. Dans ce sens, une étudiante de l'Université de Bordeaux témoigne de la dégradation de son état physique, en raison de sentiment de discrimination et à la charge lourde de ses études.

Leur impact est négatif, surtout sur le plan psychologique. Ma santé psychologique n'était pas bonne durant cette période-là. J'étais tout le temps déçue et touchée psychologiquement. Ça m'a mis une pression psychologique en plus de la pression des études, et ça c'est vraiment douloureux. Déjà la pression des études est énorme, rajoutant à ça une autre pression, donc tu peux imaginer le résultat. D'ailleurs, pendant l'année de Master, à cause de la pression et la charge d'études, je suis devenue malade par la migraine, donc c'était une douleur de plus et je pense c'était à cause de la pression psychologique. (EB35 : Nawal, femme, 30 ans, Koweït, Doctorat, UB)

La position minoritaire perçue devient une charge mentale supplémentaire qui se rajoute à toutes les responsabilités liées au projet d'études à l'étranger. Elle peut faire l'objet d'une « déviation » qui éloigne l'étudiant de son objectif principal, celui de la réussite du projet d'études à l'étranger.

En fait, moi je ne comprends pas pourquoi tout ça... en gros chacun a le droit de s'habiller comme il veut ! je ne sais pas comment ça va influencer l'autre si tu mets un foulard ou tu ne mets pas... et du coup ça crée beaucoup de pensées... par exemple, moi je suis "*over thinker*" – je pense trop aux choses – du coup, ça me crée beaucoup d'anxiété, beaucoup de pensées que tu n'as pas vraiment besoin, vu que ton but ici c'est d'étudier, c'est plutôt se concentrer sur ça que sur d'autres trucs. (EB23 : Leila, femme, 21 ans, Maroc, Licence, UB)

Loin de tout misérabilisme ou victimisation, les discriminations ressenties constituent des obstacles majeurs dans la vie des victimes. Elles mettent en cause de façon problématique « l'identité sociale » – l'idée qu'on se fait de soi et de son statut social – (Epiphane, Jonas et Mora, 2011) des victimes qui peuvent modifier « leur façon de se présenter et de s'identifier » (Talpin *et al.*, 2021, p. 42). Sur le plan conceptuel, les groupes ethnicisés se définissent selon deux dimensions de la frontière : une face interne et une autre externe qui sont indissociables¹¹⁰ (Juteau, 1999). Dans une perspective socio-psychologique, les membres appartenant à des groupes minoritaires intériorisent les caractéristiques assignées et l'image renvoyée par les personnes issues du groupe majoritaire, ce qui peut conduire à redoubler le rapport de domination. Dès lors, on observe un ébranlement des rapports aux autres et un renforcement des frontières ethnoculturelles entre *nous* et *eux*, à travers un repli sur soi ou sur la communauté d'origine.

¹¹⁰ « Les frontières ethniques possèdent deux faces, interne et externe. Celles-ci se construisent simultanément, dans le rapport aux autres (dimension externe) et dans le rapport à l'histoire et à la culture (dimension interne) » (Juteau, 1999, p. 21)

La sous-partie suivante examine les conséquences de la discrimination perçue sur les rapports inter-ethniques des étudiants et leur positionnement dans la sphère sociale.

4.2 Quand la discrimination ressentie affecte son propre positionnement social : l'effet « boule de neige » de l'isolement et du repli sur soi

Le concept de frontière (Barth, 1969 ; Juteau, 1999), mobilisé dans cette recherche, nous amène à réfléchir à deux problématiques centrales, sa construction et ses modalités de fonctionnement dans les rapports sociaux. Notre travail de terrain montre que l'injustice ressentie par nos enquêtés conduit à l'établissement, voire au renforcement de frontière entre les groupes ethnoculturels. Pour mieux saisir ces dynamiques sociales, deux visions de la frontière sont en jeu : une vision qui met en premier les aspects fixes des frontières et une autre qui attribue aux frontières le caractère indexical, contextuel et instable. Cette combinaison donne aux frontières une certaine imprévisibilité. Cependant, la compréhension et la déconstruction de la frontière nécessite une analyse plus situationnelle.

Un nombre important des enquêtés (27/55) expriment une distance culturelle par rapport à des étudiants français ou québécois. Elle se manifeste dans plusieurs domaines de l'expérience académique (travaux pédagogiques, activités extra-universitaires, etc.). Ceci reflète l'établissement des frontières multiples dans les mondes étudiants, qui s'intensifient à travers la discrimination ressentie. Ces frontières créent des espaces de contraintes et limitent les possibilités d'échange culturel dans un milieu ethniquement, culturellement et religieusement multiple.

Même si le discours sur l'étudiant international est généralement positif (Ballatore, 2017 ; Strassel, 2018), mettant en avant les avantages du contact interculturel et de l'enrichissement de la culture du majoritaire, nous pouvons relever que certains étudiants interrogés (n=14) expriment des difficultés d'intégration dans les sphères sociales des étudiants locaux. Certains ont choisi de se regrouper avec d'autres étudiants étrangers qui partagent le même sentiment de minoration. Ce sentiment amène donc à organiser les mondes étudiants selon des rapports de domination, ce qui limite les possibilités de reconnaissance mutuelle, d'échange et d'affiliation (Sue et Spanierman, 2020).

Pour sortir de cette situation, quelques étudiants (n=5) choisissent de mettre en valeur leurs compétences comme une forme de retournement de la stigmatisation, aussi comme une stratégie pour atténuer le rapport de domination. Cette logique reflète non seulement le besoin de reconnaissance chez le minoritaire, mais également son autodétermination qui se base sur un triple besoin : d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale (Deci et Ryan, 1985). Cette autodétermination définit la motivation de l'étudiant et son engagement pour la réalisation de son projet académique.

Dans tous les cas, ce sont les études qui nous ont amenés ici, donc pourquoi tu vas t'occuper à regarder, à suivre un tel qui me regarde comme noir, un tel qui me regarde comme différent. Je pense que quand tu vas te concentrer sur ça, tu ne vas pas avancer. Mais quand le moment viendra, on peut faire autre chose parce que le travail, ça va vous réunir et c'est ce qui va définir la compétence parce que c'est toi qui vas faire en sorte que tu sois respecté à travers tes motivations, à travers ta compétence et ta pertinence. (EL5 : Abdoul, homme, 29 ans, Niger, Maîtrise, UL)

Pour d'autres enquêtés, l'isolement social et l'évitement de certains espaces de « risque » ou des contacts « pénibles » avec des auteurs de discrimination découlent de leurs mauvaises expériences passées. Ce phénomène confirme l'épaisseur de la frontière ethnoculturelle dans les mondes étudiants, frontière à laquelle les migrants du savoir doivent s'adapter.

Avant de revenir sur les réactions et les stratégies d'adaptation des étudiants étrangers, analysons les conséquences de cette situation de minoration. Chez certains étudiants, la déstabilisation de leur identité sociale les conduit à se référer à des membres de leur communauté d'origine afin d'identifier l'origine de leur isolement dans le milieu universitaire. On observe un glissement de l'échelle de perception de la situation, allant de « Pourquoi moi ? » (Dubet *et al.*, 2013) à « pourquoi nous ? » (Balazard *et al.*, 2022).

J'avais honte de parler dans la classe, aussi je ne m'approchais pas aux gens assez comme je pourrais le faire, donc peut-être à cause de ça que je n'ai pas fait des amis à la fac. Je connais d'autres étudiants étrangers latinos et on est tous dans la même situation, ils me disent qu'ils ne parlent à personne, ils n'ont pas d'amis à cause de cette question de langue et d'accent. (EB26 : Antonio, homme, 25 ans, Colombie, Licence, UB)

Le traitement inégalitaire perçu par les étudiants étrangers conduit certains d'entre eux à incorporer une identité racisée et minorisée. Cette vulnérabilité sociale peut renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté d'origine et l'attachement au marqueur qui constitue le « stigmaté » (Goffman, 1975). Malgré les comportements discriminatoires perçus, certains enquêtés souhaitent garder les aspects visibles de leurs cultures ou des marqueurs de leurs origines. Ce besoin d'enracinement s'illustre chez certains étudiants par le fait d'assumer un accent différent de celui du pays d'installation, un style vestimentaire spécifique à leur région d'origine, ou chez les étudiantes de confession musulmane par le fait de continuer à porter le voile.

J'aimerais bien essayer de faire comprendre à mes collègues et à certains gens qu'il faut être ouvert et qu'il faut respecter les autres cultures. Il ne faut pas rester dans le français, français, français, la langue c'est comme ça et si tu ne parles pas comme ça dans un groupe français... Moi j'attends que même avec mon accent je serai respectée... même avec mon accent je vais trouver un emploi... je ne vais pas changer mon accent pour bien être accepté par les Français et je pense que c'est à eux à un moment donné de comprendre qu'avec cet accent je pourrai bien étudier, je pourrai bien travailler même si je ne suis pas française. (EB4 : Sofia, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Les personnes discriminées incorporent les mécanismes de catégorisation. Elles ont ainsi tendance à s'identifier en faisant de plus en plus référence à leurs attributs stigmatisés. Cette « identité réactive » (Portes et Rumbaut, 2001) confirme que le « nous » est façonné par l'expérience de la minoration (Talpin *et al.*, 2021) et que le sentiment de discrimination contribue à faire exister des groupes discriminés. Dans ce sens, certains travaux montrent que les musulmans en France rapportent une religiosité plus forte que les croyants d'autres confessions (Simon et Tiberj, 2016). Ceci est lié en effet au rôle de l'islam dans l'intégration des jeunes (Babès, 1997), surtout qu'il constitue une ressource de socialisation importante dans un contexte de désaffiliation sociale (Kakpo, 2007). Pour le cas de notre échantillon, même si les marqueurs liés à une religion ou à une origine étrangère constituent une entrée du sentiment de discrimination, le réseau communautaire ou religieux devient également un levier d'intégration et d'effervescence identitaire (cf. chapitre 1, partie 4). Enfin, le positionnement de l'étudiant étranger dans la sphère sociale dépend à la fois de son rapport à l'Autre et de son rapport à « soi minoritaire ».

La sous-partie suivante se penche sur l'analyse des conséquences du sentiment de discrimination sur les aspects académiques et le projet d'études à l'étranger.

4.3 La discrimination perçue comme déclencheur d'une revisite de son parcours d'études à l'étranger

Si le sentiment de discrimination a des incidences claires sur les plans psychologique et social, il induit également des répercussions sur les études et le projet de mobilité. Les processus d'altérisation façonnent l'expérience d'études à l'étranger en modifiant les perceptions des étudiants envers leurs trajectoires académiques, et ce, à des degrés d'intensité différents.

Certains enquêtés (n=11), ayant la perception d'avoir subi un traitement défavorable lié à leur pratique du français ou leur accent, confirment que les comportements qui tendent à les altériser influencent leur motivation envers les études et limitent leur participation en classe. Cette auto-invisibilisation est motivée par une crainte de subir d'autres actes discriminatoires ou d'attirer l'attention de leurs collègues sur leur différence. Daouda, un étudiant venant de la République de Guinée, témoigne sur le climat académique défavorable et ses conséquences en lien avec la motivation envers les études.

En apparence, c'est la participation souvent aux groupes de TD... quand tu commences à parler, tout le monde se tait pour t'écouter, mais tu sens qu'en fait même si tu as envie de parler, il faut compter... et souvent on reprend ton idée, moi, je m'appelle « Daouda », on dit « il y a Daouda qui a dit ça », « il y a Daouda qui a dit ça » et tout... mais par exemple, Clara dit quelque chose dans le groupe, on ne dit jamais que Clara a dit ça. [...] tu dis qu'en fait il y a une petite différence. Bah quelle est cette différence ? Pourquoi tout le monde se tait quand je parle ou pourquoi il y a souvent cette remarque de dire en fait, voici, il parle et tout... il y a ça et y a souvent aussi dans les prises de décision, tu ne peux pas prendre des décisions, je ne peux pas, c'est un peu chaud. En fait, quand tu as envie de proposer une idée, tu es tout de suite écarté, même si certains sont d'accord, si tout le groupe n'est pas d'accord ou entièrement d'accord avec l'idée, tu es tout de suite écarté. Cela ne doit pas normalement te décourager à proposer d'autres idées. (EB29 : Daouda, homme, 26 ans, République de Guinée, Master, UB)

La condition minoritaire quand elle est perçue comme systémique, durable et inévitable pour l'étudiant étranger, elle peut augmenter sa sensibilité des comportements des membres

du groupe majoritaire. Dès lors, l'attention particulière aux étudiants issus des minorités ne signifie pas systématiquement un renforcement de leur sentiment d'inclusion.

Ensuite, la discrimination perçue a amené certains étudiants étrangers (n=5) à repenser leur projet de mobilité. Le choix du pays d'installation, de la province ou de la ville d'études peut être déstabilisé au moment de la prise de conscience des obstacles qui font face à l'inclusion des étudiants minoritaires. D'un côté, certains étudiants (n=3) expriment leur volonté de fuir le lieu d'installation pour chercher un autre plus sûr. Ils préparent leurs projets futurs - que ce soit pour le passage d'un cycle d'études à un autre ou de l'université au monde professionnel - en fonction de la réputation de la prochaine destination. C'est le cas de certains étudiants qui veulent fuir la ville de Québec et partir à Montréal ou quitter la province francophone définitivement vers une autre anglophone. En France, un nombre d'étudiants étrangers estime que la situation des étrangers se dégrade de plus en plus et une autre destination demeure nécessaire, notamment le Canada ou les États-Unis. De l'autre côté, des étudiants (n=2) confirment leur intention d'abandonner le projet d'études à l'étranger et retourner au pays d'origine. Cependant, la détermination et la résilience des étudiants étrangers deviennent des qualités bénéfiques pour la poursuite du parcours académique.

Je pense que ces situations pourraient affecter énormément les personnes, surtout en tant qu'étrangère c'est difficile de m'adapter, de m'intégrer et en plus avoir des commentaires, ça devient lourd ! la première chose à laquelle j'ai pensé est d'arrêter et retourner dans mon pays parce que je me suis dit si l'université est comme ça, je ne sais pas comment ça va être après en dehors de l'université, dans la société en général. [...] Après je me suis dit je dois finir mes études parce que j'aime bien mes études et j'ai de bons résultats et toujours je me dis je vais continuer, je vais surmonter ces sensations pour arriver à mon but. (EB4 : Sofia, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

En outre, bien que les répercussions soient multiples et concernent un nombre significatif d'étudiants étrangers. Nous pouvons relever que certains enquêtés (n=5) expriment une indifférence ou aucun effet de leur condition minoritaire. Ils associent cette attitude à une banalisation sociale de leur sentiment d'injustice. L'intériorisation, l'acceptation, voire la normalisation du traitement défavorable perçu constituent des conséquences cachées des

étudiants concernés. Ils expliquent cette posture par la fréquence de traitement inégalitaire perçue tout au long de leur parcours d'études à l'étranger.

Oui c'est de la haine bien sûr, je pense que c'est avec l'habitude que je fais plus attention à cette haine. [...] Mais c'est incroyable 12 mois sur 12 (rire), mais il y a pas mal de problèmes dans le monde autre que le foulard alors que ça ne s'arrête jamais les débats sur le foulard, on parle de ça tout le temps... [...] J'ai beaucoup moins de sentiments négatifs, c'est comme si quelqu'un qui te critique, il te critique la première fois tu te sens malheureux, la deuxième fois tu te sens un peu moins malheureux et après si ça continue tu t'en fous... (EB16 : Yara, femme, 30 ans, Liban, Doctorat, UB)

En guise de conclusion, cette partie a tenté de traiter une problématique encore peu explorée par la recherche scientifique (Talpin *et al.*, 2021). Il paraît que le traitement inégalitaire ressenti n'est ni ponctuel ni limité dans le temps. Ses répercussions sont diverses et loin d'être anecdotiques. Elles impactent les conditions de vie et d'études des étudiants étrangers, ainsi que leurs subjectivités et leur positionnement social dans le milieu universitaire et dans la société. Cette interprétation est proche à celle de nombreuses études antérieures menées en France qui montrent que les migrants et les personnes issues de l'immigration se trouvent face aux nombreux risques et difficultés sociales (Beauchemin, Hamel et Simon, 2015 ; Talpin *et al.*, 2021). Enfin, les traitements inégaux perçus génèrent chez les individus des conséquences symboliques fortes dans leurs rapports aux autres, à l'espace et à soi-même. De ce fait, au-delà de la lutte contre les discriminations dans le milieu universitaire. L'accompagnement psycho-social paraît donc une nécessité pour faire face à des vulnérabilités multiples chez certains étudiants.

Après avoir présenté les secteurs, les raisons explicatives et les conséquences de la discrimination perçue, il est temps d'analyser les différentes réactions de nos enquêtés, qui varient entre des façons de « faire avec » ou « faire face » au traitement inégalitaire.

5. Réactions et stratégies de résilience

Les réactions des étudiants face à la discrimination perçue constituent une composante essentielle de l'expérience de minoration. Les entretiens réalisés avec les étudiants étrangers nous ont permis d'identifier diverses stratégies pour s'adapter à la situation minoritaire ou y faire face en utilisant des ressources individuelles ou collectives.

5.1 Réactions multiples : du « faire avec » au « faire face »

Dans la littérature scientifique, les attitudes des victimes face au traitement inégalitaire restent encore une thématique marginale dans les études portant sur les discriminations en France et au Québec. Face aux sentiments de discrimination imbriqués dans divers secteurs de la vie sociale, nous nous interrogeons sur les réactions des étudiants face à des situations perçues comme inégalitaires ou injustes. Dans la continuité des travaux de François Dubet (2013), Michèle Lamont (2016) et Julien Talpin (2021) et leurs équipes, nous avons interrogé les étudiants sur leurs réactions face au traitement inégalitaire perçu. Ces dernières seront présentées selon le modèle de Paul Cuturello (2011) qui analyse les manières de « faire face » et « faire avec » l'expérience discriminatoire.

5.1.1 « Faire avec » : éviter, cacher, s'adapter

La première catégorie de réactions regroupe trois formes d'inaction face à des situations de discrimination : l'évitement, l'invisibilisation du stigmaté et l'adaptation.

L'évitement

Certains étudiants (n=9) estiment que la meilleure solution face à un rapport de domination est *l'évitement*. Ce sont les étudiants dont les indicateurs de vulnérabilité (peu de contacts sociaux, difficultés sociales, santé mentale dégradée, etc.) sont marquants, qui choisissent cette stratégie d'esquive. L'évitement peut concerner des lieux réputés à risque et dans lesquels les étudiants ont ressenti un rejet de manière répétée. Ces lieux peuvent être des séances d'enseignement où les étudiants étrangers ont déclaré un sentiment de discrimination. Ce choix peut avoir des conséquences négatives sur la formation de l'étudiant et accroître les difficultés dans les mondes académiques.

Je me dis, voilà bon, je n'y vais pas voir ce prof, son cours ne m'intéresse pas donc je ne me présente pas forcément beaucoup et j'essaie de me focaliser sur ce qui passe avec les bons profs (sourire)... c'est ça, pour me protéger, pour ne pas être dans la tristesse, parce que moi je suis là, je veux être bien, je ne veux pas être dans l'inconfort. C'est à chaque fois... bon, une fois oui, deux fois, trois fois ça devient lourd quand même. (EB24 : Sana, femme, 32, Algérie, Master, UB)

L'évitement pourrait être plus radical en mettant fin à tout contact social. L'isolement devient dès lors choisi. Il peut s'expliquer ainsi par la volonté de créer un espace sécuritaire. Cette forme d'évitement a été observée notamment auprès des étudiants qui ne sont pas intégrés dans des regroupements communautaires. C'est le cas de cette étudiante italienne qui a subi des micro-agressions répétitives en raison de son accent.

J'ai commencé à ne pas parler avec les autres, parce que je me suis dit si je vais parler avec les autres et avoir cette impression à chaque fois ça ne sera pas bien pour moi parce que ça me donne envie de retourner à la maison. (EB5 : Emma, femme, 19 ans, Italie, Licence, UB)

L'invisibilisation du stigmat

La deuxième manière de « faire avec » l'expérience perçue de discrimination consiste à cacher le marqueur qui renvoie à une origine étrangère. Une fois le traitement défavorable devient insupportable, certains étudiants (n=5) choisissent d'invisibiliser leur stigmat. Bien que cette stratégie ne s'applique pas à tous les marqueurs d'origine où certains sont difficiles à passer comme inaperçus dans l'espace public, quelques étudiants étrangers, en se détachant d'un marqueur d'origine ou religieux, veulent verrouiller une « entrée » de stigmatisation perçue en raison de leur différence ethnoculturelle.

L'invisibilisation du stigmat concerne particulièrement la religion et les signes liés à l'appartenance confessionnelle. Elle s'applique notamment par les étudiantes de confession musulmane qui décident d'enlever le voile pour surpasser un traitement inégalitaire perçu et ses lourdes conséquences. Cela pourrait être un choix définitif ou périodique en fonction des cadres de fonctionnement. C'est le cas de cette doctorante qui a fait recours à un « bricolage religieux » de type vestimentaire, conditionné et imposé par un rapport de domination et non pas par une règle juridique de la laïcité.

Si je pars au labo, j'enlève [mon foulard] ou même dans les formations, même dans les événements, tout ce qui est lié au milieu professionnel, je l'enlève, c'est juste que je le porte dans la vie normale quoi ! Ça permet de faire une bipolaire mais... parfois aussi on a des événements en fait entre collègues, mais pas dans un cadre de travail, et je l'enlève, parce qu'ils ne savent pas déjà que je suis voilée. Donc c'est comme si je suis prête à l'enlever... même si je vois ma directrice dans le bus, je peux l'enlever. (EB32 : Lamia, femme, 26 ans, Tunisie, Doctorat, UB)

D'autres étudiantes choisissent d'invisibiliser leur voile à travers d'autres manières de couvrir les parties concernées de leur corps (notamment les cheveux et le cou), qui sont censées être couvertes par le voile, par d'autres vêtements acceptés socialement comme un bonnet et un châle ou un turban.

Après je ne dirai pas que je suis contente de [porter un bonnet et un châle], je ne suis pas contente... et je pense que c'est à cause de ça que je ne m'intègre pas facilement avec les autres dans le labo... en fait, je préfère mille fois travailler en télétravail que partir avec mon bonnet... je me sens ridicule en fait (sourire)... mais je le fais quand même parce que j'ai besoin de travailler et j'apprécie mon travail. (EB16 : Yara, femme, 30 ans, Liban, Doctorat, UB)

- Je voulais le mettre et ici j'essaie de porter un turban pour m'adapter un peu à la situation et pour m'échapper au regard.

- Tu penses que le turban est plus accepté que le foulard ?

- Oui, c'est ça, c'est plus accepté, mais en fait je suis pour la liberté de mettre tout ce qu'on veut. Personne ne doit m'imposer de le porter ou l'enlever. Je suis complètement contre avec tout ce qui se passe actuellement en France. (EB34 : Aya, femme, 27 ans, Maroc, Doctorat, UB)

Ces résultats rejoignent ceux de Rania Hanafi (2010) sur les étudiantes descendantes de parents originaires du Maghreb où les études supérieures présentent « une rupture intergénérationnelle entre ces filles et leurs parents » (p. 679). Nous pouvons considérer que les enquêtées musulmanes de notre étude sont également en rupture par rapport à tout pouvoir familial grâce à leur projet de mobilité. Ainsi, leurs expériences religieuses en France les amènent à faire des choix subjectifs en lien avec le port (ou non) des signes religieux. Toutefois, il est important de noter que ces choix demeurent conditionnés par « un jeu d'assignations identitaires » instauré par la société. Par ailleurs, nous n'avons pas observé des mouvements de « militance » chez ces étudiantes de confession musulmane, mais plutôt des demandes à « bas bruit » d'authenticité.

L'adaptation

Enfin, les manières de « faire avec » la discrimination ne se limitent pas à l'évitement ou l'invisibilisation du stigmatisé, elles concernent également les formes d'adaptation à une situation minoritaire et à un traitement défavorable. Cette attitude se fait notamment par deux stratégies : « vivre avec » ou « doubler son effort ».

Les étudiants (n=5) qui choisissent de « vivre avec » le sentiment de discrimination présentent une acceptation de la réalité et une incapacité d'agir face au traitement défavorable perçu. Pour cela, cette étudiante colombienne souligne la difficulté de faire changer l'image de son pays et de ne pas répondre aux micro-agressions ressenties.

J'ai appris à vivre avec, parce que lorsqu'on ne connaît pas un pays on dit la première chose qui nous vient à la tête... la France, c'est la tour Eiffel alors qu'il n'y a pas que la tour Eiffel en France... Malheureusement, la Colombie a une mauvaise réputation liée à cette question de drogue, je dois faire avec. J'ai appris à ne pas prendre ces blagues personnellement pour ne pas me sentir attaquée moi-même. Mais oui c'est toujours la première chose que les autres me disent, c'est un stéréotype. (EB6 : Valentina, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Une autre étudiante de l'Université de Bordeaux choisit de *détourner son ressenti* de traitement inégalitaire, en adoptant une perception négative envers les éventuels auteurs de la discrimination perçue.

Par exemple, même si quelqu'un va me traiter différemment, peut être ça rentre dans une discrimination, au lieu de la voir une discrimination, moi je vois qu'il n'est pas normal, je me dis il est malade (rire). (EB24 : Sana, femme, 32, Algérie, Master, UB)

Les autres manières de « vivre avec » la discrimination consistent à *rester indifférent* face aux comportements discriminatoires perçus. Se rappeler de son objectif et ignorer les réflexions sur les inégalités menées par les processus d'altérisation envers les étudiants étrangers sont les solutions adoptées par quelques interviewés (n=5) pour résister et vivre avec la discrimination perçue.

Bon c'est des choses sur lesquelles je ne me concentre pas tellement parce que moi je me dis que même si certains de mes amis ont fait ou font ça, c'est par méconnaissances ou par ignorance souvent, je n'en veux pas à beaucoup de mes amis qui ont fait ça parce qu'il y a certains qui le font, mais involontairement en fait donc c'est des choses que je ne calcule pas, même si certains le faisaient simplement pour m'énerver ou autre chose, non, ça ne me traversait pas la tête parce que j'avais un objectif et il y avait pas une raison de se fâcher en fait, voilà. (EB29 : Daouda, homme, 26 ans, République de Guinée, Master, UB)

En plus des diverses façons de « vivre avec » la discrimination perçue, certains étudiants (n=2) choisissent de *doubler leurs efforts*. Cela correspond à leur aspiration à obtenir une

reconnaissance de la légitimité de leur présence dans la société d'accueil et leur désir d'être traités de manière égalitaire. C'est le cas de cet étudiant ivoirien, par exemple, qui estime que la « condition noire » (Ndiaye, 2008) exige un effort supplémentaire de la part des étudiants concernés.

Les étudiants de peau noire, pas forcément africains mais de peau noire en général, sont un peu discriminés à certains moments, et véritablement ici pour se faire voir, pour se faire remarquer en tant que noir il faut prouver, faire ses preuves quand il faut montrer que véritablement tu es fort parce que là, par exemple, quand même on va juste postuler pour un job on dit bon, on ne nous dit pas grand-chose, mais en général, si moi et un blanc, on va postuler pour le même job, déjà la personne qui sera en première visée, c'est le blanc d'abord et après on passe au noir, donc là en fait pour montrer en fait, pour être inséré véritablement, il faut être véritablement au-dessus de la moyenne. (EB15 : Alassane, homme, 22 ans, Côte d'Ivoire, Licence, UB)

En conclusion, l'évitement, l'invisibilisation du stigmat ou l'adaptation ne signifient pas nécessairement un consentement au traitement différencié perçu (Coste, Costey et Tangy, 2008). « Faire avec » la discrimination peut être une stratégie visant à échapper à une situation minoritaire. Dans certains cas, l'inaction face à un sentiment d'injustice, par exemple par le non-recours au droit ou aux cellules de veille dans les universités, peut avoir des conséquences négatives et contreproductives. Elle peut contribuer à rendre les inégalités comme invisibles, en particulier dans les mondes étudiants.

5.1.2 « Faire face » : dénoncer, sensibiliser, se solidariser

Certains étudiants étrangers « font face » à la discrimination perçue à travers notamment des réactions verbales, de sensibilisation et de solidarité. Nous analysons dans cette partie les différentes manières d'agir (dénoncer, sensibiliser, se solidariser) et les explications du faible taux d'engagement des enquêtés dans des mouvements de militance contre les inégalités perçues.

Dénoncer

Certains étudiants (n=5) choisissent de répondre au traitement inégalitaire ressenti : « franchement je ne pouvais pas rester sans réaction, je ne pouvais pas rester sans leur répondre » (EL7). L'étudiant étranger vise, par sa *réaction verbale*, à avertir l'autre de

l'illégitimité et de l'illégalité de son comportement. Par conséquent, ces étudiants tentent de déconstruire les idées fausses et les stéréotypes envers les personnes étrangères qui donnent lieu, selon les enquêtés, à la stigmatisation et à la discrimination. Ces étudiants sont généralement ceux qui expliquent l'origine de ces phénomènes par des micro-glissements externes.

En fait, quand je sens qu'il y a ce petit truc, j'essaie de déminer encore une fois la situation. J'essaie de t'expliquer parce que je me dis que ce n'est pas méchant, peut-être que tu ne comprends pas. [...] Donc nous aussi en tant qu'étrangers, on est d'une certaine façon les ambassadeurs de nos pays. Donc c'est à nous aussi de changer dans notre environnement les mentalités de ces personnes-là, donc moi tout de suite en fait quand je sens qu'il y a un petit hic, tout de suite, je commence à t'expliquer, mais quand je vois que tu es un con, bah je ne vais pas plus loin quoi ! (EB27 : Joseph, homme, 29 ans, Bénin, Master, UB)

Les réactions verbales ne sont pas toujours dirigées vers les auteurs de la discrimination perçue. Dans le contexte d'enseignement, quelques étudiants tentent de rappeler aux enseignants leur responsabilité d'empêcher les micro-agressions en classe. Ce signalement vise à dénoncer les comportements négatifs perçus et traduit le besoin de protection ressentir par les étudiants, notamment lorsqu'ils se sentent incapables de confronter directement l'auteur de la discrimination. Cependant, il est important de noter que les compétences nécessaires pour fournir un soutien approprié aux étudiants après avoir déclaré un traitement nécessitent des formations spécifiques du personnel enseignant.

J'ai signalé à quelques professeurs ma situation et je leur ai expliqué que le courant ne passe pas bien avec le groupe. Ils m'ont dit que c'est normal au début, avec le temps ça va changer, j'ai eu ce genre de conseils sinon je ne savais pas à quel bureau je pourrais aller pour raconter qu'est-ce qui se passe. Je ressens tout ça en tant qu'étrangère, mais je n'espère pas qu'il y ait quelque chose et mes collègues après ils vont la prendre mal s'ils savent. Mais vraiment quand je suis dans cette situation, je ne savais pas où aller dans l'université, dans quel bureau aller et dire je me sens ça et je reçois ce genre de commentaires, etc. (EB4 : Sofia, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Les propos de cette étudiante qui déclare des micro-agressions perçues à cause de sa pratique de français et son accent au sein des espaces de l'université reflètent l'invisibilité, voire l'absence, des ressources prodiguées par les universités afin d'accompagner les

étudiants concernés en leur proposant de l'écoute et de l'aide psychologique, médicosociale ou juridique (cf. chapitre 3, partie 3).

Sensibiliser

Ensuite, la deuxième forme de « faire face » à la discrimination perçue se manifeste notamment par l'engagement dans des initiatives de sensibilisation individuelles. Cette forme d'engagement se fait notamment par la démonstration d'une image positive de la communauté d'origine, visant ainsi à lutter implicitement contre les stéréotypes qui y sont associés

Moi je dis souvent à des compatriotes, « écoutez, vous n'allez pas foutre la merde dans le pays des gens et vous attendez à ce que le comportement change envers vous ». Chaque noir qui rencontre un québécois doit être un exemple de lui montrer que le noir est correct. Si tu rencontres un québécois et que tu n'es pas correct, que tu n'es pas poli, ils continuent à garder cette image. Si tu restes quelqu'un de correct, si tu restes quelqu'un de poli, si tu restes quelqu'un de droit et de juste, tu pourrais changer la perception avec le temps. Et moi chaque fois que j'ai l'occasion de rencontrer des gens qui sont comme réservés ou comme méfiants, je fais en sorte par mes actes de leur démontrer un autre comportement, « Écoute, je sais que tu as entendu beaucoup de choses, mais tout le monde n'est pas comme ça ». (EL7 : Blaise, homme, 24 ans, Bénin, Baccalauréat, UL)

Généralement, ces étudiants renvoient leurs sentiments de discrimination à des micro-glissements internes et externes. Ils estiment que le meilleur moyen de combattre les discriminations perçues est d'être un bon modèle qui représente la communauté d'origine ou le groupe religieux.

Moi, je donne une bonne image de l'islam vu que je suis doctorante, je paye des impôts comme tout le monde et que j'ai un bac+7 que je ne suis pas une racaille. C'est ce que j'essaie d'expliquer aux gens parce que s'il y a des gens qui font de la merde partout, moi je ne suis pas comme ça, c'est ce que j'essaie d'expliquer aux gens... et que je viens d'un pays [le Maroc] qui est très ouvert aux autres religions. C'est comme ça que je me défends. (EB34 : Aya, femme, 27 ans, Maroc, Doctorat, UB)

Se solidariser

La dimension collective du sentiment d'injustice dans les mondes étudiants pousse certains étudiants étrangers à s'engager, individuellement ou collectivement, dans une démarche d'*agency* et d'aide des personnes issues des groupes minoritaires. Nous pouvons souligner que la situation minoritaire devient une ressource propice à la mobilisation et donne lieu à un engagement, non pas de lutte contre les discriminations, mais plutôt de solidarité entre les personnes issues des minorités. Nous consacrerons la dernière section de la thèse pour l'analyse des différentes modalités d'engagement communautaire et l'importance des réseaux formels et informels dans l'expression d'un besoin de reconnaissance mutuelle pour les groupes minoritaires (cf. chapitre 1, partie 4).

Contrairement à d'autres travaux qui mettent en lumière des réactions d'engagement militant visant à lutter contre les discriminations perçues (Fillieule, 2001 ; Poiret, 2010 ; Talpin *et al.*, 2021), nous pouvons constater un faible niveau d'implication dans des réseaux de lutte contre les discriminations de la part des personnes interrogées, aussi bien en France qu'au Québec. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants n'ont pas de « carrières discriminatoires » (Fillieule, 2009) qui leur permettraient de développer des formes d'engagement. Le jeune âge et le « changement institutionnalisé » (Fillieule, 2009) – lié à l'expérience migratoire souvent première – constituent les deux éléments qui expliqueraient l'insuffisance d'un « réservoir d'expériences » (Talpin *et al.*, 2021), susceptible de favoriser l'engagement étudiant dans la lutte contre les inégalités.

Les mondes étudiants à Bordeaux et à Québec mettent davantage l'accent sur la valorisation des aspects positifs de la diversité ethnoculturelle, à la différence d'autres secteurs (l'emploi, les forces de l'ordre, les quartiers populaires, etc.) où l'on observe une montée des mouvements militants (Talpin *et al.*, 2021 ; Boutros, 2023 ; Vareilles, 2023). Les associations étudiantes à vocation communautaire favorisent la promotion de la culture d'origine, sans nécessairement revendiquer la dénonciation des discriminations ressenties par les étudiants étrangers. À l'aide du relevé des traces et de l'observation de différents regroupements associatifs sur les deux terrains d'étude, nous n'avons pas identifié un militantisme étudiant ou des actions qui dénoncent la montée de discrimination dans les

universités. Les activités associatives organisées ont pour objectif de favoriser le bien-être et le réenracinement des membres du groupe d'origine.

Pour conclure, les façons de « faire face » ou « faire avec » la discrimination perçue sont multiples. Elles dépendent de plusieurs aspects, notamment « expérientiels », de l'étudiant étranger. Dès lors, la façon d'interpréter et d'agir face à la discrimination perçue dépend, non seulement d'un « ensemble de raisonnements sociaux, de cadrages cognitifs et normatifs » (Dubet, 2017, p. 17), mais également des cadres discursifs et des répertoires culturels qu'offre chaque société (Lamont et Thévenot, 2000). On peut en déduire que le pouvoir d'agir face à un comportement discriminatoire n'est pas une disposition innée. L'injustice pourrait donc induire chez les personnes que des formes d'insatisfaction et de souffrance, sans nécessairement donner lieu à des actions revendicatrices ou de lutte (Renault, 2017). Pour notre échantillon, l'expérience ressentie de minoration peut avoir un impact sur le jeune étudiant, dans son rapport à soi et au monde. Elle constitue également à un « accident biographique » (Fillieule, 2009), susceptible d'activer un recours aux ressources individuelles et collectives.

5.2 La résilience comme moyen de dépassement du sentiment de discrimination : stratégies individuelles et collectives

Nous avons analysé dans les précédentes sections les difficultés d'intégration et les formes d'altérisation (méfiance, dévalorisation, évitement, exclusion, discrimination, etc.) perçues par les enquêtés durant leur trajectoire universitaire. Dans ces spirales minoritaires, la résilience des étudiants étrangers (n=13) constitue un point saillant dans cette expérience de minoration. Elle s'appuie pour certains sur des ressources individuelles, pour d'autres par la recherche d'une solidarité communautaire, développée notamment dans une veine associative.

Le premier indicateur de résilience réside dans l'engagement constant des étudiants envers leur projet d'études à l'étranger. Malgré les nombreuses difficultés auxquelles ils sont confrontés, ainsi que les différentes formes de stigmatisation et de discrimination qu'ils perçoivent, nous pouvons relever la forte persévérance des étudiants étrangers dans leur engagement académique. Même si certains d'entre eux ont envisagé d'abandonner leur

expérience d'études à l'étranger, leur résilience se nourrit par une force morale intérieure, en référence aux sacrifices familiaux et aux attentes sociales de leur communauté de provenance. Certains étudiants expliquent leur détermination par un usage du répertoire culturel lié à l'identité du groupe d'origine et à une mémoire collective de survie malgré les conditions difficiles (Lamont, Welburn et Fleming, 2013). Ainsi, même si quelques étudiants (13/55) se sentent isolés et impuissants pour faire face à des conditions d'étrangerité et de minoration, ils estiment que les bénéfices attendus de l'expérience d'études à l'étranger peuvent compenser les coûts liés à leur différence ethnoculturelle.

Ça m'a arrivé même d'appeler mes parents et de leur dire, « écoutez... je vais bien mais là c'est bon, je rentre chez moi », parce que ça m'a blessé au fond. Mais voilà, c'est pour dire qu'il faut garder à l'esprit la raison pour laquelle on est venu. Donc, si on vient avec cet esprit, c'est à nous de donner le meilleur de nous ! si on s'assoit et on regarde, la vie va nous piétiner. (EB19 : Michel, homme, Burkina Faso, Master, UB)

Les conditions auxquelles sont confrontés les étudiants étrangers peuvent accentuer leur sentiment de vulnérabilité lié à des facteurs multiples : statut juridique précaire, réseau social instable, ressources financières limitées, obligation de concilier plusieurs activités notamment académique et professionnelle, etc. Ce carrefour de vulnérabilités, à notre avis, contribue à accroître la sensibilité des étudiants étrangers aux traitements inégalitaires. Cependant, la croyance à la méritocratie de la société d'installation, notamment dans le parcours post-universitaire, peut constituer une source de résilience sociale et refléter une adhésion aux valeurs des sociétés occidentales. Les étudiants étrangers, quels que soient leurs projets professionnels, estiment que le développement des compétences et la réussite universitaire constituent des leviers d'ascension sociale, permettant ainsi de surmonter les inégalités perçues durant la trajectoire d'immigration.

Ensuite, parallèlement aux ressources individuelles, la communauté d'origine joue un rôle crucial dans le développement de la résilience sociale auprès des étudiants étrangers. Ces derniers mobilisent leurs liens sociaux à vocation diasporique et communautaire pour bénéficier d'un soutien matériel, psychologique, moral, etc. Pour faire face aux sentiments d'altérisation et de minoration, les étudiants étrangers font preuve d'« agentivité relationnelle », définie comme la capacité d'activer des liens producteurs de ressources

permettant de faire face aux répercussions de la combinaison des vulnérabilités multiples (Villani, Mellini et Poglià Miletì, 2018). Dès lors, le regroupement communautaire, loin de la rhétorique du communautarisme accentuée notamment dans la société française (Dhume, 2016), constitue un levier important sur lequel les personnes étrangères s'appuient pour faire face aux barrières liées à leur intégration dans les mondes étudiants en particulier et dans la société d'accueil en général. Le sentiment d'appartenance à la communauté de provenance est considéré par les étudiants étrangers comme un outil pour développer une forme de « conscience opérationnelle » (Mansbridge et Morris, 2001), favorisant ainsi l'émergence d'un sentiment collectif d'injustice, susceptible de susciter des formes multiples de solidarité. L'engagement au sein des regroupements communautaires n'a pas pour but de demander justice aux auteurs de discrimination ou aux institutions, mais plutôt de construire un « registre de la résilience » (Offerlé, 2006) pour les membres des groupes marginalisés. Ce registre vise à apporter un soutien aux personnes vulnérables et à proposer des solutions alternatives pour atténuer les inégalités perçues entre « nous » et « eux ». Les étudiants, notamment originaires d'Afrique subsaharienne, ont tendance à se confier dans des réseaux à vocation communautaire, car ils s'y sentent en sécurité et y trouvent un climat d'empathie et d'écoute propice à la guérison des blessures émotionnelles liées à l'expérience perçue de minoration. Par conséquent, l'expérience associative se transforme en un espace de sociabilité régulière et en un vecteur d'intégration sociale (Bolzman, Fibbi et Vial, 2003) en raison de ce qu'elle offre en termes de soutien psychologique, social et matériel (Poglià Milet *et al.*, 2014).

Moi je pense qu'en fait la toute première chose pour ces minorités, c'est d'être soudé, parce que sans cela, il y a certaines personnes qui vont se retrouver dans les difficultés qu'ils ne pourront pas surmonter en fait, mais le fait d'être soudés, les rassurer parce qu'ils se rendront compte qu'en fait ils ne sont pas seuls à être victimes de cela. Le fait de ne pas être seul à être victime est une sorte d'assurance pour eux et ensemble, il y a souvent des idées qui naissent, que toi isolé ne peut pas y avoir tout de suite en fait. Donc être soudé, mener des activités avec sa communauté ou s'intéresser aussi à d'autres personnes qui ne pensent pas comme ces personnes que tu croises à chaque fois en fait et qu'ils te font subir cela. Il y a pas mal de choses à embrasser ici et qui te permettent de faire fuir toutes ces idées de ta tête. (EB29 : Daouda, homme, 26 ans, République de Guinée, Master, UB)

Outre cet aspect hospitalier du tissu associatif communautaire, la solidarité entre les membres des groupes minoritaires se manifeste dans la volonté de pallier les conséquences des inégalités vécues dans la société d'accueil. En effet, les étudiants étrangers, notamment de l'Université de Bordeaux, sollicitent les associations communautaires pour accéder à des ressources qui les aident à surmonter les difficultés liées à l'obtention de stages, d'emplois, de logements, de soutien pédagogique, d'aide financière, etc. Au regard de la situation des étudiants étrangers, nous pouvons déduire que l'expérience de minoration peut contribuer à façonner des personnes créatives et résilientes, plutôt que de simples victimes passives (Talpin *et al.*, 2021).

Pour conclure, en analysant les expériences des étudiants étrangers, nous pouvons relever des « arts de la résistance » (Scott, 2019) qui reposent sur des stratégies de solidarité et d'agentivité, nourries par une condition minoritaire partagée. L'engagement au sein de regroupements communautaires permet à ces étudiants de bénéficier des ressources essentielles pour soutenir leur persévérance et faciliter leur trajectoire migratoire. Ainsi, le cadre communautaire peut créer des expériences positives aux étudiants minoritaires qui favorisent leur sentiment d'intégration (cf. chapitre 1, partie 4). Cependant, nous pouvons souligner que certains étudiants ne peuvent pas bénéficier de ce « privilège communautaire », en particulier ceux issus de communautés peu représentées dans la société d'accueil¹¹¹. Ces étudiants se retrouvent confrontés à des défis plus importants en raison du manque de ressources par rapport à leurs pairs impliqués dans des réseaux communautaires. Cette interprétation soulève des questions importantes sur le rôle de l'institution universitaire en matière de sécurisation et de soutien des étudiants vulnérables qui font face à l'altérisation et la discrimination perçue.

Notamment, sur le terrain bordelais, les associations communautaires semblent plus mobilisées que celles de l'Université Laval en ce qui concerne l'accompagnement et l'intégration des étudiants étrangers. Cette différence peut être un indicateur des lacunes institutionnelles en matière de gestion de la diversité à l'université. De plus, nous avons identifié une corrélation entre l'adhésion des regroupements communautaires et les

¹¹¹ À Bordeaux, nous pouvons souligner l'absence d'une veine associative communautaire pour les étudiants originaires notamment d'Amérique du Sud et d'Asie.

difficultés rencontrées, en particulier durant les premiers mois de la trajectoire migratoire. À l'Université Laval, les ressources universitaires déployées pour favoriser l'inclusion des étudiants issus des groupes minoritaires réduisent le besoin d'intervention des associations étudiantes.

Ce chapitre a été l'occasion d'analyser le sentiment de discrimination parmi les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux et de l'Université Laval. Les origines de ce sentiment sont variées, notamment liées à des marqueurs ethnoculturels référencés à une origine étrangère. Le traitement inégalitaire perçu renforce la position minoritaire et constitue un obstacle face à l'intégration des enquêtés dans plusieurs secteurs de leur vie (les études, le logement, le stage, etc.). Les inégalités ressenties sont ainsi cumulatives et apparaissent particulièrement saillantes pour les étudiants en situation de vulnérabilité. Dans une perspective systémique, elles sont renvoyées à des causes individuelles, structurelles et institutionnelles.

Les conséquences découlant du sentiment de discrimination sont loin d'être anecdotiques. Elles revêtent une multitude de facettes, influençant profondément la subjectivité de l'étudiant étranger et sa relation avec autrui et avec son environnement. Le sentiment d'être rejeté, méprisé ou exclu peut contribuer à l'établissement et au maintien des frontières ethnoculturelles au sein des mondes étudiants. Cela peut se traduire par un processus d'ethnicisation des rapports sociaux et d'essentialisation de la différence (Barats, 2001, Deltombe, 2005) qui traversent les mondes étudiants. Nous pouvons souligner, toutefois, que les formes d'altérisation à l'université sont moins directes par rapport à d'autres travaux qui montrent que les immigrés ou les descendants d'immigration, parce qu'ils sont perçus comme noirs, arabes ou musulmans, sont souvent « associés à des « délinquants », des « terroristes », des « communautaristes », des « assistés » ou des « bicots ». (Talpin *et al.*, 2021, p. 21).

À ce niveau d'analyse, nous nous questionnons sur les mécanismes sous-jacents à l'émergence d'un sentiment de minoration chez l'étudiant étranger. Ce sentiment est-il vraiment lié à une discrimination réelle ? Des travaux antérieurs indiquent qu'il existe une

corrélation entre la perception de discrimination et les expériences réelles, notant que les individus issus des groupes minoritaires ont souvent tendance à sous-estimer leurs expériences discriminatoires (Lesné et Simon, 2016). Ce constat est valable partiellement pour les enquêtés de notre étude. Certains d'entre eux ne parviennent pas à qualifier un traitement inégalitaire comme tel. Cependant, sans négliger l'importance des ressentis des enquêtés, il est également important de souligner que la perception de discrimination peut découler d'une situation de vulnérabilité et de difficultés rencontrées, qui ne sont pas nécessairement liées à leur origine étrangère. En effet, un traitement en apparence égalitaire peut conduire à un sentiment d'injustice.

Les transitions liées à l'immigration, ainsi que le réservoir d'expériences antérieures, peuvent entraîner une divergence par rapport à l'adaptation aux « codes » du pays d'installation. Pour cette raison, les années d'immigration apparaissent comme une variable significative dans l'expérience perçue de minoration, ainsi que les premiers mois d'études à l'étranger sont marqués par de nombreuses difficultés et par un sentiment d'injustice. Ce sentiment devrait faire l'objet d'une attention particulière des acteurs universitaires, surtout que l'instauration des conditions égalitaires pour le milieu universitaire ne permet pas d'assurer la justice pour l'ensemble de la communauté étudiante. Enfin, notre enquête cherche à appréhender le rôle des différents organismes – notamment l'université et les associations – qui participent à la sécurisation et/ou à la discrimination des étudiants issus des minorités ethnoculturelles. Dans le prochain chapitre, notre attention portera sur l'analyse des politiques de lutte contre les discriminations menées par l'Université de Bordeaux et l'Université Laval.

Chapitre 3

**Politiques universitaires de lutte contre
les discriminations**

Dans les sociétés multiculturelles, l'institution universitaire, tout comme d'autres institutions, est confrontée à des processus d'altérisation donnant lieu à des sentiments de discrimination. Cette réalité nous invite à nous intéresser aux mesures institutionnelles mises en place pour faire face à ces processus qui continuent à entraver l'inclusion des groupes historiquement marginalisés.

Dans ce cadre et au regard de l'ampleur de discrimination perçue par les étudiants étrangers, le présent chapitre vise à faire un état des lieux des politiques universitaires de lutte contre les discriminations à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval. Il s'agit d'étudier les designs et les stratégies que ces établissements mettent en œuvre afin de favoriser l'inclusion de la communauté étudiante.

Pour traiter ces questions, notre démarche s'inscrit dans une démarche compréhensive. Les données présentées dans ce chapitre ont été recueillies à l'aide d'entretiens réalisés avec des responsables universitaires, des observations des dispositifs et des actions mis en place par l'université, des données ethnographiques et des données secondaires (analyse des plans d'action, des rapports universitaires et ministériels, des sites universitaires, etc.). Le matériel empirique recueilli montre qu'il existe un écart d'investissement institutionnel des deux universités afin de lutter contre les pratiques discriminatoires.

Ce chapitre s'attache, dans un premier temps, à analyser le cadre de déploiement des politiques universitaires, resserre ensuite la focale sur deux études de cas, pour enfin mettre en lumière l'importance du cadre national sur les stratégies de lutte contre les discriminations dans les universités.

1. Contextes nationaux de lutte contre les discriminations dans l'enseignement supérieur en France et au Québec

Avant de présenter les différentes stratégies de lutte contre les discriminations dans ces deux universités, il nous semble important de présenter les évolutions politiques et juridiques qui, depuis la fin du XX^e siècle, visent à éliminer les discriminations dans le milieu de l'enseignement supérieur français et québécois.

1.1 Le cas français : « plus on multiplie les catégories, plus on exclut »

En France, le chantier de lutte contre les discriminations date de la fin du siècle précédent. Notamment en 1998, lorsque le gouvernement conduit par Lionel Jospin a mis en priorité de l'État l'intention de s'attaquer au problème des discriminations raciales (Cerrato Debenedetti, 2018). Dans les années 2000, l'attention a particulièrement été orientée vers l'école, au travers de la loi d'interdiction des signes religieux. Après une longue ignorance du domaine universitaire, en 2008, le rapport sur la diversité de Michel Wieviorka¹¹² a considéré que le « racisme concret » avait lieu en dehors des murs de l'université (logement, accès à l'emploi, etc.). Il a fallu attendre la loi du 22 juillet 2013¹¹³ pour observer les premières tentatives dans la mise en place des politiques de gestion de la diversité dans l'enseignement supérieur français. L'attention a été orientée à la mise en place des missions d'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Ces missions ont également été le fruit d'une mobilisation des présidents d'universités en 2009 (actuellement France Universités)¹¹⁴ et de la naissance de la Conférence permanente des chargés de mission Égalité, Diversité (CPED) en 2011¹¹⁵. Ces directives ministérielles ont été renforcées par le circulaire de 2015¹¹⁶ relatif à la prévention du harcèlement sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche (ESR).

¹¹² « La diversité : rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Commission dirigée par Michel Wieviorka » (2008) [https://documentation.insp.gouv.fr/insp/doc/SYRACUSE/135289/la-diversite-rapport-a-la-ministre-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-michel-wieviorka?_lg=fr-FR] (consulté le 25 mai 2023).

¹¹³ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche [<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027735009>] (consulté le 25 mai 2023)

¹¹⁴ « Dès 2009, la CPU définissait une charte pour l'égalité entre Femmes et Hommes dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans laquelle chaque établissement était invité à s'engager à diffuser aux étudiants et aux personnels les informations sur les droits des victimes de harcèlement et l'aide qu'elles peuvent recevoir, et de façon générale à être vigilant à l'égard de situations potentiellement porteuses de violences. » [<https://franceuniversites.fr/actualite/lutte-contre-les-violences-sexuelles-et-sexistes-des-outils-a-disposition-des-etablissements/>] (consulté le 25 mai 2023)

¹¹⁵ Conférence permanente des chargés de mission Égalité, Diversité, ou mission assimilée, des universités françaises. [https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/universite/fonctionnement/mission_egalites_diversite/CPED/article_ANEF_final_distribution.pdf] (consulté le 25 mai 2023)

¹¹⁶ Circulaire sur la prévention et le traitement du harcèlement sexuel dans les établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/pdf/Circulaire_harcelement_sexuel_MENESR_25_11_15.pdf] (consulté le 25 mai 2023)

L'année 2015 constitue un tournant dans la politique universitaire en raison des attentats commis au nom de l'islam dans les villes de Paris et de Saint-Denis. Ces événements traumatiques ont suscité une mobilisation du gouvernement au nom des « valeurs de la République », dans l'objectif de renforcer « la responsabilité sociale des établissements d'enseignement supérieur »¹¹⁷. Cette mobilisation s'est traduite le 22 janvier 2015 par la recommandation ministérielle de Najat Vallaud-Belkacem¹¹⁸ sur la nécessité pour tout établissement de « désigner un référent racisme et antisémitisme ». Le 15 décembre de la même année, l'observatoire de la laïcité publie un avis¹¹⁹ invitant les universités à désigner un « référent laïcité dans chaque université ». Cette succession de recommandations aux universités françaises présente des contradictions institutionnelles. En effet, la recommandation ministérielle n'a pas été accompagnée par des ressources humaines et financières. De plus, sur le plan politique, le ministre a établi un lien discutable et difficilement justifiable entre l'acte terroriste, le racisme et l'antisémitisme, et les universités publiques en France (Esteves et Badar, 2021).

En 2016, la question de lutte contre les violences sexistes et sexuelles revient au premier plan des directives politiques. Les recommandations « insistent sur la nécessité pour tous les établissements de se doter d'un dispositif global de lutte contre le harcèlement sexuel et les violences sexistes et sexuelles, qui peut, le cas échéant, être conçu dans le cadre d'un dispositif général de lutte contre les violences (en particulier homophobes, racistes et/ou antisémites) »¹²⁰. Bien que le plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme (2018-2020) a été mis en œuvre en 2018¹²¹, la ministre de l'Enseignement Supérieur de la

¹¹⁷ La « grande cause nationale », plus qu'un symbole ?
[https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2014/12/09/a-quoi-correspond-une-grande-cause-nationale_4537254_4355770.html] (consulté le 25 mai 2023)

¹¹⁸ Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France entre 2014 et 2017.

¹¹⁹ Avis sur la laïcité et la gestion du fait religieux dans les établissements de l'enseignement supérieur public
[https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2015/12/avis_laicite_et_gestion_du_fait_religieux_dans_lenseignement_superieur_public_definitif.pdf] (consulté le 25 mai 2023)

¹²⁰ « Recommandation en matière de prévention et de lutte contre les violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur et la recherche » [http://www.anef.org/wp-content/uploads/2017/01/Lettre-recommandations_Violences_Minist%C3%A8re-d%C3%A9c2016.pdf] (consulté le 25 mai 2023)

¹²¹ « Plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme (2018-2020) »
[<https://www.gouvernement.fr/plan-national-de-lutte-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme-2018-2020>] (consulté le 25 mai 2023)

Recherche et de l'Innovation, Frédérique Vidal, a lancé en 2019 un plan de lutte contre les discriminations envers les personnes LGBT+¹²². Ces plans confirment la multiplication des catégories minoritaires ciblées par l'État, mais révèlent son incapacité à établir une perspective globale de lutte contre toutes les formes de discrimination.

Le premier pas important dans cette perspective globale a vu le jour avec le décret ministériel du 13 mars 2020, destiné à toute la fonction publique, qui insiste sur l'obligation de mettre en place un dispositif de signalement des actes de violence, de discrimination, de harcèlement et d'agissements sexistes¹²³. Pourtant, son application demeure difficile au regard de plusieurs contraintes institutionnelles qui seront illustrées par l'étude de cas de l'Université de Bordeaux. Enfin, en octobre 2021, le plan national d'action contre les violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur et la recherche (2021-2025), suggère de nombreuses mesures structurées dans « une dynamique proactive, en lien avec les établissements et les associations »¹²⁴.

En somme, l'analyse de l'évolution du cadre gouvernemental en matière de lutte contre les discriminations dans l'ESR sur les deux dernières décennies montre le caractère discontinu des directives ministérielles. De plus, l'absence de rapports d'évaluation des politiques et des plans d'action mis en œuvre au sein des universités révèle la difficulté à évaluer leur impact sur les mondes étudiants.

Dans les sous-parties suivantes, nous essayerons d'expliquer les effets de ce cadre national sur les politiques universitaires pour l'élimination des discriminations, qui se manifestent notamment en matière d'une « concurrence » entre les motifs de la diversité.

¹²² « Prévenir et lutter contre les LGBTphobies : un guide destiné aux personnels et aux étudiantes et étudiants » [<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-guide-lutter-contre-la-haine-et-les-discriminations-anti-lgbt-dans-l-enseignement-superieur-et-la-49280#:~:text=D%C3%A8s%202019%2C%20la%20ministre%20le,%C3%A9tablissements%20d'enseignement%20sup%C3%A9rieur%20et>] (consulté le 25 mai 2023).

¹²³ « Décret n° 2020-256 du 13 mars 2020 relatif au dispositif de signalement des actes de violence, de discrimination, de harcèlement et d'agissements sexistes dans la fonction publique » [<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041722970/>] (consulté le 25 mai 2023).

¹²⁴ « Plan national d'action contre les violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur et la recherche » [<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/plan-national-d-action-contre-les-violences-sexistes-et-sexuelles-dans-l-esr-2021-2025-87841>] (consulté le 25 mai 2023).

1.2 Le cas québécois : « ÉDI : chantier en cours »

Au Québec, les notions d'équité, de diversité et d'inclusion (ÉDI) sont au cœur des politiques universitaires depuis quelques années. Bien que la demande pour assurer une meilleure justice sociale dans les universités ne date pas d'hier, des mobilisations sociales, comme le mouvement *Black Lives Matter* ou le mouvement *#MeToo*, ont permis des changements dans les organisations publiques, y compris dans les universités. Dans ce sens, les mesures d'ÉDI visent à transformer les pratiques organisationnelles et à contribuer à la création d'un environnement de travail inclusif et exempt de discrimination.

Plusieurs spécificités caractérisent le cas québécois en lien avec la lutte contre les discriminations à l'université ont été révélées lors de notre travail de terrain. La première est liée au fait que la plupart des lois fédérales ou provinciales ne visent pas directement le milieu de l'ESR, mais s'appliquent dans toutes les institutions publiques et privées, y compris dans les universités. La deuxième spécificité tient au déséquilibre entre les exigences en matière d'ÉDI appliquées auprès du corps professoral par rapport aux étudiants. L'attention gouvernementale à la lutte contre les discriminations à l'université s'est renforcée avec l'affaire des chaires de recherche du Canada¹²⁵. La troisième spécificité concerne la gouvernance. Celle-ci est structurée en deux niveaux, d'une part, les lois fédérales (Canada) et, d'autre part, les lois provinciales (Québec). Les développements qui suivent présentent les lois qui font référence en matière d'ÉDI dans les universités à ces deux niveaux.

Au niveau fédéral, d'abord, la première référence est la Charte canadienne des droits et libertés (1982) qui énonce dans son article 15 que « toutes les personnes du Canada - sans distinction de race, de religion, d'origine nationale ou ethnique, de couleur, de sexe, d'âge ou de déficiences mentales ou physiques – doivent être traitées avec le même respect,

¹²⁵ En 2003, huit professeures avaient déposé une plainte au gouvernement fédéral en estimant que les chaires de recherche du Canada n'ont pas été attribuées d'une manière équitable dont les victimes sont issues des groupes historiquement discriminés et qui sont reconnus par le gouvernement fédéral (les femmes, les personnes autochtones, les minorités visibles et les personnes en situation de handicap). [<https://www.ledevoir.com/societe/science/122553/chaire-de-recherche-du-canada-la-discrimination-doit-cesser>] (consulté le 26 mai 2023).

la même dignité et la même considération¹²⁶ ». Ensuite, la loi canadienne sur les droits de la personne (1985) « reconnaît le droit de tous les individus à l'égalité des chances d'épanouissement et à la prise de mesures visant à répondre à leurs besoins, sans discrimination, notamment celle fondée sur les déficiences ». Elle définit, dans ses articles de 5 à 14.1, les motifs de distinction illicite en proposant une liste des actes de discrimination et de harcèlement qui peuvent faire l'objet d'une plainte¹²⁷. Enfin, au niveau fédéral, nous trouvons également la loi sur l'équité en matière d'emploi¹²⁸ et la loi canadienne sur l'accessibilité¹²⁹, portant particulièrement sur le handicap, qui s'appliquent dans le milieu de l'enseignement supérieur et de la recherche. Aussi, le gouvernement canadien a mis en place depuis 2018 le programme « Dimensions »¹³⁰ qui vise à soutenir les établissements postsecondaires pour éliminer les discriminations et contrer les obstacles auxquels sont confrontés les groupes privés d'équité.

À l'échelle provinciale, les textes de référence en matière d'ÉDI sont nombreux. En premier lieu, la charte des droits et libertés de la personne (1975) constitue une base importante pour les institutions universitaires, comme pour toutes les autres institutions québécoises. Elle défend les « libertés fondamentales telles que la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association »¹³¹. Nous trouvons également dans la législation québécoise la loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur¹³². Cette loi prévoit la mise en place d'un climat

¹²⁶ Loi constitutionnelle de 1982 : Charte canadienne des droits et libertés [<https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-12.html>] (consulté le 26 mai 2023)

¹²⁷ Loi canadienne sur les droits de la personne [<https://laws.justice.gc.ca/fra/lois/H-6/TexteComplet.html>] (consulté le 26 mai 2023)

¹²⁸ Loi sur l'équité en matière d'emploi [<https://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/page-1.html>] (consulté le 26 mai 2023)

¹²⁹ Loi canadienne sur l'accessibilité [<https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/A-0.6/page-1.html>] (consulté le 26 mai 2023)

¹³⁰ Programme Dimensions : Équité, diversité et inclusion [https://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Dimensions_Dimensions_fra.asp] (consulté le 26 mai 2023)

¹³¹ Charte des droits et libertés de la personne [<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-12#:~:text=Toute%20personne%20est%20titulaire%20des,et%20la%20libert%C3%A9%20d'association.>] (consulté le 26 mai 2023)

¹³² Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur [<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/P-22.1>] (consulté le 26 mai 2023)

sécuritaire pour les étudiants et les membres du personnel dans les établissements d'enseignement supérieur. Ceci se fait notamment par « la mise en œuvre de moyens de prévention, de sensibilisation, de responsabilisation, d'accompagnement et d'aide aux personnes. »

Le cadre juridique au Canada et au Québec favorise la lutte contre les discriminations en offrant aux universités les outils nécessaires pour réduire les inégalités entre le groupe majoritaire et les groupes sous-représentés qui sont définis par le gouvernement fédéral (les femmes, les Autochtones¹³³, les minorités visibles¹³⁴ et les personnes en situation de handicap)¹³⁵ et par le gouvernement provincial (aux groupes cités précédemment, nous trouvons les minorités ethniques¹³⁶). Dès lors, les statistiques au Québec, comme dans les autres provinces, constituent un outil institutionnel pertinent pour évaluer les inégalités vécues par les membres des groupes sous-représentés. Ces derniers sont identifiés notamment par le dispositif d'auto-identification¹³⁷, utilisé également dans les universités. Enfin, l'analyse des bases législatives et institutionnelles au Québec nous montre que l'application des principes d'ÉDI constitue une préoccupation pour les institutions universitaires et un chantier en cours.

En guise de conclusion, les gouvernements français et québécois n'accordent pas la même importance à la gestion de la diversité et par conséquent à la lutte contre les discriminations dans le milieu universitaire. En France, les critères de la diversité sont en concurrence, notamment avec le retrait des inégalités liées à l'origine ou à la couleur de peau (Eberhard, 2022). Cette situation prévaut sur les problématiques de genre et d'égalité entre les femmes et les hommes. Quant au Québec, les groupes sous-représentés sont nettement identifiés et

¹³³ Les Autochtones sont les peuples des Premières Nations, les Inuits et les Métis.

¹³⁴ Les minorités visibles sont les personnes autres que les Autochtones, qui ne sont pas de couleur blanche.

¹³⁵ Certains organismes subventionnaires fédéraux reconnaissent également les membres de la communauté LGBTQ2+, comme le programme Dimensions.

¹³⁶ Les minorités ethniques sont les personnes autres que les Autochtones et les personnes d'une minorité visible, dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

¹³⁷ Formulaire d'auto-identification aux fins de la diversité – Pensions et avantages sociaux [<https://www.canada.ca/content/dam/tbs-sct/documents/formulaire-auto-identification-fra.pdf>] (consulté le 26 mai 2023)

considérés comme une priorité dans la mise en place de mesures d'ÉDI, visant à corriger les inégalités historiquement vécues par les minorités.

Nous étudions dans la partie suivante les politiques de lutte contre les discriminations dans une perspective comparative entre l'Université de Bordeaux et l'Université Laval.

2. Ignorance des discriminations liées à l'origine à l'Université de Bordeaux

L'ignorance des discriminations ethnoraciales dans les institutions publiques en France constitue une réalité indéniable et elle a été démontrée par de nombreux travaux. Les stratégies mises en œuvre sont multiples : requalification, dilution, cantonnement, diversion, subjectivisation, fumigation, dérivation¹³⁸, dissimulation (Ahmed, 2007), dénégarion (Bereni, 2023), etc. Pour le cas de l'Université de Bordeaux, ce procédé tient par la mise en œuvre d'une stratégie d'ignorance et à la position des acteurs universitaires.

En 2018, l'Université de Bordeaux a lancé une enquête sur le sentiment de discrimination auprès de toute la communauté universitaire. Chez les étudiants, les résultats montrent que l'origine étrangère (réelle ou supposée) est le critère qui génère plus de discrimination (40,8 %), suivi de l'apparence physique (26,2 %), la couleur de peau (19,8 %) et la situation économique (19,8 %). Malgré son importance, l'enquête ne prend pas en considération l'origine ou la nationalité des répondants. Pour les personnels, le sexe est le critère dominant dans les situations de discrimination (41,7 %).

Suite à cette enquête, le caractère discordant des résultats et de la ligne politique de l'université a suscité de nombreux questionnements. Malgré la taille importante de la communauté étudiante, l'attention était orientée uniquement à l'égalité entre les femmes et les hommes auprès des personnels et à la lutte contre les violences sexistes et sexuelles dans le milieu universitaire. Cette décision stratégique à l'Université de Bordeaux est expliquée par plusieurs éléments tels que le contexte national de lutte contre les discriminations liées aux origines, le pouvoir discrétionnaire de certains responsables

¹³⁸ Fabrice Dhume, « les discriminations ethnoraciales dans les institutions publiques : une réalité méconnue », séminaire du collège de France, 13 décembre 2022. [<https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/seminaire/droits-des-migrants/les-discriminations-ethnoraciales-dans-les-institutions-publiques-une-realite-meconnue>] (consulté le 27 mai 2023).

universitaires¹³⁹ et le manque de moyens humains et financiers permettant de mettre en place une politique structurée de lutte contre les discriminations.

2.1 Absence d'une politique structurée de lutte contre les discriminations

Face aux nombreuses formes du traitement défavorable subies à la fois par les étudiants étrangers (cf. chapitre 2, partie 3), et par les autres étudiants de l'Université de Bordeaux (cf. rapport cité ci-dessous), l'absence des dispositifs de lutte contre les discriminations interroge. Malgré l'obligation ministérielle depuis 2020 de mettre en place un dispositif de signalement des actes de violence, de discrimination, de harcèlement et d'agissements sexistes, certains acteurs de l'Université de Bordeaux ont interprété le décret lié à ce dispositif, en considérant que seules les violences sexistes et sexuelles sont concernées par le signalement.

J'ai mis en place une cellule de veille sur le harcèlement sexuel, donc ça, ça m'occupe beaucoup, beaucoup d'actions de sensibilisation sur les violences sexistes et sexuelles [...] Je vous dis dans la mission ce sujet est hyper central, c'est obligatoire pour les universités, ce qui n'est pas le cas des autres discriminations. Et donc la plupart des chargés de mission ne sont que « égalité femmes-hommes ». (RB1 : Responsable, UB)

L'Université de Bordeaux oriente ses ressources et dispositifs vers des critères spécifiques (sexe et genre), et se faisant, participe à invisibiliser des inégalités liées à l'origine, pourtant flagrantes dans les enquêtes. De plus, en analysant les plans d'action de l'université¹⁴⁰ et les lettres de mission de nombreux vice-présidents et chargés de mission, nous pouvons constater que la lutte contre les discriminations n'est pas transversale, et que l'engagement de l'établissement dans ce chantier reste relativement faible.

Lors de notre travail de terrain, nous avons essayé d'identifier les actions et les dispositifs mis en place pour l'élimination des discriminations liées à l'origine, qui pourraient

¹³⁹ Pour protéger l'anonymat de nos interviewés, il serait difficile d'examiner les résultats en identifiant leurs caractéristiques socio-démographiques (leurs fonctions à l'université, leurs socialisations primaire et secondaire, leurs expériences vécues, etc.).

¹⁴⁰ Les seuls plans d'action à l'Université de Bordeaux en lien avec la gestion de la diversité sont axés sur deux critères : le sexe et le genre. Nous trouvons en 2015, la mise en place d'un plan d'action pour l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, et qui a été réactualisé en 2021 et remplacé en 2022 par le plan pour l'égalité des genres.

s'inscrire sur des volets de la formation et de la sensibilisation. Les seules initiatives identifiées ont été destinées principalement aux personnels de l'université et axées sur les violences sexistes et sexuelles. En confrontant les résultats de notre enquête menée auprès des étudiants sur leur sentiment de discrimination avec les propos des responsables universitaires, ces derniers prennent conscience des difficultés liées à l'inclusion des étudiants étrangers au moment même de l'entretien. Ils estiment qu'il serait important d'intégrer la question de l'origine étrangère dans les sensibilisations.

Il y a certainement de la sensibilisation à faire... comme ça se fait d'ailleurs sur les violences sexistes et sexuelles... de la formation à faire pour qu'il n'y ait pas de mots blessants pour qu'il n'y ait pas de mots discriminants. Des fois, on n'en a peut-être même pas conscience nous enfin voilà... Il y a de la sensibilisation à faire qui doit alors... C'est difficile de faire une formation là-dessus, mais on peut passer par des activités culturelles qui prônent justement... qui mettent en avant peut être sous l'aspect humoristique, il faut avoir un abord de pas donneur de leçons, mais plutôt je ne sais pas, par des activités culturelles et sensibiliser les personnels à ce genre de choses, voilà. C'est délicat. Mais c'est comme les violences sexistes et sexuelles hein. (RB8 : Responsable, UB)

L'absence d'une politique structurée de lutte contre toutes les formes de discrimination tient à des contraintes institutionnelles internes et externes. L'arrivée en février 2022 d'une nouvelle équipe présidentielle permet néanmoins de mesurer combien les stratégies de gestion de la diversité dépendent largement des acteurs, de leurs intérêts, de leurs connaissances et de leurs compétences. Les propos de cette responsable universitaire faisant partie de la nouvelle équipe présidentielle de l'Université de Bordeaux confirment notre constat sur le « surinvestissement » institutionnel des questions des violences sexistes et sexuelles et l'ignorance des discriminations liées à l'origine.

Moi j'ai découvert une université qui s'est beaucoup impliquée sur les violences sexistes et sexuelles, donc c'est vraiment la question du genre qui a été traitée depuis 2015 en relative en fait aux directives ministérielles. Et on a eu très peu d'investissement sur les questions de diversité ou de discrimination liées à d'autres critères, je veux dire origines ou questions raciales. (RB14 : Responsable, UB)

D'un point de vue émique, l'enquête menée par l'Université de Bordeaux en 2018 montre que 78,6 % des étudiants déclarent important que leur établissement agisse en faveur de la lutte contre les discriminations. Lors des entretiens, nous avons interrogé également les

étudiants étrangers sur leurs avis envers les efforts réalisés par l'université pour faire face aux comportements discriminatoires. La plupart d'interviewés confirment l'absence des initiatives universitaires mises en œuvre pour cette finalité. Certains expliquent ce constat par le fait que « ce n'est pas une affaire universitaire », d'autres expriment un étonnement de l'indifférence universitaire face aux inégalités vécues par les étudiants étrangers.

- À ton avis, existe-t-il des initiatives à l'université pour lutter contre ces formes de discrimination ?

- Je crois non, parce que vraiment personne n'essaie de faire t'intégrer en vrai ou bien de te faire sentir mieux ou que tu es bien accueilli ou comme si dans ton pays, non c'est juste... tu as du travail, tu dois étudier si tu arrives à créer des relations avec des amis c'est bien, sinon c'est bien aussi et ça marche comme ça ! (EB23 : Leila, femme, 21 ans, Maroc, Licence, UB)

L'attention portée à la lutte contre les violences sexistes et sexuelles, ainsi que le manque de visibilité de la cellule d'écoute et de veille mis en place par l'université sont les principaux facteurs qui expliquent le non-recours des étudiants à ce dispositif : de septembre 2016 à janvier 2022, seulement 62 étudiants ont sollicité cette cellule¹⁴¹. Ce dysfonctionnement de la cellule de veille en particulier et de la politique universitaire de lutte contre les discriminations en général, est lié à de nombreux obstacles institutionnels. La sous-partie qui suit revient sur ces éléments.

2.2 Obstacles institutionnels multiples

L'ignorance des discriminations liées à l'origine à l'Université de Bordeaux peut être expliquée principalement par des obstacles institutionnels multiples. Ceux-ci tiennent à un modèle distant vis-à-vis les problématiques ethniques, à la concurrence entre les critères de discrimination et au faible engagement de certains acteurs pour lutter contre les inégalités ethnoraciales dans les mondes étudiants.

2.2.1 Le modèle national face aux minorités ethniques

Pour démontrer l'influence du contexte national sur les politiques universitaires visant à lutter contre les discriminations liées à l'origine, il nous semble essentiel de fournir un bref

¹⁴¹ Données obtenues de l'Université de Bordeaux à l'aide d'un travail ethnographique.

aperçu historique de l'évolution d'une approche nationale « *color blindness* » au cours des dernières décennies (Fassin, 2006 ; Dhume et Cohen, 2018 ; Hajjat, 2021). Depuis la fin des années 1990, nous assistons à une réticence des élites politiques à mettre en place des actions publiques dédiées à la lutte contre les discriminations perçues par les minorités ethniques. Contrairement à la plupart des pays européens, le paradigme des discriminations raciales s'est développé tardivement en France (Marie, 2003).

En effet, ce sont des forces exogènes, notamment des directives européennes, qui ont conduit à l'apparition des premières avancées législatives (Guiraudon, 2006). Pendant longtemps, les inégalités ethniques en France n'ont pas été prises en considération sous le prétexte des difficultés d'acculturation et d'assimilation aux « valeurs de la République » (Tuot, 2013) et à la laïcité française. Dès lors, « les discriminations restent tranquilles, cachées derrière les grands discours sur la laïcité » (Angotti et Recht, 2017, p. 136).

L'université n'est que le reflet de ce qui se passe dans les autres organisations que ce soient publiques ou privées en fait. En soi, moi, je te dirais que l'université n'a rien de différent sur ces questions-là, c'est-à-dire une impossibilité de traiter la question religieuse pour moi. On est sur une question de laïcité globale où chacun doit effectivement laisser sa religion dans son cercle privé. C'est de l'ordre d'une culture nationale quoi ! (RB14 : Responsable, UB)

D'une manière générale, les politiques publiques en France ont essayé d'euphémiser les discriminations ethnoraciales (Doytcheva, 2007), en les absorbant dans les politiques de la ville, dans les questions territoriales (politiques des quartiers) ou dans les enjeux de la laïcité. Par conséquent, nous constatons une frilosité dans les mesures de lutte contre les discriminations, où « la fiction juridique de l'égalité de tous les citoyens est dénoncée comme un moyen d'occulter la vérité du racisme » (Schnapper, 2004, p. 180).

L'université, en tant qu'institution publique, dépend largement de ce contexte national d'ignorance des discriminations liées à l'origine. Elle est considérée, en raison des principes universalistes et égalitaires, comme un lieu d'invisibilisation des différences, et elle serait dès lors préservée de la discrimination (Dhume et Cognet, 2020). Pour notre cas d'étude, l'influence du contexte national français sur la sphère universitaire réside

principalement dans l'impossibilité d'avoir des données ethniques sur la population étudiante en raison d'un paradigme universaliste républicain.

À l'Université de Bordeaux, comme dans toutes les universités françaises, le principe d'« égalité des chances » ne permet pas d'expliquer les inégalités des étudiants en fonction de leurs origines ethnoraciales. L'outillage statistique, en tant qu'outil pertinent dans les politiques de gestion de la diversité, est entravé par « un immobilisme idéologique autour d'un modèle républicain » (Poinsot et Weber, 2014, p. 13). Les acteurs universitaires ne possèdent pas de données sur l'origine des étudiants et par la suite, il devient difficile d'évaluer les inégalités en fonction de la dimension ethnique ou de mettre en place un accompagnement personnalisé en fonction des « besoins ethnoculturels¹⁴² ». Pour illustrer cette idée, la dissimulation de la catégorie d'origine amène par exemple à une méconnaissance de la langue d'origine de l'étudiant. Cette situation peut générer une invisibilisation de la différence linguistique et son rôle dans la réussite de certains étudiants allophones.

C'est le cas des étudiants étrangers en mobilité individuelle à l'Université de Bordeaux, dès leur admission dans une formation universitaire, ils « perdent » leur qualité d'« étrangers » et se trouvent « dilués » dans une majorité définie en fonction des aspects d'étudiants locaux. Les propos, ci-dessous, de ce responsable de l'Université de Bordeaux confirment cette idée.

Ce que je voudrais dire, c'est que dans les études [supérieures], moi je ne sais pas qui est qui, quelle est la nationalité de qui, c'est-à-dire si je prends le nom des étudiants, par exemple, vous vous appelez Hachem Benissa, [...] vous êtes en cours avec moi. Moi je ne sais pas quelle est votre nationalité... Donc ce que je veux dire, c'est que rien ne me dit, quand j'ai cent étudiants devant moi, qui est d'où ? Il y a 50 ans, ça aurait peut-être été le cas, mais aujourd'hui, quand on voit la population, la jeunesse française, si [...] je vois les noms de tous mes étudiants, je suis incapable de dire s'il est français, tunisien, marocain, algérien... s'il a une peau de couleur noire, il peut être antillais, il peut être d'Afrique subsaharienne... (RB11 : Responsable, UB)

¹⁴² Par « besoin ethnoculturel », nous entendons tout aspect lié à l'expérience vécue dans le pays d'origine (langue, fracture numérique, compétences spécifiques au pays d'accueil, etc.) et susceptible de créer des inégalités chez les minoritaires. Le besoin réside dès lors dans la correction de ces inégalités.

Les catégories ethniques et religieuses font polémiques en France (Meziani, 2015), contrairement à d'autres minorités comme celles du sexe et du genre. Témoin de ce fait, les mouvements sociaux historiques de dénonciation du racisme et des discriminations liées à l'origine connaissent une faible résonance contemporaine (Brun et Cosquer, 2022). Cependant, il est devenu de plus en plus apparent ces dernières années l'émergence des mouvements sociaux dans la sphère académique se focalisant sur d'autres critères, tels que ceux défendus par les minorités sexuelles et de genre.

En tout cas, pendant des années, on n'a pas su et ça, c'est vraiment lié à un double processus, à un processus d'invisibilisation de la diversité pendant depuis de nombreuses années, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu forcément de mouvements sociaux venant des étudiants issus des minorités, il n'y a eu aucun mouvement, alors que pour la communauté LGBTQ, ça a été le cas, le genre, ça a été le cas, mais les étudiants étrangers, ils ne se sont jamais manifestés pour dire « écoutez, on est maltraité, y a du racisme, et cetera ». (RB14 : Responsable, UB)

À l'aide des entretiens menés auprès des responsables associatifs et des observations des activités mises en place par les associations communautaires, nous confirmons l'absence des mouvements sociaux de dénonciation des inégalités et des discriminations vécues par les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux. Cependant, d'autres associations féministes se sont mobilisées sur les campus universitaires et demandent aux responsables universitaires de renforcer leur politique en lien avec les problématiques du sexe et du genre comme le confirme cette responsable universitaire : « la question femme-homme occupe beaucoup parce qu'on est dans un contexte de mobilisation très important sur les violences sexuelles » (RB1 : Responsable, UB)

Enfin, le modèle national français se focalise sur « l'unité politique et l'unité culturelle » comme les seuls leviers d'intégration et de citoyenneté, en excluant « les corps intermédiaires » (Schnapper, 2004, p. 178). Cette philosophie peut conduire à l'invisibilisation des discriminations liées à l'origine et peut avoir un impact sur la gestion de la diversité dans le milieu universitaire.

Dans la sous-partie suivante, nous explorons l'importance accordée par les acteurs universitaires à la lutte contre les inégalités ethnoraciales dans les mondes étudiants.

2.2.2 Concurrence entre les critères de la diversité : « le racisme, parent pauvre dans les politiques de lutte contre les discriminations ? »

Au regard de l'ignorance des discriminations ethnoraciales dans le contexte national et de l'absence de mobilisations sociales des groupes ethniques sous-représentés, il n'est pas surprenant d'observer une concurrence entre les critères de la diversité dans les politiques universitaires de lutte contre les discriminations.

À l'Université de Bordeaux, les résultats de l'enquête de 2018, citée précédemment, et qui consistait à montrer l'ampleur du traitement inégalitaire perçu par les étudiants en raison de leur origine étrangère, n'ont pas incité les acteurs universitaires à intégrer cette dimension d'origine dans leurs stratégies de lutte pour l'égalité dans les mondes étudiants. La réponse universitaire se concentre sur l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment auprès des personnels. Ce choix stratégique peut être motivé par le désir de l'établissement de se conformer à la tendance des universités à lutter contre les inégalités (Bhopal et Henderson, 2019), tout en discriminant les critères de la diversité et en négligeant les motifs ethnoraciaux dans les politiques universitaires.

Alors, mon entrée, c'est vraiment femme-homme [...]. Et après, quand on travaille, vous voyez sur femme-homme en politique, très rapidement quand même et dans la mise en place de la parité en politique en France, très rapidement, on reconnaît la différence des sexes dans les constitutions et très rapidement la question de la représentation de toutes les couleurs se pose, et pour moi... enfin j'utilise cette phrase qui est parfois mal interprétée hein, quand on dit « les femmes d'abord et les autres suivent », vous voyez, on rentre par l'entrée femme-homme, grosso modo quand même 50-50, et ça ouvre toutes les perspectives qui viennent interroger l'universalisme en politique. (RB1 : Responsable, UB)

La question de l'égalité à l'université est réduite à l'égalité entre les sexes uniquement. Elle est estimée comme prioritaire, en revanche le travail équivalent sur les inégalités raciales est repoussé vers des projets futurs ou abordé avec réticence. Ces interprétations ont été formulées à partir de plusieurs indices relevés lors de notre travail de terrain, tels que la communication axée sur la sensibilisation autour des questions d'égalité du sexe et du genre, le soutien des initiatives associatives portant sur ces sujets, la mise en avant de

journées internationales en particulier¹⁴³ telles que le 25 novembre¹⁴⁴ et le 8 mars¹⁴⁵ et non pas d'autres, comme la journée du 21 mars¹⁴⁶, qui restent des illustrations emblématiques de cette situation.

Les questions ethnoraciales sont devenues le parent pauvre de la lutte contre les discriminations dans les mondes étudiants. Souvent perçues comme facultatives et dispensables, les mesures visant à lutter contre le racisme à l'échelle nationale sont considérées comme de simples artifices politiques ou une « cosmétique ministérielle » selon l'expression d'Olivier Esteves et Kamel Badar (2021).

Dans le cas de notre étude, étant donné que nous avons démontré que les marqueurs ethnoculturels (corporel, linguistique et religieux) contribuent à la perpétuation du sentiment de discrimination, nous estimons que l'absence de prise en compte de la question d'origine conduit inévitablement à éviter de lutter contre les inégalités ethniques.

Pour conclure, la gestion de la diversité à l'université peut être qualifiée de « sélective » et loin de s'inscrire dans une approche anti-discrimination « globale ». Les acteurs universitaires participent ainsi à un « jeu des critères » (Doytcheva, 2009). À ce stade, nous posons la question suivante : quelles sont les barrières qui entravent le développement d'une politique plus systémique, dépourvue de distinctions ou de compétition entre les populations ciblées par la discrimination ?

La sous-partie qui suit tente de répondre à cette question et examine plus en détail sur le rôle des acteurs universitaires dans la définition des politiques anti-discrimination.

2.2.3 Les acteurs universitaires sont-ils des *Street-level bureaucrats* ?

Les responsables universitaires jouent un rôle clé dans la définition et la mise en œuvre des politiques de lutte contre les discriminations. Ils possèdent un pouvoir discrétionnaire pour

¹⁴³ Le même constat a été observé au niveau national auprès de la Conférence Permanente des chargé.e.s de mission Égalité et Diversité (CPED) avec l'organisation des webinaires et une communication spéciale [<https://www.cped-egalite.fr/agenda>] (consulté le 28 mars 2023)

¹⁴⁴ Journée internationale contre les violences faites aux femmes.

¹⁴⁵ Journée internationale des droits des femmes.

¹⁴⁶ Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale.

adapter ces politiques en fonction des situations spécifiques qu'ils rencontrent sur le terrain. Cependant, dans le cas de l'Université de Bordeaux, cette discrétion a été utilisée à notre sens pour ignorer la question ethn raciale et orienter l'attention vers d'autres critères.

Nous avons montré dans la partie 1.1 de ce chapitre que le cadre national de lutte contre les discriminations dans le milieu de l'ESR est peu stabilisé. Celui-ci laisse une « marge de manœuvre » aux acteurs universitaires pour exercer leur liberté discrétionnaire. Si, dans certains cas, l'usage de cette dernière peut jouer un rôle crucial pour renforcer l'efficacité de la politique menée (Periac, Gand et Sardas, 2014), dans le cas de notre étude, le pouvoir discrétionnaire¹⁴⁷ des acteurs universitaires permet de négliger certaines directives ministérielles et d'allouer les ressources institutionnelles dans des projets précis et limités.

Ce choix peut être expliqué par plusieurs déterminants favorisant la mise en place d'une *street-level bureaucracy*¹⁴⁸ (Lipsky, 1980 ; 2010). Ces déterminants peuvent être spécifiques aux acteurs tels que leurs intérêts personnels¹⁴⁹, leurs idéologies¹⁵⁰ et leurs stéréotypes, leurs compétences et l'éventuel inconfort de traiter les questions ethniques et raciales (Ahmed, 2007 ; Bhopal, 2018), leurs interprétations des cadres juridiques¹⁵¹, etc., ou liés à l'institution tels que le manque des moyens humains et financiers, l'absence de diversité au sein des personnels, l'image de l'institution universitaire, etc.

En effet, le souci de préserver la réputation de l'université, considérée comme lieu d'accomplissement d'un modèle universaliste et égalitaire, génère une réticence

¹⁴⁷ Le pouvoir discrétionnaire peut être défini comme « le pouvoir [...] d'agir en se fondant sur sa propre appréciation, au-delà donc d'une simple application des règles mais en restant néanmoins dans un cadre légal » (Dubois, 2010, p. 275).

¹⁴⁸ Cette théorie vise à démontrer le rôle des bureaucrates dans la fabrication des politiques de l'institution, voire des politiques publiques (Lipsky, 1980 ; Dubois, 2012).

¹⁴⁹ En France, les vice-présidents et les chargés de mission au sein des universités sont des enseignants-chercheurs sélectionnés, entre autres critères, en fonction de leur domaine de recherche. Ce constat a été corroboré par l'analyse des lettres de mission de certains responsables à l'Université de Bordeaux.

¹⁵⁰ Ici nous faisons référence à la définition suivante des idéologies : « Dans les domaines de la psychologie sociale, interculturelle, de la psychologie des minorités ethniques et de la psychologie organisationnelle, les idéologies de la diversité représentent des attitudes, des croyances et des pratiques concernant la manière de répondre à la diversité et à la façon dont les groupes doivent interagir les uns avec les autres » (Tran, Thomas et George, 2014, p. 206)

¹⁵¹ Lorsque nous avons sollicité des rencontres avec certains responsables universitaires en les informant que notre étude portait sur la gestion de la diversité ethnoculturelle, certains ont exprimé en réponse que la question de la diversité ethnoculturelle n'a pas de place en France.

institutionnelle à aborder les problématiques ethnoraciales au sein des mondes étudiants. Dès lors, les responsables universitaires tendent à faire briller les « façades vertueuses » (Bereni, 2022) de l'université, souvent à travers la présence des étudiants étrangers qui constituent « une image positive et étincelante de l'organisation » (Ahmed, 2007). Pourtant, cette « visibilité » de la diversité se fait, selon certains interviewés, notamment à travers les étudiants en mobilité encadrée comme ceux venant dans le cadre du programme Erasmus.

Je pense qu'il y a une invisibilisation des étudiants étrangers qui ne viennent pas dans des programmes Erasmus, parce qu'ils rentrent avec tous les moutons en même temps, tu ne les vois pas... les étudiants d'Erasmus viennent pour 6 mois et ils partent et malgré ça il y a tout un accueil pour eux... mais l'étudiant qui est étranger, qui habite en France, qui vient à l'université, vient comme tous les autres, il y a une invisibilisation parce qu'il passe inaperçu, parce que les professeurs ne savent pas d'où on vient. (EB6 : Valentina, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

Dans un premier lieu, l'absence de mesures de lutte contre les discriminations liées à l'origine peut être attribuée en partie à la méconnaissance des inégalités perçues par les étudiants étrangers de la part de nombreux acteurs universitaires directement impliqués dans la gestion de la vie universitaire. Pour étayer cette idée, nous revenons sur le déroulement des entretiens menés avec les responsables universitaires et qui ont été structurés en deux phases distinctes : la première consistait à étudier les représentations des interviewés de la présence des étudiants étrangers à l'université. La seconde phase était dédiée à la confrontation de leurs discours avec les résultats obtenus dans le cadre de notre enquête statistique. À ce niveau, nous avons remarqué un passage d'un discours positif et normatif sur la diversité à un étonnement de la part de certains responsables universitaires face à l'ampleur des discriminations perçues par les étudiants étrangers. Par conséquent, l'absence d'une politique antidiscriminatoire à l'université peut être liée à la méconnaissance des trajectoires difficiles des migrants du savoir.

Ensuite, de nombreux acteurs se trouvent face à un dilemme complexe entre des mesures incitatives importantes du gouvernement et une pénurie des moyens dont ils disposent pour y répondre (Weller, 2018). Ce dilemme met les acteurs dans une situation stressante

et inconfortable, nécessitant de développer une « gymnastique du soi » (*gymnastic of the self*) (Weller, 2018, p. 140).

La faiblesse des ressources de l'université de Bordeaux est expliquée notamment par le caractère symbolique des directives gouvernementales et ministérielles pour lutter contre les discriminations à l'université. La mise en place de cette mission au niveau stratégique se fait par une décharge d'enseignement pour les responsables universitaires ou par des primes adossées à la fonction. Pourtant, au-delà de la conception stratégique, l'Université de Bordeaux, comme la plupart d'universités françaises, ne dispose pas de personnels pour s'occuper du volet opérationnel de la mission de gestion de la diversité. Les propos de cette responsable de l'université confirment cette idée.

L'université, elle est impliquée dans ces deux aspects, il faut comprendre que quand on regarde les rouages intérieurs, il faut comprendre qu'elle est soumise à des directives du ministère. Quand on nous impose de faire de travail et c'est super, mais qu'on n'a pas de moyens et que les moyens, il faut aller les chercher... Moi aujourd'hui, concrètement, j'ai une décharge d'enseignement, mais ça ne suffit jamais, ça ne remplit absolument pas les heures que je fais en plus, pourtant, je délègue. Donc il y a vraiment un manque de moyens et ça, c'est au niveau national. Moi je suis dans des groupes France Universités, la CPED, on est tous dans les mêmes problématiques [...], il n'y a pas de moyens humains, il n'y a pas de moyens humains, il n'y a pas d'expertise humaine sur ces questions donc c'est une vraie problématique, voilà. (RB14 : Responsable, UB)

Face à cette pénurie de moyens, certains acteurs de l'Université de Bordeaux ont utilisé leur « discrétion professionnelle » (Akosa et Asare, 2017) pour créer des routines de travail orientées vers la lutte contre les violences sexistes et sexuelles et l'égalité des genres uniquement. Par la suite, les « décisions que les *street-level bureaucrats* prennent, les routines qu'ils développent et les outils qu'ils inventent (...) deviennent effectivement les politiques publiques qu'ils mènent » (Lipsky, 1980). Enfin, le sexe et le genre ont pris le pas sur l'origine dans la manière dont les inégalités sont reconnues et abordées (Bhopal, 2018).

Face à ces contraintes, comment l'institution universitaire peut-elle œuvrer pour une gestion de la diversité globale, en passant du cloisonnement des critères de diversité à une réelle transformation structurelle, susceptible d'offrir un cadre potentiellement puissant

pour la lutte contre toutes les formes de discrimination dans le milieu de l'enseignement supérieur ?

Pour conclure, l'absence d'une politique structurée de lutte contre les discriminations à l'Université de Bordeaux est expliquée par plusieurs facteurs tels que la culture professionnelle des acteurs universitaires, les moyens humains et financiers et le contexte national de reconnaissance des inégalités ethniques. Dans ce système d'enseignement supérieur « ultra-massifié, sous-financé et dépersonnalisé » (Esteves et Badar, 2021), les politiques universitaires accordent peu de priorité à la lutte contre les discriminations et les inégalités auxquelles font face les étudiants en fonction de leur origine ethnique étrangère.

3. La priorité symbolique de l'ÉDI à l'Université Laval

Au Québec, la lutte contre les discriminations est une dimension importante du droit et des politiques publiques. Les universités dépendent largement du contexte fédéral et provincial, soucieux des inégalités vécues par les minorités ethniques. L'intérêt institutionnel à l'Université Laval aux enjeux de la diversité se manifeste par les politiques managériales basées sur une approche de co-construction avec les différentes structures et les acteurs impliqués dans l'application des mesures d'équité, de diversité et d'inclusion.

L'usage du terme « équité » à l'Université Laval¹⁵² reconnaît l'existence des inégalités dont les victimes sont des groupes historiquement défavorisés et marginalisés. Pour cela, ces derniers deviennent une « cible » des politiques visant à créer un milieu exempt de discrimination. Ce constat est confirmé par les stratégies institutionnelles et les dispositifs mis en place pour lutter contre les inégalités ethniques. Dès lors, la lutte contre les discriminations, en tant que levier de gestion de la diversité, s'imbrique dans le respect des obligations législatives et la responsabilité sociale et éthique des institutions (Cornet et Delhaye, 2007).

Ces principes sont devenus une « marque institutionnelle » à l'Université Laval, se manifestant à la fois par des discours que des pratiques. Cependant, en adoptant une

¹⁵² Voir le site de l'Université Laval : « Concepts clés en EDI » [<https://www.ulaval.ca/equite-diversite-inclusion/concepts-cles-en-edj>] (consulté le 4 juin 2023)

approche à la fois émiqne et étique pour examiner la gestion de la diversité, nous constatons que les nombreuses initiatives universitaires ont eu un impact limité sur la vie quotidienne des étudiants au regard du taux élevé des discriminations signalé par nos enquêtés. La priorité institutionnelle de mise en œuvre des principes d'ÉDI reste principalement symbolique et en déficit face aux rapports d'altérité qui traversent les mondes étudiants.

3.1 Co-construction d'une politique de lutte contre les discriminations

Au cours des dernières années, l'Université Laval a entrepris des évolutions institutionnelles significatives pour renforcer ses politiques de lutte contre les discriminations. Consciente des enjeux liés à l'ÉDI, l'université a adopté une approche *bottom-up* qui met l'accent sur les besoins et les expériences vécues des personnes issues des minorités. Cette approche transversale de gestion de la diversité se traduit par l'implication de nombreuses structures dans le développement des actions anti-discrimination.

Selon les responsables universitaires, la gouvernance adoptée par l'université vise à placer les personnes issues des minorités au cœur du processus décisionnel. Pour illustrer cette idée, les mesures d'ÉDI sont examinées et définies au sein d'un comité institutionnel¹⁵³, qui formule des recommandations à l'attention du comité de direction de l'université. Les stratégies institutionnelles d'ÉDI sont élaborées, évaluées et rapportées par ce comité afin d'assurer une connexion entre la communauté universitaire et la direction de l'université.

Les différents membres du comité institutionnel d'ÉDI représentent des groupes historiquement marginalisés (les minorités visibles, les femmes, les autochtones, etc.) dans l'objectif de participer à des réflexions participatives sur le déploiement des mesures de lutte contre les discriminations.

On a également formé le bureau de l'ÉDI qui, lui, plutôt une communauté de pratique, hein, donc, qui regroupe 87 personnes qui ont répondu à l'appel, ce ne sont pas des gens qui ont été forcés d'y siéger ou qui ont été désignés, mais des gens qui se sont manifestés pour participer à des réflexions sur le

¹⁵³ « Comité institutionnel ÉDI » [<https://www.ulaval.ca/equite-diversite-inclusion/comite-institutionnel-edi>] (consulté le 4 juin 2023)

déploiement de nos mesures. Donc on est plus dans une communauté de pratique à un niveau plus opérationnel. (RL9 : Responsable, UL)

Le contexte se caractérise par la diversité de services impliqués dans le développement d'une culture inclusive au sein du milieu universitaire. À titre d'exemples : l'Institut Équité, Diversité, Inclusion, Intersectionnalité (ÉDI²) qui cherche à consolider l'écosystème de l'ÉDI en collaboration avec de nombreux organismes et institutions¹⁵⁴ ; le Bureau du respect de la personne qui s'occupe de la prévention du harcèlement et des discriminations dans le milieu universitaire et de l'accompagnement des victimes¹⁵⁵ ; le bureau de l'Ombudsman est un réseau des intervenants professionnels qui reçoivent les plaintes de tout membre de la communauté universitaire ayant subi de discrimination¹⁵⁶.

C'est sûr que le bureau du respect de la personne, ce n'est pas nécessairement un bureau qui a un mandat de faire des enquêtes, ce n'est pas un mandat scientifique, à moins que je me trompe là, mais le mandat principal, c'est l'intervention, l'accompagnement, la promotion, la sensibilisation... Pour la recherche, je crois que ça serait avec l'équipe ÉDI2, eux, ils font des recherches, ils font des rapports, des recommandations. Ils font des listes de meilleures pratiques en matière de discrimination, puis c'est toutes les discriminations selon la charte là puis y a une belle équipe multidisciplinaire là, il y a des profs et des étudiants et des assos, il y a vraiment, c'est très représentatif, là. (RL6 : Responsable, UL)

Les associations étudiantes¹⁵⁷ sont aussi des entités clés à l'Université Laval, représentant les étudiants et jouant un rôle central dans la mise en œuvre des principes d'ÉDI. Elles contribuent à l'identification des besoins, à l'élaboration de recommandations et à la prise de décisions. Plusieurs acteurs universitaires s'appuient sur les rapports produits par les associations étudiantes afin de définir les orientations stratégiques en matière d'ÉDI.

¹⁵⁴ Institut Équité, Diversité, Inclusion, Intersectionnalité (ÉDI2) [<https://institutedi2.ulaval.ca/>] (consulté le 4 juin 2023)

¹⁵⁵ Bureau du respect de la personne [<https://nouvelles.ulaval.ca/2022/11/07/creation-du-bureau-du-respect-de-la-personne-a:12b9e548-f02b-4622-aff2-28f2d7cdea52>] (consulté le 4 juin 2023)

¹⁵⁶ Bureau de l'Ombudsman [<https://ombudsman.ulaval.ca/>] (consulté le 4 juin 2023)

¹⁵⁷ La Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval représente les étudiants inscrits en premier cycle [<https://cadeul.com/>] (consulté le 4 juin 2023). Quant aux étudiants inscrits en deuxième ou troisième cycle sont représentés par l'Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (ÆLIÉS) [<https://www.aelies.ulaval.ca/>] (consulté le 4 juin 2023) La cotisation dans ces associations se fait automatiquement avec le paiement des frais de scolarité.

Il y a des dossiers aussi qui attirent notre attention au niveau sectoriel, donc la question du racisme systémique et de discrimination, la CADEUL donc l'association étudiante du premier cycle a publié un avis sur la question en février dernier au comité institutionnel ÉDI, on les a reçus la semaine dernière, on en a longuement discuté. Ça fait partie de nos orientations stratégiques d'attaquer cet enjeu-là. (RL9 : Responsable, UL)

L'Université Laval a mis en place une gouvernance en matière d'ÉDI qui reconnaît les différentes catégories identifiées dans les chartes canadienne et québécoise, sans établir une distinction des critères ou des groupes marginalisés. Cette approche reflète la sensibilité des acteurs aux inégalités perçues par les étudiants, ainsi qu'aux contraintes institutionnelles liées à la lutte contre certains processus de discrimination.

3.2 « *Color consciousness* » : sensibilité des acteurs aux inégalités liées à l'origine dans les mondes étudiants

À l'Université Laval, une sensibilité marquée est observée parmi les acteurs universitaires à l'égard des inégalités vécues par les étudiants appartenant à des groupes minoritaires, ainsi qu'aux étudiants étrangers en particulier. Il convient de souligner leur conscience du rôle de la discrimination ethnoraciale dans le renforcement des inégalités dans la société, en accordant des avantages injustifiés à certains et en imposant des désavantages à d'autres en fonction de leur appartenance à des catégories ethnoraciales (Jee-Lyn García et Sharif, 2015). La majorité des acteurs universitaires à l'Université Laval, travaillant dans le chantier ÉDI, ont bénéficié d'une formation initiale (psychologie, sociologie, travail social, philosophie, etc.) qui leur confère la capacité d'appréhender les processus sous-jacents à la production des discriminations au sein du milieu universitaire.

La prohibition des caractéristiques ethnoraciales dans la mise en œuvre des mécanismes de discrimination est un impératif essentiel pour adopter une approche pragmatique de la gestion de la diversité. Dans cette optique, les acteurs universitaires considèrent les minorités ethnoraciales comme étant « une cible » des politiques de lutte contre les discriminations. À l'aide des entretiens menés avec ces acteurs, l'analyse des verbatims nous a permis d'identifier leurs explications des discriminations qui continuent d'affecter un grand nombre d'étudiants à ce jour. Il est ainsi observé une reconnaissance des disparités systémiques et individuelles dans les opportunités et les expériences des personnes issues

de minorités. De nombreux interviewés admettent l'existence de différentes manifestations de l'altérité liée à l'origine ethnique, ainsi que son potentiel impact sur la création d'inégalités et les difficultés rencontrées par les personnes étudiantes étrangères. Les propos de cette responsable universitaire sur les difficultés linguistiques et de socialisation rencontrées par les étudiants étrangers viennent confirmer cette idée :

Je vous dirais la difficulté linguistique est quand même assez importante, principalement parce qu'on accueille beaucoup d'étudiants qui sont anglophones ou pour qui l'anglais est une deuxième, voire troisième langue, mais le français n'est pas nécessairement, donc ça, c'est un obstacle parce quand on ne sait pas nécessairement qu'à Québec l'anglais ce n'est pas si répandu que ça, donc c'est un des principaux obstacles, mais l'autre, je dirais vraiment principal, c'est la socialisation. Donc dans les travaux d'équipe, souvent les étudiants de l'international, on constate qu'ils ont de la difficulté à être intégrés dans les équipes, à être acceptés dans les équipes même encore aujourd'hui, donc, dans les équipes de travail, donc plus difficile de se faire des amis, surtout s'ils ne sont pas aux résidences [universitaires] (RL7 : Responsable, UL)

Au cours de la plupart des entretiens que nous avons menés en France, nous avons dû confronter les discours des acteurs universitaires avec les données sur les discriminations. Cependant, sur le terrain québécois, cette tâche ne s'est pas imposée à nous. Les acteurs universitaires sont conscients de la situation des étudiants étrangers, leurs profils peuvent correspondre à celui d'un « expert investi¹⁵⁸ » (Bereni, 2023). Dès lors, cela permet de traiter le discours des personnes discriminées en lien avec leur origine comme « une justice raciale, et donc intrinsèquement vertueuse » (Ray, 2022). Par conséquent, la sensibilité et la socialisation des acteurs constituent un élément clé dans la gestion de la diversité, afin de pouvoir mettre en place des réponses institutionnelles aux différentes problématiques rencontrées par les étudiants minoritaires.

La « *color consciousness* » (Kalmus, 1935 ; Bereni, 2023) rejette les attitudes raciales « daltoniennes » et reconnaît le rôle des aspects liés à l'origine ethnoraciale dans l'accès aux opportunités et dans la structuration des identités sociales et dans la définition des positions avantageées et désavantageées. Ce concept, utilisé auprès des personnes qui

¹⁵⁸ Selon Laure Bereni (2023) les personnes fortement engagées en faveur de la diversité au sein de leur entreprise peuvent être qualifiées d'expertes investies. Elles consentent des sacrifices sur le plan professionnel tout en évitant de sombrer dans un militantisme dogmatique. Leur profil est donc différent de celui de « l'expert critique » ou de « l'expert distancié ».

détiennent un « pouvoir racial » (Ray, 2022), permet de favoriser la mise en œuvre des actions correctives en faveur des minorités racisées (Galonnier, Simon et Ringelheim, 2020 ; Hamidi, 2021).

Puis justement, les personnes de l'étranger sont encore plus précaires, dans le sens où s'ils subissent de la discrimination, de l'abus, c'est encore plus difficile pour eux d'aller se plaindre parce qu'elles se sentent moins légitimes en venant de l'étranger d'aller dire mais ça ne fonctionne pas comme ça, il faut changer les choses et je pense que ça ce n'est pas très bien compris par les gens qui viennent d'ici. (RL3 : Responsable, UL)

Le contexte national au Québec favorise la « conscientisation » des acteurs aux enjeux liés à la lutte contre les discriminations. Les évolutions liées à l'équité, à la diversité et à l'inclusion, analysées dans la partie 1.2 de ce chapitre, conduisent l'institution universitaire à « considérer la diversité comme une représentation qui n'est pas minoritaire et à comprendre la nécessité de modifier ses processus et ses structures pour refléter un environnement qui valorise vraiment les différences » (Chrobot-Mason et Thomas, 2002, p. 330). Ceci s'imbrique également dans la perception positive exprimée par certains acteurs des défis et des opportunités liés à la lutte contre les discriminations. Selon cette interviewée, il y a un dynamisme croissant dans le domaine de l'ÉDI et une visibilité des groupes historiquement marginalisés.

Il reste beaucoup, beaucoup de défis et beaucoup d'opportunités aussi. Je pense qu'on vit à un moment quand même assez charnière, là où il y a beaucoup de dynamisme dans ce domaine-là, les gens s'y intéressent, les gens sont forcés à s'y intéresser, ce qui fonctionne pour ceux qui résistaient, y a beaucoup de prises de parole de groupe historiquement marginalisées dans les médias. C'est une super belle opportunité. Moi je suis très chanceuse de travailler là-dedans maintenant parce que ça, ça vibre beaucoup. (RL3 : Responsable, UL)

Finalement, l'émergence de la « *color consciousness* », en tant qu'outil institutionnel permettant la reconnaissance et l'appréhension de différences ethnoraciales, se révèle essentielle pour appréhender la gestion de la diversité comme une opportunité propice à la restructuration de la stratification sociale. La poursuite d'une démarche transformationnelle de la diversité au sein des institutions de l'enseignement supérieur et de la recherche nécessite ainsi la mise en œuvre de processus de régulation sociale étayés par

une pluralité de dispositifs et d'actions permettant de rendre le milieu universitaire plus équitable.

3.3 Diversité d'actions et de dispositifs de lutte contre les discriminations

À l'Université Laval, de nombreux dispositifs visant à lutter contre les discriminations et à promouvoir la diversité au sein du milieu universitaire sont mis en œuvre. La responsabilité de créer un environnement sécurisant et inclusif est partagée par de nombreux services de l'université. De plus, à la base des données secondaires (observation, analyse des documents institutionnels, etc.), la gestion de la diversité est considérée comme un chantier transversal, organisé d'une manière horizontale et partagée par les différents services, impliquant ainsi la participation et la collaboration de différents acteurs au sein de l'institution.

Les statistiques relatives à l'origine ethnique des étudiants, collectées à l'aide du formulaire d'auto-identification¹⁵⁹, offrent un aperçu de la diversité ethnoculturelle de la population étudiante. Ces données permettent de cibler et personnaliser l'accompagnement des étudiants ayant des besoins particuliers. Selon les acteurs rencontrés lors de notre investigation sur le terrain, les données statistiques (*ethnic-monitoring*) de l'Université Laval fournissent des informations nécessaires sur les caractéristiques de la personne (première langue officielle, handicap, appartenance à une minorité visible, etc.) afin de prévenir les situations de désavantage qu'ils pourraient rencontrer. Ainsi, la classification statistique va au-delà de la simple description, elle revêt également une dimension prescriptive et opérationnelle (Simon, 2003).

Par la suite, un des leviers importants développés à l'Université Laval concerne la sensibilisation et la formation. Le Bureau du respect de la personne initie des activités de sensibilisation en collaboration avec plusieurs partenaires au sein de l'université¹⁶⁰. Ces

¹⁵⁹ Formulaire d'auto-identification, Université Laval [<https://www.services-recherche.ulaval.ca/system/files/Documents/Financement/Chaires%20CRC/formulaire-auto-identification-crc.pdf>] (consulté le 28 septembre 2023).

¹⁶⁰ Pendant l'année universitaire 2020-2021, 3 358 activités de sensibilisation et formations ont eu lieu à l'Université Laval. (Source : rapport annuel du centre de prévention et d'intervention en matière de harcèlement) [<https://www.ulaval.ca/sites/default/files/cpimh/RA-CPIMH21-22-versionFinale23ao%C3%BBt2022.pdf>] (consulté le 28 septembre 2023).

initiatives visent à promouvoir les bonnes pratiques et à lutter contre les comportements d'incivilité, de harcèlement et de discrimination¹⁶¹. Au cours de ces campagnes, les acteurs impliqués offrent une variété d'outils de sensibilisation tels que des vidéos¹⁶², des ressources documentaires disponibles à la bibliothèque¹⁶³, des événements, etc. Ces supports portent sur les différents critères de discrimination, sans établir de hiérarchie ou de compétition entre eux.

On a, effectivement, des campagnes de sensibilisation avec des activités spécifiquement sur le racisme systémique, sur la discrimination, âge, classe sociale, et cetera. puis ce n'était pas des choses qui nous sont nécessairement demandées par le gouvernement, mais on élargit parce qu'on répond à ce qu'on voit dans le quotidien, on évalue aussi nos dossiers annuellement et puis on se dit, "Ah, on a une tendance plus vers ce type de comportement-là cette année, donc on va essayer de l'aborder", vu qu'on a ce mandat-là de prévention, sensibilisation, on essaie quand même d'être à jour, puis de répondre à ce qui se passe dans le moment pour participer à une prévention qui est proactive. (RL6 : Responsable, UL)

Les campagnes de sensibilisation peuvent également avoir lieu lors des manifestations nationales ou internationales telles que « Mois de l'histoire des Noirs »¹⁶⁴ ou « la journée nationale de la vérité et de la réconciliation »¹⁶⁵. De plus, l'Université Laval offre des formations plus approfondies axées sur des thématiques précises telles que les micro-agressions dans le milieu universitaire, les biais inconscients en contexte d'ÉDI, la prévention des violences à caractère sexuel, etc. Ces formations sont accessibles à l'ensemble de la communauté universitaire via le portail de l'université. Ces outils sont

¹⁶¹ Par exemple, la campagne « Le respect, rien de moins » [<https://www.ulaval.ca/prevention-du-harcèlement/activites-de-prevention>] (consulté le 5 juin 2023)

¹⁶² Le bureau du respect de la personne offre une série de vidéos de sensibilisation sur des thèmes divers (le racisme systémique, la fétichisation raciale, la justice réparatrice, la diversité sexuelle et de genre, etc.) [<https://vimeo.com/user119728338>] (consulté le 5 juin 2023)

¹⁶³ Liste de lecture de la Bibliothèque – Campagne « Le respect, rien de moins » 2020-2021 [<https://www.bibl.ulaval.ca/actualites/liste-de-lecture-de-la-bibliotheque-campagne-le-respect-rien-de-moins-2020-2021>] (consulté le 5 juin 2023)

¹⁶⁴ « Mois de l'histoire des Noirs » est un événement annuel à l'Université Laval qui se déroule tout au long du mois de février [<https://nouvelles.ulaval.ca/2022/02/03/mois-de-lhistoire-des-noirs-a:bb84ca5c-3cb2-4c49-b6c7-2bfc55f4ea3c>] (consulté le 5 juin 2023)

¹⁶⁵ « La journée nationale de la vérité et de la réconciliation » vise à promouvoir les efforts de réconciliation avec les peuples autochtones [<https://www.ulaval.ca/premiers-peuples/initiatives-et-realizations>] (consulté le 5 juin 2023)

inscrits dans les priorités stratégiques de l'université et visent à mettre en lumière la duplicité des enjeux formatifs en matière de diversité.

L'un des aspects cruciaux dans la lutte contre les discriminations réside dans la mise en place de mesures de soutien en faveur des personnes victimes de discrimination. À l'Université Laval, le bureau du respect de la personne assume la responsabilité d'offrir une écoute active ainsi qu'un accompagnement psychologique et médico-social aux étudiants discriminés en étroite collaboration avec le centre d'aide des étudiants¹⁶⁶.

C'est sûr que nous, on est plus relation d'aide, on écoute, on accompagne, puis on est une première ligne, fait qu'on fait un petit bout quand même de soutien. Mais si la personne ça vient l'affecter dans son sommeil, ça crée de l'anxiété, elle a des flashbacks à chaque fois qu'elle se prépare pour aller au laboratoire, ils vont voir quelqu'un au centre d'aide aux étudiants, là, il y a des services psychologiques là-bas puis parfois on peut avoir une priorité là parce qu'on a une bonne collaboration. (RL6 : Responsable, UL)

Afin de prévenir des situations de désavantage découlant des caractéristiques ethniques d'une personne ou de ses pratiques culturelles et religieuses, l'Université Laval, tout comme d'autres institutions au Québec et au Canada, se conforme à la législation relative aux mesures d'accommodement raisonnable pour divers motifs. Bien que ces aménagements de pratiques ou de règles de fonctionnement soient souvent médiatisés dans le contexte religieux, il convient de souligner qu'ils englobent de nombreux autres critères¹⁶⁷. Ce responsable de la vie spirituelle et religieuse nous fournit un exemple sur l'application de cette mesure d'accommodement raisonnable dans le milieu universitaire.

Ce qu'on appelle au Québec le régime d'accommodement raisonnable ce que veut dire qu'un étudiant peut faire une demande d'accommodement pour motif religieux, par exemple un étudiant juif pratiquant qui a un examen un samedi peut demander d'avoir un report d'examen. Il existe sur le motif dix motifs d'accommodement (religieux, handicap, sportif, etc.) mais l'accommodement pour motif religieux avec le handicap physique et les troubles de déficit d'apprentissage sont les seuls garantis par la charte des droits canadienne et la charte des droits québécoise, alors que les autres les motifs sont une initiative de l'université, il n'y a pas une obligation. Mais pour les trois premiers, on a une obligation de la province du Québec. (RL1 : Responsable, UL)

¹⁶⁶ Centre d'aide aux étudiants [<https://www.aide.ulaval.ca/>] (consulté le 5 juin 2023)

¹⁶⁷ L'accommodement raisonnable [<https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/laccommodement-raisonnable>] (consulté le 5 juin 2023)

La communauté étudiante de l'Université Laval est composée d'environ 55 032 étudiants en 2020/2021, ce qui rend souvent difficile l'identification des besoins individuels de chacun en lien avec la prévention de la détresse psychologique et la lutte contre la solitude. Afin de remédier à cela, l'université a mis en place un réseau de sentinelles¹⁶⁸, agissant en tant qu'intermédiaires entre les étudiants en difficulté et les services d'aide et d'accompagnement disponibles. Le témoignage de cette étudiante originaire du Bénin vient confirmer l'efficacité de ce dispositif.

Il y a d'abord le programme sentinelles [...]. Il y a des sentinelles dans chaque département qui s'identifient même par des petits trucs sur leur porte au département. Moi, j'étais dans un cours où je n'allais pas bien et puis il y a une prof qui était sentinelle qui a remarqué et elle m'a demandé si j'avais besoin de parler. Donc oui je me suis ouverte [...], j'ai parlé et tout, elle m'a écouté. Elle a été très bienveillante. Elle m'a recommandé d'aller demander de l'aide au centre d'aide aux étudiants parce que les sentinelles c'est un service de proximité. Et j'ai rempli ma demande sur le site du centre d'aide aux étudiants et puis on m'a appelé. Et puis on m'a affecté une intervenante qui m'appelait comme chaque semaine. (EL12 : Joséphine, femme, 27 ans, Bénin, Doctorat, UL)

Enfin, l'institution universitaire est mobilisée afin de rendre le milieu universitaire sécurisé et exempt des comportements discriminatoires. Toutefois, face à la diversité de dispositifs de lutte contre les discriminations et de soutien aux étudiants en situation de vulnérabilité à l'Université Laval et malgré le constat préalable qui montre que la majorité des cas de discrimination ont eu lieu en dehors de l'environnement universitaire, une question pertinente se pose : pourquoi le taux de discrimination demeure-t-il élevé parmi les étudiants étrangers ? Pour répondre à cette question, il nous semble important d'étudier le lien entre la politique de gestion de la diversité et l'ordre social.

3.4 Gestion de la diversité et ordre social : analyse critique des politiques antidiscriminatoires à l'Université Laval

Doit-on évaluer l'efficacité des politiques de gestion de la diversité en s'appuyant uniquement sur le taux de discrimination et les expériences des personnes issues de minorités ? La réponse à cette question requiert une analyse globale des initiatives de

¹⁶⁸ Réseaux Sentinelles [<https://www.aide.ulaval.ca/psychologie/reseau-sentinelles/>] (consulté le 5 juin 2023)

l'institution en faveur de l'équité et de la diversité, ainsi que des obstacles institutionnels entravant une réelle inclusion des minorités.

Dans le cas de l'Université Laval, les mesures mises en œuvre en matière d'ÉDI restent symboliques. Elles demeurent en périphérie de l'institution et ne modifient pas fondamentalement son fonctionnement. Les pratiques inclusives sont souvent dissociées des routines gestionnaires et ne sont pas suffisamment intégrées dans le quotidien de la structure (Berrey, 2015). Dès lors, la gestion de la diversité ne constitue pas une dimension intrinsèque de la pratique managériale (Bruna et Chanlat, 2017). Cette constatation est attribuable à de multiples obstacles entravant la création d'un véritable changement.

Un indice qui peut être lié à l'aspect symbolique des politiques de lutte contre les discriminations à l'université concerne le déséquilibre entre la diversité de la population étudiante et la faible présence de personnes issues de minorités dans les positions de pouvoir et de décision dans l'institution. Ici, nous ne faisons pas de corrélation directe entre ce constat et l'efficacité des politiques de gestion de la diversité. Pourtant, cette question relative à la représentativité a été abordée par certains de nos interviewés.

Donc, pour faire un parallèle, il y a eu une évolution dans la priorité, la priorité de l'ÉDI au sein de l'université, elle est grande, il y a une préoccupation sincère sur le besoin d'être plus inclusif, donc je fais référence au constat que je faisais tout à l'heure de la ville de Québec, la communauté de l'Université Laval aussi, malgré la présence d'un très grand nombre d'étudiants issus de la diversité, souvent de l'international, sur le campus, ça transparait assez peu dans nos instances, dans nos directions, dans les postes de direction, donc on a du travail à faire au sens symbolique, dans ce qui est très visible, mais aussi dans le quotidien des gens. (RL9 : Responsable, UL)

Sur le plan stratégique, la démarche institutionnelle visant à combattre les discriminations à l'Université Laval manque de cohérence. Nous n'avons identifié aucune enquête menée auprès de la communauté étudiante portant sur leurs expériences de discrimination. Par conséquent, l'approche de gestion de la diversité n'est pas suffisamment contextualisée et les dispositifs mis en place semblent souvent être des répliques de ce qui se fait dans d'autres universités dans la province ou dans le pays, dans une logique d'isomorphisme organisationnel.

Et puis on veut aussi évidemment collecter des données sur la population étudiante parce que ce qu'on a pour le moment, c'est juste international versus local. Puis oui, ça donne une idée, mais évidemment une personne française n'a pas les mêmes obstacles qu'une personne africaine qui arrive à l'Université Laval puis, on s'entend à Québec, il n'y a pas beaucoup de diversité à Québec, ce n'est pas la place la plus facile, c'est très conservateur aussi là, donc ça peut être quand même des gros enjeux. (RL3 : Responsable, UL)

Certains acteurs sont conscients de cet aspect et soulignent que malgré l'existence de politiques formelles, les expériences vécues par les victimes montrent que ces dispositifs ne sont pas toujours efficaces pour soutenir les personnes discriminées. Par exemple, le système de plainte formelle au niveau administratif est critiqué par son caractère impersonnel et non humanisé. De plus, cette responsable exprime des inquiétudes quant à la manière dont les plaintes sont traitées, avec des sanctions perçues dans certains cas comme insignifiantes.

Il y a comme un flou quand tu regardes les pages internet du centre d'intervention, j'aurais une crainte que quelqu'un va aller là un peu à cœur ouvert, puis après ça, il va être accueilli de manière super froide, administrative, puis que ça va être un peu un choc là. Aussi, un petit traité avec l'idée que c'est une présumée victime, tu sais, ils ne vont pas te considérer comme quelqu'un qui a subi ça, mais ça va être là, c'est toi qui dis ça mais là on est là aussi pour l'autre côté, puis tout ça fait ça me ferait part un peu, mais disons que je ne dirais pas à quelqu'un oui, vas-y tu vas être super bien accueilli, il faudrait que la personne fasse son processus de soutien psychologique ailleurs puis après ça elle décide de vraiment poser une plainte formelle et aller vers cette route-là. (RL3 : Responsable, UL)

Certains propos d'acteurs mettent également en évidence le besoin d'une révision et une transformation continue des politiques et des pratiques universitaires. Bien que des progrès aient été réalisés, leur impact sur le quotidien des individus appartenant à des groupes marginalisés reste limité. Cela est dû également au déficit de l'institution universitaire à éliminer certains stéréotypes et préjugés par les outils de sensibilisation et de formation. Afin d'atteindre une réelle inclusion, un interviewé, dans l'extrait ci-après, insiste sur l'importance de développer une culture inclusive auprès des personnels de l'université. L'adhésion des acteurs aux principes de l'ÉDI est de plus en plus encouragée et est considérée comme condition essentielle pour susciter un véritable changement.

Puis j'imagine que voilà il y a 10 ans, ça devait être frustrant parce que tu étais tout seul, un peu à te battre dans ton truc maintenant les gens adhèrent mieux par contre, il reste beaucoup de travail à faire pour que ça justement, comme je disais tantôt, ça percole jusqu'aux expériences individuelles des gens parce que c'est une université peut avoir un beau plan, puis tout ça. Mais si la personne avec qui tu travailles tous les jours n'adhère pas à ces politiques-là, elle peut te faire vivre un enfer. Puis c'est très difficile de sortir de cette situation-là. (RL3 : Responsable, UL)

Lors des entretiens avec les étudiants étrangers, la plupart d'entre eux ont confirmé l'existence d'une multiplicité des ressources d'assistance à l'Université Laval. Toutefois, il est crucial de tenir compte des obstacles culturels auxquels les étudiants sont confrontés, ainsi que leurs différentes attitudes à l'égard de l'institution. Une des personnes interrogées a souligné que la majorité des étudiants originaires d'Afrique ne sont pas habitués à solliciter de l'aide.

Généralement les Africains, on pense qu'on doit tout subir. Euh c'est la culture africaine, on pense qu'il faut subir, il faut souffrir, ça va aller. [...] Comme je le disais c'est culturel. Le Noir n'aime pas se faire aider. Parce que quand même, je crois que les gens qui viennent de l'Asie, pour eux, c'est même une honte de recevoir de l'aide. C'est ancré comme ça dans leur culture. (EL12 : Joséphine, femme, 27 ans, Bénin, Doctorat, UL)

En conclusion, l'élimination de la discrimination au sein des communautés étudiantes ne repose pas exclusivement sur les politiques de gestion de la diversité mises en place par l'université. Bien que la reconnaissance institutionnelle à l'Université Laval des étudiants étrangers, de leurs difficultés et de leurs inégalités vécues contribue à surmonter des obstacles importants en termes d'ÉDI, il subsiste encore de la discrimination à l'échelle sociale au sein des interactions inter-individuelles.

4. L'université comme simple pièce d'un puzzle sociopolitique : le poids du contexte national dans la gestion de l'expérience de l'étudiant étranger

La comparaison des deux modèles de gestion de la diversité entre l'Université de Bordeaux et l'Université Laval montre que les universités ne font que reproduire les politiques publiques dictées par le paradigme national. L'université, en tant qu'actrice intégrée dans le contexte national, constitue son identité par l'influence de ce dernier (Goldbeter-Merinfeld, 2013). D'un côté, en France, le paradigme universaliste est basé sur une égalité

« formelle » (Schnapper, 2004) qui conduit à invisibiliser les inégalités ethnoraciales. Cela se traduit à l'Université de Bordeaux par une ignorance des discriminations fondées sur l'origine. De l'autre côté, l'importance accordée par l'Université Laval aux minorités visibles reflète le souci porté par les politiques publiques à ces minorités. Celles-ci sont reconnues d'un point de vue de l'interculturalisme québécois (Bouchard, 2011) comme partie constituante de la société et de l'identité nationale.

Pour souligner l'influence du contexte national, le point de départ des politiques de gestion de la diversité à l'Université Laval était des « impératifs externes » de l'État comme le confirme ce responsable. Par la suite, ces obligations provinciales et fédérales ont engendré une préoccupation institutionnelle pour l'inclusion de la communauté universitaire.

Je vais vous donner mon opinion personnelle, jusqu'à maintenant, les travaux ÉDI ont été faits surtout en réponse à des impératifs externes hein, donc je répète, le programme d'accès à l'égalité en emploi, les chaires de recherche du Canada et le programme « Dimensions ». [...] [Actuellement], je pense qu'on est plus au stade des intentions motivées par les obligations, on est rendu à un stade où il y a un souci concret. (RL9 : Responsable, UL)

Côté français, les commandes publiques et le « flou » autour de la reconnaissance – ou non – des inégalités perçues par des communautés historiquement marginalisées, ont abouti à la disparition des problématiques ethnoraciales dans les intérêts institutionnels des acteurs universitaires. De plus, cela a conduit à une mise en concurrence entre ces discriminations basées sur l'origine réelle ou supposée avec celles liées au sexe et au genre (Dhume, 2007).

Nous avons démontré dans les parties précédentes l'impact de deux modèles nationaux en matière d'utilisation de l'appareil statistique pour diagnostiquer les situations, des moyens dédiés¹⁶⁹ pour mettre en place des actions en direction de publics particuliers et du développement d'une culture professionnelle auprès des acteurs universitaires, soucieuse de la dimension ethnoraciale dans les mondes étudiants. Par conséquent, les politiques universitaires s'alignent avec les politiques publiques de gestion de la diversité qui

¹⁶⁹ Pour montrer l'écart des moyens humains, à l'Université Laval, il y a plus de 9 000 personnels, dont environ 20 personnes en charge des questions en lien avec l'ÉDI. Cependant, l'Université de Bordeaux compte environ 6 000 personnels, dont une personne (la chargée de mission) travaille sur la mise en place des politiques de lutte contre les discriminations.

définissent les contraintes institutionnelles (légales et réglementaires) et participent à la stimulation de la créativité chez les acteurs, ainsi que la recherche d'efficacité, voire d'efficacité (Bruna, Chanlat et Chauvet, 2017).

La lutte contre les discriminations fondées sur l'origine nécessite un choix pragmatique de la part de l'institution universitaire qui se limite à deux options possibles : « choisir une approche *race-conscious* et l'efficacité, ou choisir la *color-blindness* et l'échec » (Skrentny, 1996, p. 117, dans Galonnier, Simon et Ringelheim, 2020). Notre intérêt pour les politiques universitaires vise à combler un vide dans les études qui portent sur les expériences perçues de discrimination qui « apportent peu de réponses sur le rôle de l'enseignement supérieur » (Druez, 2021, p. 438). Par conséquent, il est important d'intensifier les recherches sur cette thématique dans le but de rendre l'université un lieu d'éducation à la lutte contre les discriminations au regard de sa capacité, comme toute autre institution, à imprimer sa « marque sur l'individu, modifiant sa conduite externe aussi bien que sa vie intérieure » (Gerth et Mills, 1954, p. 173).

Enfin, l'université peut être considérée comme « une pièce du puzzle sociopolitique ». D'une part, les étudiants étrangers déclarent un sentiment de discrimination similaire à celui des minorités au sein de la société en général ; d'autre part, les politiques universitaires visant à lutter contre les discriminations sont largement influencées par le contexte national dans lequel elles s'inscrivent.

De nombreux travaux dans la littérature scientifique montrent que la gestion de la diversité ethnique ne suscite pas le même intérêt en France et au Québec (Schnapper, 2004 ; Bouchard, 2011 ; Mercier et Warren, 2016). Ceci se manifeste, d'un côté de l'Atlantique par une négligence des inégalités ethnoraciales et de l'autre côté, par l'engagement des politiques publiques pour favoriser l'équité, la diversité et l'inclusion dans la société. Notre étude vient confirmer le même constat dans le milieu de l'enseignement supérieur et de la recherche, très peu étudié, qui dépend d'un cadre national plus large.

Malgré les coûts multiples de la discrimination perçue (cf. chapitre 2, partie 3), l'Université de Bordeaux se trouve dans un système de contraintes qui entrave la mise en place d'une politique structurée de gestion de la diversité : l'absence d'une culture inclusive chez les acteurs universitaires, la pénurie des moyens humains et financiers, ainsi que les restrictions juridiques et réglementaires dépendant du cadre national. Face à ce constat, certains acteurs, à l'aide de leur pouvoir discrétionnaire, ont choisi d'ignorer les problématiques ethnoraciales qui entravent l'inclusion des étudiants étrangers et d'orienter les ressources institutionnelles vers des catégories spécifiques de diversité (sexe et genre). Dès lors, les dispositifs de lutte contre les discriminations liées à l'origine à l'université sont inexistantes ou « morts-nés ». Ces résultats sont en conformité avec de nombreux travaux en France s'intéressant à la gestion de la diversité dans les organisations (Dhume, 2007 ; Haas et Shimada, 2014 ; Bereni, 2023).

Quant à l'Université Laval, les obligations imposées aux institutions universitaires, la « *color consciousness* » des acteurs universitaires et le modèle national de gestion de la diversité sont des éléments qui favorisent la mise en œuvre d'une démarche transformationnelle qui se traduit par une multiplication de dispositifs et d'actions de lutte contre les discriminations. Malgré le caractère symbolique des politiques universitaires, nous avons remarqué un vrai souci institutionnel destiné à surmonter certains des obstacles majeurs en termes d'ÉDI.

Enfin, la comparaison de deux cas d'études confirme l'impact significatif des philosophies nationales de gestion de la diversité sur le déploiement des politiques universitaires visant à lutter contre les discriminations. L'université, à notre sens, n'est qu'une partie intégrante d'un panorama d'institutions soumises à l'influence du modèle national.

Conclusion de la partie 3

L'objectif de la partie 3 de cette thèse consistait à étudier l'expérience de minoration des étudiants étrangers et à analyser les politiques universitaires de lutte contre les discriminations. Notre enquête a permis de mettre en évidence les processus de production des pratiques discriminatoires dans les mondes étudiants et les obstacles qui entravent une réelle inclusion de ces populations.

L'exploration des dynamiques inter-ethniques dans le premier chapitre met en lumière les mécanismes qui influent sur les positions minoritaires et majoritaires au sein du milieu universitaire. Le concept de frontière ethnoculturelle se révèle précieux pour appréhender les processus d'ethnisation, de catégorisation et de marginalisation qui traversent les membres des groupes minoritaires, en raison de marqueurs et de pratiques corporels, linguistiques et religieux. Ce constat a suscité notre intérêt pour les discriminations ressenties par les étudiants étrangers, qui sont examinées dans le deuxième chapitre.

Selon nos résultats, environ un quart des étudiants étrangers en France et au Québec, rapportent au moins un sentiment de discrimination lié à des marqueurs d'origine tels que la couleur de peau, l'apparence physique, la pratique linguistique ou langagière et la religion. Ces discriminations ressenties s'imbriquent dans plusieurs secteurs de la vie quotidienne et sont attribuées à des causes individuelles, structurelles et institutionnelles. Nous constatons ainsi un sentiment partagé d'injustice, révélant une politisation de la situation de minoration et ayant un impact sur l'identité sociale des personnes et des groupes minoritaires. Les coûts de la discrimination perçue sont multiples et se manifestent notamment par un sentiment de solitude et de vulnérabilité plurielle. Ils affectent également le déroulement du parcours migratoire des étudiants étrangers et influent sur leurs performances académiques. Face à cette situation, la plupart des étudiants développent des formes de résistance en mobilisant des ressources individuelles et collectives avec une orientation communautaire.

La poursuite de cette réflexion nous amène à étudier les politiques universitaires de gestion de la diversité dans l'objectif d'analyser les réponses des universités face aux processus

d'altérisation et de minoration. Dans ce cadre, nous confirmons que la gestion de la diversité ethnique suscite un intérêt différent dans nos deux cas d'études. Les philosophies nationales exercent une influence significative sur les politiques universitaires de lutte contre les discriminations. Cela se traduit, du côté français, par d'importants obstacles institutionnels et l'absence des routines managériales inclusives. De l'autre côté, le modèle québécois de gestion de la diversité génère de nombreux dispositifs dans le milieu universitaire visant à offrir à la communauté étudiante un environnement sécuritaire et exempt de discriminations.

Enfin, dans cette section de la thèse, nous avons cherché à situer notre étude dans la continuité des travaux portant sur l'ethnisation et la catégorisation des groupes sociaux (Poutignat et Streiff-Fénart, 1995 ; Sabatier, 2015 ; Auzanneau et Greco, 2018), la discrimination et ses effets inégalitaires (Dubet *et al.*, 2013 ; Lamont *et al.*, 2016 ; Talpin *et al.*, 2021) et la gestion de la diversité (Ahmed, 2007 ; Haas et Shimada, 2014 ; Bereni, 2023). Le traitement de ces problématiques centrales dans les mondes étudiants se configure comme une perspective permettant de décrypter la complexité des rapports ethniques et de progresser vers l'égalité « à la fois au sens distributif et au sens intersubjectif » (Lorcerie, 2008 ; Brinbaum, Moguérou et Primon, 2014).

QUATRIÈME PARTIE
AUTHENTICITÉ ET STRATÉGIES
D'ENRACINEMENT DANS LES MONDES
ÉTUDIANTS

Présentation de la partie 4

La situation de minoration des étudiants étrangers ne signifie pas systématiquement une faiblesse et un positionnement social passif. Elle peut se transformer en une ressource qui permet de développer des pratiques d'enracinement et de promotion de la culture d'origine au sein du territoire d'installation (*frontière pour soi*). L'objectif de cette partie consiste à analyser des dynamiques communautaires et diasporiques de nos enquêtés qui s'inscrivent généralement dans la fibre associative et se concrétisent par un ensemble des pratiques chargées de significations ethnoculturelles.

Le premier chapitre montre un fort investissement de nos participants dans des associations à caractère communautaire. Les étudiants organisent des pratiques physiques et sportives, religieuses, linguistiques et artistiques de façon à répondre à des finalités multiples telles que l'établissement des liens sociaux significatifs, la préservation de leurs identités de base et la mise en avant de leurs cultures d'origine au sein du territoire d'immigration. Les stratégies d'enracinement sont ainsi basées sur deux expressions de « l'en commun » ; d'une part, le milieu associatif offre un cadre de solidarité et de partage culturel, et, d'autre part, l'usage de diverses pratiques à vocation communautaire facilite l'effervescence des racines culturelles et permet de mettre en avant les traits culturels d'origine au sein de la société d'installation.

Dans le deuxième chapitre, nous nous concentrons sur l'analyse des politiques universitaires de reconnaissance et de promotion de la diversité au sein des mondes étudiants. Ceci se fait par l'étude des pratiques des acteurs et l'identification des dispositifs mis en place afin de favoriser le vivre-ensemble. Nos données montrent que la question de la diversité ne suscite pas le même intérêt dans les deux universités étudiées. Cette différence est expliquée notamment par des philosophies nationales distinctes et par un écart en matière de ressources dédiées à la gestion de la diversité.

Chapitre 1

Besoin de reconnaissance et stratégies d'enracinement des étudiants étrangers

Les situations de minoration vécues par un nombre d'étudiants étrangers suscitent un besoin de reconnaissance et une quête d'authenticité, amplifiés à travers le prisme des enjeux ethniques. L'objectif du présent chapitre est d'analyser les dynamiques communautaires des étudiants étrangers au sein des deux universités enquêtées. Ces dynamiques peuvent être perçues comme une forme d'enracinement, mis en œuvre par un associationnisme étudiant et par des pratiques ethnoculturelles porteuses des significations ethniques et communautaires. Les données présentées dans ce chapitre ont été obtenues à l'aide d'entretiens menés avec des étudiants et des responsables associatifs, ainsi que par le biais d'observations directes et numériques des activités organisées par les populations étudiées à Bordeaux et à Québec.

1. Le « nous authentique » dans un chemin de reconnaissance : Rester soi-même dans une communauté estudiantine en mouvement et parfois contraignante

Dans un monde façonné par un long siècle d'extension de la mondialisation de la culture (Warnier, 2017), le migrant est considéré comme pionnier d'un monde ouvert (Poinsot et Weber, 2014) et comme une figure de la modernité et son sacre d'individualisation. Cependant, l'ère actuelle est différente. Si l'immigration est « une problématique imposée » (Sayad, 1999), l'affirmation du soi authentique (Lipovetsky, 2021), quant à elle, constitue l'objet des revendications choisies des migrants installés dans les sociétés occidentales. Les forces de globalisation et d'effritement des cultures minoritaires qui ont bouleversé la scène mondiale (Appadurai, 2015), sont désormais confrontées à une demande de préservation des identités culturelles des personnes issues des minorités. Cette idée sera examinée dans le présent chapitre à travers l'analyse des expériences des étudiants.

Les identités individuelles et collectives se construisent sur de nombreux critères qui évoluent continuellement au fil du temps. Compte tenu de la complexité de cette notion d'identité dans le domaine des sciences sociales (Brubaker, 2001), notre intérêt dans cette partie se porte davantage vers l'analyse des trajectoires d'enracinement et du besoin d'authenticité. Ces phénomènes révèlent de nouvelles revendications identitaires ainsi que des formes de lutte pour la reconnaissance des particularismes ethniques et culturels parmi les étudiants étrangers. Ces problématiques peuvent s'inscrire dans le cadre des théories de

la reconnaissance (Taylor, 1992 ; Honneth, 2000) et d'authenticité (Lipovetsky, 2021), mobilisées au filtre des problématiques ethniques (Juteau, 1999).

Nos résultats mettent en question les tensions qui ont caractérisé l'ère moderne pendant le siècle dernier et qui ont oscillé entre deux pôles : l'autonomie *versus* l'hétéronomie. Ils soutiennent plutôt la thèse selon laquelle l'autonomie individuelle ne signifie plus une émancipation des particularismes culturels d'origine, mais implique une adhésion individuelle, intime et réfléchie à ceux-ci (Gauchet, 1998). Dans cette optique, la plupart d'étudiants (29/55) manifestent un réel attachement à leurs cultures d'origine, lesquelles servent de référentiels pour définir leur positionnement vis-à-vis des normes et des valeurs de la société d'accueil. Cette observation trouve écho chez un de nos interviewés, pour qui l'histoire et la culture d'origine constituent le fondement de toute reconnaissance et leur absence peut être perçue comme une privation de repères et de signification.

Un peuple, disons sans histoire, est un peuple sans âme, ce n'est pas moi qui l'ai dit (rire). Donc, quand on a une identité, ça nous permet d'être reconnus au sein d'une société, même si la société dans laquelle on vit n'est pas la nôtre, ça nous permet quand même d'être, disons, reconnus, d'être respectés. (EB29 : Daouda, homme, 26 ans, République de Guinée, Master, UB)

L'importance accordée à des particularismes peut se concentrer soit sur des aspects collectifs en lien avec la communauté d'origine (histoire, langue, coutumes, etc.), soit sur des choix individuels qui reflètent une référence socio-culturelle ou religieuse. Le port du foulard, à titre d'exemple, peut constituer l'objet d'une religiosité individuelle, tout en étant également le reflet d'un rattachement choisi à une communauté croyante. C'est le cas de certaines étudiantes musulmanes en France qui expriment leur détermination à rester fidèles à leurs croyances. Elles évitent de compromettre leur choix personnel qui coïncide avec leur identité religieuse et leurs convictions.

En vrai, je veux juste être moi-même et pas vraiment avoir des relations avec des personnes, ce n'est pas ça mon truc, et je ne veux surtout pas confirmer l'idée que les filles qui viennent en France enlèvent leur foulard. Moi, je suis moi avec mon foulard et je vais me battre pour être moi-même, me battre pour mes croyances, je veux que les autres m'acceptent telle que je suis en vrai ! (EB23 : Leila, femme, 21 ans, Maroc, Licence, UB)

Jamais, jamais [je penserais à enlever mon foulard], et je pense que ça c'est une preuve que je ne suis pas soumise. Je ne le fais ni pour mes parents, ni pour ma région, ni pour qui que ce soit. J'ai des amies libanaises qui sont arrivées et après un mois, elles ont enlevé le foulard et je ne les juge pas. Je sais que dans leur vie en France, c'est beaucoup plus facile. Mais, personnellement, je n'ai jamais eu l'idée de le faire et si ça m'arrivait, je pense que je quitterais la France car ce serait [insupportable à vivre] ... c'est-à-dire si on m'impose d'enlever mon foulard et ils ne m'acceptent pas comme ça, ça [serait vraiment trop pour moi !] (EB16 : Yara, femme, 30 ans, Liban, Doctorat, UB)

Le voile a été pendant longtemps présenté uniquement comme le résultat d'une autorité hétéronome de la tradition et du patriarcat. Actuellement, il est aussi le fruit d'une autonomie subjective et d'une réalisation de soi du fidèle. Pour le cas des étudiantes de confession musulmane, le fait de continuer à porter le voile malgré les discriminations ressenties (cf. chapitre 2, partie 3) est une manière d'affirmation personnelle, d'engagement réfléchi et de revendication du droit individuel d'être soi-même (Lipovetsky, 2021). Leurs motivations remettent en cause l'hypothèse d'une « islamisation » des sociétés occidentales, en l'occurrence France et Québec, à cette époque d'« hypermodernité musulmane » (Liogier, 2016). Au contraire, on peut y voir une forme d'intégration, en réponse aux injonctions sociales d'expression de soi, d'authenticité, d'exposition de ses singularités.

Aujourd'hui, la prolifération des identités individuelles et collectives s'inscrit dans une tendance de défendre certains droits inaliénables et de reconnaître la différence ethnique, religieuse, sexuelle, etc. Le « droit à la différence » (Taylor et Lara, 1997) dans les sociétés cosmopolites doit reposer sur la justice en tant que fondement de la reconnaissance. L'époque actuelle se caractérise par une fusion de l'autonomie du sujet, caractéristique fondamentale à l'époque moderne, avec l'adhésion à une communauté. Celle-ci cesse d'être antinomique avec le soi authentique qui se construit par la réappropriation subjective des origines culturelles et de la mémoire collective de la communauté d'appartenance (Lipovetsky, 2021, p. 134). Par conséquent, cette évolution dans la conception de l'Humain ultra-moderne (Willaime, 2008 ; Perreault, 2016) et du soi authentique s'aligne avec une expression d'un « nous authentique ».

[Ma culture d'origine], c'est ce qui fait ce que je suis, c'est mon identité à moi, c'est ce qui me différencie des autres personnes que j'ai pu croiser. Du coup,

même si je me suis ouverte à d'autres cultures, même si j'en ai connu plus, même si j'ai connu d'autres personnes, le fait de maintenir ma culture à moi et mon identité à moi reflète vraiment qui je suis et le fait de savoir ça, ça nous permet à nous tous d'avancer comme il faut dans la vie et dans nos objectifs futurs. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Les demandes de subjectivité intégrale sont désormais remplacées par la valorisation des appartenances d'origine et de l'entre-soi communautaire (Lipovetsky, 2021). L'adhésion à un groupe ethnique n'est plus systématiquement acquise dès la naissance, mais devient le résultat d'un engagement individuel. Elle se donne comme une réappropriation personnelle et volontaire de l'héritage communautaire, afin de « se retrouver » soi-même.

La reconnaissance n'est pas seulement un droit ou un privilège accordé, elle constitue également une exigence et un objectif à atteindre. Elle est multidimensionnelle et conquise par le biais d'une lutte et d'un combat (Renault, 2001, p. 183). Sa réalisation dépend largement du système national de la société. Sur cette base, certains étudiants estiment que le droit à la différence était le critère central dans leur projet d'études à l'étranger et dans le choix du pays d'installation. C'est le cas de Carlos, un étudiant colombien de l'Université Laval qui s'identifie comme membre d'une minorité sexuelle, qui témoigne de sa quête d'acceptation et d'authenticité dans son pays d'installation.

Je me suis dit il faut que je trouve un pays où je peux être comme je suis et que je sois accepté même en étant différent peut-être. Donc, après tout ça, je ne pense jamais que je vais cacher qui je suis, non pas du tout ! (EL3 : Carlos, homme, 30 ans, Colombie, Doctorat, UL)

Si la reconnaissance individuelle est théoriquement garantie par tous les systèmes nationaux, la reconnaissance collective, quant à elle, ne constitue pas un consensus dans les différentes philosophies, en l'occurrence entre l'interculturalisme québécois qui reconnaît les droits des minorités et le modèle français basé sur un paradigme universaliste (Fistetti, 2009). Pour Will Kymlicka (2001), la reconnaissance des droits des minorités permet de rétablir une égalité entre les minorités et la majorité, égalité que le principe de neutralité, tel qu'il est adopté théoriquement en France, rend justement impossible. La neutralité favorise, volontairement ou non, la majorité et ne tient pas en compte des « préjudices » subis par les minorités.

La résistance des étudiants étrangers face à la société française et sa logique d'intégration segmentée (Simon, 2015) est exprimée clairement par certains d'entre eux. C'est le cas de Nawal, une doctorante koweïtienne, qui met en évidence les difficultés auxquelles a été confrontée et la distance ethnoculturelle perçue par rapport à des natifs.

- Le problème que je rencontrais était lié au fait qu'il y avait certaines personnes qui ne t'acceptaient pas avec ta culture, ils souhaitaient que tu enlèves complètement ton identité et que tu t'assimiles à leur culture. Il n'y avait pas d'acceptation, ni de respect pour qui je suis, mon identité, ma culture. C'était ça le problème au début, sincèrement.

- Est-ce que ce n'était pas plutôt ton orientation ?

- Jamais, parce que je ne souhaite pas renoncer à qui je suis pour avoir l'appréciation des autres, je préfère être moi-même, naturelle. C'est la raison pour laquelle j'ai évité certains contacts, car je ne veux pas devenir une autre personne. C'était inconfortable, sincèrement. (EB35 : Nawal, femme, 30 ans, Koweït, Doctorat, UB)

La reconnaissance de l'individu et de ses racines s'avère cruciale, d'autant plus qu'il « est le produit de son rapport à une communauté humaine qui le constitue et par rapport à laquelle il n'acquiert jamais une totale autonomie » (Guéguen et Malochet, 2012, p. 82). L'expérience d'étude à l'étranger ne conduit pas systématiquement à un détachement des affiliations communautaires. Perçue pendant longtemps comme contradictoire à l'authenticité individuelle, la communauté ethnoculturelle devient un cadre pertinent pour l'expression de l'authenticité dans la société d'accueil. Celle-ci, selon certains interviewés de l'Université de Bordeaux (n=7), ne favorise pas le droit à la différence et rend la préservation des aspects d'origine difficilement réalisable.

- Penses-tu que la société est favorable pour que les étudiants étrangers puissent préserver leurs cultures d'origine ?

- Non pas vraiment, parce que si en fait, pour moi un étudiant qui vient en France, qui vient en Europe, pour continuer les études, s'il n'a pas vraiment de relations amicales avec les personnes ivoiriennes, enfin les étudiants africains, des personnes en fait de la même communauté que lui, il aura des difficultés et finalement, il va risquer même de s'occidentaliser complètement. [...] Même si le système français est difficile, assez différent, même si le système français a tendance aussi à tirer vers lui. Mais malgré ça, cette base africaine, elle reste toujours. (EB15 : Alassane, homme, 22 ans, Côte d'Ivoire, Licence, UB)

L'étranger n'est plus considéré comme « l'individu "sans part", privé des formes de participation [sociale] qui reviennent aux nationaux » (Le Blanc, 2010, p. 31). Dans ce sens, certains étudiants en France et au Québec (21/55) mobilisent des référentiels ethniques dans le cadre de regroupements communautaires. Dès lors, l'authenticité se réalise dans des « formes d'"être-ensemble", des modes de vie alternatifs, des expériences communautaires censées permettre des relations vraies et conviviales entre les êtres » (Lipovetsky, 2021, p. 55). Ces expériences communautaires et leur rôle dans l'enracinement des étudiants seront traités dans les parties suivantes de ce chapitre.

2. (Re)trouver son identité dans un parcours migratoire et une mobilité intellectuelle : l'engagement comme ressource d'enracinement

L'activation des identités ethniques est souvent liée à un sentiment de menace de celles-ci ou du mépris de la part des autres (Juteau, 1999). Les discriminations subies par les minorités et leur volonté à combattre la violence symbolique alimentent des processus d'« identitarisation ». Ce phénomène, inventé par Gilles Lipovetsky (2021), se construit « en mobilisant des référentiels communautaires, en célébrant des ressources culturelles chargées d'une forte dimension historique : religion, langue, racines, traditions, mémoire des groupes, styles de vie » (p. 131). Nous pouvons souligner que les mobilisations des étudiants étrangers ne s'inscrivent pas dans une logique de lutte politique, mais seulement dans une ambition d'enracinement dans un nouvel espace ethnoculturel.

Les expériences des étudiants ne devraient pas être étudiées uniquement dans une logique victimaire, en mettant en avant les expériences de la solitude et de la vulnérabilité générées par les pratiques discriminatoires et d'exclusion (cf. chapitre 2, partie 3). Même quand la honte liée à un sentiment victimaire est devenue une fierté identitaire (Todorov, 1995), l'analyse d'autres facettes positives de l'expérience étudiante est nécessaire.

Notre analyse ambitionne de montrer la capacité des étudiants étrangers à transformer leur situation minoritaire, générée par des marqueurs ethniques d'origine constituant une entrée de stigmatisation et de sentiment de discrimination, en une ressource qui favorise leur intégration et leur apportant des bénéfices multiples. Ceci peut être qualifié comme un transfert du volet « en soi » de la frontière au « pour soi » de celle-ci, surtout que « la

socialisation [pour soi] et l'ethnisation [en soi] sont deux processus inséparables » (Juteau, 1999, p. 36).

Nos résultats révèlent que la plupart des étudiants, venant notamment d'Afrique, développent des stratégies¹⁷⁰ chargées de diverses significations : ethnoculturelles, identitaires, socio-langagières, socio-relationnelles, etc. (Protti, 2016). Elles s'inscrivent dans une logique d'enracinement et s'appuient sur des regroupements ethniques et des associations de type communautaire, objets des prochaines parties de ce chapitre.

2.1 Appartenance ethnique et engagement : aperçu sur les associations étudiantes

La vocation de l'appartenance ethnique réside dans sa capacité à définir la position « des groupes dans les hiérarchies sociales, le revenu et les choix professionnels des individus, leurs valeurs et leurs croyances, leurs alliances et leurs antagonismes » (Juteau, 1999, p. 13). Les groupes ethniques se distinguent par plusieurs caractéristiques telles que les traditions, les coutumes, l'histoire commune, la mémoire, la langue, la religion, la couleur de peau, etc. Ces caractéristiques jouent un rôle déterminant dans l'inclusion ou l'exclusion des individus, en définissant qui fait partie du groupe, du « nous », et qui en est exclu, au « eux ».

Pour les étudiants étrangers, les difficultés d'intégration et la distance ethnoculturelle ressentie vis-à-vis de la majorité contribuent au renforcement du sentiment d'appartenance au groupe minoritaire, le « nous » minoritaire. Ainsi, leur rapport aux autres et le sens donné à leur culture et à leur histoire jouent un rôle dans la construction de l'identité ethnique et dans la délimitation de ses frontières (Juteau, 1999, p. 22). Le sentiment partagé par nos répondants, issu de leur perception d'une situation commune de minoration et d'étrangéité, peut être la base de relation sociale. De même, les liens affectifs,

¹⁷⁰ La notion de stratégie peut être définie comme « un processus d'interprétation par l'acteur social de nouvelles situations, notamment dans celles de mobilité et éventuellement d'ajustement comportemental le plus souvent inconscient, qui puise ses références dans une première expérience du rapport au monde et à l'autre, acquise dans son groupe social. Or ces stratégies, qui se développent à travers la découverte et la confrontation avec des systèmes de référence culturels différents, impliquent de nouvelles pratiques et participent à la transformation de l'identité sociale des individus » (Gohard-Radenkovic, 2006, p. 56)

émotionnels ou traditionnels qu'ils partagent peuvent également contribuer à la communalisation ou à la sociation (Weber, 1971 ; 1995).

Le sens attribué aux traits communs devient le fondement de l'action sociale, qui se concentre sur l'engagement associatif chez les étudiants en France et au Québec. Leurs stratégies d'enracinement peuvent prendre de diverses formes, en s'appuyant sur la mobilisation de leur groupe d'appartenance qui devient un levier d'adaptation et un moyen d'ancrage communautaire.

Justement, rester en contact avec les personnes qui partagent également ces valeurs, cette même culture mais aussi échanger avec les autres personnes qui sont dans mon pays. Il y a le fait de ne plus être au pays qui ne veut pas forcément dire qu'on va couper toute relation, toute culture, toute pratique. Le fait de maintenir la culture peut se faire de divers moyens, que ce soit au niveau de la pratique, la cuisine, la musique ou bien juste la manière de penser. C'est quelque chose qui nous suit là où on est. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Le cadre associatif semble être le lieu privilégié pour les étudiants installés de deux côtés de l'Atlantique. Dans les sociétés migratoires, les associations jouent un rôle important sur le plan identitaire (Alaimo, 2001) et contribuent à l'intégration des migrants (Kellerhals, 1974).

L'existence de ce genre d'association nous permet par moments de retrouver cette culture, de la retrouver, de nous retrouver nous-mêmes et d'avoir un petit bout du Maroc qui nous manque parce qu'après 3 mois, 4 mois, 5 mois sans rentrer au Maroc, organiser une soirée et manger marocain, écouter de la musique marocaine, se retrouver entre Marocains, c'est quelque chose de... c'est un luxe que malheureusement beaucoup d'étudiants n'ont pas, et donc oui ça, ça aide à préserver cette culture, mais plutôt à la consolider ou plutôt la permettre de vivre et de continuer d'exister. (EB17 : Omar, homme, 28 ans, Maroc, Doctorat, UB)

L'intérêt porté à l'engagement associatif des étudiants permet d'analyser l'évolution des dynamiques migratoires et les enjeux de la diversité et de l'intégration des personnes issues des minorités multiples. La sous-partie qui suit se concentre sur la matérialité des regroupements communautaires, en examinant la formation et la transformation des associations étudiantes à Bordeaux et à Québec. Cette analyse nous permettra de

comprendre les mécanismes qui font de la fibre associative un véritable pôle d'attraction pour un nombre important de nos enquêtés.

2.1.1 Héritage de l'associationnisme communautaire dans les mondes étudiants

Dans les agglomérations bordelaise et québécoise, le milieu associatif continue d'attirer les communautés migrantes en général (Assié, Sabatier et Claverie, 2013), ainsi que les étudiants étrangers en particulier. Pour ces derniers, le regroupement communautaire au sein d'associations étudiantes vise à créer une société hybride au sein de la société d'accueil (Solacroup et Sabatier, 2011), souvent perçue comme étant fermée envers les étrangers (cf. chapitre 3, partie 2). La création de multiples associations à caractère communautaire pendant la seconde moitié du XX^e siècle et au début des années 2000 reflète une dynamique estudiantine axée sur la culture d'origine. Cette dynamique paraît très peu étudiée par la recherche scientifique, contrairement à d'autres formes d'associationnisme étudiant (politique, syndical, etc.) (Charle et Verger, 1994 ; Cohen, 2007 ; Morder, 2007 ; Mellina, 2019).

Un recensement des associations révèle qu'il y a 27 associations étudiantes dans les deux terrains bordelais et québécois (voir Annexe D), d'une manière équivalente (13 à Québec et 14 à Bordeaux), qui portent dans leur intitulé les noms de pays étrangers, majoritairement d'Afrique (20 associations). Il existe également quelques réseaux informels qui fonctionnent notamment sur les réseaux sociaux. Ces derniers sont devenus le vecteur extraordinaire d'une démocratisation des activités informationnelles dans le secteur associatif (Roginsky et Christophe, 2017). Dans ce sens, la notion d'« ethnoscapas », développée par Arjun Appadurai (2015), met en lumière « les formes fluides, irrégulières de ces paysages sociaux », formés par « les individus qui constituent le monde mouvant dans lequel nous vivons » (p. 71).

Cette densité de réseaux et d'associations étudiantes souligne l'ancienneté de certaines routes migratoires et l'importance des communautés migrantes en provenance des pays africains et installées dans la métropole de Bordeaux et dans la ville du Québec. Nous rappelons que nous avons rencontré 19 responsables d'associations communautaires sur

les deux terrains qui sont principalement des présidents (voir annexe D). Ces entretiens nous ont permis de saisir les objectifs des associations, leur taille et leur histoire.

À Bordeaux, la plus ancienne association est nommée « Association Bordelaise des Étudiants et Sympathisants Sénégalais (ABESS) ». Son ancienneté s'explique notamment par le nombre important d'étudiants venant du Sénégal et inscrits à l'Université de Bordeaux¹⁷¹ et dans les autres établissements d'ESR de la métropole. Elle est également liée à la place accordée à la communauté d'origine dans un contexte migratoire.

L'association existe depuis plus de 50 ans, [...] [elle] a pour rôle de faciliter l'intégration des Sénégalais qui viennent d'arriver à Bordeaux, faire des liens entre les nouveaux arrivants et les Sénégalais qui sont à Bordeaux déjà, aussi promouvoir la culture sénégalaise, enfin montrer aux autres cultures, ce qu'est le Sénégal, ce qu'est le "téranga" et ce qu'est être un sénégalais en soi. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

L'ensemble des responsables associatifs rencontrés confirment que les associations étudiantes à caractère communautaire fonctionnent pour des objectifs similaires : l'accueil, l'aide à l'installation, la socialisation et la promotion de la culture d'origine. Pour cela, elles travaillent à proximité de différents organismes dans la ville de Bordeaux, tels que les mairies, les ambassades, les universités et le Crous.

L'association existe depuis 1996 [...]. La priorité, déjà, c'est de rassembler tout le monde parce que quand on vient en pays étranger, on peut se sentir seul. [...] ça nous permet d'avancer ensemble, de nous faire des contacts et tout. C'est le premier but et ensuite avec les autorités, l'ambassadeur, l'État de Côte d'Ivoire, l'État de France, la mairie de Bordeaux, tous les événements africains qui se passent, font que les étudiants vont bien s'intégrer. Nous, on veille à ce que tout cela soit fait, donc pour le rassemblement, il y a plusieurs activités, il y a les activités ludiques, mais aussi comme on est des étudiants, il faut former l'intellect, on organise des conférences, on va visiter des lieux, on a pour projet d'organiser aussi une journée culturelle pour défendre quand même notre culture à Bordeaux. Donc il y a un peu de tout. (EB10 : Serge, homme, 24 ans, Côte d'Ivoire, Master, UB)

L'association a été créée le 18 janvier 2003. Ça fait maintenant près de 20 ans et donc l'idée, c'est effectivement de permettre la cohésion des étudiants

¹⁷¹ En 2022, l'Université de Bordeaux compte 402 étudiants venant du Sénégal, ce qui est équivalent à 10,8 % du total des étudiants étrangers. Les étudiants sénégalais forment la deuxième communauté la plus nombreuse, après les étudiants marocains (875) et avant les étudiants algériens (337).

burkinabés, faciliter leur intégration, faire la promotion de la culture burkinabé, partager et préserver les intérêts matériels et moraux des étudiants burkinabés, c'est aussi de permettre aux étudiants burkinabés d'aller vers d'autres cultures et permettre aux autres étudiants de découvrir notre culture, voilà. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Les associations étudiantes africaines de Bordeaux sont généralement interreliées et collaborent sur de nombreux projets. Certaines d'entre elles font partie de réseaux nationaux qui regroupent des associations étudiantes dans les autres villes françaises, à titre d'exemple la Fédération des Gabonais de Bordeaux ou la Fédération des Sénégalais de France.

À Québec, le constat est assez similaire à celui de Bordeaux. Les associations étudiantes sont dynamiques et soutiennent les efforts des services universitaires pour animer la vie sur le campus et accompagner les nouveaux arrivants. Le président de l'Association des étudiants et chercheurs Chinois de l'Université Laval cite quelques actions menées par son association dans l'extrait ci-dessous.

- Could you please introduce your association?

- The full name of our association is the "Chinese students and Scholars Association". So the mainly members are the students and in postdocs, and we are trying to organize some activities especially for the new students, so we can introduce our university and try to make people get really fast and to get used to the life here and try to help each other, and for some festivals we will try to gather people together to make them feel that like they belong to here, and the other kind of activity will be like we will cooperate with BVE we will sometimes introduce our culture and to participate in their activities too.

- Could you provide some information about the history of this association? When was it founded?

- Oh, I really don't know, but I think that we have very long history, because for me, it was the 42nd committee of the association. So, maybe it's longer than 42 years. (EL2 : Lee, homme, 27 ans, Chine, Doctorat, UL)

Deux spécificités dans le tissu associatif à l'Université Laval méritent d'être analysées. En premier lieu, on constate la présence de communautés d'étudiants étrangers moins courantes sur le terrain français, telles que les Iraniens, les Chinois, les Haïtiens et les

Latino-Américains. Ces communautés étudiantes sont représentées par des associations qui cherchent à créer un réseau de soutien et d'entraide dans la ville du Québec.

Je sais que l'association a commencé en 2010. [...] L'objectif de l'association que des étudiants latinos aident d'autres étudiants Latinos, donc on a vécu des situations identiques, on connaît les solutions et comment on doit faire, etc. L'idée est de transmettre cette information aux autres personnes qui arrivent et qui ne connaissent rien. C'est ça le but de l'association. Mais ça n'empêche pas que les étudiants latinos se connaissent beaucoup entre eux et s'entraident, ils se rencontrent dans l'association et ils gardent contact et ils s'entraident sans revenir vers nous. On communique généralement par les réseaux sociaux, on a un groupe WhatsApp et un groupe sur Facebook où on communique facilement. (EL3 : Carlos, homme, 30 ans, Colombie, Doctorat, UL)

La deuxième spécificité réside dans l'existence, à l'Université Laval, d'associations à caractère religieux qui regroupent principalement des étudiants étrangers, contrairement au terrain français où les activités religieuses sont organisées par certaines associations communautaires. Ceci est peut-être dû à la disqualification des associations liées à des religions particulières, en l'occurrence l'islam, même si l'émergence d'associations musulmanes revient au milieu des années 1980 (Nasri, 2022).

L'Université Laval offre la possibilité aux étudiants de créer des associations à caractère spirituel et religieux soumises aux mêmes conditions que les autres associations étudiantes. Parmi celles-ci l'association étudiante catholique et l'association des étudiants musulmans de l'Université Laval se distinguent par le nombre d'étudiants qu'elles rassemblent et par leur diversité ethnique.

L'association étudiante catholique de l'université Laval, c'est une association qui vise à offrir une communauté où chacun de nous peut vivre avec d'autres étudiants et partager l'Évangile, donc établir des relations plus ou moins fraternelles, chercher par exemple à prier, à célébrer tout ce qui peut quand même rehausser notre Dieu, notre Créateur, et chercher à être garant de cette espérance que tout un chacun de nous acte envers le Créateur. Donc sa fondation, je ne saurais pas trop parce que je n'ai pas cherché à aller loin, loin, loin, mais c'est quand même une association qui existait depuis fort longtemps. (EL16 : Patrice, homme, 48 ans, Bénin, Doctorat, UL)

L'Association des étudiants Musulmans et Musulmanes de l'université Laval (AEMUL) a été créée en 1976 et ça répond vraiment à son nom, c'est un cadre de dialogue, de discussion et de fraternisation entre musulmans. Voilà, c'est un cadre qui permet aux étudiants musulmans de s'épanouir, de pratiquer leur

religion, c'est un peu ça les objectifs de l'AEMUL, c'est vraiment de permettre aux étudiants de s'évanouir dans les religions, de pratiquer et répondre à toutes les questions sociales, à l'organisation des activités culturelles ou culturelles. (EL11 : Zakaria, homme, 24 ans, Burkina Faso, Maîtrise, UL)

À Québec, tout comme à Bordeaux, l'associationnisme communautaire reflète la dynamique des jeunes migrants au sein de leurs sociétés d'accueil, ainsi que leur attachement à leurs communautés d'origine, à leurs croyances religieuses et à leurs valeurs. La pérennité des associations étudiantes communautaires est variable, car la plupart d'entre elles ont connu des périodes d'inactivité, mais la création de nouvelles associations ces dernières années témoigne de l'engagement continu de nouvelles communautés dans la même logique d'associationnisme. Ces communautés constituent un pilier essentiel du tissu social et culturel dans les mondes étudiants. Dès lors, elles se rendent visibles à travers les associations, qui constituent une forme d'organisation favorisant l'enracinement des jeunes migrants. Cette dynamique est essentielle, d'autant plus que selon Stéphane Dorin (2006), « la culture a besoin de racines pour s'épanouir » (p. 126).

2.1.2 Déterminants de l'engagement associatif : l'empathique, l'humaniste et l'opportuniste

Au-delà de la recherche d'enracinement, les motivations d'engagement des étudiants étrangers occupant des postes de responsabilité dans leurs associations sont multiples. Certains d'entre eux (n=6) confirment que *les difficultés vécues* notamment au début de leurs expériences d'études à l'étranger constituent le premier facteur motivationnel à prendre part de la responsabilité associative. Leur profil correspond donc un engagé *empathique*. Les défis et les obstacles auxquels les étudiants étrangers peuvent être confrontés lors de leur installation dans un nouvel environnement deviennent un moteur d'engagement associatif. Les épreuves vécues, malgré leurs difficultés, se transforment en une action positive au service de la communauté d'appartenance.

Franchement, quand je suis arrivé à Bordeaux, comme si je suis dans une autre planète, je ne connaissais personne. C'était vraiment compliqué pour moi. Puisque j'étais déjà en France, je savais déjà comment ça marche mais il n'y avait personne pour m'accueillir en fait. J'étais tout seul. J'ai essayé de contacter l'association des Sénégalais mais à cette époque-là c'était très compliqué pour eux également. Il n'y avait pas trop d'entraide. C'est

effectivement ce qui m'a poussé à devenir président. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

Parmi les autres motifs motivationnels qui amènent certains étudiants à prendre des responsabilités dans leur association communautaire, on trouve *les questions morales* qui sont assez répandues chez nos interviewés en France et au Québec (n=10). Ceux-ci peuvent être considérés comme *humanistes*.

Il y a quand même beaucoup d'avantages, la satisfaction d'avoir contribué à quelque chose de positif dans la communauté, c'est une action morale très intense. L'impact aussi si tu arrives à amener les autres à faire pareil. Donc, quand vous vous rendez compte que vous vous impliquez depuis 2015 et que depuis ce moment-là, il y a beaucoup de personnes qui se sont impliquées grâce à vous, qui ont pu faire des choses, qui ont pu, je ne sais pas moi, aller donner leur sang, aller planter un arbre, je ne sais pas, c'est déjà beaucoup... (EL12 : Joséphine, femme, 27 ans, Bénin, Doctorat, UL)

C'est le sentiment patriotique évidemment, donc la volonté de se rendre utile pour ces compatriotes, surtout que la vocation de l'association, c'est d'aider les compatriotes qui sont en difficulté et notamment les nouveaux étudiants, donc, quand ils arrivent comme est-ce qu'il faut les accompagner pour s'intégrer, pour trouver un logement, pour s'inscrire... donc, les accompagner dans toutes leurs démarches administratives et les aider à s'intégrer au mieux. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

Enfin, il existe des *raisons personnelles* qui motivent certains étudiants (n=7) à s'engager dans le tissu associatif communautaire. Ils peuvent être qualifiés comme *opportunistes*, qui utilisent leur responsabilité associative afin d'atteindre certains privilèges sociaux ou des ambitions individuelles.

[Mon principal objectif était] d'apporter une touche personnelle et de redynamiser l'association, parce que c'était compliqué et il n'y avait pratiquement pas d'activités. [...] L'idée, pour moi, c'était d'aller vers les autres, de découvrir les gens et de découvrir le circuit administratif, d'aller vers d'autres communautés, de chercher à connaître un peu la zone, d'essayer de s'ouvrir, d'essayer de laisser une traçabilité quoi, pour qu'après mes études à l'université de Bordeaux ne pas que je tombe dans l'oubli ou on ne sache pas que j'ai été ici. Mais, une fois que tu es dans une association et que tu as pu avoir des relations avec des gens, même quand tu quittes la zone, tu arrives à rétablir un certain réseau, voilà, c'est surtout ça qui m'a motivé. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Les ambitions politiques participent également à favoriser l'engagement de certains responsables associatifs. Ce facteur concerne seulement deux étudiants parmi nos interviewés ayant comme projet professionnel de retourner dans leurs pays d'origine et de s'inscrire dans la sphère politique. Pour ceux-ci, la responsabilité associative « constitue une étape d'un *cursus honorum* spécifique à la professionnalisation de la vie politique » (Mellina, 2019, p. 152). Elle peut s'inscrire dans le désir de rencontrer des personnes ayant du capital économique, culturel, social et politique (Wang, 2014).

Moi, j'ai des ambitions politiques. L'ambition de direction, donc pour moi, c'est très formateur [...]. L'association m'a permis d'avoir un peu plus de confiance en moi parce que cela te met au-devant des choses, tu es obligé d'assumer. Avant, je voulais, mais je n'avais pas la capacité, donc j'ai osé et aujourd'hui je dis merci quoi ! car ce leadership que ça donne. Donc, pour moi, dans mon cas personnel, même en lien avec mes ambitions politiques, c'est en adéquation. Ça me permet de savoir comment gérer, car ce n'est pas toujours facile. Ça te permet aussi d'apprendre à être [en première ligne, à être proactif]. (EB10 : Serge, homme, 24 ans, Côte d'Ivoire, Master, UB)

En résumé, l'engagement des étudiants étrangers au sein d'associations communautaires va au-delà d'une simple adhésion passive à une cause (Savado, 2016), notamment celle du besoin d'enracinement. Il est motivé par une variété des raisons, telles que des convictions personnelles, des valeurs morales, des aspirations sociales ou encore des expériences vécues. L'analyse des profils montre que la plupart de responsables associatifs en France et au Québec sont issus de classes favorisées (en faisant référence aux catégories socio-professionnelles des parents), ou du moins vivent dans des conditions sociales aisées (en faisant référence à leurs modes de financement de leurs études). Le capital social paraît une variable favorable pour occuper des postes de responsabilité dans une association étudiante. Enfin, quel que soit le motif de motivation, l'engagement peut apporter de nombreux bienfaits aux étudiants, ce que nous explorerons dans la partie suivante.

2.1.3 Bienfaits de l'expérience associative

Selon les résultats obtenus, il paraît que les associations étudiantes de type communautaire répondent positivement aux attentes de la population étudiante étrangère. Les bénéfices de l'engagement associatif ou du bénévolat sont multiples et peuvent être à vocation personnelle, sociale, culturelle, identitaire et professionnelle.

En premier lieu, le développement des compétences est l'apport le plus cité par nos interviewés (20/55). La gestion quotidienne du public, la recherche de financement, l'organisation des événements, les rencontres avec des responsables universitaires ou locaux, et plusieurs autres tâches liées à la responsabilité associative, permettent les étudiants engagés d'acquérir de nouvelles compétences en leadership, organisation, communication, gestion du temps, etc.

Le fait de prendre ces responsabilités là et dès un jeune âge, ça fonde à développer non seulement le leadership, le fait de savoir travailler avec diverses personnes, puis oser parler aussi, oser défendre ses idées, présenter des idées innovantes puisque c'est quand même important pour qu'une association puisse continuer à fonctionner. Mais aussi savoir écouter les autres, ça, c'est un détail qu'il ne faut pas négliger et je dirais, un petit plus gérer son temps, apprendre à gérer son temps, tout ça, ce sont des points qui peuvent vraiment aider plus tard, que ce soit au niveau professionnel, mais aussi en tant que personne, ça te forge vraiment à avoir une certaine personnalité qui pourraient vraiment aider plus tard. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Les associations, en tant que petites communautés, constituent un cadre du développement personnel et d'amélioration de l'estime de soi. Le témoignage de cette étudiante de l'Université de Bordeaux, qui subit fréquemment des micro-agressions liées à son accent, montre le rôle de l'activité associative pour améliorer ses qualités personnelles.

J'ai pris de la confiance et j'ai commencé à écrire des articles et je trouve ça vraiment « libérateur » parce qu'ici à la faculté je n'ai pas l'occasion de montrer à moi-même que je peux faire des choses et donc j'écris avec cette association, car c'est important pour moi. (EB5 : Emma, femme, 19 ans, Italie, Licence, UB)

Ces compétences et ces qualités peuvent être valorisées dans les épreuves d'embauche et constituent un point positif dans le monde professionnel pour les étudiants engagés. L'image de la personne engagée semble être positive au niveau social et professionnel selon cette étudiante béninoise de l'Université Laval qui a pu concilier ses études avec une implication associative.

Quand on prend deux CV, il y a une personne qui s'est consacrée à ses cours uniquement et une personne qui a passé son temps accumuler cours, engagement, emploi, on va toujours préférer la personne qui s'est engagée pour plusieurs raisons et la personne qui a eu le temps de faire plusieurs choses à la

fois et quand même d'exceller dans toutes ces choses, donc la personne sait s'organiser, la personne sait identifier les priorités, ça prouve aussi votre humanité parce que quelqu'un qui s'engage, c'est quelqu'un qui est sensible à une cause, c'est quelqu'un qui a de l'empathie, c'est quelqu'un qui veut être utile, donc on voit qu'au-delà de vos compétences, vous allez être utile, vous allez vouloir être utile, faire les choses bien également. (EL12 : Joséphine, femme, 27 ans, Bénin, Doctorat, UL)

Sur le plan social, un nombre important d'étudiants engagés confirment avoir vécu un isolement au début de leur arrivée dans la ville d'installation. Ils estiment que leur engagement associatif leur ait permis de briser cet isolement, d'avoir des liens au sein de la société d'accueil et de développer un réseau d'entraide et de solidarité.

Financially it doesn't have any benefit, for me the best benefit now I see that I know a lot of people. When I go to a store, when I go to a street, when I go to another pavilion in university, a lot of Iranian people, they know me because they saw me and they met me during these activities, during these events, it's the best thing that it will stay for me. (EL1 : Younes, homme, 32 ans, Iran, Doctorat, UL)

L'un des apports de l'associationnisme concerne le sentiment d'intégration chez les étudiants étrangers (18/55). Ils présentent de bons indicateurs d'intégration à travers la réunion des migrants autour d'une diversité d'activités. Être en communauté peut conduire à une forme de ghettoïsation (Muchielli, 2007), alors que pour le cas de nos enquêtés, on constate que l'associationnisme peut favoriser un sentiment d'appartenance à la société d'installation.

Je pense que ça peut être très important l'engagement associatif, parce que ça te permet de t'affirmer un peu plus dans un pays ou dans une ville qui n'est pas ton pays ou ta ville d'origine. Tu peux te sentir comme étant une partie d'une société au moins. (EB5 : Emma, femme, 19 ans, Italie, Licence, UB)

En somme, l'engagement au sein des associations étudiantes offre une opportunité aux étudiants de développer leurs compétences, de renforcer leur estime de soi et de créer des liens sociaux et professionnels dans leur nouvel environnement. Ces bénéfices multiples soulignent l'importance du rôle des associations dans la création d'une véritable communauté d'entraide et de soutien pour les populations étudiées.

2.2 Solidarité communautaire et partage culturel : la foi des associations étudiantes

L'analyse des activités associatives des étudiants au sein de leurs nouvelles sociétés d'implantation nous permet de comprendre les modalités de sociabilité et les émotions qui en découlent. Les associations représentent une forme d'organisation sociale visant à favoriser l'action collective et à défendre des intérêts communs liés à la condition sociale marquée par l'expérience de la migration et de l'altérité (Dumont, 2005 ; Doytcheva, 2007 ; Ken, 2016). Dans le cas de nos enquêtés, la situation de minoration commune favorise une dynamique de solidarité et de partage culturel au sein des associations.

2.2.1 Solidarité communautaire : levier pour faire face aux difficultés d'intégration

Conformément aux éléments abordés précédemment (cf. chapitre 2, partie 1), les associations étudiantes à caractère communautaire revêtent une importance cruciale dans l'accueil, l'installation et l'intégration des primo-arrivants à l'université. Ceci se fait par l'accompagnement dans les démarches administratives (inscription, demande de logement, accompagnement dans les démarches administratives) et à travers les dispositifs d'intégration. Les associations communautaires constituent donc un cadre propice à la mise en œuvre des actions d'entraide et de solidarité entre étudiants étrangers.

Naturellement, il y a l'association qui joue un rôle assez important, hein, il y a l'association qui est là de telle sorte que tous les nouveaux étudiants sont chaque année accueillis de façon digne. Et puis, l'association fait ce qu'elle peut pour aider les nouveaux étudiants pour que nous puissions nous intégrer. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

L'aspiration à la dignité et le besoin d'intégration deviennent des facteurs déterminants dans l'émergence de l'associationnisme communautaire. Les difficultés vécues par les étudiants étrangers génèrent des dynamiques de solidarité, cherchant à pallier les vulnérabilités croissantes au sein des milieux universitaires. Pour certaines communautés, cette solidarité revêt un caractère fondamental hérité de leur groupe diasporique.

L'association se nomme Solidarité des étudiants et chercheurs de l'université Laval. « Solidarité », justement parce que c'est vraiment l'objectif de l'association [...]. Et je tiens à préciser que la solidarité entre nous est quand même une partie importante de notre culture et c'est vraiment le maintien de

cette culture qu'on voudrait préserver. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

La communauté sénégalaise est réputée d'être solidaire d'où le nom « *téranga* » qui signifie solidarité et qui anime tous les Sénégalais parce que quand on sent qu'il y a une personne qui a besoin de nous, tout le monde se réunit. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

Cette dynamique de solidarité au sein des communautés étudiantes démontre la valeur accordée à l'entraide et à l'appui mutuel dans les associations. Ces regroupements peuvent être considérés comme une réponse aux lacunes du système universitaire en matière d'intégration des minorités. Dans cette optique, certaines difficultés rencontrées par les étudiants étrangers ont été abordées lors des événements associatifs ou des débats avec des acteurs universitaires, territoriaux ou gouvernementaux.

Cette année, on a participé aux Journées Nationales de la Diaspora Africaine. On a été invités par l'adjoint du Maire au Conseil municipal [qui] nous a associé aux JNDA. Personnellement, j'ai pris la parole à l'auditorium, à la cité du vin, devant un ensemble de députés et le Maire, sur le thème de « la place de la diaspora africaine en France ». J'ai parlé du volet étudiant, j'ai parlé des problèmes de logement pour les étudiants, de l'augmentation des frais de scolarité qui passent à 2 770 en licence et à 3 770 en Master, j'ai demandé comment vous appelez ça « Bienvenue en France », c'est ironique ! » (EB21 : Karim, homme, 33 ans, Algérie, Master, UB)

Les associations communautaires peuvent jouer un rôle essentiel en matière de représentation des étudiants étrangers, permettant ainsi à des acteurs individuels et collectifs de parler et d'agir au nom de leur communauté (Le Bart et Merle, 1997 ; Dorin, 2006 ; Le Mazier, Testi, Vila, 2014). Le migrant, tout comme l'étudiant étranger, a été défini et pensé historiquement en référence aux problèmes sociaux (Sayad, 1991) et à une position minoritaire et vulnérable. Toutefois, le tissu associatif révèle les mobilisations communautaires pour favoriser l'entraide et la solidarité au sein des communautés étudiantes. Cette dynamique témoigne de la volonté des étudiants de réussir collectivement en établissant de nouvelles ressources, de nouveaux ancrages et de nouvelles pratiques permettant la réalisation du « projet de vie » et l'invention d'une identité commune au sein des sociétés d'installation (Ramos, 2006). L'émergence de cette identité se fait notamment par des activités de partage culturel, objet de la sous-partie suivante.

2.2.2 Partage culturel, mémoire et engagement diasporique

La migration se caractérise par une vie partagée entre deux sociétés, une d'immigration et l'autre d'émigration (Sayad, 1999). Cet entre-deux conduit à un processus de déstructuration et de restructuration identitaire chez les migrants (Galloro, 2013). Pour nos enquêtés (17/55), les regroupements communautaires constituent un lieu de partage culturel et de mémorisation des aspects liés au pays d'origine (langue, valeurs, pratiques, etc.). Ils deviennent des ressources permettant aux migrants de transformer la « double absence » constatée par Abdelmalek Sayad (1999) en « double présence ». Celle-ci se manifeste par les souvenirs et les liens établis avec la société d'origine et par l'invention de la culture au sein du pays d'accueil, qui se fait à l'aide des pratiques culturelles et diasporiques. À titre d'exemple, certaines communautés étudiantes célèbrent les fêtes nationales du pays d'origine, ce qui reflète une réactivation de la mémoire nationale et une volonté d'affirmation identitaire dans un contexte migratoire.

Le 20 mai marque la journée d'indépendance du Cameroun. Ce qu'on fait souvent, on va se rallier à nos aînés parce qu'il y a une communauté camerounaise à Bordeaux, on va se greffer à eux et on organise toute une grande soirée à laquelle on participe dans tout ce qui est logistique. (EB31 : Etienne, homme, 27 ans, Cameroun, Master, UB)

Si on s'appuie sur Gabriel Sheffer, dans son livre *Modern Diasporas in International Politics* (1986) et même sur d'autres spécialistes de la question de diaspora (Safran, 1991 ; Medam, 1993 ; Schnapper, 1994 ; Bruneau, 2004 ; Helly, 2006, 2007), la mémoire paraît structurante dans l'esprit diasporique et peut s'inscrire dans le cadre des liens établis avec la « terre d'origine » (*homeland*). Dans cette optique, les étudiants étrangers s'engagent pour le développement de leurs pays d'origine à travers des pratiques diverses : la participation aux élections, la promotion de la culture, la participation aux débats nationaux, etc.

Récemment, on a été saisi par les autorités de notre pays, en l'occurrence, l'ambassade de Guinée dans le cadre de ce que nous appelons ici « les assises nationales », actuellement en Guinée avec la fracture sociale, l'État a organisé ici ce qu'ils appellent des assises nationales pour appeler ou créer un cadre de concertation avec les différentes représentations du pays, la société civile, des religieux, les partis politiques pour essayer de réconcilier les gens, en traitant donc les problèmes, les partis politiques, pour essayer de réconcilier les

Guinéens, et donc nous avons été saisis par l'ambassade puisqu'on est également ambassadeurs des Guinéens de Bordeaux. Donc, c'est un engagement pour la réconciliation nationale. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

Ensuite, la superdiversité dans les mondes étudiants (cf. chapitre 3, partie 2) et le « mépris » de certaines identités d'origine minoritaires (cf. chapitre 1, partie 3) constituent des éléments qui favorisent le partage des particularismes culturels au sein des regroupements communautaires. Ces derniers sont considérés comme un espace sécurisé pour mettre en avant la culture d'origine.

Ce que je me dis que c'est que je ne pourrai pas partager avec des amis de classe, je peux au moins le partager avec certains membres de ma communauté, parce qu'avec eux, certainement, on a les mêmes codes et on a beaucoup de choses en commun, et même si c'est de temps en temps qu'on se voit, le fait de se voir, cela nous renvoie au pays, nous renvoie à des situations qu'on a déjà vécues, parce que même si on était dans des pays pauvres, on vivait quand même heureux [...]. Le fait d'être dans l'association nous permet tous d'être au Bled même si on est en France, de préparer des sauces du Bled, de manger ensemble, souvent à la main, avec tout le monde autour du bol et discuter sur les choses qui peuvent nous réunir [...]. Bon, je me dis qu'en fait, avec ma communauté, c'est la meilleure façon aussi de se distinguer parce qu'on ne peut jamais fuir ses origines. Même si on vit en France plusieurs années, on restera toujours ceux qu'on ait parce qu'on a grandi avec. (EB29 : Daouda, homme, 26 ans, République de Guinée, Master, UB)

Comme le montre Brice Arsène Mankou (2014) pour le cas des étudiantes camerounaises dans la région Nord-Pas-de-Calais, le lien entre étudiants étrangers peut être qualifié comme un lien de citoyenneté. Ce dernier « repose sur le principe de l'appartenance à une nation. » (Schnapper, 1994). En théorie, « la nation reconnaît à ses membres des droits et devoirs et en fait des citoyens à part entière » (Paugam, 2017, p. 44-45). Cette référence à une nation est cohérente avec l'éthique de l'authenticité et la volonté de l'individu à être soi-même en tant que porteur d'une culture singulière (Lipovetsky, 2021).

Les regroupements des étudiants étrangers, par leur force socialisatrice et unificatrice, deviennent un cadre de solidarité (Mankou, 2014), une marque d'épanouissement des racines (Dorin, 2006) et un lieu de mémoire (Leloup, 2010). Ils permettent aux étudiants d'éroder des liens d'appartenance et de faire recours à des pratiques culturelles à vocation

communautaire. Celles-ci participent à l'effervescence des identités d'origine au sein des sociétés d'installation et à la rencontre du « moderne » et du « traditionnel ».

3. Effervescence identitaire et pratiques communautaires

Cette partie souhaite contribuer à l'analyse d'autres formes de regroupements communautaires, en s'intéressant plus spécifiquement au rôle joué par les pratiques culturelles et religieuses dans l'effervescence identitaire. Ces étudiants s'engagent dans des activités imprégnées de leurs cultures d'origine, reflétant leur potentiel d'enracinement au sein de la société d'accueil. Dans les prochaines parties, nous analysons les usages des pratiques physiques et sportives, religieuses, linguistiques et artistiques par les étudiants et leur rôle en matière d'inclusion et de reconnaissance des particularismes des minorités.

3.1 Les pratiques physiques et sportives : un terrain d'affirmation identitaire

Tout comme pour les autres populations immigrantes, les étudiants en mobilité « sentent la nécessité de créer un entre-soi, un espace propre leur permettant de se protéger et de s'adapter progressivement et collectivement à l'espace social [d'installation] » (Pereira, 2003, p. 32). L'organisation des activités sportives de type communautaire, qu'elles se déroulent dans un cadre associatif ou un réseau informel, peut s'inscrire dans un processus d'identitarisation (Lipovetsky, 2021). Cette démarche favorise ainsi, à travers une pratique sportive porteuse de significations ethnoculturelles, l'attachement aux racines et la reconnaissance de ses semblables (Stumpp et Jallat, 2013).

En utilisant des méthodes d'observation, directe et numérique, ainsi que des entretiens, nos résultats montrent que les étudiants (n=18), principalement originaires d'Afrique, se rassemblent quotidiennement autour de pratiques sportives modernes telles que le football (soccer), le basketball, le volleyball, etc. ou d'activités traditionnelles ou coutumières comme la danse, qui représente une expression identitaire et ethnique idéale¹⁷².

¹⁷² Les danses en Afrique subsaharienne sont généralement spécifiques aux ethnies. Au sein du même pays, on trouve plusieurs danses coutumières pratiquées dans des régions différentes. Par exemple, les « Baoulés » pratiquent l'« Adjoss », les « Bétés » sont connus par le « Gbégbé » et le « Warba » est la danse coutumière du peuple « Mossi » (Source : les entretiens réalisés avec les étudiants).

Chez nous les ethnies ont des danses qui ne sont pas similaires, même le rythme et le son ne sont pas les mêmes, mais on a quand même une ethnie on les appelle les « Mossis », ils sont majoritaires, ils sont à peu près 70 % de la population. Donc, en matière d'arts et de culture, c'est cette ethnie-là qui est mise en avant, que ce soit dans le pays ou à l'international. Donc, si on doit faire des pas de danse, ce sont plutôt les pas de danse de cette ethnie. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Le football représente l'activité la plus couramment organisée parmi les étudiants à Bordeaux et à Québec (n=14). Sa popularité au sein des associations et des réseaux africains peut être expliquée par des raisons multiples : la place de ce sport dans les sociétés d'Afrique, le développement de cette pratique chez les populations migrantes, notamment les immigrants économiques, installés en France et au Québec, la disponibilité des infrastructures (les aires de jeu du campus de Talence et le centre sportif de l'Université Laval à Sainte-Foy), le prix abordable des équipements sportifs, etc. Certains étudiants expriment d'autres éléments qui motivent le choix du football comme pratique sportive. Un étudiant burkinabé de l'Université de Bordeaux considère que le football constitue un cadre idéal pour échapper aux problèmes sociaux et aux différences individuelles. La primauté de la logique interne du jeu permet d'éliminer les préjugés et les discussions conflictuelles et de partager des expériences collectives enrichissantes.

Je pense que [les matchs de football sont] le seul moment où il y a un brassage réel, où il y a peu de préjugés ou des discussions... parce que lorsque vous vous retrouvez hors de ce cadre, chacun va parler de ses difficultés, alors que pour le foot, vous avez un langage commun, c'est de se faire les passes et de marquer l'adversaire et quand vous jouez c'est un moment de plaisir. Donc pour moi, c'est un cadre idéal pour oublier tous nos problèmes, toutes nos différences, et de se soumettre en brassage, même s'il y a ceux qui s'énervent assez vite mais ça fait partie du sport. Aussi, dans le foot on est tous embarqués dans le même bateau et on partage les mêmes réalités et on se permet de jouer et on gagne en fait en vitalité physique. Voilà c'est pourquoi y a plein d'associations africaines qui se retrouvent autour du sport. (EB19 : Michel, homme, Burkina Faso, Master, UB)

Le football est largement pratiqué au sein des associations africaines en raison de son potentiel de rassemblement et de renforcement du sentiment d'appartenance. Dans cette partie, notre intérêt est porté particulièrement à cette pratique du football, qui a acquis, selon des travaux antérieurs, une signification symbolique en tant que moyen pour la quête de la différence et de la singularité identitaire (Stumpp et Jallat, 2013 ; Sabatier, 2015). En

ce qui concerne les autres pratiques sportives, elles sont pratiquées selon des modalités basées sur l'auto-organisation et des initiatives individuelles. Le basket-ball, le volley-ball le fitness ou le tennis demeurent attractives notamment des femmes et des étudiants qui préfèrent pratiquer des sports moins développés dans les associations communautaires.

Je joue au basket. Donc, j'ai commencé à jouer au basket [à Saïge] et d'ailleurs, c'est en jouant du basket que j'ai rencontré des Maliens. Donc j'ai rencontré pas mal de gens là-bas, j'ai leur contact et tout, on se voit tous les week-ends à peu près, quand j'ai du temps je pars jouer. À part ça, je n'ai pas d'autres activités. (EB28 : Modibo, homme, 20 ans, Mali, Licence, UB)

D'une manière générale, les rencontres sportives communautaires impliquent une organisation des équipes selon deux modalités distinctes : l'une est inter-communautaire, où les participants proviennent de différentes nationalités, tandis que l'autre est intra-communautaire, regroupant des étudiants d'une même nationalité au sein d'une équipe.

3.1.1 Le sport intra-communautaire : invention des cultures physiques dans l'espace d'entre-soi

La taille de la communauté est importante pour permettre l'organisation des rencontres sportives entre des étudiants de la même nationalité. C'est le cas des Sénégalais à Bordeaux qui ont reproduit l'une des pratiques saisonnières massives au pays d'origine, connues sous le nom de « Navétanes ». Au Sénégal, les équipes de football prennent les noms qui ont un sens traditionnel, national ou territorial dans l'objectif de revendiquer les politiques d'infériorisation des cultures africaines (Mbaye, 1998). Quant aux étudiants sénégalais installés à Bordeaux, ils organisent les équipes de football en fonction des éléments spécifiques à la société d'accueil tels que les résidences universitaires qui accueillent un nombre important de ces publics.

Il y a les "Navétanes" qu'on organise chaque année. Le mot est un mot Wolof (*nawete*), c'est un événement sportif qu'on organise chaque année au Sénégal. On l'a reproduit à Bordeaux pour permettre aux Sénégalais de faire des compétitions de foot et de dire là c'est le moment de l'été, le moment de se divertir et de se sentir... parce que le sport réunit. Lors de la première édition, on a eu 10 équipes sénégalaises de 10 chacune. Souvent les équipes sont composées en fonction des résidences universitaires (par exemple : équipe de village 6). Il y a des supporters qui viennent regarder les matchs soient des

Sénégalais ou des autres cultures. Il y a une bonne ambiance vraiment. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB).



Figure 14 : Les « Navétanes » de Bordeaux : édition 2023¹⁷³

L'usage d'une pratique coutumière spécifique au pays d'origine et l'identification des équipes participantes en fonction du lieu d'habitation au sein de la ville d'installation révèlent une forme d'hybridité dans la reconstruction identitaire (Lévi-Strauss, 1977) chez les étudiants. Ces pratiques ont su « forger un alliage subtil entre identité sociale locale et références communautaires » (Abdallah, 2001, p. 20).

De l'autre côté de l'Atlantique, les rencontres sportives intra-communautaires peuvent se faire avec des nationaux installés dans des villes proches telles que Trois-Rivières, Montréal ou Chicoutimi. L'affiche ci-dessous montre un exemple des matchs organisés entre les étudiants congolais du Québec et ceux de Trois-Rivières.

¹⁷³ Source : Page Facebook de l'Association Bordelaise des étudiants et sympathisants sénégalais [<https://www.facebook.com/photo?fbid=6164529473674142&set=a.413387792121701>] (consulté le 20 juillet 2023)



Figure 15 : Match de football entre les étudiants congolais du Québec et de Trois-Rivières¹⁷⁴

L'appropriation de l'espace d'installation se manifeste également par de grandes rencontres entre des immigrants issus du même pays comme la Rencontre Sportive Malgasy (RSM) en Amérique du Nord. Cet événement annuel a été initié en 2002¹⁷⁵ dans l'objectif de créer un moment de festivités entre les différentes communautés malgasy installées au Québec et dans les autres régions du Canada et des États-Unis. Les étudiants malgaches de l'Université Laval, représentés par leur association communautaire, participent à ces tournois sportifs comme le confirme une étudiante dans l'extrait ci-après.

On a une rencontre sportive entre tous les Malgaches de l'Amérique du Nord. Ça se déroule durant soit en septembre, soit en début juillet. Mais, je ne me rappelle pas exactement la date. Le lieu ça change en fonction de l'année. L'année dernière et l'année d'avant, c'était à Québec. Cette année, ça s'est déroulé en début juillet et c'était à Montréal [...]. Mais ça permet justement non seulement de garder ces pratiques culturelles puisqu'il n'y a pas seulement le sport qui se déroule là, mais il y a d'autres activités malgaches que l'on fait. Et ça nous permet également de partager autre chose, par exemple au niveau de la nourriture, de la musique et tout, mais aussi de voir d'autres villes, voir d'autres pays. C'est vraiment un moment de partage et une occasion pour tous les

¹⁷⁴ Source : Page Facebook de l'Association des Étudiants Inscrits à l'Université Laval – AEIUL [https://www.facebook.com/photo/?fbid=248753142456954&set=g.138676426081] (consulté le 20 juillet 2023)

¹⁷⁵ La RSM, une famille, des valeurs communes [https://www.rsmdcassociation.com/fr/about#:~:text=Qu'est%20ce%20que%20la, Madagascar%20en%20Am%C3%A9rique%20du%20Nord.] (consulté le 20 juillet 2023)

Malgaches de partager dans un milieu qui leur est différent, une culture quand même similaire [...].

- Quelles sont les pratiques sportives organisées lors de ces journées ?
- Il y a la pétanque, puis le foot et le basket en général, c'est ce dont je me rappelle le plus. La pétanque parce que c'est quand même un sport populaire à Madagascar. (EL8 : Nathalie, femme, 21 ans, Madagascar, Baccalauréat, UL)

Les pratiques sportives intra-communautaires permettent de développer des sociabilités locales (Stumpp et Jallat, 2013). Elles sont instrumentalisées par des groupes sociaux en les considérant comme un vecteur d'affirmations identitaire et communautaire de l'appartenance ethnique. La mise en avant d'une identité commune par les étudiants au sein de la société migratoire révèle leur volonté de lutter contre l'acculturation identitaire, de consolider leur collectivité et de préserver leur « référent culturel » d'origine (Claverie et Combeau-Mari, 2011 ; Moravie, 2011 ; Camus, 2017).

3.1.2 Les rencontres sportives intercommunautaires : une festivité étudiante

Les rencontres sportives entre étudiants de différentes nationalités s'inscrivent dans les mêmes finalités de sociabilité et de rayonnement extérieur des traits culturels du pays d'origine. Particulièrement pour les étudiants venant d'Afrique, elles servent à afficher des appartenances distinctes. Celles-ci visent à « rompre avec les recettes du compromis social traditionnel [...], où les immigrés africains subsahariens étaient considérés comme un groupe homogène identifiable par leurs marqueurs phénotypiques et aux stéréotypes ethnoraciaux » (Mbolo et Sabatier, 2013, p. 125). Pour cette modalité de pratique intercommunautaire, le football paraît comme un puissant attracteur au service d'intentions plus profondes.

Lors des événements culturels, des journées de fête ou des activités associatives, les communautés africaines organisent des matchs amicaux de football, dont les équipes sont organisées en fonction de la nationalité des joueurs, comme le montre le témoignage ci-dessous d'un étudiant ivoirien de l'Université de Bordeaux.

Nous, on représente la Côte d'Ivoire, on peut jouer contre le Congo, récemment, hier, dimanche de Pâques, on a joué contre la Tanzanie, donc ça permet de nous ouvrir aussi aux autres Africains, aux autres associations [...]. On a joué contre les Camerounais, les Congolais, on a joué contre beaucoup d'équipes. Ça

permet aussi d'ouvrir tous les jeunes Ivoiriens aux autres communautés, ça crée des liens d'amitié et tout. (EB10 : Serge, homme, 24 ans, Côte d'Ivoire, Master, UB)

L'affiche ci-dessous constitue également un exemple de cette dynamique des rencontres sportives amicales qui se sont déroulées sur les terrains de l'Université Laval.



Figure 16 : Match de football entre les étudiants ivoiriens et Congolais de l'UL¹⁷⁶

Outre ces matchs amicaux, les étudiants africains installés à Bordeaux profitent chaque année d'un événement marquant dans la région, connu sous le nom de la « Coupe d'Afrique des Nations de Bordeaux (CANB) ». Depuis 2002, cet événement est organisé chaque année par l'Association CANB en partenariat avec les autres associations africaines – étudiantes ou non. Inspiré de la CAN classique, une vingtaine d'équipes africaines se rencontrent autour d'un tournoi d'environ un mois qui se déroule à Talence ou à Pessac. La CANB offre l'occasion aux étudiants africains pendant les vacances universitaires de partager des moments sportifs avec la communauté élargie.

Oui, c'est important parce que ça nous permet une fois encore de nous retrouver, de revivre la CAN autrement, la Coupe d'Afrique des Nations officielle, c'est donc de revivre ces moments et surtout de revivre les tournois

¹⁷⁶ Source : Page Facebook de l'Association des Étudiants Inscrits à l'Université Laval – AECIUL [<https://www.facebook.com/photo/?fbid=248753142456954&set=g.138676426081>] (consulté le 20 juillet 2023)

des quartiers qu'on avait souvent au Bled et tout ou des tournois, disons régionaux et voilà, avec cette idée que la CANB est née, voilà donc on apprécie vraiment cette CAN parce qu'il y a pas mal de gens qui participent. (EB29 : Daouda, homme, 26 ans, République de Guinée, Master, UB)



Figure 17 : Coupe d'Afrique des Nations de Bordeaux, édition 2023¹⁷⁷

Cet événement est devenu un réseau sportif bien identifié dans la région bordelaise, qui relève d'une festività étudiante et même d'une visibilité africaine (Sabatier, 2015). Même si l'activité principale est le football, on peut observer autour des matchs de la CANB des traits culturels de l'Afrique tels que les styles vestimentaires et la musique. Le sport joue ainsi un rôle de différenciation des groupes dans la société et permet la visibilité des particularismes marginalisés. Il participe « à l'élaboration de frontières ethnoculturelles, à leur entretien, à leur renforcement ou inversement à leur affaiblissement » (Sabatier, 2015, p. 59). La CANB fonctionne comme un vecteur d'unité et possède un pouvoir unificateur (Moravie, 2011) des communautés d'immigration marginalisées dans la société d'installation.

¹⁷⁷ Source : Page Facebook de l'Association Coupe d'Afrique des Nations de Bordeaux [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=687503346513397&set=pb.100057612122277.-2207520000.&type=3&locale=fr_FR] (consulté le 20 juillet 2023)

On organise par exemple une compétition africaine qu'on appelle la CAN effectivement qui réunit donc les communautés africaines autour d'un tournoi, d'une compétition sportive et puis voilà, ce sont des occasions de retrouvailles et de rassemblement. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

Malgré la dimension réunificatrice de la CANB, cet événement porte deux principales limites, en lien notamment avec la participation des femmes et les tensions ethniques qui le traversent. D'un côté, le football demeure une pratique fortement genrée, d'où l'absence des matchs mixtes ou d'une CANB féminine. Les étudiantes participent lors des matchs ou des compétitions de football seulement pour supporter leurs équipes ou pour s'occuper de l'organisation des matchs. Les sports au sein des regroupements communautaires sont fortement genrés, mais à des degrés différents en fonction de la communauté.

Le foot pour les garçons, le fitness pour les filles. Pour le football, les filles aiment bien venir supporter et crier mais elles n'aiment pas pratiquer ce sport, elles ne l'intéressent pas. Mais elles aiment bien faire du fitness. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Je sais que c'est comme tu l'as dit, c'est beaucoup masculin, mais il y a 2 ou 3 filles qui jouent souvent avec les garçons, c'était étonnant, mais voilà, ça existe. On en a, même si elles ne se font pas taclées parce que quand les autres jouent, ils essaient de ne pas leur faire mal dans le jeu. Mais le jour de match, on ne va pas les mettre parce qu'on sait que c'est le moment le plus intense, on ne fait pas attention, voilà, mais c'est des personnes qui viennent pour s'entraîner et c'est leur choix. (EB19 : Michel, homme, Burkina Faso, Master, UB)

De l'autre côté, la CANB est traversée par des tensions ethniques qui se révèlent par la participation de certains étudiants avec d'autres équipes africaines et non pas avec celle de leurs pays d'origine. À partir de notre observation directe, il paraît qu'il y a, dans certains cas, une primauté de l'ethnie par rapport à la nation. C'est le cas, à titre d'exemple, des Guinéens qui jouent avec les Sénégalais ou des Nigériens qui choisissent de jouer pour le Mali. Il est possible également de trouver dans une équipe africaine des joueurs français. Ces derniers participent dans une logique de performance et de concurrence comme les autres joueurs issus de la communauté. Pourtant, ils sont soumis à un système de quotas d'adhésion. Leur accès aux rencontres sportives est conditionné par la taille réduite de la communauté ou la faible demande de participation des nationaux. Dès lors, la frontière ethnique s'efface pour répondre à des exigences liées à la réglementation du jeu, celle du

nombre de joueurs et par la suite, les quotas de joueurs « non-communautaires » permettent de résister à la tendance strictement compétitive du sport (Sabatier, 2015).

Pour conclure, les pratiques physiques et sportives de type communautaire peuvent apporter un éclairage intéressant sur la *pluralité* et la *labilité* des frontières (Mbolo et Sabatier, 2013), sur l'importance du sentiment communautaire, ainsi que sur la complexité de l'appartenance ethnique au sein du contexte migratoire. Cette contribution permet de confirmer l'utilité du sport en matière d'affirmation identitaire, en constituant « un terrain fertile » (Maudet, 2006) pour réfléchir aux ressources culturelles mobilisées par les groupes minoritaires dans les sociétés française et québécoise.

L'exemple du football, en tant que sport moderne, peut être porteur des significations nationales, culturelles et régionales importantes. Il n'est donc pas surprenant d'identifier un football corse (Rey, 2003), portugais (Solacroup et Sabatier, 2011), africain (Mbolo et Sabatier, 2013), etc. Loin d'être standardisé, le football est repris, réinventé et réapproprié pour des significations identitaires particulières à chaque communauté (Stumpp et Jallat, 2013). L'usage du football par les étudiants étrangers dans sa conception moderne, en faisant référence à sa logique interne, constitue une conciliation de l'authenticité et de la mondialisation. Il s'inscrit dans une volonté d'affirmer des particularismes authentiques et de partager des règles de pratique spécifiques à la modernité occidentale.

3.2 Des mouvements religieux à vocation inclusive

La présence des étudiants étrangers au sein des universités en France et au Québec engendre une diversification de la composition religieuse. L'importance attribuée à la religion et aux appartenances religieuses, qui varie selon l'origine des étudiants (cf. chapitre 3, partie 2), constitue une manifestation d'une transition vers une nouvelle phase d'hypercomplexification de la scène religieuse. Cette transition témoigne d'une expansion considérable des comportements religieux, en partie associée à l'arrivée des immigrants porteurs de leurs traditions religieuses d'origine (Prencipe, 2012).

Malgré le fait qu'il est reconnu depuis longtemps que les croyances et les affiliations religieuses suivent les déplacements humains (Durkheim, 1912), le lien entre les religions et les migrations a jusqu'à présent été largement négligé au sein de la communauté scientifique. Par le biais de l'analyse des expériences religieuses des étudiants, il est possible d'explorer une diversité de réalités socioreligieuses qui ont émergé dans de diverses sociétés au cours des dernières décennies.

Dans cette partie, notre attention est portée à l'examen de trois mouvements religieux au sein des communautés estudiantines : une typologie des regroupements religieux à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval, le rôle des communautés religieuses dans le contexte migratoire, ainsi que les modalités du dialogue inter-religieux au sein d'un environnement multiconfessionnel.

3.2.1 Deux formes de *matérialité* des pratiques religieuses en France et au Québec : des cadres opposés de potentialités de la pratique

La diversité religieuse a été considérée pendant longtemps comme provisoire et comme un obstacle surmontable dans le processus d'acquisition des valeurs de la société d'accueil par les migrants (Prencipe, 2012). Actuellement, on assiste à des formes d'émergence et d'encadrement des pratiques religieuses, indépendamment des formes traditionnelles des institutions religieuses. Dans ce contexte, les associations jouent un rôle actif dans l'essor des identités religieuses au sein des sociétés, entraînant une interaction complexe entre les sphères communautaires, culturelles et religieuses.

Les pratiques religieuses dans les milieux universitaires se distinguent nettement en fonction de leur *matérialité* (Sabatier, 2015). À Bordeaux, aucune association religieuse n'a été recensée au sein de l'université, tandis qu'à Québec, on trouve huit associations étudiantes à caractère spirituel et religieux. Même si la législation en France et au Québec n'interdit pas la création d'associations confessionnelles, il est possible que les distinctions entre les communautés étudiantes dans ces deux pays soient liées à des interprétations distinctes de la laïcité et de ses restrictions (Mercier et Warren, 2016).

Les étudiants étrangers de l'Université de Bordeaux privilégient les associations communautaires comme lieux de célébration des fêtes confessionnelles et d'effervescence

collective du religieux. Parallèlement aux activités culturelles et sportives, ces associations organisent des pratiques religieuses quotidiennes ou ponctuelles. La portée significative de ces pratiques réside dans leur capacité à combler le vide créé par la distance avec la société d'origine et ses traditions religieuses.

Je te donne un exemple, la dernière activité en date qu'on a faite, c'était pour l'Aïd là, on a fait un café au Sirtaki, nous, chaque Aïd, on est là-bas à 10h du matin avec des gâteaux, du thé, du café et tout le monde est le bienvenu. On fait un café pour que tout le monde se retrouve, partager un moment, ça pour l'Aïd el Fitr et pour l'Aïd el Adhha, on fait par exemple, un barbecue. L'année dernière, on était une trentaine environ et on est allé à Cestas, on a un ami qui a une ferme là-bas, on a publié sur notre groupe, on a dit tout le monde est le bienvenu. On s'organise pour le transport. Franchement, on a passé une journée mémorable. Je pense que c'est important pour les étudiants. Comme je te disais, c'est des trucs qui me manquaient quand j'étais étudiant. C'est pour ça je ne veux pas que d'autres étudiants aient ce manque et ce besoin ou se retrouvent seuls. (EB21 : Karim, homme, 33 ans, Algérie, Master, UB)

Un autre cas illustratif concerne les initiatives orchestrées par l'association des étudiants sénégalais durant le mois du ramadan, visant à maintenir les liens des étudiants avec leur foi religieuse. Ces étudiants peuvent bénéficier de distribution alimentaire, nommée en wolof « Ndogou », qui fait référence au repas rompant le jeûne. Cette pratique importée du pays d'origine se transforme en un vecteur de solidarité pour les étudiants en situation précaire. Elle confère un sentiment d'adhésion et de communion à leur culture et à leur religion, en dépit de leur éloignement géographique vis-à-vis de leur nation d'origine.

Justement, pendant le ramadan on organise des paques de « *Ndogou* » pour côtoyer les gens [...]. On organise une distribution solidaire pour permettre aux étudiants bien qu'ils ne sont pas au Sénégal qu'ils fassent le ramadan avec nous, parce qu'au Sénégal 95 % des Sénégalais sont des musulmans. Donc, on organise des paques pour les donner aux étudiants pour qu'ils se ressentent qu'ils sont ensemble et pas trop dépaysés. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

Ces illustrations mettent en évidence la vitalité des appartenances religieuses des migrants au sein de la société d'accueil, ainsi que l'entrelacement du culturel et du cultuel (Pan, 2021). De plus, l'usage des pratiques religieuses permet de renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté ethnique.

C'est une association culturelle, nous organisons pour la plupart des activités culturelles qui visent à rassembler les gens autour de nos valeurs, par exemple à l'occasion du ramadan, on avait organisé, c'était le dimanche dernier, une rupture du jeûne de solidarité. Et voilà, pour communier avec nos compatriotes autour de nos valeurs, puisque le ramadan aussi, comme le carême fait partie de nos valeurs et donc puisque c'était une opportunité de réunir des gens, de se rassembler, étant entendu qu'il est très difficile en dehors de ces occasions de rassembler les gens. On a donc surfé sur cette opportunité pour se réunir et puis communier donc autour de ces valeurs africaines qui sont les nôtres. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

Au regard de l'interférence entre le religieux et le communautaire, il paraît que la conciliation de l'appartenance confessionnelle et ethnique peut s'avérer complexe dans certaines situations. Il se constate qu'un nombre d'associations étudiantes organise des activités axées sur une seule religion, alors que d'autres se trouvent dans la nécessité de répondre à une diversité religieuse liée à la société d'origine. En conséquence, il est possible d'observer au sein d'une même entité communautaire, la mise en œuvre d'activités liées à l'islam ainsi qu'au christianisme, voire à d'autres formes de spiritualités (par exemple, l'animisme africain).

En ce qui concerne les étudiants de l'Université Laval, ils ont la possibilité de prendre part aux pratiques religieuses, ainsi qu'aux initiatives sociales organisées par les associations étudiantes à caractère spirituel et religieux. Comme préalablement mentionné, notre intérêt se concentre sur les deux anciennes associations religieuses à l'Université Laval, à savoir l'Association des Étudiants Musulmans de l'Université Laval (AEMUL) et l'Association Étudiante Catholique (AEC).

Selon les données recueillies auprès de l'AEMUL¹⁷⁸, celle-ci compte approximativement 300 membres au total et elle offre une gamme variée d'activités. En premier lieu figurent les activités culturelles qui englobent les prières quotidiennes à la salle de prière de l'université, la prière du vendredi, les prières du ramadan ainsi que les prières des fêtes, organisées en collaboration avec d'autres organismes islamiques de la région. En second lieu, sont présentes les activités d'enseignement religieux comprenant des cercles de lecture

¹⁷⁸ Association des Étudiants Musulmans de l'Université Laval [<https://www.aemul.asso.ulaval.ca/>] (consulté le 30 juillet 2023)

et de mémorisation du Coran, ainsi que des séances d'apprentissage de la langue arabe. En troisième lieu, on trouve les activités à caractère culturel, incluant l'organisation de matchs de soccer et de rencontres pour accueillir les nouveaux étudiants et à encourager les échanges entre les membres. L'association est également intégrée dans un réseau religieux plus étendu de la ville, ce qui contribue non seulement à accroître la visibilité de ses activités, mais facilite également la mise en œuvre de certaines initiatives et partenariats avec d'autres entités religieuses à Québec.

Pour les activités, c'est en 3 ou 4 volets comme ça, il y a le volet culturel qui regroupe toutes les prières, les prières quotidiennes que l'on fait à la salle de prière, il y a la prière de vendredi aussi qu'on organise, il y a les prières du ramadan « tarawih », il y a les prières des fêtes aussi que l'on organise en collaboration avec le Centre culturel Islamique de Québec, aussi avec la Table de concertation des mosquées des villes de Québec et de Lévis (TCOM), qui regroupe toutes les instructions islamiques du Québec. Il y a le volet qui regroupe les activités culturelles également, on organise des matchs du soccer et on organise beaucoup de soupers, souvent pour accueillir les nouveaux étudiants et les soupers souvent que l'on fait à la mosquée juste pour partager entre nous aussi. On fait aussi des activités d'enseignement religieux également, par exemple on fait des « Halakat Coran » (des cercles de lecture du Coran) et on fait des « Halakat » de mémorisation aussi. Aussi on organise des séances d'apprentissage de la langue arabe aussi. (EL11 : Zakaria, homme, 24 ans, Burkina Faso, Maîtrise, UL)

En ce qui concerne l'Association Étudiante Catholique, elle a pour finalité de construire une communauté religieuse pour les étudiants catholiques, en leur proposant des occasions de prière, de célébration et de partage de leur foi. L'AEC dispose d'un prêtre dédié, mis à disposition en partenariat avec l'archidiocèse de Québec. Désigné par l'évêque et il est appuyé par l'agent pastoral dans ses activités. Le taux de participation est de 50 à 100 individus pendant les messes du dimanche et il est plus élevé lors des jours de festivités spéciales de l'Église catholique. Selon le président de l'AEC, l'objectif de l'association est de fournir une communauté où les étudiants peuvent coexister, partager l'Évangile et établir des liens fraternels.

L'association étudiante catholique de l'université Laval, c'est juste une association qui vise à offrir une Communauté où chacun de nous peut vivre avec d'autres étudiants et partager l'Évangile donc établir des relations plus ou moins fraternelles, chercher par exemple à prier, à célébrer tout ce qui peut quand même rehausser notre Dieu, notre Créateur, et chercher à être garant de

cette espérance que tout un chacun de nous acte envers le Créateur. Donc sa fondation, je ne saurais pas trop parce que je n'ai pas cherché à aller loin, loin, loin, mais c'est quand même une association qui existait depuis fort longtemps, donc le prêtre qui travaille avec nous pourra vous fournir certainement les informations précises sur la création de l'association. (EL16 : Patrice, homme, 48 ans, Bénin, Doctorat, UL)

Pour comprendre la relation entre la religion catholique et l'Université Laval, il nous semble important de souligner que cet établissement a été pendant longtemps une université catholique. Il est devenu laïc en 1971 avec l'adoption d'une nouvelle charte et la nomination du premier recteur laïc en 1972. Avant ces changements, l'université disposait d'un service de pastorale catholique avec des intervenants qui faisaient partie du personnel. Pour des raisons de laïcité et d'équité, il n'était plus possible pour l'université de maintenir ce privilège exclusif aux catholiques. La nouvelle charte laïque la gestion du religieux par les services universitaires. Par conséquent, les étudiants catholiques ont dû former une association étudiante tout comme les membres d'autres religions. Actuellement, l'Association Étudiante Catholique de l'Université Laval organise des activités quotidiennes, en plus de la messe dominicale (sociales, culturelles, etc.).

En dehors de la messe des dimanches, il y a des célébrations, tous les jours de la semaine du lundi au vendredi, il y a des activités toujours à la chapelle à partir de 11h55, pour les étudiants qui désirent prier. En dehors de ça, l'association a d'autres activités, comme par exemple les séances organisées par les groupes de prière qui font quand même des rencontres pour prier et il y a des groupes de partage évangélique qui regroupent des étudiants et des dirigeants qui lisent des parties de la Bible, qui se questionnent sur pas mal de choses. Pour l'animation quand même de la vie religieuse, on a beaucoup d'autres comités, tels que le comité de lecteurs et lectrices, la chorale. Donc, on essaie d'accompagner le célébrant dans tout ce qu'il fait. Donc en dehors de ça et comme je l'ai dit il y a la table de pain qui est une activité d'entraide, une aide alimentaire, pour les étudiants en précarité que nous organisons tous les mercredis. (EL16 : Patrice, homme, 48 ans, Bénin, Doctorat, UL)

En somme, l'associationnisme religieux occupe une place significative au sein des collectivités étudiantes. La dimension religieuse contribue à forger un lien cohésif au sein de la communauté de référence. À cet égard, la religion est définie comme inscription dans une lignée croyante (Hervieu-Léger, 2003). En situation de migration, le maintien, l'activation ou la réactivation de cette inscription par les étudiants pourraient être liés à une volonté de consolidation identitaire.

Les pratiques religieuses autrefois considérées comme une affaire individuelle au prisme de la conception moderne de la croyance. Cependant, la religion est une affaire communautaire. On observe dès lors l'émergence de formes de regroupements qui ouvrent la voie à des alternances entre diverses modalités de pratique en fonction des besoins et des contraintes spécifiques à chaque mode d'enracinement. Le religieux s'exprime autrement (Liogier, 2012) et le collectif ne constitue pas uniquement l'autorité qui contrôle, impose et surveille, mais aussi la ressource qui permet de créer une « identité visible et performative » (Perreault, 2016, p. 139).

À ce niveau, il paraît nécessaire dans la sous-partie suivante d'analyser le rôle des regroupements religieux dans les trajectoires migratoires des étudiants.

3.2.2 Le rôle des regroupements religieux : du maintien de la pratique à la quête d'enracinement

En analysant l'expérience religieuse des individus dans l'espace migratoire, il se pose la question de savoir si les religions des immigrants agissent en tant que facteur d'intégration ou si elles peuvent engendrer des conflits et une désintégration (Prencipe, 2012). Le recours des immigrants à leurs communautés religieuses peut potentiellement renforcer les préjugés et susciter des craintes au sein du groupe majoritaire (Allievi, 2002). Cependant, notre analyse vise à évaluer l'utilité de cette dynamique collective au sein du paysage religieux, ainsi que son importance pour les étudiants étrangers en France et au Québec.

Les regroupements, communautaire ou religieux, jouent un rôle crucial en favorisant la persévérance dans la pratique religieuse des migrants malgré l'environnant social qui ne valorise pas nécessairement les affiliations confessionnelles, contrairement aux sociétés d'origine. L'arrivée et l'installation dans un environnement étranger peuvent entraîner un affaiblissement de la religiosité (Kumar, 2010). C'est pourquoi certains étudiants (11/55) s'orientent vers leurs réseaux communautaires et religieux afin de retrouver un cadre familier, où la pratique religieuse est souvent menée dans la langue d'origine et selon des formes habituelles, ce qui permet de maintenir une expérience individuelle significative de la pratique (Perreault, 2016).

Ici, ils ne croient pas trop à la religion mais moi encore une fois je fais ma religion parce que souvent quand j'ai le temps je vais à la mosquée notamment les vendredis, on a des « daïra » ici, ça veut dire des cercles qui sont plus au moins restreint des Sénégalais qui font les vendredis des cérémonies pour célébrer la religion ou pour citer les noms du Dieu. (EB7 : Abdoulay, homme, 25 ans, Sénégal, Master, UB)

Les regroupements religieux jouent également un rôle essentiel dans l'intégration de certains étudiants, en facilitant leur socialisation et leur enracinement religieux au sein de la société. Comme en témoigne un étudiant de l'Université Laval, il souligne l'importance de trouver un groupement religieux lors de son arrivée dans une nouvelle région.

C'est lors de la première messe à laquelle j'ai participé qui m'a permis de comprendre un peu comment on accueille, parce qu'il y a quand même une organisation à l'intérieur qui permet d'identifier les nouveaux et de les remercier d'une manière ou d'une autre. Alors quand tu n'as pas trop de retenue, tu peux comprendre un peu comment ça fonctionne ce système, donc c'est là j'ai tissé une ou deux relations qui m'ont permis quand même de commencer par comprendre un peu le reste des mouvements à l'intérieur. (EL16 : Patrice, homme, 48 ans, Bénin, Doctorat, UL)

L'intégration d'une communauté religieuse permet également d'alimenter la religiosité. Dans ce sens, un étudiant burkinabé de l'Université Laval souligne l'importance du collectif pour des finalités de maintien de la pratique et du guidage des comportements.

- Tu penses que le regroupement est important pour maintenir un certain niveau de pratique, contrairement au fait d'être seul ou isolé ?

- C'est sûr qu'il y a une différence parce que quand tu es sûr et que tu pratiques, bah si tu fais une erreur même sans le savoir, bah certainement quand tu es avec des gens, ça permet de te corriger et de te guider vers le droit chemin. Et si tu es avec des gens qui ont de la science plus que toi, ça te permet de sortir de ton ignorance surtout que tu peux être dans l'erreur sans pour autant le savoir. Donc ça permet de tout corriger, de te guider... (EL11 : Zakaria, homme, 24 ans, Burkina Faso, Maîtrise, UL)

La réactivation de la pratique religieuse se fait dans des ancrages communautaires et confessionnels au sein de la société d'immigration. L'adhésion à un collectif est donc libre, assumée et stratégique. Contrairement aux relations traditionnelles, détruites par la modernité (Thompson, 2015), du pouvoir de la communauté religieuse sur l'individu, le recours à des regroupements confessionnels peut s'inscrire dans une quête d'enracinement.

Les associations religieuses de l'Université Laval participent à sensibiliser et à éliminer certains stéréotypes, sans suivre un chemin de radicalité ou de mobilisation. Elles peuvent créer des opportunités informelles de rencontre et d'échange entre les membres de différentes communautés.

Il nous arrive d'organiser des conférences [de sensibilisation pour éliminer les stéréotypes]. Mais la plupart du temps on le fait indirectement, par exemple quand on fait des soupers ou quand on fait des sorties, on invite tout le monde. Souvent, il y a des non-musulmans qui viennent accompagner des amis musulmans, donc j'espère que ça contribue d'une manière indirecte pour changer l'image sur les musulmans. Mais nous on est ouvert à tout le monde. (EL11 : Zakaria, homme, 24 ans, Burkina Faso, Maîtrise, UL)

Pour étayer ces affirmations, des travaux antérieurs (Battegay et Boubeker, 2001) ont démontré que les associations musulmanes ont joué un rôle important en conférant une certaine légitimité à la présence publique des musulmans, contribuant ainsi à promouvoir une reconnaissance sociale, plutôt que politique, de leur foi religieuse. Dans le même sens, Jean-Paul Willaime (2017) avance qu'en « réaction à l'individualisme extrême, le religieux se trouve réinvesti pour dire l'identité collective, il a une capacité « ethnurgique », comme dit Theodor Hanf, il contribue à fabriquer des identités, des manières de se situer par rapport à d'autres groupes » (p. 109). Par conséquent, le retour puissant des questions identitaires à l'époque ultramoderne exige une réorientation vers des collectifs communautaires et religieux afin de résister face à des rapports de domination et de satisfaire une quête de reconnaissance et d'enracinement (Perreault, 2016). L'une des preuves de ces derniers peut être le dialogue inter-religieux entre étudiants de confessions différentes.

3.2.3 Le dialogue inter-religieux entre étudiants : une pratique non institutionnalisée et informelle

Dans le contexte d'effervescence identitaire qui caractérise les mondes étudiants cosmopolites, le dialogue inter-religieux se présente comme la volonté de certains enquêtés (n=11) de transcender les antagonismes et les conflits. L'expérience d'études à l'étranger offre l'opportunité de découvrir l'autre, différent du « nous », avec ses croyances et ses particularismes. Ainsi, le « choc religieux » (cf. chapitre 3, partie 2) devient une occasion d'enrichissement pour les jeunes migrants, particulièrement ceux originaires des pays mono-religieux. Ils peuvent ainsi développer des savoirs sur les différentes religions et

identifier d'autres modes du croire. La pluralité religieuse au sein des milieux universitaires peut permettre à certains étudiants d'apprendre davantage sur les différentes croyances dans un climat de respect mutuel et de reconnaissance réciproque.

En fait, en Colombie, il n'y a pas beaucoup de musulmans et de juifs. Alors qu'ici en France il y a toutes les religions, j'ai une amie qui est musulmane. Elle m'a parlé de sa religion. Donc, je pense que la France m'a permis de connaître plus sur les religions et ça vraiment est une chance. Il est seulement difficile de manger ensemble avec mes amis d'autres religions (rire). (EB4 : Sofia, femme, 27 ans, Colombie, Licence, UB)

L'ouverture à l'Autre permet ainsi de développer des savoirs et des connaissances, mais aussi des « apprentissages d'ordre existentiel touchent ainsi la connaissance de soi, l'autonomie, l'indépendance et la responsabilité, la capacité d'adaptation et de résilience, les compétences interculturelles, la proactivité et l'affirmation. » (Gagnon, 2018, p. 128). De ce fait, les échanges sur les religions créent un espace où l'on peut apprendre à accepter l'autre dans sa différence confessionnelle. Dans cette perspective, les religions « sont souvent vues comme des "réservoirs" d'éthique, qui portent une responsabilité dans la société pour vivre-ensemble » (Comeau, 2004, p. 53).

[Je parle de la religion] surtout avec une amie tahitienne. On parlait comment à travers la religion, on voit le monde, on voit les relations entre les gens, comment on voit nos sorts et des trucs comme ça ! je trouve que c'est bien de comprendre d'autres religions, la religion de mon amie s'appelle « Témoins de Jéhovah » [...]. Ça m'a permis au moins de connaître cette religion et de comprendre comment les autres pensent, apprendre d'accepter l'autre comme il est à travers ses croyances et ses pratiques et ça n'a vraiment pas créé aucun problème... par exemple quand on est ensemble et quand mon amie veut pratiquer sa religion, tout le monde respecte et la laisse faire tranquillement et du coup tout le monde se calme, ça crée plutôt un moment de paix pour que chacun puisse pratiquer. (EB23 : Leila, femme, 21 ans, Maroc, Licence, UB)

Bien que les occasions d'établir un dialogue inter-religieux soient récurrentes, les choix des étudiants sont divers et peuvent varier entre l'évitement et la promotion. Quelques étudiants évitent de discuter de leurs convictions en raison d'une maîtrise limitée de certains aspects de la religion et d'une sensibilité de ce sujet.

Je ne me sens pas impliquée dans la pratique à 100%. Si je connaissais parfaitement l'islam, par exemple, si je connaissais le coran, je serais certaine que je peux entrer dans des discussions, mais pour moi, c'est personnel, c'est

comme ça, c'est mon raisonnement, je trouve que c'est un sujet très sensible et personnel. Je préfère ne pas entrer dans des débats, débattre avec des gens sur une religion que moi-même je ne connais pas beaucoup, personnellement qui est musulmane, je ne suis pas dedans à fond, donc je ne me permets pas de parler sur ce sujet. Chacun a sa religion, ses croyances, je m'en fous complètement mais je n'en parle pas, pas pour la cacher ou quoi que ce soit. (EB24 : Sana, femme, 32, Algérie, Master, UB)

En résumé, la religion est un laboratoire privilégié pour étudier les rapports entre la majorité et les groupes minoritaires. Elle devient un enjeu central pour le vivre-ensemble (Perreault, 2017). La diversité religieuse dans les mondes étudiants peut créer des occasions d'échanges interreligieux, souvent informels, entre des croyants. Dans des sociétés profondément sécularisées, l'expression de la foi est difficile et peu fréquente. Les membres de différentes confessions religieuses font face au même défi de minorisation (y compris les catholiques). Ainsi, la culture sécularisée du pays d'accueil génère une condition commune chez les croyants de différentes religions.

Pour conclure cette partie (3.2), la religion constitue un domaine d'enracinement d'un nombre important des étudiants. Son utilité sociale réside dans sa capacité à « faire société » (Hervieu-Léger et Willaime, 2001) et à construire un socle solide pour les individus partageant les mêmes croyances (Besnier, 1995). Ainsi, « le religieux tend à être réinvesti comme lieu de mémoire au niveau sociétal et individuel (comme s'il s'agissait de répondre à la déstructuration des espaces et des temps) et comme pourvoyeur d'identités collectives et individuelles, de fêtes et de rites » (Willaime, 1995, p. 106). La scène religieuse, pendant l'ère ultramoderne, connaît des mutations dans la façon de vivre socialement le religieux, ce qui génère la production des signifiants flottants de celui-ci (Willaime, 2021).

3.3 Échange culturel et promotion de la culture d'origine : analyse des pratiques linguistiques et artistiques des étudiants étrangers

Les rassemblements communautaires offrent aux étudiants une opportunité de promouvoir leurs racines culturelles et de valoriser leurs particularismes au sein de la société d'accueil. Le « sacre de l'authenticité » (Lipovetsky, 2021) à l'ère de l'ultramodernité réside, non pas dans la suppression des liens avec la communauté d'origine, mais plutôt dans la démonstration de ceux-ci. Autrement dit, « une version nouvelle du soi autonome

et authentique s'affirme qui n'est plus pensée sous le signe de l'émancipation vis-à-vis des traditions héritées, mais passe par la revendication d'un ancrage communautaire » (p. 134). L'enracinement renvoie dès lors à une volonté d'affirmation de soi, y compris le « soi collectif », à l'aspiration à la reconnaissance (Taylor, 1997) et à un sentiment de fierté.

Dans ce cadre, plusieurs associations étudiantes sont engagées dans une démarche d'exposition de la culture d'origine au sein du territoire d'installation. Ceci se fait dans le cadre des journées culturelles qui offrent la possibilité aux étudiants de partager des aspects de leur culture d'origine. À titre d'exemple, les étudiants burkinabés de l'Université de Bordeaux ont choisi de mettre en avant leur langue d'origine à travers une pratique artistique, comme le confirment les propos suivants.

On invite des artistes burkinabés qui chantent en langues locales, histoire de faire la promotion de nos langues locales. Je me rappelle en novembre dernier, on a invité un artiste burkinabé qui est venu de l'Allemagne, on a pris en charge son déplacement. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

Quant à l'association des Marocains de l'Université Laval, la promotion des racines s'est faite par l'exposition de la nourriture et des vêtements.

C'était une activité culturelle avec la participation des Canadiens et des Québécois, les étudiants locaux qui étaient présents, et la soirée était 100% soirée marocaine avec la nourriture marocaine, des habits marocains, l'animation marocaine, [etc.]. (EL22 : Dounia, femme, 29 ans, Maroc, Doctorat, UL)

Parmi les autres pratiques fréquemment utilisées pour promouvoir la culture d'origine, la danse paraît pour certaines communautés une activité « inscrite dans une histoire chargée de sens et de représentations pour une communauté définie » (Pruneau, Dumont et Célimène, 2006, p. 520). Nous avons observé de nombreuses activités de danse organisées au sein des associations étudiantes.

Il y a eu avant la pandémie la journée culturelle qui vise à promouvoir la culture ivoirienne, on invite tous les étudiants ivoiriens de l'université mais aussi d'autres communautés. On fait une soirée de danse avec des plats traditionnels. (EL17 : Franck, homme, 33 ans, Côte d'Ivoire, Maîtrise, UL)

Un autre exemple que nous souhaitons présenter est celui des journées ADA « À la découverte de l’Afrique¹⁷⁹ ». Cet événement porté par plusieurs associations étudiantes africaines, vise à promouvoir, non pas une seule culture, mais plutôt les différentes cultures du continent pour un partage de « l’africanité » avec les étudiants français. Plusieurs activités ont été organisées dans le cadre de ce projet, des ateliers de danse, des plats typiques, de mise en valeur des tenues traditionnelles ou des mélodies communautaires.



Figure 18 : « À la découverte de l’Afrique »¹⁸⁰

À l’Université Laval, les étudiants venant d’Afrique se mobilisent de la même façon en organisant « la semaine Africaine de l’Université Laval ». Dans cet événement, les activités sont multiples telles que la vente des livres portant sur l’Afrique ou écrits par des auteurs africains, des concours de culture générale, des conférences, etc.

¹⁷⁹ Cet événement a eu lieu du 3 mai 2021 au 10 juillet 2021 et a été à l’initiative de l’ABESS et en collaboration avec plusieurs autres associations étudiantes africaines [<https://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/actualites/vie-etudiante/annee-2020-2021/projet-a-la-decouverte-de-l-afrique.html>] (consulté le 18 juillet 2023)

¹⁸⁰ Source : Page Facebook de l’Association Bordelaise des étudiants et sympathisants Sénégalais [<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3949439051849873&set=pb.100003514524432.-2207520000.&type=3>] (consulté le 31 juillet 2023)



Figure 19 : « La semaine Africaine de l'Université Laval »¹⁸¹

Certains groupes tentent d'importer des pratiques significatives de leurs pays dans le but de promouvoir quelques facettes de leur histoire nationale. C'est le cas des Haïtiens à l'Université Laval qui organisent chaque année une pratique culturelle basée sur la dégustation de la « soup joumou ». Ce plat est empreint, selon les propos d'un étudiant haïtien, d'une forte symbolique liée à l'histoire de l'esclavage des noirs et l'indépendance du pays, remontant au 1^{er} janvier 1804. Au sein de l'université, les étudiants haïtiens font usage de cette coutume annuellement afin de promouvoir l'histoire de Haïti.

Dans la culture haïtienne, il y a ce qu'on appelle la « soup joumou » c'est un plat typique haïtien qu'on organise chaque année le 1er janvier. Ce plat a un aspect symbolique fort qui ça remonte à l'histoire de l'esclavage des noirs qui remonte au 1er janvier 1804. Et donc tous les 1^{er} janvier les Haïtiens boivent de la « soup joumou » ce jour-là. Donc, nous avons exporté cette pratique culturelle ici à l'université. Et donc c'est une activité de promotion de notre histoire, l'histoire de Haïti. (EL21 : Ernst, homme, 25 ans, Haïti, Baccalauréat, UL)

¹⁸¹ Source : Page Facebook « La Semaine Africaine de l'Université Laval » [https://www.facebook.com/semaineafricaineul/photos/pb.100067949681913.-2207520000./1538737016420681/?type=3] (consulté le 31 juillet 2023)



Figure 20 : « Soup Jouvou », édition 2022¹⁸²

Les associations étudiantes ont la possibilité de participer à des événements qui dépassent le cadre universitaire et visent à promouvoir les cultures d'origine. L'exemple des « journées nationales des Diasporas et de l'Afrique¹⁸³ » révèle l'adhésion des étudiants dans un mouvement plus large visant à valoriser et faire connaître les cultures africaines. Deux responsables associatifs soulignent l'importance de cette opportunité pour sensibiliser le public à leur patrimoine culturel et renforcer leur visibilité dans la région bordelaise.

Aussi il y avait [lors des journées nationales de la Diaspora Africaine] toutes les associations africaines qui présentaient leurs cultures d'origine. Nous, on était là. On avait fait par exemple de nourritures algériennes, on a ramené des poteries, des tapis, des trucs traditionnels algériens. On a exposé tout ça, il y avait le maire à l'époque, Nicolas Florian, qui était venu et on a discuté. Voilà, ça par exemple, c'était une occasion de faire connaître notre asso, et c'est le but. (EB21 : Karim, homme, 33 ans, Algérie, Master, UB)

Alors pour la promotion, je sais pas si tu as entendu parlé, il y a ce qu'on appelle Les journées nationales de la diaspora africaine, c'est à Bordeaux et très souvent en avril, donc au cours de ces journées, les organisateurs mettent en place ce

¹⁸² Source : Page Facebook de l'Association des étudiants Haïtiens de l'Université Laval [<https://www.facebook.com/AEHUL/photos/pb.100064549455709.-2207520000./5013375215353240/?type=3>] (consulté le 31 juillet 2023)

¹⁸³ Cet événement a eu lieu chaque année depuis 2013 et offre la possibilité à toutes les associations africaines, y compris celles des étudiants, à participer dans l'organisation de ces journées [<https://www.jnda2023.fr/>] (consulté le 31 juillet 2023)

qu'on appelle un village... alors, cette année ça a été particulier, mais les autres années, ce qui se passe souvent, ce qui on va mettre un stand à la disposition de l'association qui le souhaite pour promouvoir justement ce côté culturel là, cette particularité culturelle aux yeux des personnes qui vont visiter. Donc, c'est l'événement phare que nous avons en termes de promotion culturelle. (EB31 : Etienne, homme, 27 ans, Cameroun, Master, UB)

À Bordeaux, malgré la multiplicité d'activités de promotion culturelle, certains étudiants évoquent un manque de communication et partage culturel avec les communautés extra-africaines. Ceci est loin de s'inscrire dans une volonté de communautarisme ou de fermeture sur soi (Ken, 2016). Il peut être expliqué, selon cet interviewé, par la difficulté à attirer des étudiants français et européens à leurs activités.

Sur le plan interne, disons interne pour le mot africain, [ces activités] participent énormément à la cohésion africaine [...], ça c'est sûr. Mais, l'idée était de réussir à créer un pont entre les Africains et les Européens qui sont ici, surtout les Français, [mais, il y aussi] les Grecs, les Roumains, les Espagnols, etc. L'idée est de créer un pont. Et justement, c'est ça le but en fait, il faudrait qu'ils viennent, ils voient comment ça marche pour qu'aussi, quand ils organisent [des activités], on aille voir comment ça marche. Et très souvent ça ne passe pas, ça ne passe pas ! Déjà, je ne sais même pas quand ils organisent des trucs et je ne sais même pas s'il y a une association par exemple espagnole. Je connais toutes les associations africaines, mais je ne connais pas les associations européennes. (EB31 : Etienne, homme, 27 ans, Cameroun, Master, UB)

Malgré cette limite, les exemples d'activités citées dans cette partie peuvent jouer un rôle dans la déconstruction et reconstruction des représentations autour de certaines cultures minoritaires. L'interconnaissance entre les étudiants de différentes origines permet d'améliorer le rapport à l'autre et la reconnaissance de ses particularismes (Vatz Laaroussi *et al.*, 2012). Dans ce sens, Véronique Gagnon (2018), à travers l'étude des expériences des étudiants étrangers au Québec, avance que « la période de transition interculturelle est une occasion de s'ouvrir à l'Autre dont les schèmes culturels nous sont étrangers, mais également, de s'ouvrir à soi, de poser un regard nouveau sur son existence » (p. 127-128).

Étant donné que les préjugés constituent l'un des moteurs de stigmatisation et de discrimination perçue (cf. chapitre 1, partie 3), la sensibilisation des étudiants locaux peut être un levier pour favoriser le vivre-ensemble. Les associations étudiantes cherchent à créer des activités permettant d'effacer les frontières ethnoculturelles à travers la promotion

des sensibilités de l'immigrant et la création des espaces de communication (Battegay et Boubeker, 2001 ; Ken, 2016) entre les différents groupes dans les mondes étudiants.

De plus, les activités de promotion de la culture peuvent être considérées comme un « point de revitalisation d'un ethos collectiviste » (Lipovetsky, 2021) et s'inscrire dans une espèce de « thérapie socio-psychologique » (Schlesinger, 1993). La mise en avant des particularismes peut constituer un tournant dans les demandes d'authenticité qui rompent avec la honte de soi et la victimisation du minoritaire. La recherche d'« authenticité, réelle, inventée ou recomposée, est au fondement de l'architecture identitaire » (Pruneau, Dumont et Célimène, 2006, p. 519). Pour les migrants du savoir, elle passe par un ancrage communautaire et une filiation aux racines culturelles.

4. Regard critique sur les regroupements communautaires : absence de lutte, fragmentation ethnique et stéréotypes de genre

Malgré les bienfaits multiples des dynamiques communautaires analysés dans les précédentes parties de ce chapitre, les regroupements ethniques possèdent quelques limites qui peuvent faire face aux finalités attendues. Trois critiques ont été relevées lors de notre investigation et elles seront analysées dans la présente partie.

Premièrement, malgré les expériences multiples de discriminations perçues liées à l'origine (cf. chapitre 2, partie 3), les associations étudiantes de type communautaire ne mènent pas des actions collectives pour dénoncer les traitements négatifs vécus par les personnes issues des groupes minoritaires. Ce constat peut être expliqué, d'un côté, par une délégitimation des luttes associatives des questions ethnoraciales, notamment pour le cas des associations des migrants en France (Abdallah, 2001) ; de l'autre côté, dans une dimension historique et générationnelle, la lutte contre les discriminations n'a pas fait l'objet des grandes mobilisations depuis la « Marche pour l'égalité et contre le racisme » en France (Battegay et Boubeker, 2001) et les manifestations « *Black Lives Matter* », venues des États-Unis et débarquées au Québec. Par conséquent, les étudiants privilégient des manières de « faire avec » ou de « faire face » individuelles. Dans les différentes activités observées, il paraît que la vocation des associations communautaires se limite à la création des espaces de rencontre, de reconnaissance et de construction de nouvelles représentations. Comme le

montre récemment Hélène Le Bail (2021) pour le cas des Asiatiques en France, la ligne directrice des regroupements communautaires consiste à rendre visible la présence des cultures différentes au sein des mondes étudiants et à valoriser la richesse de la diversité ethnoculturelle.

Deuxièmement, quelques associations communautaires, notamment africaines (n=6), sont traversées par des fragmentations ethniques. Elles ne sont pas épargnées des difficultés de cohabitation entre les différentes ethnies, comme c'est le cas dans leurs pays d'origine. Ces divisions ethniques sont révélées aux différents niveaux de la vie associative tels que les élections du bureau exécutif, la langue parlée lors des rencontres communautaires, la composition des équipes de football¹⁸⁴, le choix de type de la danse lors des activités de promotion de la culture d'origine, etc. La visibilisation d'une hétérogénéité des groupes ethniques au sein de la même structure rend le travail associatif difficile selon un étudiant camerounais de l'Université de Bordeaux.

Au Cameroun, il faut trouver une entente, c'est-à-dire tu as des ethnies différentes dans l'association, vous êtes mixtes, il faut réussir à trouver qui va faire quoi, dans quoi, si on décide de faire une danse de l'Ouest, il faut trouver les danseurs de l'Ouest. Ben, c'est très compliqué de trouver les danseurs de l'ouest parce que bah 10 personnes de l'Ouest, 10 personnes du Nord, 10 personnes du Sud... Et à côté, on n'a pas assez de personnes disposées à mettre en place... ça demande une ingénierie forte. Donc, à l'association camerounaise, ça ne se fait pas trop, je sais que les Ivoiriens ou les autres pays ont l'avantage qu'ils ont soit deux ou trois grands groupes ethniques, et donc il y a un rapprochement qui fait que la plupart des personnes qui sont dans l'association ils ont les mêmes rites, ils ont les mêmes cultures, ils ont les mêmes traditions, c'est plus facile, chez nous ça ne marche pas trop parce que voilà comme j'ai dit depuis le départ, il y a trop d'hétérogénéité. (EB31 : Etienne, homme, 27 ans, Cameroun, Master, UB)

Il n'est pas surprenant de parler des frontières ethniques au sein du même groupe national ou entre des groupes issus du même continent. Pourtant, certaines communautés étudiantes africaines ont réussi à dépasser ces divisions ethniques. Cela dû selon un étudiant béninois de l'Université de Bordeaux au fait que les frontières entre le local et l'étranger doivent

¹⁸⁴ À partir de notre travail ethnographique, nous avons relevé que lors d'une session récente de la CANB, il y avait deux demandes de participation par deux groupes appartenant au même pays.

effacer les autres frontières de type ethnique. Il souligne que les clivages ethniques doivent s'estomper dans les contextes migratoires.

Non, [il n'y a pas de tensions ethniques], et la preuve que je viens du Nord et majoritairement les étudiants béninois ici viennent du Sud et malgré ça je suis le président de l'association. Aussi, c'est pour ça on parle seulement en Français dans l'association, bien qu'il y ait des gens qui veulent parfois parler par leurs langues régionales mais moi je n'accepte pas ça. [...] On se dit que finalement quand on trouve un béninois même d'une autre ethnie, c'est comme si je le connaissais mieux à l'étranger que les autres personnes du pays dans lequel on se trouve. Quand vous retournez chez vous, là, les clans se redessinent. C'est l'environnement qui fait ça. Même s'il y a des tensions dans certaines associations africaines, je pense que c'est plus une question d'ego, aussi une question d'incompréhension. Donc, je pense que c'est plus sur l'aspect personnel. Par exemple, tu entends qu'il y a un tel nombre de Béninois qui vont dans les événements de tel nombre de Sénégalais, de Togolais, d'Ivoiriens et qui critiquent quoi ! Donc il y a forcément des tensions. (EB27 : Joseph, homme, 29 ans, Bénin, Master, UB)

Troisièmement, il paraît que le milieu associatif de type communautaire dans les universités est un milieu masculin. Ce constat est assez répandu, particulièrement en France. Les 14 responsables associatifs que nous avons rencontrés à l'Université de Bordeaux, sont tous des hommes. De plus, parmi les étudiantes interviewées, une seule a confirmé qu'elle a occupé le poste de présidente d'une association communautaire. Pour expliquer ces faits ainsi que le faible taux de participation des étudiantes dans les regroupements des étudiants étrangers, il paraît que ce milieu est affecté par des stéréotypes liés au genre et particulièrement à l'image des jeunes femmes ayant quitté seules leurs pays d'origine pour s'installer à l'étranger.

En fait, chez nous il y a une mentalité homme femme, tu vois, il y a toujours ces stéréotypes, c'est très masculin. Il y a des filles qui participent mais peu... du coup quand ils font ce genre de sortie, moi, j'évite pour ne pas rentrer dans leur stéréotype. Voilà, il y a cette différence homme femme, après, c'est ce que je pense, hein, je ne sais pas si c'est vrai, mais quand je rencontre des filles que je connais, des étudiantes d'Algérie, on parle de ces associations et je demande pourquoi tu ne participes pas ou tu ne demandes pas de l'aide, elles me disent non, même si elles sont dans le besoin, juste pour ne pas voir des hommes et voilà il y a des témoignages comme ça. (EB24 : Sana, femme, 32, Algérie, Master, UB)

Certaines associations sont confrontées à des problèmes potentiels de comportements inappropriés envers les étudiantes, voire même du harcèlement, qui peuvent influencer leur engagement ou leur participation dans certaines activités.

Je pense qu'il y a beaucoup plus de filles, mais elles ne s'impliquent pas dans des activités de ce genre. Mais encore une fois, est-ce que c'est leur faute ? Aujourd'hui, il y a des filles par exemple que je rajoute dans le groupe. Quand je les rajoute en fait, elles se présentent et le lendemain elles m'écrivent et me disent « je vais quitter le groupe », je demande « pourquoi ? », elles me disent « il y a des hommes qui me contactent ». Tu comprends ? Parce que tout le monde se dit une nouvelle, j'ai envie d'aller. C'est notre problème en fait. (EB27 : Joseph, homme, 29 ans, Bénin, Master, UB)

En somme, les regroupements étudiants de type communautaire sont loin d'être le levier idéal pour favoriser l'intégration de tous les étudiants. Sans nier leurs apports multiples en matière d'effervescence identitaire et de préservation de la culture d'origine, les associations ne sont pas à l'abri des tensions ethniques et des stéréotypes du genre. Ces limites peuvent ainsi freiner les bienfaits attendus et accentuer la vulnérabilité et la solitude chez certains étudiants.

L'objectif du présent chapitre consistait à analyser les dynamiques communautaires des étudiants étrangers fréquentant l'Université de Bordeaux et l'Université Laval. Ces dynamiques se trouvent intrinsèquement liées à un processus d'enracinement qui se concrétise par l'adoption des pratiques ethnoculturelles multiples. Notre analyse met en évidence l'approche proactive des étudiants qui mobilisent leurs référentiels ethniques pour des finalités identitaires profondes. Dès lors, les regroupements communautaires constituent « des tentatives de reconstruction de lieux communs donnant sens à des expériences partagées et à la recherche de significations communes » (Battegay et Boubeker, 2001, p. 101).

Les associations étudiantes jouent dans ce sens un rôle de premier plan dans l'effervescence, la réactivation et la promotion de la culture d'origine. Elles reflètent l'attachement des étudiants étrangers à leurs racines et à leurs valeurs d'origine, tout en contribuant à l'enrichissement du tissu social et culturel des milieux universitaires. Au-delà

des bienfaits multiples de l'engagement associatif, ce dernier renforce les identités d'origine au sein des sociétés d'installation à travers le partage culturel et des actions de solidarité. Ces dynamiques inscrites dans les domaines corporels, religieux, linguistiques et artistiques sont en concomitance avec le besoin de reconnaissance, élaboré par des activités de promotion de la culture d'origine. La richesse de la diversité culturelle et religieuse dans les mondes étudiants témoigne d'un cosmopolitisme (Appiah, 2008) universitaire et de la volonté des « étudiants du monde » de construire une identité collective, tout en préservant leurs particularismes ethnoculturels.

Malgré les traitements négatifs qui traversent les mondes universitaires, les enquêtés impliqués dans des réseaux communautaires présentent de bons indicateurs d'intégration. D'après notre analyse, ce processus d'intégration est nourri par la possibilité des étudiants de préserver (ou non) leurs cultures d'origine. Ce droit constitue la condition primordiale de l'authenticité. Il est probablement indispensable pour favoriser l'autonomie des individus et pour un enracinement réussi à l'ère actuelle d'ultramodernité.

L'« Homme marginal » peut évoluer vers une posture de « citoyen du monde » (Park, 1928, cité dans Cefaï, 2015), en devenant acteur de son histoire (Bancel, Denis et Fatès, 2003). Cette évolution transcende la conception moderne et postmoderne¹⁸⁵ de la migration. Celle-ci basée sur des caractéristiques telles que l'individualisation, l'émancipation vis-à-vis les racines et la reconnaissance de l'individu libre, affranchi de ses traditions, capable de maîtriser son environnement et de faire ses choix sans influence extérieure. Cependant, les dynamiques actuelles des étudiants étrangers, basées sur des références communautaires, ouvrent un nouveau champ de réflexion qui se coïncide avec les principes de l'ultramodernité. Celle-ci se caractérise notamment par la mise en avant des questions identitaires (Willaime, 2021). L'émergence d'une religiosité « communautaire », l'adoption des pratiques physiques coutumières, la valorisation de la langue d'origine et la mise en avant de l'identité de base se posent comme des signes d'une profonde affiliation à la communauté d'origine. Ces éléments contribuent à légitimer une réinterprétation du soi authentique et à mettre en avant une nouvelle face de la migration, où « l'homme

¹⁸⁵ Nous souscrivons à l'idée selon laquelle « les traits qui définissent la postmodernité s'inscrivent plutôt dans le prolongement de ceux qui caractérisent la modernité » (Lambert, 2000, p. 6).

diasporique n'est-il pas un étranger, au sens que la sociologie depuis Simmel donne à ce terme, qui entretient une interrogation sur son propre lien à l'histoire collective dont il est détaché et vers laquelle il est ramené à la fois ? [...]. Cette approche existentielle de la condition diasporique ouvre la voie à la compréhension des actes, qui tentent de redonner sens à ce sens bouleversé, et transforment en réalité positive une condition, qui ne saurait être réduite à un manque et à une souffrance » (Bordes-Benayoun, 2005, p. 492).

L'hypothèse qui a été avancée sur le rôle d'inscription des étudiants dans des réseaux communautaires et diasporiques comme stratégie d'enracinement et modalité de rattachement aux traits culturels de la communauté d'origine, est dès lors validée. À ce niveau, il serait pertinent d'étudier la perspective des acteurs universitaires concernant le soutien de l'associationnisme étudiant et des réseaux communautaires, dans le but d'optimiser leurs bénéfices sur l'expérience des étudiants étrangers. Cette perspective fera l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 2

Politiques universitaires

de reconnaissance et de promotion

de la diversité

La lutte contre les discriminations perçues ne constitue pas le seul levier de gestion de la diversité. Idéalement, elle devrait faire l'objet d'une étape préalable à la reconnaissance de l'autre, voire le volet défensif de la diversité (Montargo et Peretti, 2014). Pourtant, les acteurs des organisations n'établissent pas souvent la distinction entre la promotion de la diversité et la non-discrimination (Meziani, 2015). Paradoxalement, les groupes minoritaires peuvent se trouver, d'une part, victimes des préjugés et des discriminations liés à leurs particularismes, et, d'autre part, leurs différences peuvent être valorisées et considérées comme un enrichissement de la société.

L'idéal du vivre-ensemble n'est jamais atteint spontanément dans les sociétés contemporaines, que l'on pourrait qualifier, selon Axel Honneth (2007), de « sociétés du mépris ». Cela nécessite un cadre politique et institutionnel qui favorise l'inclusion des individus malgré leurs différences (Montargot et Peretti, 2014). Ces questions liées à la reconnaissance des différences et au vivre-ensemble ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs qui ont adopté diverses perspectives et approches : philosophies politiques (Berry, Kalin et Taylor, 1977 ; Body-Gendrot, 2003 ; Schnapper, 2004 ; Bouchard et Taylor, 2008) ; approches structurelles (Honneth, 1996 ; Fraser et Honneth, 2003) ; approches expérientielles (Branscombe *et al.*, 1999 ; Dubet *et al.*, 2013) ; approches organisationnelles (Meziani, 2015 ; Bereni, 2009, 2021), etc.

D'un point de vue juridique, la plupart des travaux se concentrent sur la lutte contre les discriminations, tandis que la promotion de la diversité est rarement abordée. Il est important de préciser d'emblée qu'aucun texte juridique ne propose une définition explicite de la diversité, contrairement à la discrimination (Bereni, 2011 ; Montargo et Peretti, 2014). Pour définir ce concept, nous nous référons à la formulation d'Annie Cornet et Philippe Warland (2008) qui décrivent la diversité comme englobant « l'ensemble des caractéristiques personnelles, sociales et organisationnelles qui participent à la construction de l'identité et de la personnalité des individus. Derrière ce terme, se cache donc la capacité de l'organisation à traiter de l'altérité dans ses ressemblances, mais aussi dans ses différences et spécificités » (p. 11).

Dans ce cadre, le présent chapitre a pour objectif d'explorer la politique de reconnaissance et de promotion de la diversité dans les mondes étudiants. Cet objectif sera évalué en fonction de la possibilité donnée aux étudiants minoritaires pour mettre en avant leur culture d'origine. En d'autres termes, nous nous concentrons sur l'analyse des stratégies universitaires visant à garantir le droit à la diversité des étudiants et à favoriser le vivre-ensemble. L'analyse des discours des décisionnaires universitaires sur la diversité ethnoculturelle nous permettra de saisir la prise de compte des besoins d'enracinement et d'authenticité dans les mondes étudiants. De plus, elle met en lumière les différentes approches développées par les universités pour favoriser l'inclusion de ses publics. Enfin, nous exposons les nombreux défis auxquels sont confrontées les universités en France et au Québec, à la lumière des difficultés signalées par les acteurs. Pour répondre à ces objectifs, nous nous employons à combiner deux approches : organisationnelle, qui implique l'analyse des discours des acteurs universitaires et des dispositifs mis en place ; et expérientielle, qui consiste à identifier les besoins des étudiants issus de minorités.

1. La reconnaissance de la diversité dans les philosophies universitaires : entre marginalité et transversalité

Malgré la différence entre les philosophies de gestion de la diversité entre la France et le Québec, il paraît y avoir un intérêt soutenu ces dernières années pour favoriser le pluralisme dans les deux pays. Au Québec, les directives en faveur des principes et des pratiques ÉDI (équité, diversité, inclusion) témoignent d'une volonté de valoriser la présence et de soutenir la participation de personnes issues de divers groupes sous-représentés dans la société. En France, malgré les limitations du système universaliste français en ce qui concerne la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle (Montargo et Peretti, 2014), nous pouvons observer ces dernières années des actions, notamment au sein des organisations professionnelles, visant à mettre en avant la diversité des groupes sociaux. Un exemple probant en est le « Label Diversité » instauré par l'État en 2008, dont l'objectif est de « reconnaître l'engagement effectif, volontaire et durable d'un organisme pour prévenir les discriminations et promouvoir la diversité »¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Le Label Diversité, Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion [<https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/label-diversite>] (consulté le 3 août 2023)

Dans ces panoramas nationaux, les universités en France et au Québec ont récemment vu émerger une dynamique croissante liée à la diversité des publics étudiants, motivée par des préoccupations sociétales et liées au développement durable. L'objectif de cette partie est de mettre en exergue les pratiques des acteurs universitaires pour la gestion de la différence ethnoculturelle des étudiants.

1.1 La diversité ethnoculturelle à l'Université de Bordeaux : écart entre les discours et les pratiques

Les responsables universitaires interrogés expriment une perspective positive à l'égard de la diversité. Certains considèrent que les étudiants étrangers jouent un rôle central dans la visibilité de la diversité. Dans ce sens, un membre de l'équipe présidentielle de l'Université de Bordeaux met en avant l'importance de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, qui se traduit par le développement de compétences et l'ouverture de multiples perspectives mondiales. Cette responsable universitaire insiste sur l'importance de considérer la différence comme une richesse plutôt qu'une menace.

Le terme internationalisation couvre le développement de compétences et de perspectives sur le monde dans lequel on vit au sens le plus large. Donc pour moi c'est très en lien avec le développement durable, c'est comprendre les cultures et les pratiques de partout dans le monde, et c'est très en lien aussi avec la diversité, c'est être capable de reconnaître la diversité et de la considérer... enfin d'être dans une approche où l'altérité n'est pas une menace et vue comme une richesse, mais en même temps de faire en sorte qu'on se cache pas... faut pas dans un monde où tout le monde est beau et gentil on n'identifie pas des difficultés, donc ça vient directement de mon expérience de langues, hein, c'est un bon exemple ces langues, c'est-à-dire qu'on peut faire un cours dans une langue étrangère, ça peut être une ressource pour tout le monde. Mais s'il y a des gens qui ne comprennent pas, il faut absolument s'adresser à ces besoins spécifiques, donc c'est cultiver l'opportunité, mais gérer les risques. (RB2 : Responsable, UB)

Un autre responsable universitaire intègre la diversité dans un contexte plus large de transitions environnementales et sociétales. Il souligne les défis auxquels l'université est confrontée et sa responsabilité à former des « citoyens de demain », d'autant plus que le système d'ESR accueille des individus lors d'une phase de leur vie qui est perçue comme cruciale en termes de développement intellectuel et personnel.

Quand on parle de diversité, quand on parle de transitions environnementales, c'est là-dessus qu'on se dit qu'on forme les citoyens de demain... enfin, on contribue à former les citoyens de demain, mais je reste persuadé que la tranche d'âge 18-25 à peu près là, on a les étudiants, c'est une phase très importante de la vie parce que c'est là où, intellectuellement, personnellement, on se forme, on est déjà formé, mais on mûrit, donc c'est une tranche d'âge très importante, que l'on accueille à l'université, c'est les citoyens de demain, mais c'est aussi... tout dépend après de leur niveau de qualification, mais c'est aussi les décideurs de demain. Donc c'est là-dessus que nous... l'enjeu c'est ça quoi, et c'est les former sur ces transitions sociétales, environnementales, la diversité fait partie des transitions sociétales. (RB8 : Responsable, UB)

Cette vision positive de la diversité et de l'internationalisation ne se traduit pas systématiquement dans les politiques institutionnelles. Nous constatons une tendance à laisser la question de la diversité ethnoculturelle en suspens. Tout comme pour les politiques de lutte contre les discriminations à l'université, la diversité liée au genre reçoit généralement plus d'attention et d'investissement de la part des décideurs universitaires en comparaison à celle liée aux origines ethniques.

On a eu très peu d'investissement sur les questions de diversité ou de discrimination liées à d'autres critères, je veux dire origines ou questions raciales. Donc très peu de travaux mais qui en même temps résultent d'une difficulté en fait à la française, hein, de ces politiques un peu *colorblind* ou la question du genre était très assumée par des parcours militants, donc il y a eu quand même du militantisme qui a amené de l'action publique au sein de l'université, mais la question de la diversité, elle a peu été abordée, néanmoins, en parallèle, on a des programmes structurants qui commencent tout juste à faire écho, notamment le programme RESET, alors le programme RESET c'est un programme structurant de l'établissement [...], l'idée est de proposer des actions avec un consortium d'université pour avoir un plan d'action au sein d'établissements pour changer les dynamiques de genre. (RB14 : Responsable, UB)

L'Université de Bordeaux, jusqu'à la réalisation de cette enquête, n'est pas sortie du cloisonnement sur les questions liées au genre et fait preuve d'une certaine ignorance à l'égard de la diversité ethnoculturelle.

1.2 La reconnaissance des différences : ligne transversale à l'Université Laval

L'importance accordée à la diversité des publics étudiants est unanimement reconnue par nos répondants de l'Université Laval. Ils estiment que la présence d'individus issus de

différentes cultures et origines enrichit l'expérience universitaire. Les principes d'ÉDI sont ainsi intégrés dans la routine professionnelle des personnels universitaires. De plus, la conscience de la diversité des publics étudiants et de leurs besoins particuliers peut servir de point de départ pour la mise en œuvre d'actions et de dispositifs d'inclusion. Il semble que les acteurs de l'Université Laval sont sensibles à cette diversité et aux obstacles que peuvent rencontrer les personnes d'origine étrangère.

Je pense que c'est un incontournable aujourd'hui de montrer différents visages, différentes cultures, différentes langues aussi quand on s'adresse aux étudiants, de manière générale quand on s'adresse aux étudiants locaux, si je peux dire, de la province de Québec, on a déjà au Québec une variété de cultures et d'origines donc important de s'adresser à eux aussi, mais également quand on va recruter à l'international, c'est important de prendre des modèles aussi différents. (RL2 : Responsable, UL)

Et puis on veut aussi évidemment collecter des données sur la population étudiante parce que ce qu'on a pour le moment, c'est juste international versus local. Puis oui, ça donne une idée, mais évidemment une personne française n'a pas les mêmes obstacles qu'une personne africaine qui arrive à l'Université Laval. (RL3 : Responsable, UL)

La conscience des obstacles et des besoins liés à la diversité ethnoculturelle, ainsi que la reconnaissance de la richesse que les différences ethnoculturelles peuvent apporter, semblent refléter le développement de compétences interculturelles et inclusives développées parmi les acteurs de l'Université Laval. Ces compétences sont cruciales pour répondre à l'objectif de différenciation visant à « adopter des pratiques d'équité qui tiennent en compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et linguistiques et migratoires des [étudiants], particulièrement celles des groupes minorisés » (Potvin *et al.*, 2015, p. 12). L'Université Laval s'inscrit dans une logique de transformation sociale basée sur une conception pluraliste de la société et sur le désir de développer une harmonisation entre les différentes cultures dans la société. Les mesures d'ÉDI constituent une obligation à l'université pour répondre aux défis d'inclusion des étudiants issus des groupes minoritaires. Cette finalité peut être envisagée sous trois dimensions : organisationnelle, développementale et gestionnaire. « Par rapport à la dimension organisationnelle, l'essentiel serait d'assurer la représentation, le brassage des diversités. Quant à la dimension développementale, il s'agirait de s'assurer que tous, au sein de la

société, aient les mêmes chances d'évolution et de bien-être en veillant à l'égalité des chances. C'est à la dimension gestionnaire que revient de garantir la confiance, de promouvoir le dialogue et la participation de chacun » (Mançot, 2016, p. 143).

À la lumière de cette définition, la gestion de la diversité paraît une mission complexe que l'université n'est pas nécessairement préparée à répondre aux différentes dimensions de l'inclusion. La prochaine section de ce chapitre portera sur les stratégies universitaires qui visent à promouvoir et à reconnaître les différences au sein de la communauté étudiante.

2. Stratégies universitaires d'inclusion et de promotion de la diversité : entre l'inaction et la co-construction

Il existe très peu de travaux qui analysent les stratégies des organisations en matière de reconnaissance identitaire et de promotion de la diversité. La recherche scientifique s'est penchée largement dans l'étude des philosophies et des politiques entourant ces questions, sans nécessairement fournir les outils nécessaires pour atteindre les objectifs visés. À notre connaissance, il n'existe pas de modèle qui réunisse les caractéristiques d'une université inclusive pouvant servir de base aux chercheurs pour entreprendre des études similaires à celle présentée dans cette thèse, tout en aidant les acteurs à évaluer le fonctionnement de leur institution d'ESR.

Cette partie souhaite étudier l'existence (ou non) de stratégies institutionnelles visant à favoriser la reconnaissance des particularismes et à contribuer au bien commun de la communauté étudiante dans les deux universités étudiées. Nous explorerons également la place accordée à la vie associative au sein de chaque université, ainsi que l'usage institutionnel des domaines culturels et religieux en tant que leviers d'enracinement des étudiants étrangers. Au regard des pratiques des acteurs et des philosophies universitaires de gestion de la diversité, il n'est pas surprenant d'identifier un écart entre l'Université de Bordeaux et l'Université Laval en matière d'objectifs stratégiques qui agissent sur les moyens consacrés pour promouvoir la diversité.

2.1 Université de Bordeaux : quand la responsabilité de la reconnaissance identitaire incombe aux acteurs isolés

À l'aide de l'analyse des verbatims du public interviewé, par notre observation des dispositifs mis en place et par l'analyse des plans d'action, nous sommes forcés de constater que l'Université de Bordeaux n'a pas élaboré de stratégies afin de promouvoir et reconnaître la diversité ethnoculturelle sur ses campus. Le peu d'écho que suscitent les problématiques liées aux origines ethnoculturelles à l'Université de Bordeaux s'étend également aux besoins de reconnaissance des étudiants étrangers.

Face à l'absence d'une stratégie permettant de visibiliser et de respecter les différences des étudiants, notre attention s'oriente vers la présentation d'un nombre réduit d'initiatives qui ont été portées par des « acteurs isolés » et qui s'inscrivent dans une perspective de gestion de la diversité. En premier lieu, au niveau de la formation, les parcours académiques typiques des enseignants-chercheurs en France, à l'exception de quelques disciplines en sciences humaines et sociales, n'offrent pas systématiquement l'opportunité d'acquérir des compétences interculturelles ou de développer des approches pédagogiques inclusives. Malgré cela, l'université n'a pas mis en place de dispositif obligatoire pour combler cette lacune dans la formation initiale de son corps enseignant. Le seul dispositif identifié à l'Université de Bordeaux est celui des « cafés pédagogiques ». Cependant, bien que cet outil puisse être utile, il n'est pas obligatoire et ne traite pas systématiquement des aspects liés à la gestion de la diversité liée aux origines.

- Dans les relations enseignant - étudiant, pourriez-vous me dire s'il y a un accompagnement des enseignants pour gérer la diversité des étudiants au sens large, donc la diversité des origines, des langues, etc. Est-ce qu'il y a des politiques spécifiques dans ce sens ?

- Il n'y a pas d'accompagnement en tant que tel des enseignants-chercheurs, ce qu'il y a, en revanche, c'est ce qu'on a mis en place des cafés pédagogiques. Donc il y a ce qu'on appelle le MAPI, c'est-à-dire une mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation, et donc on est en ce moment dans un virage dans le sens où on cherche vraiment à innover en termes de pédagogie et donc à mettre en place des pratiques pédagogiques innovantes, que ce soit en termes d'approche, donc des approches avec des classes inversées ou des classes par projet, ou bien mettre en place de l'hybridation etc. Donc, le confinement nous a fait accélérer ce genre de choses. Mais parallèlement, il y a aussi la recherche d'accompagner les enseignants dans ces

nouvelles pratiques et donc l'accompagnement peut se faire aussi avec des équipes qui se questionneraient sur l'intégration des étudiants étrangers au sein de nos formations et de nos promotions. Et donc en ce sens-là donc il y a les ingénieurs de formation et les ingénieurs d'accompagnement pédagogique qui sont donc dans cette cellule MAPI qui offre une fois par mois des cafés pédagogiques, et après des ateliers thématiques qui sont proposés à l'ensemble de la communauté [...]. Dans les thèmes qui sont abordés parfois il y a ce genre de thèmes comme ceux que vous évoquez, à savoir diversifier sa formation, la place des langues étrangères au sein de nos formations, etc. (RB9 : Responsable, UB)

Globalement, il ressort de cet extrait que des efforts sont déployés pour soutenir les enseignants dans l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques. Bien que le souci qui a favorisé la mise en place de cette initiative n'était pas lié aux difficultés rencontrées par les étudiants étrangers ou à leurs besoins éducatifs particuliers, il paraît que ce dispositif peut être un point d'appui pour faire reconnaître leurs obstacles et leurs besoins particuliers.

En ce qui concerne les activités extra-universitaires, la valorisation des cultures étrangères ne semble pas être une priorité des services de l'Université de Bordeaux. Certains responsables universitaires prennent néanmoins des initiatives pour organiser des activités qui peuvent contribuer à la valorisation des cultures minoritaires, à la reconnaissance des trajectoires des étudiants et à la mise en place d'un climat de vivre-ensemble dans un milieu ethnoculturel pluraliste. Pourtant, ces efforts sont limités et il est parfois difficile de créer des dispositifs favorisant un véritable partage culturel entre les étudiants locaux et internationaux, comme le témoigne une responsable de l'université.

Le concours « Accent » qui m'avait semblé une bonne entrée, concours en vidéo, avec un étudiant français et un étudiant en mobilité internationale, mais qui a été compliqué à mettre en place parce que vous voyez les étudiants, ils ne se connaissent pas forcément en fait, ils ne sont même pas tellement fichus de faire un binôme, Ben c'était pas mal quand même, voilà. (RB1 : Responsable, UB)

L'animation du campus et les événements culturels organisés par les services universitaires ne parviennent pas à refléter adéquatement la superdiversité de la communauté étudiante. Ceci peut générer une insatisfaction des attentes des étudiants étrangers en matière de visibilité de leurs cultures d'origine au sein de leur université d'accueil.

Malgré les efforts de nos enquêtés à valoriser leurs cultures d'origine et à promouvoir leurs particularismes (cf. chapitre 1, partie 4), il paraît que ces dynamiques ne peuvent pas se substituer au rôle de l'institution universitaire dans la mise en place d'une politique efficace de reconnaissance et de promotion de la diversité. Certains étudiants suggèrent la création d'événements culturels et de journées internationales pour favoriser l'interaction interculturelle et la compréhension mutuelle au sein de la communauté étudiante. Ces suggestions mettent en évidence l'insatisfaction quant à l'invisibilité de leurs cultures d'origine au sein de l'université.

À mon avis, peut-être c'est si simple, c'est juste organiser des événements culturels, par exemple, organiser une semaine africaine, qu'est-ce que ça veut dire ? Bah faire des présentations, des trucs intéressants par rapport à l'Afrique, une autre semaine l'Amérique du Sud. Comme ça, on montre notre culture et les gens qui sont intéressés connaissent plus d'où on vient. Et voilà, je pense à mon avis, c'est simple et nous en Colombie, on a l'habitude d'organiser ce genre d'événements mais je n'ai pas trouvé la même chose en France. Ce n'est pas le racisme qui est le gros problème à la fac pour les étudiants étrangers, mais je pense plutôt le problème que ces étudiants sont timides parfois ou sont enfermés, surtout qu'ils reçoivent des commentaires négatifs de la part des autres. De toute façon, je pense que l'université peut faire mieux avec les étudiants étrangers. (EB26 : Antonio, homme, 25 ans, Colombie, Licence, UB)

Il faut à minima créer des journées internationales, des journées où on fait des bureaux avec chacun son drapeau et chacun ramène des trucs de son pays et on fait ça de manière... il faut pas que ça soit anecdotique juste pour cocher la case « ok événement international fait », non, il faut que ce soit culturel et que les étudiants français disent « Ah mais c'est quand ça arrive », c'est chaque premier lundi du mois et créer ce rendez-vous mensuel, bah ça marque les esprits en disant « ok on est dans un écosystème international, il y a des étudiants internationaux parmi nous, il faut qu'ils soient les ambassadeurs de leur culture » et comme ça, même un français, il faut qu'il ait une expérience d'internationalisation dans son campus, sans pouvoir partir à l'étranger mais y a déjà cet axe à l'international et c'est une richesse. (EB37 : Djamel, homme, 21 ans, Algérie, Licence, UB)

La non-reconnaissance des cultures minoritaires au sein de l'université est un symptôme de la réticence de l'université à aborder les questions de diversité ethnoraciale, même dans sa face positive. Cette situation peut être exacerbée par un contexte national piloté autour de la seule culture majoritaire dans la société. La place accordée aux particularismes dans le milieu universitaire n'est pas liée à une stratégie institutionnelle, mais plutôt à des

initiatives individuelles. Certains acteurs cherchent à initier des actions visant à attirer l'attention sur les étudiants étrangers qui sont souvent négligés dans les orientations stratégiques de l'université. Ces efforts requièrent une approche adaptative de la part de ces personnels isolés, en raison du manque de ressource et de l'inertie institutionnelle. Cette situation peut être exacerbée par un contexte national fragmenté face à la montée du « wokisme », ce qui a conduit à des positions antagonistes parmi les acteurs universitaires sur la manière dont l'université devrait aborder ces problématiques ethnoraciales¹⁸⁷. Cette constatation conduit à repousser la satisfaction des besoins de reconnaissance des étudiants issus des groupes minoritaires et à perpétuer l'inaction au sein de l'université.

2.2 Université Laval : reconnaissance et co-construction avec les premiers concernés

À l'Université Laval, les politiques universitaires de reconnaissance font l'objet d'une attention particulière de la part des acteurs. L'analyse des entretiens menés avec le public interviewé révèle une prise de conscience de l'importance de créer un climat favorable à l'inclusion des étudiants minoritaires et à la valorisation de leurs cultures d'origine. L'approche de co-construction, compte tenu de la diversité des publics étudiants, permet aux acteurs de répondre aux besoins des groupes sous-représentés au sein de l'université, en élaborant collectivement des recommandations. Dans ce sens, le comité institutionnel ÉDI joue un rôle essentiel en tant qu'espace de dialogue ouvert et collaboratif, réunissant des représentants de différentes catégories de la communauté universitaire.

Le comité institutionnel ÉDI est représentatif non seulement au niveau des fonctions et des instances de l'UL, mais également au niveau de la diversité. Ça veut dire que je vais avoir autant des personnes en situation de handicap, communauté LGBTQ+ que minorités visibles, minorités ethniques, que premiers peuples, et cetera, et cetera. Donc c'est important pour nous que les gens puissent intervenir, puissent prendre la parole, puissent lever la main en disant « hey vous avez oublié ça » parce que c'est ça notre objectif, c'est coconstruire. Donc on lève la main, il n'y a pas de problème, on se dit « Ah on l'a échappé », oui. Ben oui on a échappé, on le reprend, pour pouvoir amener ces recommandations là au niveau plus haut. (RL5 : Responsable, UL)

¹⁸⁷ Ce constat est révélé à travers des données factuelles telles que la non-réponse à des appels à projet en lien avec les transitions sociétales ou le refus de certains chargés de mission dans les universités françaises à traiter le racisme, qui a été exprimé clairement lors des rencontres nationales.

Cette gouvernance *bottom up* de gestion de la diversité accorde une place significative aux étudiants, qui sont représentés par les deux associations étudiantes, à savoir le CADEUL et l'ÆLIÉS. Ces entités rassemblent la totalité des associations étudiantes et désignent les membres de leurs bureaux exécutifs au moyen d'élections ouvertes à toute la communauté étudiante de l'université¹⁸⁸. Cette structuration associative permet aux étudiants d'être représentés dans le comité institutionnel ÉDI afin de participer aux réflexions stratégiques et à la définition des recommandations au comité de direction de l'université.

Je suis déjà en lien avec la communauté étudiante avec les 2 grandes associations, l'ÆLIÉS et la CADEUL. Pourquoi je suis déjà en lien ? parce que pendant les années précédentes, pour pouvoir monter l'ÉDI au niveau institutionnel, on a créé une instance qui s'appelle le comité institutionnel ÉDI. À ce comité, que tu peux aller voir sur notre page web, y siègent, il y a différentes personnes qui représentent et on a également 2 personnes qui représentent la CADEUL et 2 personnes qui représentent l'ÆLIÉS. Ce comité a vocation de faire des recommandations au comité de direction de l'UL. (RL5 : Responsable, UL)

Les associations étudiantes formulent des recommandations sur des thèmes multiples¹⁸⁹ qui sont prises en compte au niveau décisionnel à l'université. Cette approche garantit que les voix des étudiants et leurs préoccupations soient intégrées dans la mise en œuvre de l'ÉDI.

Les avis réalisés par la CADEUL, leur responsable de recherche est celui qui s'occupe de tout ça, il m'appelle pour certains avis qui sont créés. Ils ont créé un avis sur les étudiants en situation de handicap, là, ils vont présenter l'avis sur le racisme systémique à l'université, donc on est en collaboration et puis je leur donne des tribunes aussi, comme le comité institutionnel ÉDI pour qu'il y ait des décisions qui soient prises sur les recommandations qui sont faites. (RL5 : Responsable, UL)

L'institutionnalisation des mesures d'ÉDI se traduit par une prise en compte de la diversité des origines dans plusieurs secteurs de la vie étudiante. Par exemple, les accommodements

¹⁸⁸ À titre d'exemple, le CADEUL représente, pendant l'année 2022/2023, 88 associations étudiantes autant départementales que facultaires, et 35 000 membres étudiants du premier cycle. Source : deux responsables du CADEUL qui ont été interviewés dans le cadre de cette recherche.

¹⁸⁹ Documentation de la CADEUL [<https://cadeul.com/documentation-avis-et-memoires>] (consulté le 10 août 2023) ; Documentation de l'ÆLIÉS [<https://aelies.ulaval.ca/documentation>] (consulté le 10 août 2023)

raisonnables¹⁹⁰ sont appliqués aux besoins spirituels et religieux des étudiants, conformément à la législation québécoise, particulièrement la loi « favorisant le respect et la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes¹⁹¹ », y compris dans les universités québécoises.

Ce qu'on appelle au Québec le régime d'accommodement raisonnable ce que veut dire qu'un étudiant peut faire une demande d'accommodement pour motif religieux, par exemple un étudiant juif pratiquant qui a un examen un samedi peut demander d'avoir un report d'examen. Il existe 10 motifs d'accommodement (religieux, handicap, sportif, etc.) mais l'accommodement pour motif religieux avec le handicap physique et les troubles de déficit d'apprentissage sont les seuls garantis par la charte des droits canadienne et la charte des droits québécoise, alors que les autres les motifs sont une initiative de l'université, il n'y a pas une obligation. Mais pour les trois premiers on a une obligation de la province du Québec. (RL1 : Responsable, UL)

Les accommodements pour motif religieux constituent un moyen pour gérer la diversité religieuse de la communauté étudiante et questionnent *in fine* la valeur et la place de la religion (Gründler, 2017) dans le milieu universitaire. Au Québec, la neutralité de l'État ne signifie pas une indifférence, susceptible de créer des formes de discrimination indirecte fondée sur la différence confessionnelle. Malgré la rigidification de la laïcité québécoise ces dernières années, les associations religieuses dans le milieu universitaire continuent de bénéficier du soutien institutionnel. Ceci se manifeste par la mise en place des espaces inclusifs pour les activités à caractère religieux et spirituel.

Si on prend l'exemple de l'association catholique, on a une chapelle sur le campus. Je pense qu'il est important d'intégrer un volet historique. Il y avait donc sur le campus notre chapelle et dans les 4 résidences chaque résidence avait une capelle secondaire et une est avec le nom de Louis-Jacques Casault et puis on a nommé un pavillon par son nom. Tout ça est éliminé, il nous reste

¹⁹⁰ « Accommoder peut signifier qu'on aménage une pratique ou une règle générale de fonctionnement ou qu'on accorde une exemption à une personne se trouvant dans une situation de discrimination. » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec [https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/laccommodement-raisonnable] (consulté le 10 août 2023))

¹⁹¹ LégisQuébec : la loi sur les accommodements raisonnables pour motifs religieux : chapitre R-26.2.01 [https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/R-26.2.01?&cible=#:~:text=4%C2%B0%20que%20l'accommodement,co%C3%BBts%20qui%20s'y%20rattachent.] (consulté le 10 août 2023)

qu'une chapelle qui est accessible aux étudiants catholiques. Ce qui reste spécial pour les associations à caractère spirituel et religieux, on a encore sur le campus une chapelle, c'est un lieu qui a un silence, qui est je dirai comparable aux mosquées Kairouan ou à Istanbul... on a quand même ça sur le campus. Donc on offre cette chapelle pour les activités à caractère religieux ou spirituel et qui respecte le lieu. La chapelle a été reconfigurée pour servir tous les étudiants, par exemple les étudiants musulmans peuvent l'utiliser pour la prière de vendredi. On a donc une offre des salles qui sont plus religieuses que d'autres sur le campus pour les associations à caractère spirituel et religieux. (RL1 : Responsable, UL)

L'organisation de la vie spirituelle et religieuse à l'Université Laval dévoile une politique de reconnaissance qui vise à favoriser l'enracinement des étudiants minoritaires. La mise en place d'un milieu adapté à l'expression culturelle et religieuse permet aux minorités de conserver leurs valeurs sans que cela compromette leur adaptation à leur nouvel environnement (Hein et Licata, 2016). Le modèle québécois montre que la reconnaissance des cultures minoritaires n'est pas systématiquement contradictoire avec la préservation de la culture majoritaire. Il offre la possibilité aux minorités d'exprimer leurs particularismes culturels et religieux sans qu'ils soient considérés comme une menace pour l'identité nationale.

En conclusion, nous avons essayé à travers les différentes données recueillies à dresser un portrait global de la question de reconnaissance dans les deux universités. Dans une perspective comparative, le trait majeur qui distingue les deux cas d'études réside principalement dans la sensibilité des acteurs aux réalités vécues par les étudiants étrangers. Cette sensibilité joue un rôle essentiel dans la manière dont les politiques universitaires sont élaborées et mises en œuvre dans chaque contexte.

2.3 Soutien universitaire de l'associationnisme étudiant : un levier d'inclusion et de développement des compétences extra-académiques

L'associationnisme étudiant occupe une place importante dans l'expérience de certains étudiants étrangers. Il agit comme un catalyseur pour favoriser l'enracinement des personnes minoritaires et l'échange culturel entre des jeunes issus d'origines multiples. Ces

bienfaits expliquent la prolifération d'associations étudiantes dans les deux universités¹⁹². Un répondant de l'Université Laval souligne les apports positifs d'une expérience associative, en mettant en avant les compétences extra-académiques qui peuvent être développées au sein du secteur associatif. Il confirme que, indépendamment du domaine d'activité de l'association, l'université vise à faciliter le développement d'un « apprentissage informel » (Brassier-Rodrigues, 2015) qui permet de nourrir la partie « cachée » du curriculum et de soutenir la progression académique.

On a donc un ensemble des services qui permet à l'étudiant d'avoir une vie normale, c'est-à-dire d'avoir en marge de sa vie académique et intellectuelle avoir une vie sociale. Les associations étudiantes ont une place un peu particulière, elles ont aussi une dimension un peu académique dans le sens où pour nous les associations étudiantes sont un lieu où les étudiants peuvent acquérir des compétences, qu'ils n'y acquièrent pas en milieu académique, entre autres des compétences associatives. La vie en association n'est pas comme un baccalauréat en chimie car les compétences sont différentes. Aussi, en association, les étudiants peuvent apprendre à faire d'autres choses avec un fonctionnement démocratique, donc ils fonctionnent comme on fonctionne en société avec un conseil d'administration dans lequel il y a une présidence et un secrétariat. Donc, ils peuvent apprendre à faire des projets. Au regard de ces compétences, on accepte de faire des associations indépendamment du domaine. Nous on vise ces compétences et vous pouvez choisir le type de votre association. Si vous voulez faire un groupe de danse ou un groupe de lecture du coran, allez-y nous on ne touche pas cette partie, nous ce qu'on touche c'est l'aide à la création de l'association et à la structure du soutien dans votre projet. Les associations ne sont pas parachutées et nous devons agir avec elles. Ce sont dans la structure même de l'Université ! (RL1 : Responsable, UL)

Le vecteur associatif contribue à enrichir l'expérience universitaire en offrant aux étudiants isolés l'occasion de faire partie d'un collectif autour d'intérêts communs (sport, religion, langue, arts). Cela a été souligné par un responsable universitaire qui met en avant dans l'extrait ci-dessous l'importance accordée à l'inclusion sociale et à la création de liens parmi les étudiants à travers la participation aux associations étudiantes.

¹⁹² L'Université de Bordeaux compte plus de 130 associations et l'Université Laval plus de 250 [<https://hello.u-bordeaux.fr/votre-vie-etudiante/associations-etudiantes#:~:text=Culturelles%2C%20sportives%2C%20environnementale%2C%20%C3%A0,%C3%A0%20l'universit%C3%A9%20de%20Bordeaux.>] ; [<https://www.bve.ulaval.ca/projets-parascolaires/associations-etudiantes/>] (consulté le 11 août 2023)

On a aussi des ateliers sur comment s'impliquer dans les associations étudiantes parce que tu sais notre but principal, c'est de briser l'isolement en fait, alors très important pour nous que les étudiants n'aient pas juste de l'information, mais leur offrir aussi des activités pour qu'ils puissent s'intégrer, s'inclure, donc les associations étudiantes, des fois, pour quelqu'un qui ne connaît personne qui a pas d'amis encore, ça peut être un bon point de départ, donc, on leur dit comment s'impliquer auprès de ces associations-là. (RL2 : Responsable, UL)

Le rôle des universités ne se limite pas uniquement à la transmission des connaissances. Elles peuvent jouer un rôle crucial dans l'organisation de la vie sociale et culturelle au sein de la communauté étudiante. Cette fonction peut être accomplie grâce au soutien de l'engagement associatif, qui génère des effets positifs pour nos enquêtés et bénéficie de la reconnaissance de l'institution universitaire.

2.3.1 Soutien des associations étudiantes

Étant donné l'impact positif de l'engagement étudiant, les associations peuvent bénéficier du soutien de la part des universités. Dans les deux universités, divers mécanismes de soutien aux activités associatives sont mis en place. Par exemple, à l'Université de Bordeaux, le Fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE) accorde un financement aux associations pour réaliser leurs activités. Deux responsables associatifs parmi nos interviewés ont confirmé que leurs associations ont pu bénéficier de ce soutien financier. Les universités ont pour objectif de soutenir les associations étudiantes pour promouvoir la diversité et d'encourager des initiatives via des appels à projets thématiques.

Il y a le FSDIE, il y a des commissions projets de manière régulière et on voit émerger des projets en faveur de la diversité. Voilà donc ça, c'est un soutien évident et il faut continuer à le faire, peut-être qu'il faut d'ailleurs faire des appels à projets thématiques pour essayer vraiment de cibler, pour bien donner les priorités qu'on veut. (RB8 : Responsable, UB)

Malgré les efforts déployés par l'Université de Bordeaux pour soutenir les associations étudiantes, certains responsables associatifs (n=7) parmi nos interviewés estiment que la mise en place des activités est difficile au regard de la pénurie des moyens et l'insuffisance du soutien de l'université. L'un de ces responsables exprime le sentiment que les activités menées par son association sont négligées.

Je pense que le travail des associations des étudiants étrangers est négligé, parce que nous, franchement, je peux te dire, ce n'est pas pour nous vanter, mais on a fait un travail, vraiment que j'estime très respectable [...]. C'est ce que je pense, mais pourquoi on est négligé ? j'estime qu'on fait un bon travail. Pourquoi on est négligé ? si on n'avait pas été une asso des étudiants étrangers, ça aurait été pareil ? je ne sais pas... je ne sais pas. (EB21 : Karim, homme, 33 ans, Algérie, Master, UB)

Il est possible d'expliquer ce sentiment en partie par la domiciliation des associations. Comme mentionné précédemment, la plupart d'associations d'étudiants étrangers sont affiliées aux mairies de la métropole de Bordeaux. Par conséquent, ces associations ne sont pas suffisamment identifiées par les acteurs universitaires, ce qui limite leur possibilité de bénéficier du même soutien que les autres associations domiciliées à l'université. Face à cette situation, les associations ont souvent recours aux autorités de la ville de Bordeaux, aux mairies et au Crous pour obtenir un soutien de leurs activités.

On est en contact principalement avec les autorités de Bordeaux pour demander des subventions pour la réalisation des projets. Même pour les locaux, la mairie peut nous louer parfois des salles pour tenir une réunion, pour organiser les assemblées et donc à ce niveau, il n'y a pas de souci. Le seul souci qui peut se poser, c'est la disponibilité des salles puisque les associations sont nombreuses et parfois c'est vraiment compliqué de trouver une salle. (EB13 : Idriss, homme, 28 ans, République de Guinée, Master, UB)

Pour ce qui est des salles, l'université n'en donne pas, bon pour pouvoir obtenir une salle au sein de l'université, il faut déjà être domiciliée à l'université, nous on est domicilié au Crous et donc généralement pour demander des salles, il faut passer par le Crous mais actuellement c'est assez compliqué pour obtenir une salle parce qu'il y a une procédure tellement compliquée qu'il faut suivre. (EB18 : Issouf, homme, 27 ans, Burkina Faso, Doctorat, UB)

À l'Université Laval, le soutien des associations étudiantes constitue une priorité stratégique en raison de leur capacité à animer le campus et répondre aux différents intérêts de la communauté étudiante. Le bureau de la vie étudiante possède un conseiller aux associations chargé de l'accompagnement des activités associatives sur le campus.

Au bureau de la vie étudiante, c'est notre priorité absolue d'être là pour soutenir et permettre aux associations étudiantes d'atteindre leurs objectifs, c'est-à-dire d'animer la vie sur le campus. Donc la direction qui a été prise il y a fort longtemps de cela au bureau de la vie étudiante c'est davantage d'offrir un service conseil plutôt que d'animer nous-mêmes le campus, donc le service Conseil est utilisé par les associations étudiantes afin d'animer le campus, donc

c'est une vie étudiante qui est beaucoup faite par les étudiants mais évidemment, on les laisse pas seuls, donc le bureau était là et toujours là, pour soutenir justement les associations dans ces objectifs là et même en temps de pandémie, même si ça avait beaucoup changé, même si la vie étudiante était plus avec des conférences sur zoom ou des choses comme ça, la vie étudiante va continuer à être riche et intéressante quand même, malgré tout. (RL8 : Responsable, UL)

Contrairement à l'Université de Bordeaux, les associations d'étudiants étrangers semblent être plus visibles à l'Université Laval. Le conseiller aux associations confirme que plusieurs stratégies sont mises en place pour faciliter la connexion entre l'étudiant étranger et sa communauté d'origine. Cela inclut la présence de kiosques lors de la rentrée, la diffusion d'informations, la publication d'annonces dans le bulletin de la vie étudiante, ainsi que la création des listes de diffusion spécifiques qui sont utilisées par les associations.

- Comment l'association peut trouver sa communauté sur le campus ?

- Il y a 3 façons, la première, c'est quand les étudiants participent aux activités d'accueil et d'intégration du bureau de la vie étudiante, ils vont avoir plein d'informations sur les services à l'université donc, le personnel du Bureau de la vie étudiante leur donner plein d'informations. Il y a aussi l'événement de la rentrée UL où on invite les associations à avoir un kiosque, ils vont pouvoir recruter à ce moment-là. Ce sont d'abord et avant tout les associations parascolaires qui vont avoir un kiosque, parce que pour les associations académiques, ils n'ont pas besoin de faire de représentation pour avoir leurs membres et, pour le parascolaire, comme je vous ai dit tantôt, c'est sur une adhésion qui est volontaire, donc c'est des associations qui doivent se faire connaître et à l'événement rentrée UL, on les invite vraiment à être présentes pour pouvoir faire du recrutement auprès des nouveaux qui arrivent. Puis aussi, on offre l'opportunité à chacune des associations étudiantes d'étudiants étrangers de rejoindre leurs compatriotes en début de session afin de construire leur propre liste de demande, c'est sûr qu'on leur donne pas la liste des noms de leurs compatriotes, donc ce qu'on fait, c'est qu'on va créer nous une liste de diffusion et eux vont écrire à cette adresse générique et là à ce moment-là ça sera distribué et tous les compatriotes qui vont vouloir adhérer à l'association pourront écrire à ce moment-là à l'association. Donc y a ces 3 façons là de rentrer en contact. Y aurait une quatrième que je pourrais ajouter y en a qui vont faire une annonce dans le bulletin de la vie étudiante qui paraît chaque deux semaines et qui est distribué à tous les étudiants. (RL8 : Responsable, UL)

En revanche, à l'Université de Bordeaux, il n'existe pas d'accompagnement spécifique des associations communautaires pour la diffusion de leurs activités et le recrutement de leurs

membres. Cette lacune a été signalée par un responsable associatif qui exprime le besoin d'une plus grande implication de l'université dans la communication et la promotion des associations auprès des étudiants étrangers.

Si vous ne pouvez pas nous financer au moins vous nous aidez dans la communication. Chaque année au début de l'année vous pouvez lancer un message aux étudiants étrangers et dire qu'il y a une telle association que vous pouvez contacter pour vous intégrer. Pour les Marocains, pour les Ivoiriens, pour les Tunisiens, pour les Géorgiens... vous pouvez au moins faire cette communication-là [...]. On a besoin de l'Université de Bordeaux pour lancer un message à tous les étudiants ivoiriens pour qu'ils puissent adhérer à l'association. (EB10 : Serge, homme, 24 ans, Côte d'Ivoire, Master, UB)

La comparaison entre l'Université de Bordeaux et l'Université Laval met en lumière des ressemblances et des différences dans la manière dont ces institutions soutiennent les associations étudiantes. Au niveau expérientiel, les universités valorisent par plusieurs manières le rôle des associations étudiantes dans la construction d'une communauté diversifiée et dynamique.

2.3.2 Reconnaissance et valorisation de l'implication étudiante

Les universités étudiées déploient des dispositifs visant à valoriser et à reconnaître l'engagement étudiant. Ceci est perçu comme bien plus qu'une simple participation à des activités parascolaires, il est considéré comme un engagement citoyen favorisant l'appartenance sociale et l'inclusion. Pour cela, les finalités attendues en matière des compétences personnelles, complémentaires à celles académiques, font l'objet principal d'une reconnaissance universitaire. Dans ce sens, l'Université de Bordeaux offre la possibilité à l'étudiant impliqué dans une association à valider une unité d'enseignement durant son parcours universitaire.

Il y a plein de façons de reconnaître l'engagement étudiant [...]. Il y a une UE engagement donc qui est un des types d'engagements qu'on peut valoriser dans le cadre de cette UE, c'est l'engagement associatif et donc effectivement, les étudiants qui le souhaitent peuvent voilà valoriser leurs actions associatives via cette unité d'enseignement. (RB7 : Responsable, UB)

L'implication dans une association culturelle ou religieuse est abordée au regard des compétences développées grâce à la participation active auprès d'une communauté

étudiante. Cette approche, connue sous le nom « *Extracurricular programs* », est inspirée notamment des universités anglophones, canadiennes et américaines. Elle est née pour donner l'occasion aux jeunes défavorisés de retirer des grands avantages de leur expérience parascolaire (Heath *et al.*, 2022). L'*extracurricular activities* peuvent avoir un impact positif sur l'engagement académique des étudiants, leurs compétences de leadership et de communication, ainsi que la multiplication de leurs perspectives professionnelles (Vinoski, Graybill et Roach, 2016). Dans ce sens, à l'Université Laval, on constate une attention particulière sur les compétences développées par l'engagement associatif.

Les associations sont là, non pas pour les beaux yeux des étudiants, cela s'inscrit dans la visée pédagogique et dans la visée d'éducation de l'université. Ça rentre dans notre compréhension que l'université est considérée comme lieu d'enseignement, comme lieu pédagogique et comme lieu d'apprentissage. Donc, à ce moment, les associations peuvent s'inscrire dans cette orientation au point que cette acquisition des compétences dans l'activité associative qui peuvent être reconnues dans le parcours de l'étudiant, c'est la reconnaissance de l'implication étudiante. (RL1 : Responsable, UL)

On remarque dans le monde universitaire que l'étudiante, l'étudiant qui vit l'expérience des études universitaires a l'opportunité d'aller chercher des compétences parascolaires, c'est-à-dire des compétences un peu transversales par rapport à ce qu'ils apprennent au niveau académique. Et le fait de s'impliquer dans la vie étudiante en organisant des activités, en s'occupant du Conseil d'administration par exemple de l'association Ben, c'est d'aller chercher des compétences qui vont au-delà de ce qu'on apprend dans le cursus académique. Donc c'est ça qui peut être intéressant. On a même une politique de reconnaissance de l'implication étudiante. (RL8 : Responsable, UL)

Depuis 1983, le conseil de l'Université Laval reconnaît la valeur formatrice de la participation des étudiants à la vie universitaire et adopte une politique spécifique intitulée « Politique de reconnaissance de l'implication étudiante¹⁹³ ». Elle définit trois modalités pour reconnaître cette implication au sein de la communauté universitaire : octroi de trois crédits, lettre d'attestation ou mention au relevé de notes. Il existe également des modalités

¹⁹³ Reconnaissance de l'implication étudiante à l'Université Laval
[<https://www.dse.ulaval.ca/reconnaissance-de-l-implication/politique-de-reconnaissance-de-l-implication-etudiante/description-de-la-politique/>] (consulté le 12 août 2023)

de reconnaissance spécifiques aux étudiants venant de l'étranger, à titre d'exemple : la bourse citoyennes et citoyens du monde – volet engagement¹⁹⁴.

Après, ça améliore votre profil en tant qu'étudiant étranger, on n'a pas beaucoup de bourses, mais c'est grâce à mon implication au doctorat. J'ai pu avoir la bourse "citoyens du monde – volet engagement", une bourse d'environ 30 000 \$, donc ce n'est pas rien pour un étranger. Et quand il y a des bourses par exemple, il y a toujours une partie qui porte sur l'engagement, donc ça vous permet de cocher des cases à ce niveau-là. (EL12 : Joséphine, femme, 27 ans, Bénin, Doctorat, UL)

Cette reconnaissance universitaire des activités associatives atteste des bénéfices recherchés pour la population étudiante et du rôle crucial de l'engagement associatif dans l'inclusion sociale et scolaire. Elle démontre également la conscience des décideurs universitaires du rôle joué par la fibre associative en matière d'intégration sociale et d'expression culturelle. Dans ce sens, les associations dans les pays d'immigration « ont une fonction d'intégration affective très marquée, une autre d'équilibration normative, une troisième d'intégration fonctionnelle, une quatrième d'expression culturelle. » (Kellerhals, 1974). L'importance accordée par les universités à la vie associative a été observée par une étudiante marocaine qui compare son engagement dans son pays d'origine par rapport à celui au Québec.

- À ton avis, quelle est la différence entre ton engagement associatif au Maroc et celui d'ici, au Québec ?

- C'est en matière d'importance accordée à la vie associative, quand j'étais au Maroc, j'étais presque la seule qui fait du bénévolat parmi tous mes amis. Les gens n'accordent pas d'importance au bénévolat, même le pays ne donne pas une importance. Par contre, quand j'ai postulé à l'université Laval et je voulais postuler pour la bourse, elle était axée que sur l'engagement et les activités bénévoles. Même si on regarde les critères pour obtenir certaines bourses, on remarque que le Canada accorde une importance à l'engagement associatif. Donc, je me suis posé la question, pourquoi ils donnent autant d'importance à ces activités ? et je pense que j'ai une réponse aujourd'hui, en fait quand je suis arrivé ici, j'ai remarqué qu'il n'y a pas une chaleur dans les relations humaines et sociales, et ça, ça faisait partie de mon choc culturel aussi surtout qu'au Maroc, c'était le contraire, ici même les échanges sont très professionnels,

¹⁹⁴ Bourse citoyennes et citoyens du monde – volet engagement (Bureau des Bourses et de l'aide financière) [<https://repertoire.bbaf.ulaval.ca/bourse/74251/bourse-citoyennes-et-citoyens-du-monde-volet-engagement-hiver-2023>] (consulté le 12 août 2023)

même entre les collègues, donc je me suis dit que c'est pour cela l'université ou bien le pays ou bien la province encouragent ce type d'activités parce que ils veulent créer ces liens sociaux entre les étudiants. (EL19 : Salma, femme, 23 ans, Maroc, Maîtrise, UL)

Le secteur associatif constitue aujourd'hui une composante importante de l'expérience universitaire. Les étudiants étrangers, dans leur choix de l'établissement, accordent une attention particulière aux aspects extra-académiques (cf. chapitre 1, partie 1). Dès lors, l'animation de la vie socio-culturelle dans les mondes étudiants devient un élément fondamental des orientations stratégiques de l'université. Elle peut être un levier pour favoriser l'inclusion des étudiants en situation d'isolement et de solitude et donne la possibilité aux groupes minoritaires pour promouvoir leurs particularismes. Cette responsabilité d'organiser la vie associative rajoute aux universités une charge institutionnelle dans des contextes marqués par des défis multiples.

3. Les universités dans le besoin de ressources : le défi de l'amélioration des conditions de traitement et de reconnaissance des étudiants étrangers

La gestion de la diversité à l'université peut être influencée par une multitude de facteurs, certains ayant un effet incitatif tandis que d'autres érigent des obstacles à l'inclusion des étudiants étrangers. Le souci porté par certains acteurs de l'Université de Bordeaux aux difficultés rencontrées par les étudiants étrangers peut constituer un point de départ pour mettre en place des actions d'inclusion et de reconnaissance. Leurs initiatives dévoilent une volonté de répondre aux défis sociétaux au regard de l'absence d'une politique universitaire de gestion de la diversité. Ces acteurs isolés se trouvent face à une pénurie des moyens humains et financiers qui ne favorisent pas aisément la mise en place des dispositifs d'inclusion des étudiants étrangers. La plupart de nos répondants soulignent les difficultés liées au sous-effectif de personnel dans leurs structures et aux contraintes financières.

Le défi pour le fonctionnement est d'avoir les moyens de faire ce qu'on doit faire, c'est-à-dire, des défis financiers, ça c'est un défi majeur. Il y a un défi en termes de locaux parce que le nombre d'étudiants augmente, on a fait plus de 25 % d'étudiants en médecine qui arrivent là maintenant depuis 2 ans, donc ça fait beaucoup, donc il faut des locaux. Les moyens financiers, les locaux, les moyens humains aussi, c'est-à-dire avoir suffisamment d'enseignants-chercheurs, avoir suffisamment de personnels administratifs parce que dans

une université comme ça, il faut comprendre que le personnel administratif de l'université, c'est extrêmement important, il faut avoir des gens qui soient là. [...] Ce sont des gens très importants parce que c'est ce qui permet de faire vivre la machine. Ça, c'est absolument fondamental. (RB11 : Responsable, UB)

L'université est confrontée à une pénurie de ressources pour faire face à l'augmentation soutenue du nombre d'étudiants. Cette situation amène les décideurs universitaires à ignorer certaines difficultés perçues par les étudiants étrangers, ce qui démontre la souffrance de l'université française de maux divers (Dutheil de la Rochère, 2007).

Dans les réflexions stratégiques, il paraît que l'inclusion des étudiants étrangers se trouve en bas de la liste, en dessous de plusieurs autres priorités : gérer la massification universitaire qui s'est imposée depuis l'arrivée des enfants du *babyboom*, l'orientation et la lutte contre l'abandon des étudiants, les difficultés liées aux locaux et aux capacités d'accueil, etc. À tout cela s'ajoute une gouvernance archaïque et bureaucratique qui rend l'université dépendante d'un niveau central, celui de l'État (Dutheil de la Rochère, 2007).

À l'Université Laval, la mobilisation institutionnelle croissante ces dernières années en faveur de l'ÉDI vise à mettre fin aux difficultés des étudiants internationaux et à favoriser le vivre-ensemble entre des communautés venant d'horizons divers. Cependant, des facteurs contextuels, ont été cités par les acteurs universitaires, peuvent rendre cette mission difficile à réaliser. Les propos de cette responsable en ÉDI soulignent les contraintes liées à la ville de Québec et expliquent le choix de certains étudiants étrangers de s'installer dans d'autres villes (cf. chapitre 1, partie 1).

Maintenant, on a plusieurs enjeux contextuels [...], je pense qu'il faut bien comprendre, la ville de Québec, ce n'est pas la ville de Montréal... On a une réalité du bassin et faire venir les personnes dans la ville de Québec, ça n'est pas facile. [...] [Certains étudiants étrangers] choisissent s'installer à Montréal parce qu'ils peuvent se retrouver aussi avec d'autres personnes de leur communauté [...]. On a aussi la réalité provinciale, les politiques d'immigration, on a aussi des événements qui se sont passés, l'attaque de la mosquée en 2017. Donc ces éléments-là sont des éléments contextuels qui... Ben moi je peux comprendre que certains voulaient s'installer à Montréal. (RL5 : Responsable, UL)

Les universités sont intrinsèquement liées à leur univers social et politique, qui présente souvent des polarisations dans de nombreuses sociétés occidentales (Geiselberger, 2018). Les mutations sociétales appellent les établissements d'ESR à adopter des politiques de gestion de la diversité (Delors, 1996), permettant d'assurer la compréhension mutuelle et la tolérance dans le contexte actuel de superdiversité (Vertovec, 2007 ; Manço, 2015). Ces finalités passent, tout d'abord, par la prise de conscience des obstacles qui peuvent faire face à l'inclusion des étudiants issus des groupes minoritaires, sans négliger les effets cumulatifs des différentes caractéristiques individuelles. L'université est appelée à remettre en question régulièrement ses pratiques organisationnelles et ses procédures de fonctionnement à la lumière des diagnostics menés auprès de la population étudiante. L'étape suivante sera la conduite du processus de gestion de la diversité à l'aide des plans d'action qui définissent les méthodes, les étapes et les objectifs à atteindre¹⁹⁵. Ce processus peut s'appuyer également sur les initiatives des acteurs isolés et sur l'implication des premiers concernés dans les défis de reconnaissance et d'inclusion de manière collective et participative.

La gestion de la diversité dans les mondes étudiants est une problématique émergente dans la littérature scientifique, contrairement à d'autres domaines (Bender, 2004 ; Meziani, 2015 ; Bereni, 2022). Si les organisations professionnelles se soucient de la diversité pour des finalités d'efficacité (en lien avec les ressources humaines) et d'efficacité (pour améliorer la productivité), les universités s'engagent dans cette démarche pour favoriser la réussite étudiante et réduire les formes d'exclusion.

Notre enquête a été donc l'occasion de comprendre les stratégies universitaires de promotion de la diversité et d'inclusion des étudiants étrangers. Elle nous a permis également d'identifier les différentes contraintes qui peuvent faire face à l'idéal du vivre-ensemble au sein de la communauté étudiante. L'effacement des micro-agressions et des discriminations ressenties par certains étudiants en mobilité internationale est partiellement

¹⁹⁵ Cette démarche est inspirée du guide pratique intitulé « Gestion de la diversité des ressources humaines (3^{ème} édition) » et rédigé en 2014 par Annie Cornet et Philippe Warland.

atteint. De même, la mise en place des dispositifs d'inclusion pour lutter contre la solitude et la vulnérabilité entravant les bénéfices de l'expérience d'études à l'étranger, se heurte à divers obstacles.

La comparaison entre la France et le Québec montre que la planification des actes de gestion organisationnels à l'université dépend des ressources et des limites du modèle national. L'outillage statistique, à titre d'exemple, constitue une différence importante et peut influencer la politique de gestion de la diversité.

D'un côté, en France, les statistiques ethniques (*ethnic-monitoring*) sont interdites par la loi¹⁹⁶. De ce fait, l'université ne peut pas s'appuyer sur des données liées à l'origine ethnique des étudiants pour mettre en place des dispositifs personnalisés. L'égalité des droits donne la possibilité à un étudiant étranger de bénéficier de plusieurs ressources comme tout membre de la majorité. Pourtant, elle ne permet pas seule de répondre aux besoins multiples générés par la différence ethnoculturelle. De l'autre côté, au Québec, l'interculturalisme est basé sur la reconnaissance des cultures minoritaires dans la société et favorise l'authenticité chez les personnes immigrantes. Par la suite, la responsabilité de gérer et de reconnaître la diversité dans les mondes étudiants se nourrit par une dynamique nationale basée sur les principes et les pratiques d'équité, de diversité et d'inclusion.

¹⁹⁶ Selon l'article 6 de la loi du 6 janvier 1978, « il est interdit de traiter des données à caractère personnel qui relèvent la prétendue origine raciale ou l'origine ethnique » [https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000037822942] (consulté le 13 août 2023)

Conclusion de la partie 4

L'objectif de cette partie consistait à analyser les dynamiques communautaires des étudiants étrangers, indexées à des finalités ethnoculturelles multiples. Paradoxalement, leurs marqueurs ethniques, susceptibles de déclencher des pratiques de stigmatisation et des traitements négatifs dans le milieu universitaire, peuvent jouer un rôle significatif dans leur enracinement dans les sociétés d'accueil.

La prédominance des avantages (enracinement) découlant des marqueurs ethniques par rapport aux inconvénients engendrés (discrimination) permet à notre sens de juger l'efficacité de l'expérience migratoire pour les étudiants étrangers. Le choix de rattachement aux particularismes est justifié par les apports de ceux-ci : le corps, en tant que vecteur de stigmatisation, évolue pour devenir un moyen d'afficher une culture physique chargée de significations culturelles, permettant ainsi la reconnaissance d'une appartenance communautaire. De même, l'affiliation religieuse, tout en contribuant à creuser un écart entre les groupes minoritaires et la majorité, conserve son rôle en tant que moyen d'intégration et outil de maintien d'une religiosité désirée. Enfin, les pratiques linguistiques, soumises à diverses micro-agressions, deviennent un signe d'authenticité et de fierté de l'origine étrangère.

Ces formes de transfert du volet *en soi* à celui du *pour soi* dans une approche par frontière (Juteau, 1999) deviennent une preuve d'un savoir-faire maîtrisé (Sabatier, 2015) des étudiants étrangers, permettant ainsi d'afficher une image positive de la migration. Le rayonnement et la saillance des réseaux communautaires au sein du territoire d'installation constituent des indicateurs de la dynamique des frontières à travers une valorisation des pratiques, jugées authentiques et prometteuses des cultures ethnicisées des étudiants étrangers. Cette dynamique cherche également à mettre en visibilité des traits ethnoculturels afin de faire face aux risques d'invisibilisation des groupes sous-représentés dans les mondes étudiants.

Face aux phénomènes d'homogénéisation et de mondialisation culturelle (Warnier, 2017), les dynamiques étudiées peuvent s'inscrire dans le cadre des résistances communautaires,

basées sur la mobilisation des références ethnoculturelles et mémorielles (Thompson, 2015). Elles ne cherchent pas à exprimer un refus de la culture du pays d'accueil et un enfermement de nos enquêtés sur leurs groupes communautaires. Au contraire, notre thèse montre que les demandes de reconnaissance des étudiants étrangers révèlent des attentes de rapprochement avec le groupe majoritaire et une mise en partage des pratiques fondées sur des identités plurielles. Nous pouvons confirmer ainsi que les frontières se décomposent et se recomposent dans le temps en fonction des rapports qu'entretiennent les membres issus des groupes minoritaires avec la majorité et la culture locale.

Dans ce sens, une des missions de l'université consiste à favoriser la multiplicité des échanges entre étudiants issus de différents milieux ethnoculturels. Ce défi peut être relevé en respectant les identités particularistes et en reconnaissant le droit à l'authenticité de chaque étudiant. Par ailleurs, l'affirmation de l'existence des droits particuliers ne doit pas, d'une part, enfermer les individus dans leurs particularismes (Schnapper, 2004), et de l'autre part, stigmatiser les personnes au regard de leur choix de préserver leur identité de base. Ainsi, nous estimons que la liberté individuelle et l'adhésion dans des groupes d'appartenance ethnique ne sont pas contradictoires. Dans le cas des étudiants étrangers, cette adhésion est choisie, désirée et semble être stratégique. Dès lors, l'idéal de l'authenticité ne consiste pas à effacer la dimension communautaire, mais plutôt à garantir la primauté de l'authenticité subjective sur celle collective (Lipovetsky, 2021), ce que Guy Mercier (2004) appelle l'*élection personnelle* de la culture.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre objectif principal était de mener une enquête comparative à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval, pour mieux saisir les trajectoires des étudiants étrangers et analyser leurs expériences de la différence ethnoculturelle. Nos questions de départ étaient donc les suivantes : comment cette différence est-elle pensée et vécue par les étudiants ? Comment est-elle traitée au niveau des politiques universitaires ?

Il s'agissait, en somme, de traiter des problématiques d'altérité et de reconnaissance, dans un contexte particulier : celui du monde universitaire. Dans ce cadre, l'approche par frontière (Barth, 1969 ; Juteau, 1999) s'est rapidement imposée. Celle-ci permettait de faire dialoguer des facettes multiples de l'expérience du minoritaire dans des contextes d'interactions spécifiques. Le choix des mondes étudiants comme cadre empirique s'inscrivait, quant à lui, dans un souci scientifique porté, depuis l'École de Chicago (Park, 1928), à l'étude de la stabilité des sociétés, désormais menacée par la polarisation ethnoculturelle (Geiselberger, 2018) et l'effritement des cultures marginales (Cefaï, 2015).

Dans ce contexte, la frontière acquiert une pertinence épistémologique et empirique au regard de sa capacité à interroger des processus transverses d'identification et de différenciation. Ces derniers sont susceptibles d'agir sur la distance ethnoculturelle entre « nous » et « eux ». Ainsi, nous avons voulu à travers le cas des étudiants étrangers, en France et au Québec, explorer la stratification du monde universitaire selon des dynamiques de frontiérisation. Celle-ci révélées par des interactions et des pratiques des groupes ethniques en établissant des positions pouvant aller jusqu'aux marges. Cette marginalité renvoie à l'enjeu principal de notre étude : celui d'appréhender le rôle différenciateur des marqueurs ethniques visibles (corps, langue, religion) et des pratiques qui leur sont liées, en matière de catégorisation des mondes étudiants.

Les sous-parties suivantes présentent les principales conclusions pouvant être tirées de cette étude. Elles s'articulent autour des problématiques ethnoculturelles au filtre de l'expérience des étudiants étrangers. Dans ce cadre, nous exposons, dans un premier temps,

les particularités ethnoculturelles des étudiants étrangers, en tant que catégorie minoritaire, et leurs difficultés d'installation en France et au Québec. De plus, l'analyse de l'expérience de la différence a révélé un sentiment d'étrangeité et de discrimination qui concerne un nombre significatif de nos enquêtés. Notre attention a porté, dans un deuxième temps, sur les conséquences de ces situations de traitements inégalitaires ainsi que sur les réactions qu'elles suscitent. Au regard de son potentiel heuristique, la frontière (Juteau, 1999) a permis d'étudier, dans un troisième temps, les particularismes ethnoculturels comme une ressource. Cette dernière s'est concrétisée, dans le cas des étudiants en mobilité internationale, par un engagement associatif dans lequel des stratégies d'enracinement et des pratiques communautaires sont développées. Ces éclairages nous ont conduits à interroger les acteurs sur l'effort des universités étudiées en matière de lutte contre les discriminations et la reconnaissance des différences. Dans un dernier temps, notre travail a mis en lumière le rôle du contexte national dans l'investissement des établissements face à ces défis et dans la mise en place des contraintes et/ou des ressources qui peuvent influencer les orientations stratégiques des universités et les perceptions des acteurs universitaires.

Les « minorités ethnoculturelles » comme cible dans un contexte migratoire

La démarche a d'abord consisté à interroger la catégorie « minorités » dans les mondes étudiants au filtre de leurs intérêts, leurs valeurs et leurs pratiques ethnoculturelles. La combinaison de ces variables avec celle de l'origine nous a amenés à saisir une super-diversité (Doytcheva, 2019) de la population étudiante, fruit d'une rencontre entre modernités multiples (Hervieu-Léger, 2003 ; Souyri, 2016) au sein du même espace-temps. Ainsi, le monde contemporain n'est plus organisé selon une dichotomie entre le « moderne » et le « traditionnel », mais plutôt en fonction d'un mélange de modernités qui n'exclut pas les manifestations coutumières et traditionnelles.

La migration, en tant que phénomène central en France et au Québec, a été historiquement considérée comme un moteur d'hétérogénéisation des sociétés et « une des principales causes de transformation du monde dans lequel nous vivons » (Withol de Wenden, 2017, p. 205). Malgré la réticence de certains chercheurs à qualifier les étudiants étrangers comme des migrants à part entière (Gohard-Radenkovic, 2017), nous avons choisi

d'inscrire une partie de nos questions de recherche dans le champ des études migratoires. Notre analyse a donc porté sur le projet de mobilité de nos enquêtés dans une échelle individuelle, signalant l'émergence de la différence ethnoculturelle à travers les phénomènes du choc culturel (Murphy-Lejeune, 2000), de dépaysement (Stonequist, 1937) et de déracinement (Sayad, 1999).

L'enjeu était d'inscrire cette thèse dans une approche sociologique de l'immigration, en traitant la problématique de déplacement humain (motifs de départ, finalités, politiques d'attractivité) et la problématique d'installation (accueil et intégration dans le pays de destination) (Rollan et Sourou, 2006). La combinaison de ces deux problématiques vise à « renoue[r] les fils rompus et recompose[r] les morceaux brisés » (Sayad, 1999, p. 15) dans les études sur la migration. De plus, la compréhension des faits sociaux liés à la frontière ne peut pas se faire sans éclairer les spécificités des pays d'émigration et du parcours pré-migratoire des étudiants.

Dans cette optique et au regard du projet d'études à l'étranger de nos enquêtés, nous avons tendance à qualifier toute migration comme forcée. Ici, la « force » est douce. Elle n'est pas nécessairement liée à une catastrophe naturelle, un régime politique autoritaire ou une guerre, mais elle peut faire référence à des difficultés d'ascension sociale ou à l'impossibilité de suivre des études universitaires dans le pays d'origine.

Douce, la migration n'est pas pour autant simple. En effet, si le phénomène migratoire ne cesse de s'accroître, on assiste cependant à des remontées identitaires qui tentent à freiner la circulation humaine (Gohard-Radenkovic, 2017). De plus, les difficultés auxquelles font face les étudiants durant leurs expériences d'études à l'étranger nous invitent à considérer la mobilité humaine comme la pièce brisée du puzzle de la mondialisation. Nos résultats s'alignent avec les travaux de Véronique Gagnon (2018) et de Germán Fernández-Vavrik (2018), qui démontrent que la différence entre les sociétés de départ et d'installation, la sensibilité liée à la transition interculturelle, ainsi que le sentiment d'étrangéité, sont des éléments qui peuvent rendre l'expérience d'études à l'étranger non linéaire. Notre hypothèse de départ, mettant la lumière sur les obstacles d'installation et d'intégration rencontrés par les étudiants étrangers, est donc confirmée.

De ce fait, la migration du savoir des étudiants venant des pays du Sud est loin d'être la face positive de la migration, comme le pense Magali Ballatore (2017) pour les étudiants en mobilité européenne d'Erasmus. Peu préparés aux transitions migratoires, les étudiants interrogés dans le cadre de notre étude cherchent à concilier des ambitions personnelles et des attentes familiales, sociales, voire nationales, à travers leurs projets d'études à l'étranger. De plus, ils tentent de trouver un accommodement entre une identité ethnique et une modernité occidentale, souvent perçue comme menaçante des particularismes ethnoculturels.

Les premiers apports de cette recherche étaient de repérer la diversité des formes ethnoculturelles en identifiant ses manifestations, ses concrétisations ainsi que son rôle dans l'activation des processus de catégorisation, d'ethnicisation et de minoration. Cette étape était nécessaire avant d'analyser les usages des pratiques physiques et sportives, linguistiques et religieuses par les étudiants étrangers au sein du territoire d'installation.

Des mondes étudiants au bord du gouffre

Considérées pendant longtemps comme immunisées d'une fragmentation liée à l'origine, les universités ne sont pas à l'abri des processus d'ethnicisation et de catégorisation. Les différents exemples de discrimination perçue, exposés dans cette thèse, finissent d'achever cette idée. Les situations de discrimination constituent des situations dans lesquelles les frontières sont particulièrement saillantes.

L'approche interactionniste de l'ethnicité (Poutignat et Streiff-Fénart, 1995) a permis de mettre en évidence le rôle des marqueurs ethnoculturels dans l'établissement des frontières entre les groupes sociaux. Les dynamiques inter-ethniques dans les mondes étudiants sont prégnantes, mais elles paraissent moins violentes par rapport à d'autres contextes sociaux, tels que les quartiers populaires étudiés par Julien Talpin et son équipe (2021). Pourtant, au regard de l'expérience perçue des étudiants étrangers, l'ethnicisation, la catégorisation et la discrimination sont des phénomènes qui s'établissent dans les universités à bas bruit. Même si elles se manifestent souvent dans des pratiques courantes et quotidiennes (Cognet, Hamel et Moisy, 2012), les discriminations perçues s'imbriquent sous des formes

systemique et cumulative lors de la trajectoire des étudiants étrangers, contribuant ainsi à des dommages en termes de bien-être et de positionnement dans la sphère sociale.

Au regard de l'importance des expériences de discriminations perçues, notre intérêt a porté aux réactions des étudiants et nous a amenés à qualifier la résilience (Offerlé, 2006) comme une stratégie collective pour faire face à un processus de minorisation. Cette considération est proche à celle de Michèle Lamont et son équipe (2016), qui estiment que la résilience n'est pas uniquement un attribut individuel, comme le suggèrent les approches psychologiques ou cognitives. Elle peut également être une force collective qui permet aux groupes sociaux d'agir face aux problèmes entravant leur inclusion sociale. Nous pouvons ainsi confirmer notre hypothèse qui supposait que la capacité de résilience chez les étudiants étrangers favorise la réussite du projet de mobilité et l'engagement de certains enquêtés dans des réseaux communautaires pour des finalités d'entraide et de solidarité.

La mondialisation des universités et l'internationalisation de leurs publics étudiants (Strassel, 2018) ont engendré un « tournant de la diversité » (Doytcheva, 2018) dans les milieux post-secondaires. Ce tournant se manifeste par un sentiment de stigmatisation et une méfiance accrue vis-à-vis des groupes subalternes en raison de leur phénotype, leurs pratiques linguistiques et leurs croyances religieuses. Ces phénomènes reflètent une tendance à essentialiser la différence et à adopter une vision hiérarchisée des cultures et des origines, ce qui explique la prolifération des préjugés et des stéréotypes dans les mondes étudiants. Ces observations, bien qu'elles ne soient pas généralisables, soulignent de multiples régressions face au défi du vivre-ensemble (Messu, 2018). Dès lors, le compromis (Nachi, 2011) dans les mondes étudiants est possible grâce à une gestion efficace de la diversité et une mise en place de ressources institutionnelles pour faire face aux phénomènes d'altérisation et de marginalisation des étudiants issus des groupes minoritaires.

Cette thèse faisait l'hypothèse selon laquelle les marqueurs ethniques visibles et les pratiques ethnoculturelles jouent un rôle significatif dans l'activation des processus d'ethnicisation et de catégorisation dans les milieux étudiants. De plus, elle supposait que le sentiment de discrimination soit plus marqué en l'absence d'une politique universitaire

de gestion de la diversité. Par la suite, nous pouvons considérer que cette hypothèse est partiellement validée. Malgré l'effort institutionnel à l'Université Laval pour lutter contre les discriminations, le taux de traitement inégalitaire ressenti par les étudiants étrangers sur le terrain québécois est proche de celui du côté français. Cependant, la différence observée sur les deux terrains concerne les secteurs dans lesquels les discriminations ont été perçues. Le milieu universitaire à Québec semble être plus sécurisé par rapport à d'autres secteurs extra-académiques. En revanche, à l'Université de Bordeaux, nous n'avons pas observé cette différence.

D'une manière générale, la minoration (Talpin *et al.*, 2021) conduit à l'établissement des frontières ethnoculturelles, poussant certains étudiants en situation de vulnérabilité et de solitude vers les marges des mondes sociaux (Cefaï, 2015). Cependant, ces facettes de l'expérience de la différence ne sont pas exhaustives et les frontières ne sont immuables (Sabatier, 2015). La sous-partie qui suit revient sur la capacité des membres issus des minorités à transformer leur situation négative en une ressource, se manifestant par un engagement associatif et un partage communautaire des singularités ethnoculturelles.

Le potentiel heuristique du concept de frontière

Le concept de frontière (Barth, 1969 ; Juteau, 1999) est basé sur des rapports ethniques entre le majoritaire et les minorités, qui dépassent les seules problématiques de domination ou les questions raciales. Il serait une erreur de réduire les rapports ethniques à la seule catégorisation ethnique ou au dévoilement des inégalités et des discriminations perçues (Bertheleu, 2021) par les étudiants étrangers. Dès lors, l'ethnicité « ne constitue pas uniquement une réaction subjective à la catégorisation. Croire que le majoritaire, par son activité catégorisante, puisse être entièrement à l'origine de l'ethnicité du minoritaire, est en réalité un raisonnement typiquement majoritaire » (Bertheleu, 2021, p. 193).

Les théories d'ethnicité (Poutignat et Streiff-Fénart, 1995) mettent en lumière le besoin de reconnaissance des personnes sous-représentées. Elles permettent de saisir la prise de conscience de singularité ethnoculturelle, caractéristique d'une époque ultramoderne, dans l'objectif de différenciation et d'enracinement à travers la mise en visibilité des aspects d'origine. Dès lors, les groupes ethniques ne sont ni rigides ni immuables. Selon

l'anthropologue norvégien, ils sont composés par des individus capables de manipuler leur identité et de traverser les frontières entre les groupes ethniques (Viazzo et Fassio, 2012).

Dans cette optique, la présence des étudiants étrangers dans les universités cosmopolites est devenue une composante essentielle des dynamiques sociales et culturelles qui redessinent le panorama de l'enseignement supérieur en France et au Québec. L'analyse des expériences de mobilité internationale dans ces deux pays dévoile de nouveaux itinéraires d'intégration des minorités ethniques. Cette intégration est basée ainsi sur le fait « d'avoir un réseau social significatif et des activités qui s'étendent au-delà de l'espace-temps scolaire » (Gagnon, 2018, p. 125). Par conséquent, elle n'est pas nécessairement le fruit d'une politique universitaire de gestion de la diversité, mais plutôt des dynamiques communautaires ayant pour vocation de valoriser la différence ethnoculturelle et de contribuer au processus d'enracinement au sein de l'espace d'installation.

Enfin, le rayonnement des réseaux immigrés dans la sphère universitaire nous permet de qualifier la frontière à partir l'usage des ressources ethnoculturelles. L'association des dynamiques communautaires avec les valeurs du pays d'accueil permet de créer chez les étudiants étrangers des identités hybrides, métissées et en continuelle transformation (Prencipe, 2012). Ces explorations nous amènent à souligner le potentiel heuristique du concept de frontière, permettant ainsi de saisir de nouvelles formes de l'« en commun ».

La situation minoritaire comme ressource

« Le besoin de reconnaissance est un véritable moteur de l'histoire », cette considération de Francis Fukuyama (1992) repose sur l'observation que seuls les êtres humains possèdent la liberté de lutter pour leur reconnaissance. Dès lors, une autre question se pose en lien avec l'intégration des étudiants étrangers, est liée au rôle des liens communautaires dans la production d'une sous-société et dans le partage d'une ethnicité et d'une religion (Simon, 2015).

Considérée pendant longtemps comme l'ennemi de la subjectivité singulière, la communauté devient un levier d'authenticité qui caractérise l'époque ultramoderne. Dès lors, l'affirmation de soi ne passe plus par la revendication de la souveraineté individuelle,

mais plutôt par un sentiment d'appartenance à une communauté (Lipovetsky, 2021, p. 146). Les étudiants étrangers trouvent dans le cadre communautaire la possibilité de rendre visible leurs particularismes, dans l'objectif de lutter contre l'homogénéisation, où le majoritaire constitue le standard social. La cristallisation de la frontière s'accomplit par la mise en place des pratiques ethnoculturelles permettant aux minorités de s'opposer à un processus d'homogénéisation ou d'invisibilisation. Paradoxalement, les marqueurs ethniques qui constituent un levier d'altérité et d'essentialisation dans les interactions inter-ethniques (Bhabha, 2007), deviennent des ressources, permettant d'agir sur l'épaisseur de la frontière et sa face externe à travers la sensibilisation des membres de la majorité.

L'approche par frontière nous a conduits à interroger les usages sociaux des pratiques physiques et sportives, linguistiques et religieuses par les étudiants étrangers en France et au Québec. Les résultats montrent que l'usage de certaines pratiques physiques et sportives, dans une logique moderne, reflète une acceptation de la modernité occidentale, voire une hybridité des dynamiques identitaires (Sabatier, 2015). Les pratiques linguistiques deviennent une fierté d'appartenance à deux sociétés, d'immigration et d'émigration, et un outil d'identification et de socialisation entre minorités audibles (Blanchet, 2016). Ensuite, l'observation des faits religieux multiples montre que la religion, perçue pendant longtemps comme un obstacle face à l'intégration des immigrés (Galonnier, 2019), peut devenir un levier d'enracinement et de renforcement de la religiosité dans un espace migratoire. Également, elle constitue « une arme culturelle que les plus faibles peuvent utiliser pour lutter contre l'exclusion dans le cadre d'une affirmation ethnique à la fois subjectivement valorisante et souvent dévalorisée par l'ensemble de la société » (Martiniello, 1995, p. 88).

La frontière permet dès lors de transformer la situation minoritaire, générée par les marqueurs ethnoculturels, en une ressource (Jullien, 2016) susceptible de créer des espaces d'affirmation de soi ethnique, devenus marque de l'authenticité. Étant donné que la question religieuse fait polémique dans certaines sociétés (Liogier, 2016), il paraît important de souligner que les étudiants n'ont pas la volonté de s'inscrire dans un mouvement identitaire radical ou une pensée séparatiste.

En somme, la frontière permet d'étudier des processus d'endo-catégorisation visant à mettre en partage des particularismes ethnoculturels et de favoriser une effervescence identitaire. Elle « œuvre ainsi à la reconnaissance sociale et culturelle, après une période d'autocensure collective et de déni institutionnel » (Sabatier, 2015, p. 128).

Notre hypothèse de départ supposait que l'inscription des étudiants étrangers dans des réseaux communautaires constituait une stratégie d'enracinement à travers la mobilisation des traits culturels de la communauté d'origine. Nous nous attendions également à ce que les réseaux interculturels (Hammouche, 2014) soient plus développés dans un contexte de reconnaissance et de valorisation de la diversité (Poutignat et Streiff-Fénart, 2017). Pourtant, nous n'avons relevé aucune différence entre les deux terrains concernant la densité des activités d'échange interculturel.

Les deux dernières sous-parties ont mis en lumière les deux visages dominants de l'expérience de la différence ethnoculturelle, à savoir la discrimination ressentie et le besoin de reconnaissance. Face à ces observations, l'étude de la responsabilité des universités s'est imposée, afin d'analyser leur rôle pour créer un environnement exempt des traitements inégalitaires et favorable à la reconnaissance des groupes minoritaires.

Des universités cosmopolites : le défi d'une gestion globale de la diversité

Après s'être intéressée au vécu des étudiants étrangers, cette thèse a pris pour objet les universités. L'objectif était d'examiner leurs stratégies de lutte contre la discrimination et de promotion de la diversité. Déroulant ce fil, nous avons examiné les contextes nationaux dans lesquels les politiques universitaires ont vu le jour et dans lesquels des acteurs universitaires mettent en place des dispositifs d'accueil, d'accompagnement et d'inclusion des étudiants étrangers. Il s'agissait par ailleurs de questionner les politiques universitaires en matière de gestion de la diversité ethnoculturelle.

En l'occurrence, les résultats font apparaître des différences marquantes. Du côté français, celle-ci semble être sélective et orientée vers des critères de sexe et de genre. Cette « diversité à la carte » permet aux acteurs d'évacuer les problématiques liées à l'origine ethnique (Doytcheva, 2009 ; 2015). En revanche, sur le terrain québécois, l'usage critique

de la diversité permet de générer un souci institutionnel aux problématiques d'exclusion et de marginalisation des membres issus des groupes minoritaires. La « *color consciousness* » (Bereni, 2023) chez les acteurs universitaires constitue un point d'appui pour la structuration des actions correctives des inégalités vécues par les minorités ethniques.

Au regard de ces deux cas étudiés, il apparaît que les modèles nationaux ont un impact significatif sur la mise en place d'une politique universitaire efficace de gestion de la diversité. L'outillage statistique constitue le principal élément de différenciation entre les modèles français et québécois. Les initiatives des acteurs isolés à l'Université de Bordeaux peuvent s'inscrire dans le cadre d'« une mesure sans quantification » (Meziani, 2015, p. 360) qui vise à mettre en place des actions pour favoriser l'inclusion des étudiants étrangers sans identifier quantitativement leurs caractéristiques socio-démographiques, notamment en termes d'origine ethnique et de nationalité. Les politiques « *color-blindness* » génèrent des obstacles institutionnels à l'université pour mettre en place des actions spécifiques en faveur des étudiants venant des groupes minoritaires.

L'égalité, telle que promue et conceptualisée dans le système français, suscite des interrogations multiples, dans la mesure où « la démocratie [n'offre], selon la formule bien connue, qu'une égalité "formelle" » (Messu, 2018, p. 179). Cette égalité constitue une finalité des politiques de lutte contre les discriminations. Cependant, la promotion de la diversité vise à atteindre une « égalité réelle » (Garner-Moyer, 2011). Ces problématiques se sont imposées aux universités, inscrites dans un contexte de mondialisation universitaire et d'intensification d'interactions entre des groupes ethniques divers. Elles se trouvent face à des défis multiples, nécessitant d'éliminer des obstacles systémiques qui entravent l'inclusion des étudiants étrangers.

Au regard de ces différences et compte tenu de l'impact des modèles nationaux, nous pouvons confirmer notre hypothèse (H3) qui mettait en relief que les politiques universitaires de gestion de la diversité diffèrent par leurs positions vis-à-vis la question de l'origine et des inégalités perçues par les personnes issues des groupes sous-représentés.

Limites et perspectives de la recherche

Malgré ses différents apports, cette thèse connaît trois limites principales. En premier lieu, pour étudier l'expérience de la différence ethnoculturelle dans le milieu universitaire, nous nous sommes limités à interroger des étudiants étrangers et non pas des étudiants français et québécois. La frontière offre la possibilité d'explorer sa double face, interne et externe (Juteau, 1999), ce qui permet de comprendre la position de l'autre dans les relations inter-ethniques. Cela nous a permis de révéler des perceptions multiples des étudiants étrangers sur des aspects liés au groupe majoritaire. Pourtant, cette image construite sur les natifs reste subjective et nécessite d'être investiguée. Dans cette optique, une perspective de recherche possible consiste à étudier les réactions des étudiants français et québécois face aux accusations du mépris, du refus et de discrimination perçue par les étudiants étrangers.

Ensuite, en lien également avec les enquêteurs, la deuxième limite concerne les responsables universitaires. Pour des soucis de garantir leur anonymat, nous n'avons pas pu interpréter les discours des acteurs et les rapports qu'entretiennent avec la diversité en fonction de leurs caractéristiques socio-démographiques (âge, sexe, origine, catégorie socio-professionnelle, etc.) ou leurs expériences personnelles, sociales et professionnelles. À cet égard, il serait possible de réaliser une enquête plus large pour examiner les positions des acteurs dans la mise en place des politiques de gestion de la diversité dans les universités françaises et québécoises. L'étude de plusieurs établissements d'ESR et le changement de leurs noms permettraient de dépasser le manque des données socio-démographiques.

Enfin, la troisième limite est liée aux cadres temporel et géographique de notre étude. Les enquêtes ont été menées dans une période post-covid (2021-2022). Ce contexte a conduit à durcir les conditions de la mobilité étudiante et à déstabiliser certaines routines d'accueil menées par les universités. Ainsi, il est possible que l'expérience d'études à l'étranger soit influencée, directement ou indirectement, par les mesures sanitaires qui ont été mises en place par les universités et par les gouvernements français et québécois. De plus, notre enquête s'est appuyée sur deux études de cas afin de rendre compte des spécificités des trajectoires des étudiants réalisant leurs parcours académiques à l'Université de Bordeaux et à l'Université Laval. Bien qu'ils appartiennent à leurs univers nationaux, ces deux

établissements ne peuvent pas être considérés comme des modèles typiques des universités en France et au Québec. Malgré l'importance des résultats, nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des universités situées de deux côtés de l'Atlantique. Le contexte social et les particularités des villes de Bordeaux et de Québec sont des éléments qui peuvent influencer l'expérience des étudiants internationaux. À titre d'exemple, la différence de poids des minorités visibles entre la ville de Québec et de Montréal peut avoir un impact sur les ressources communautaires, susceptibles d'influencer l'expérience universitaire des étudiants étrangers.

Malgré l'ensemble de ces limites, cette recherche a apporté de nombreuses contributions significatives. D'abord, le choix du monde étudiant en tant que terrain empirique a permis d'enrichir notre compréhension sur les problématiques liées à l'accueil de l'étranger et à l'inclusion des membres des groupes minoritaires dans la sphère universitaire. De plus, la transversalité des domaines d'enquêtes investigués (le corporel, le linguistique et le religieux) a permis, à notre sens, de cerner l'essentiel des éléments pouvant constituer une différence ethnoculturelle. Aussi, inscrire ces problématiques dans une approche comparée a constitué une manière efficace pour saisir les différences en matière des politiques institutionnelles de gestion de la diversité dans les milieux universitaires. Plus que les détails fins des deux terrains, nous avons montré en quoi la notion de frontière détient un potentiel heuristique. Celle-ci peut être mobilisée dans d'autres *indexicalités* (Juteau, 1999 ; Sabatier, 2015), permettant ainsi d'examiner d'autres facettes de l'expérience minoritaire en lien avec le ressenti de la discrimination et/ou du besoin d'enracinement.

Bibliographie

Abada, T., Hou, F., & Ram, B. (2009). Ethnic differences in educational attainment among the children of Canadian immigrants. *Canadian Journal of Sociology*, 34(1), 1-30.

Abada, T. Hou, F. & Ram B. (2008). *Différences entre les groupes dans les niveaux de scolarité des enfants d'immigrants*. Études analytiques statistique Canada.

Abada, T., & Tenkorang, E. Y. (2009). Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada: The roles of parental human capital and social capital. *Journal of Youth Studies*, 12(2), 185–207. <https://doi.org/10.1080/13676260802558870>

Abdallah, M. H. (2001). La longue marche du mouvement associatif pour transcender les frontières politiques de la citoyenneté. *Hommes & Migrations*, 1229(1), 10-20. <https://doi.org/10.3406/homig.2001.3623>

Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23. <https://doi.org/10.1177/002216787501500403>

Aeberhardt, R., Rathelot, R., & Safi, M. (2015). Les difficultés scolaires et professionnelles des jeunes issus de l'immigration : effet de l'origine ou effets géographiques ?. *Population*, 70(3), 599-635

Agenet, C. (2009). Des femmes africaines : une mobilité récente. In C. Agulhon & A. Xavier, *Les étudiants étrangers à Paris : Entre affiliation et repli*. Editions L'Harmattan.

Agier, M. (2013). *La condition cosmopolite : L'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire*. La Découverte.

Agulhon, C., & de Brito, A. X. (2009). *Les étudiants étrangers à Paris : Entre affiliation et repli*. Editions L'Harmattan.

Ahmed, A. M., Andersson, L., & Hammarstedt, M. (2010). Can discrimination in the housing market be reduced by increasing the information about the applicants? *Land Economics*, 86(1), 79-90.

Ahmed, S. (2007). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256. <https://doi.org/10.1080/01419870601143927>

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Akkari, A. Abdellatif Mami, N. Broyon, M.-A. Canen, A. Changkakoti, N. Colleyn, J. P. do Carmo Vieira da Silva, M. González Faraco, J. C. Kvande, L. Lenz, C. LeVasseur, L.

- Machart, R. Meunier, O. Minichiello, F. Neo Lim, S. Pires Ferreira, A. C. Plumelle, B. Rabaté, P. Santiago, M. & Tawil, S. (2013). *L'école et la diversité des cultures*. Revue Internationale D'éducation De Sèvres. <https://doi.org/10.4000/ries.3446>
- Akosa, F., & Asare, B. E. (2017). Street-level bureaucrats and the exercise of discretion. *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*, 1-6.
- Alaimo, A. (2001). *Les associations d'immigrés italiens de Lausanne*. Institut de Géographie de l'Université de Lausanne.
- Alberio, M., & Tremblay, D. G. (2017). Qualité de l'emploi et défi de l'articulation travail-études chez les jeunes étudiants québécois : une question de précarité ?. *Revue jeunes et Société*, 2(1), 5-29.
- Alizai, H. (2021). Impact of Islamophobia on post-secondary Muslim students attending Ontario universities. *Race Ethnicity and Education*, 24(3), 357-374
<https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798388>
- Al-Kharrat, E. (2004). Authenticité culturelle et identité nationale. *Diogène*, 206(2), 26-31.
<https://doi.org/10.3917/dio.206.0026>
- Allievi, S. (2002). Converts and the making of European Islam. *ISIM Newsletter*, 11(1), 1-26.
- Amilhat-Szary, A.-L. (2015). *Qu'est-ce qu'une frontière aujourd'hui ?* Presses Universitaires de France.
- Angotti M. & Recht R. (2017). *Désintégration : journal d'un conseiller à Matignon*. Éditions Delcourt.
- Anteby-Yemini, L., Berthomière, W., & Sheffer, G. (2005). *Les diasporas, 2000 ans d'histoire*. Presses universitaires de Rennes.
- Appadurai, A. (2015). *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*. Éditions Payot & Rivages.
- Appiah, A. (2008). *Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers*. Penguin Books.
- Armony, V. (2016). *Immigration Policies and Integration Models in Canada: Conflicting Approaches and Converging Trends*. 73-93.
- Asal, H. (2020). L'islamophobie en France : Le déni d'un phénomène bien réel. In *Racismes de France* (p. 170-186). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.slaou.2020.01.0170>
- Assié, C., Sabatier, F., & Claverie, E. (2013). La Rencontre nationale sportive malgache, un enjeu communautaire ?. *Diversité*, 171(1), 58-64.

- Aubert, F. (1997). *Jeunes issus de l'immigration : De l'école à l'emploi* (Vol. 49). Editions L'Harmattan.
- Aubert, F., Tripiet, M., Vourc'h, F., & Simon, V. (1995). *Les jeunes diplômés issus de l'immigration face à l'emploi : Égalité des chances ou discrimination ? : Rapport de recherche pour le Programme Éducation et Formation en Europe du Département SHS du CNRS*.
- Augustin, J.-P. (1996). L'intégration par le sport des enfants d'immigrés. *Espace Populations Sociétés*, 14(2), 467-472. <https://doi.org/10.3406/espos.1996.1772>
- Augustin, J.-P., & Fuchs, J. (2014). Le sport, un marqueur majeur de la jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, N° 68(3), 61-70.
- Auzanneau, M., & Greco, L. (2018). *Dessiner les frontières*. ENS éditions.
- Babès, L. (1997). *Identités religieuses : Culture, communauté, pluralisme*. Université Catholique de Lille.
- Babès, L. (1997). *L'islam positif : La religion des jeunes musulmans de France*. Éditions de l'Atelier.
- Balibar, É. (2018). Critique de la religion, critique de l'économie, et retour. *Actuel Marx*, 64(2), 47. <https://doi.org/10.3917/amx.064.0047>
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (2018). *Race, nation, classe : les identités ambiguës*. La découverte.
- Ballatore, M. (2008). Vers un enseignement supérieur européen concurrentiel ? *Agora débats/jeunesses*, 50(4), 56. <https://doi.org/10.3917/agora.050.0056>
- Ballatore, M. (2015). *Erasmus et la mobilité des jeunes européens*. Presses universitaires de France.
- Ballatore, M. (2017). La mobilité étudiante en Europe. Une lente institutionnalisation sans réelle démocratisation. *Hommes & migrations*, 1317-1318, 79-86. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3877>
- Bancel, N. (2003). 20. Le conflit entre l'UNEF et l'UGEMA et la radicalisation des mouvements étudiants coloniaux (1938-1960). In *De l'Indochine à l'Algérie* (p. 249-261). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.bance.2003.01.0249>
- Bancel, N. Denis, D. & Fatès, Y. (2003). *De l'indochine à l'algérie : la jeunesse en mouvements des deux côtés du miroir colonial 1940-1962*. La Découverte.
- Barats, C. (2001). Les mots de l'immigration et l'ethnisation des rapports sociaux : Le cas des débats télévisés français sur l'immigration. *Réseaux*, 3, 147-179.

- Barou, J. (2012). Les immigrés d'Afrique subsaharienne en Europe : Une nouvelle diaspora ? *Revue européenne des migrations internationales*, 28(1), 147-167. <https://doi.org/10.4000/remi.5831>
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Waveland Press.
- Barth, F. (1969). *Les groupes et leurs frontières, Théories de l'ethnicité*. Presses universitaires de France.
- Barthou, É. (2019). L'expérience scolaire d'élèves migrants et descendants de migrants au prisme des choix organisationnels des établissements. *Migrations Société*, N° 176(2), 79. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0079>
- Baruel Bencherqui, D., Beau, G., & Bazin, Y. (2020). Problèmes et enjeux de l'accueil d'étudiants étrangers sur les campus universitaires : Diversité, exclusion, inclusion et cosmopolitisme. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 66, 137-161.
- Battegay, A., & Boubeker, A. (2001). L'action associative des jeunes Maghrébins. Entre affirmation d'un droit de cité et pratiques urbaines. *Les Annales de la recherche urbaine*, 89(1), 95-101.
- Baubérot, J. (2013). Sécularisation, laïcité, laïcisation. *Empan*, 90(2), 31. <https://doi.org/10.3917/empa.090.0031>
- Baubérot, J., Portier, P., & Willaime, J. P. (2019). *La Sécularisation en question. Religions et laïcités au prisme des sciences sociales*. Classiques Garnier.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil.
- Baudet-Caille, V., & Mony, P. (2010). Discriminations : Quel impact sur la santé ? *Plein droit*, 86(3), 3. <https://doi.org/10.3917/pld.086.0003>
- Bauman, Z. (2001). Identité et mondialisation. *Lignes*, 6(3), 10. <https://doi.org/10.3917/lignes1.006.0009>
- Balazard, H., Talpin, J., Roux, G., Carrel, M., Kaya, S. & Purenne, A. (2022). Pourquoi nous ? Politiser l'expérience du racisme. *Mouvements*, S2, 109-123. <https://doi.org/10.3917/mouv.hs02.0109>
- Beau, S., & Noiriel, G. (1990). L'immigration dans le football. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, 26(1), 83-96. <https://doi.org/10.3406/xxs.1990.2972>
- Beauchemin, C., Hamel, C., & Simon, P. (2016). *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France*. Ined éditions.

- Beaud, O., & Weber, F. (1997). Pour une ethnographie sociologique. *Guide de l'enquête de terrain*, 293-323.
- Beaud, S. (Éd.). (2008). *La France invisible*. La Découverte/Poche.
- Beck, U. (2001). *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*. Aubier.
- Beck, U. (2004). Cosmopolitical realism: On the distinction between cosmopolitanism in philosophy and the social sciences. *Global networks*, 4(2), 131-156.
- Beck, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?* Aubier.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 9-49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Becker, G. S. (1992). Human capital and the economy. *Proceedings of the American philosophical society*, 136(1), 85-92.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. Free Press of Glencoe.
- Becker, H. S., & McCall, M. M. (1990). *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041056.001.0001>
- Becker, H. S., & McCall, M. M. (2009). *Symbolic interaction and cultural studies*. University of Chicago Press.
- Becker, H. S., & Pessin, A. (2006). A Dialogue on the Ideas of “World” and “Field”. In *Sociological forum* (Vol. 21, No. 2, pp. 275-286). Boston: Springer US.
- Becker, H. (2006). Notes sur le concept d'engagement. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (11)
- Béguinet, S. (2013). La représentation sociale du risque de précarité chez les étudiants. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, (43), 227-252.
- Beoku-Betts, J. (2004). African Women Pursuing Graduate Studies in the Sciences: Racism, Gender Bias, and Third World Marginality. *NWSA Journal*, 16(1), 116–135.
- Beitone, A., & Hemdane, E. (2019). L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires. *Travail, genre et sociétés*, n° 41(1), 153. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0153>
- Bel, M. (2009). De l'étudiant étranger à l'étudiant international : quelle place en France pour ceux venus du Maghreb ?. *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, Paris, Karthala/IRMC, 37-55.
- Belghith, F., Ferry, O., Patros, T., & Tenret, É. (2020). La vie étudiante au temps de la pandémie de Covid-19 : incertitudes, transformations et fragilités. *OVE infos*, (42).

- Belkhodja, C. (2009). Toward a more welcoming community? Observations on the Greater Moncton Area. *Plan Canada*, 2(2), 96-98.
- Belkhodja, C. (2012). La dynamique migratoire des étudiants internationaux et les politiques d'immigration dans cinq fédérations. *Immigration hors des grands centres : Enjeux, politiques et pratiques dans cinq États fédéraux : Australie, Belgique, Canada, Espagne, Suisse*, 139-158.
- Belkhodja, C., & Esses, V. (2013). Mieux évaluer la contribution des étudiants étrangers à la société canadienne. *Synthèse des connaissances. Université de Moncton*.
- Belkhodja, C., & Laaroussi, M. V. (2012). Immigration hors des grands centres. *Enjeux, politiques et pratiques dans cinq États fédéraux. L'Harmattan*.
- Benayoun, C. (1998). Diaspora : Un concept pour les sciences sociales. *Communication, The Howard Gilman Colloquium on Diasporas and Transnationalism, Paris*, 18-20.
- Benbassa, E., Attias, J.-C., Laithier, S., & Vilmain, V. (2010). *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. Larousse.
- Bender, A.-F. (2004). Égalité professionnelle ou gestion de la diversité. *Revue française de gestion*, 151(4), 205-217.
- Bender, A. F., & Pigeyre, F. (2010). Mieux conceptualiser la diversité : un enjeu de gestion. *Nouvelles perspectives en management de la diversité : Égalité, discrimination et diversité dans l'emploi*, 83-99.
- Benessaïeh, A. (2019). Dix ans après Bouchard-Taylor : L'interculturalisme en question. *Recherches sociographiques*, 60(1), 11-34. <https://doi.org/10.7202/1066152ar>
- Benouaddah-Muller, S.-O. (2007). Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement supérieur ? *Lectures*.
- Bereni, L. (2011). Le discours de la diversité en entreprise : Genèse et appropriations. *Sociologies pratiques*, 2, 9-19.
- Bereni, L. (2022). Les stigmates de la vertu. Légitimer la diversité en entreprise, à New York et à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 241(1), 36-55. <https://doi.org/10.3917/arss.241.0036>
- Bereni, L. (2023). *Le management de la vertu : La diversité en entreprise à New York et Paris*. Presses de Sciences Po.
- Berg, M. L., & Sigona, N. (2013). Ethnography, diversity and urban space. *Identities*, 20(4), 347-360.
- Berger, P. L. (1981). *Modernisation and religion*. Economic and Social Research Institute.

- Berger, P. L. (2008). *The desecularization of the world: Resurgent religion and world politics*. Ethics and Public Policy Center.
- Berger, P. L. (2011). *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. Open Road Media.
- Berger, P. L., & Feisthauer, J. (1971). *La religion dans la conscience moderne : Essai d'analyse culturelle*. Centurion.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*.
- Berger P. L. & Luckmann T. (1996). *La construction sociale de la réalité* (2e éd). Méridiens Klincksieck : Masson.
- Bergeron, P., & Reyburn, S. (2010). *L'impact de l'environnement bâti sur l'activité physique, l'alimentation et le poids*. Institute national en santé publique, Direction du développement des individus et des communautés.
- Bernier, A. (2016). Raison et déraison du mythe : Au cœur des imaginaires collectifs, de Gérard Bouchard, Montréal, Les Éditions du Boréal, 2014, 230 p. *Politique et Sociétés*, 35(2-3), 273-276. <https://doi.org/10.7202/1037023ar>
- Berrey, E. (2015). Making a civil rights claim for affirmative action: Bamn's legal mobilization and the legacy of race-conscious policies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 12(2), 375-405.
- Berry, J. W. Kalin, R. & Taylor, D. M. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Minister of State for Multiculturalism: Sold by Printing and Pub. Supply and Services Canada.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. In *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 287-298). Boston, MA: Springer US.
- Berry, V. (2012). Ethnographie sur Internet : rendre compte du « virtuel ». *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 35-58.
- Bertheleu, H. (2021). Actualité théorique des relations interethniques. Ethnicité et race dans la sociologie francophone. *Revue européenne des migrations internationales*, 37, 179-204. <https://doi.org/10.4000/remi.19365>
- Berthelot J.-M. (1995). *1895 Durkheim : l'avènement de la sociologie scientifique*. Presses universitaires du Mirail.

- Besnier, N. (2018). 3. Qu'est-ce qu'une frontière pour un sportif international ? In M. Auzanneau & L. Greco (Éds.), *Dessiner les frontières*. ENS Éditions.
- Besnier, J. M. (1995). Tocqueville, entre religion et avenir. *Raison présente*, 113(1), 39-53.
- Bhabha, H. K. (2007). *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*. Payot.
- Bhopal, K., & Henderson, H. (2019). Advancing equality in higher education: An exploratory study of the Athena SWAN and Race equality charters. *British Academy/Leverhulme Research Report*.
- Bhopal, K. (2018). *White privilege: The myth of a post-racial society*. Policy Press.
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N., & Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean1. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Bilodeau, A., & Turgeon, L. (2023). Débats sur la laïcité et sentiment d'appartenance chez les immigrants racisés au Québec : Mieux comprendre l'impact des « événements focalisateurs ». *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 56(2), 349-371. <https://doi.org/10.1017/S0008423923000252>
- Birnbaum, P. (2004). Entre universalisme et multiculturalisme : Le modèle français dans la théorie politique contemporaine. *La Constellation des appartenances, nationalisme, libéralisme et plurlisme*, 257-280.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanc, G. le. (2010). *Dedans, dehors. La condition d'étranger*. Média Diffusion.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2 éd. refondue. Nathan Armand Colin.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Éditions Textuel.
- Blanchet, P., & Coste, D. (2010). Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, 7-27.
- Blassel, R. (2016). Trajectoire migratoire et apprentissage du « bon français » : Une réflexion sur le rôle des pratiques langagières dans les processus d'altérisation. *Une enquête auprès d'enseignants-chercheurs à Paris, Mémoire de master II « Migrations et relations interethniques »*, Aude Rabaud (dir.), Paris VII-Paris Diderot.

- Blaud, C. (2001). *La migration pour études : La question de retour et de non-retour des étudiants africains dans le pays d'origine après formation*. L'Harmattan.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boetsch, G., Hervé, C., & Rozenberg J. J. (2007). *Corps normalisé corps stigmatisé corps racialisé*. De Boeck.
- Bollendorff, S., Ahoudig, M., & Cantona, É. (2012). *A l'abri de rien enquête sur le mal-logement en France*. Textuel : Fondation Abbé Pierre pour le logement des défavorisés.
- Bolzman, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003). Que sont-ils devenus ? Le processus d'insertion des adultes issus de la migration. *Les migrations et la Suisse*, 79-100.
- Bolzman, C., & Guissé, I. (2017). Students from the Southern countries in French-speaking Switzerland: From precariousness during their studies to the risk of brain waste in a context of international mobility. *Journal of international Mobility*, 5(1), 133-156.
- Bolzman, C., & Vatz Laaroussi, M. (2011). *Les réseaux familiaux transnationaux : Nouvelles familles, nouveaux espaces de citoyenneté ?* RIAC.
- BORDES-BENAYOUN, C. (2005). Conclusion. In L. Anteby-Yemini, W. Berthomière & G. Scheffer (Dir.), *Les diasporas. 2000 ans d'histoire* (p. 489-494). Presses Universitaires de Rennes.
- Borgogno, V., & Streiff-Fénart, J. (1999). L'accueil des étudiants étrangers en France : Politiques et enjeux actuels. *Cahiers de l'Urmis*, 5.
- Borri-Anadon, C., Audet, G., & Lemaire, E. (2021). Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3352>
- Boubeker, A. (2008). L'immigration : Enjeux d'histoire et de mémoire. In *La guerre des mémoires*. La découverte.
- Bouchard, G. & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Gouvernement Québec.
- Bouchard, G. (2014). *Raison et déraison du mythe : au cœur des imaginaires collectifs*. Boréal.
- Bouchard, G. (2011). Qu'est-ce que l'interculturalisme ?. *McGill law journal*, 56(2), 395-468.
- Boudon, R. (1980). *The crisis in sociology: problems of sociological epistemology*. Columbia University Press.

- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Bourdieu, P. (1986). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Éditions Points.
- Bourdieu, P. (2014). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourguignon, D., Tisserant, P., Leymarie, S., Fointiat, V., Wagner-Guillermou, A.-L., Grézeau, S., & Heiser, N. (2015). *Politiques et attitudes à l'égard de la diversité : Focus sur des entreprises au Grand-Duché du Luxembourg*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4388.1689>
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., Helly, D., & Jantzen, L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian ethnic studies*, 39(1-2), 31-49.
- Bourhis, R. Y., & Gagnon, A. (1994). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. *Les fondements de la psychologie sociale*, 707-773.
- Boutet, J. (2016). *Le pouvoir des mots*. La Dispute.
- Boutet, J., Fiala, P., & Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage. *Critique*, 344, 68-85.
- Boutros, M. (2023). Mobilisations contre les violences et discriminations policières. In *Police et société en France* (p. 345-363). Presses de Sciences Po.
<https://doi.org/10.3917/scpo.mail.2023.01.0345>
- Bouvier, P. (2021). *Faire lien au prisme de la socioanthropologie*. L'Harmattan.
- Boyer, F. (2005). Le projet migratoire des migrants touaregs de la zone de Bankilaré : la pauvreté désavouée. *Stichproben. Wiener Zeitschrift für Kritische Afrikastudien*, (8), 47-67.
- Boyer, S. P., & Sedlacek, W. E. (1988). Noncognitive predictors of academic success for international students: A longitudinal study. *Journal of college student development*.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 77(1), 135.
- Brassier-Rodrigues, C. (2015). La mobilité internationale, un passeport pour vivre et travailler ensemble. *Journal of international Mobility*, 3(1), 45-60.

- Brassier-Rodrigues, C. (2016). La mobilité internationale, un passeport pour vivre et travailler ensemble. *Journal of international Mobility*, 3(1), 45-60.
- Bréant, H., & Jamid, H. (2019). « Bienvenue en France »... Aux riches étudiants étrangers. *Plein droit*, 123(4), 11-14.
- Brenner, E. Amblard, E. & Bensoussan, G. (2016). *Les territoires perdus de la république* (Troisième édition augmentée). Pluriel.
- Brenner, E. (2002). *Les territoires perdus de la république : antisémitisme racisme et sexisme en milieu scolaire*. Mille et une nuits.
- Brestic, K. (2018). Le corps dans l'exil. Entre discrimination, exclusion et (ré)affirmation identitaire. In *Colloque du CIERA « Koerper-Grenze »*.
- Brinbaum, Y., Moguérou, L., & Primon, J.-L. (2014a). *La scolarité des enfants d'immigrés : Un échec à relativiser*. La Découverte.
- Brinbaum, Y., Moguérou, L., & Primon, J.-L. (2014b). Les enfants d'immigrés et l'école : Un échec scolaire à relativiser. In *Migrations et mutations de la société française* (p. 158-166). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.poins.2014.01.0158>
- Brinbaum, Y., Safi, M., & Simon, P. (2016). Les discriminations en France : Entre perception et expérience. In C. Beauchemin, C. Hamel, & P. Simon (Éds.), *Trajectoires et origines* (p. 413-442). Ined Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ined.931>
- Bruce, S. (2001). *Religion and modernization: Sociologists and historians debate the secularization thesis*. Clarendon Press, Oxford University Press.
- Brun, S. (2019). Race et socialisation. *La Vie des idées*.
- Brun, S., & Cosquer, C. (2022). *Sociologie de la race*. Armand Colin.
- Bruna, M. G., & Chanlat, J.-F. (2017). La conduite d'une politique de diversité comme processus de légitimation organisationnelle : Cadrage théorique et exemples empiriques. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 23(1), 205-245.
- Bruna, M., & Chauvet, M. (2013). La diversité, un levier de performance : Plaidoyer pour un management innovateur et créatif. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 17, 70-84. <https://doi.org/10.7202/1015813ar>
- Bruna, M. G. (2013). Implementing a diversity policy as a process of organizational change: Phenomenology and actors' interactions. *Question(s) de management*, 3(2), 25-35.
- Bruna, M. G., Bender, A.-F., & Yanat, Z. (2016). Faire éclore la diversité dans le Supérieur : Questionnements épistémologiques, défis organisationnels et enjeux pédagogiques. *Management & sciences sociales*, 21, pp-24.

- Bruna, M. G., Chanlat, J.-F., & Chauvet, M. (2017). Conducting a diversity policy as a management change agent: A key issue to an organisation's performance. In *Management and Diversity* (Vol. 4, p. 37-57). Emerald Publishing Limited.
- Bruneau, C., Dherbécourt, C., Flamand, J., & Gilles, C. (2016). Marché du travail : Un long chemin vers l'égalité. *La Note d'analyse, France Stratégie*, 42.
- Bruneau, M. (2004). *Diasporas et espaces transnationaux*. Anthropos.
- Bruneaud, J.-F. (2005). Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les Maghrébins français. *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français*, 1-310.
- Bruneaud, J.-F. (2016). Diversité ethnique et religieuse au collège : Entre laïcité souple et rigide. *Recherches en éducation*. <https://doi.org/10.4000/ree.6615>
- Bruneaud, J.-F., & Sabatier, F. (2013). L'ethnicité du sport. In B. Andrieu, *L'Éthique du sport* (p. 172-187). L'Âge d'Homme.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, 66-85. <https://doi.org/10.3917/arss.139.0066>
- Bunel, M., L'Horty, Y., du Parquet, L., & Petit, P. (2021). La discrimination liée à l'origine, sur le marché du logement à Paris. *Revue française d'économie*, 36(1), 185-219.
- Burns, A. & Mohapatra, S. (2012). *International migration and technological progress*. World Bank.
- Camus, M. (2017). Délocalisation et relocalisation d'une activité sportive « traditionnelle » : altération ou renforcement identitaire ? Le cas du Va'a, la pirogue polynésienne, en Bretagne. *Sciences de l'Homme et Société*.
- Cantwell, B., & Lee, J. (2010). Unseen workers in the academic factory: Perceptions of neoracism among international postdocs in the United States and the United Kingdom. *Harvard Educational Review*, 80(4), 490-517.
- Canut, C. (2001). *A la frontière des langues. Figures de la démarcation* (Vol. 41). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Caron, L. (2018). De qui mesure-t-on l'intégration ? Remigration des immigrés et insertion professionnelle en France. *Population*, 73(3), 503. <https://doi.org/10.3917/popu.1803.0503>
- Carrington, M. W., & Detragiache, M. E. (1998). *How big is the brain drain?* International Monetary Fund.
- Castiel, D., & Bréchat, P.-H. (2010). *Solidarités, précarité et handicap social*. Presses de l'EHESP.
- Cefai, D. (2015). Mondes sociaux. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4921>

- Cerdin, J. L. (2004). Les carrières dans un contexte global. *Revue management et avenir*, (1), 155-175.
- Cerisier-Ben Guiga, M., & Blanc, J. (2005). L'accueil des étudiants étrangers en France. *Rapport au nom de la Commission des Affaires étrangères, Rapport d'information*, 446, 30.
- Cerrato Debenedetti, M.-C. (2018). *La lutte contre les discriminations ethno-raciales en France. De l'annonce à l'esquive (1998-2016)*. Presses universitaires de Rennes.
- Challe, L., Le Gallo, J., L'Horty, Y., du Parquet, L., & Petit, P. (2021). Parent isolé recherche appartement: Discriminations dans l'accès au logement et configurations familiales à Paris : *Population*, Vol. 76(1), 77-114. <https://doi.org/10.3917/popu.2101.0077>
- Chanlat, J.-F., Dameron, S., Dupuis, J.-P., de Freitas, M., & Ozbilgin, M. (2013). Management et Diversité: Lignes de tension et perspectives. *Management international/International Management/Gestión Internacional*, 17, 5-13.
- Chappe, V.-A., Eberhard, M., & Guillaume, C. (2016). La fabrique des discriminations. *Terrains & travaux*, 29(2), 5-19. <https://doi.org/10.3917/tt.029.0005>
- Charle, C., & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. PUF.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. La Documentation française.
- Chrobot-Mason, D., & Thomas, K. M. (2002). Minority employees in majority organizations: The intersection of individual and organizational racial identity in the workplace. *Human Resource Development Review*, 1(3), 323-344
- Chassain, A., Clochec, P., Meur, C. L., Lenormand, M., & Trégan, M. (2016). Approches expérientielles du fait minoritaire. *Tracés. Revue de sciences humaines*, (30), 7-26.
- Choueiri, R. (2008). Le « choc culturel » et le « choc des cultures ». *Géographie et cultures*, (68), 5-20.
- Christensen, G., Dafoe, A., Miguel, E., Moore, D. A., & Rose, A. K. (2019). A study of the impact of data sharing on article citations using journal policies as a natural experiment. *Plos one*, 14(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225883>
- Chrobot-Mason, D., & Thomas, K. M. (2002). Minority employees in majority organizations: The intersection of individual and organizational racial identity in the workplace. *Human Resource Development Review*, 1(3), 323-344.
- Citot, V. (2005). Le processus historique de la Modernité et la possibilité De la liberté (Universalisme et individualisme). *Le Philosophoie*, 25(2), 35.

- Claverie, É., & Combeau-Mari, É. (2011). La rencontre nationale sportive malgache et sa revue Trait d'union. *Migrations Societe, N° 137(5)*, 111-128.
- Cognet, M., Hamel, C. & Moisy, M. (2012). Santé des migrants en France : l'effet des discriminations liées à l'origine et au sexe. *Revue européenne des migrations internationales*, 28, 11-34. <https://doi.org/10.4000/remi.5863>
- Cohen, E. (2001). Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France : Diagnostic et propositions. *Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères*.
- Cohen, M. (2013). *Des familles invisibles : Politiques publiques et trajectoires résidentielles de l'immigration algérienne (1945-1985)*. [Thèse de doctorat] Université Paris 1. <http://www.theses.fr/2013PA010598>
- Cohen, R. (2019). Diasporas: Changing meanings and limits of the concept. *The Handbook of Diasporas, Media, and Culture*, 21-30.
- Cohen, Y. (2007). Tensions et dissensions autour de l'autonomie du mouvement étudiant. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 86(2), 48-59. <https://doi.org/10.3917/mate.086.0006>
- Cohen-Emerique, M. (2016). Le choc culturel : Révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés. *Les Politiques Sociales*, 3-4(2), 76-87.
- Combessie, J. C. (2007). IV. Sondages, échantillons. *Repères*, 5, 45-54.
- Combeau-Mari, É. (2017). Le basketball à La Réunion (1940-1960), Une pratique culturelle héritée de la migration chinoise. *Revue Historique de l'océan Indien*, 14, 110-122.
- Combeau-Mari, É. (2015). *L'éducation sportive, levier d'identité et d'intégration communautaire. Les Chinois dans l'océan Indien (1930-1970)*. Congrès international des sciences historiques, session spécialisée : JS 11 : « Sport et éducation, de l'Ephèbe au Teenager ».
- Comeau, G. (2004). Contribution du dialogue inter religieux à la paix. *Revue Projet*, 281(4), 53-57. <https://doi.org/10.3917/pro.281.0053>
- Cornand, R., & Delage, P. (2019). Minorisations ordinaires dans l'enseignement supérieur. L'expérience d'étudiantes portant un hijab dans les Bouches du Rhône. *Genre, sexualité & société*, 22. <https://doi.org/10.4000/gss.6095>
- Cornet, A. (2010). *Le genre et la diversité : Les enjeux de l'intersectionnalité et de la transversalité*. In I. Barth, & C. Falcoz, *Nouvelles perspectives en management de la diversité : Égalité, discrimination et diversité dans l'emploi* (p. 47-64). EMS Editions

- Cornet, A., & Delhaye, C. (2007). Gestion de la diversité : un enjeu stratégique ?. In *16e conférence internationale de management stratégique*.
- Cornet, A., & Warland, P. (2008). *La gestion de la diversité des ressources humaines dans les entreprises et organisations*. Editions de l'Université de Liège.
- Corona, V. (2018). Le Hip hop latino à Barcelone : Un récit des inégalités linguistiques et des discriminations ethniques. *Mouvements*, 96(4), 128.
- Coste, F., Costey, P., & Tangy, L. (2008). Consentir : Domination, consentement et déni. *Tracés. Revue de sciences humaines*, 14, 5-27.
- Costey, P. (2006). Les catégories ethniques selon F. Barth. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 10, Article 10. <https://doi.org/10.4000/traces.155>
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43, 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>
- Cox, T., & Finley-Nickelson, J. (1991). Models of acculturation for intra-organizational cultural diversity. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 8(2), 90-101.
- Crenn, C., & Kotobi, L. (2012). *Du point de vue de l'ethnicité : Pratiques françaises*. Armand Colin.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in higher education*, 31(2), 169-184.
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection. *Higher education*, 59, 599-613.
- Cuche, D. (2009). « L'homme marginal » : Une tradition conceptuelle à revisiter pour penser l'individu en diaspora. *Revue européenne des migrations internationales*, 25(3), 13-31. <https://doi.org/10.4000/remi.4982>
- Cuche, D. (2010). Enjeux et usages sociaux de la notion de culture. In D. Cuche (éd.), *La notion de culture dans les sciences sociales* (p. 126-142). La Découverte.
- Cuche, D. (2016). VI / Culture et identité. In D. Cuche (éd.), *La notion de culture dans les sciences sociales* (p. 97-115). La Découverte.
- Cutarello, P. (2011). Discrimination : faire face ou faire avec ? Le (s) sens du mot « discrimination » chez les jeunes d'origine maghrébine. *Agora*, (1), 63-78.
- Daniel, L. (2018). Les sports gaéliques et la diaspora irlandaise : Les identités articulées. *Staps*, 120(2), 31. <https://doi.org/10.3917/sta.120.0031>

Hervieu-Leger, D. (1998). Les recompositions religieuses et les tendances actuelles de la sociologie des religions en France. *Social Compass*, 45(1), 143-153.

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. <https://doi.org/10.7202/1073719ar>

Dargent, C. (2019). Recul du catholicisme, croissance des non-affiliés et des minorités religieuses. In *La France des valeurs* (p. 221-227). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.brech.2019.01.0221>

Davie, G. (1990). Believing without Belonging: Is This the Future of Religion in Britain? *Social Compass*, 37(4), 455-469. <https://doi.org/10.1177/003776890037004004>

Day, K., Boarnet, M., Alfonzo, M., & Forsyth, A. (2006). The Irvine–Minnesota inventory to measure built environments: Development. *American journal of preventive medicine*, 30(2), 144-152.

De La Croix, L. (2019). *Vers une écologie de la Frontière et sa dynamique à travers les usages identitaires de trois cultures physiques traditionnelles. Cas d'étude au Pays basque dans l'espace français depuis la fin du XIXème siècle*. [Thèse de doctorat] Université de Bordeaux.

De Rudder, V., Poiret, C., & Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste : l'universalité républicaine à l'épreuve*. Presses universitaires de France.

De Rudder, V., Tripier, M., Vourc'h, F., & Simon, V. (1995). *La prévention du racisme dans l'entreprise en France*. Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.

De Rudder, V. (1995). Ethnicisation. *Pluriel Recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, 3, 42-44.

De Verdalle, L., Vigour, C., & Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative. *Terrains travaux*, 2, 5-21.

De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Presses universitaires de France.

Debono, M. (2015). Enseignants du supérieur français : Quelles représentations de la différence culturelle au sein des publics d'étudiants d'origine chinoise. *Polyphonies franco-chinoises : mobilités, dynamiques identitaires et didactique*. L'Harmattan, Coll. *Espaces Discursifs*, 113-120.

Debray, R. (2002). Qu'est-ce qu'un fait religieux ? *Études*, 397(9), 169-180. <https://doi.org/10.3917/etu.973.0169>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Defrance, J. (2000). La politique de l'apolitisme. Sur l'autonomisation du champ sportif. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 13(50), 13-27.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : Qui sont les "Autres"?* . La fabrique éditions.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Odile Jacob.
- Deltombe, T. (2013). *L'islam imaginaire : La construction médiatique de l'islamophobie en France, 1975-2005*. La Découverte.
- Demir, S., & Özden, S. (2014). The evaluation of multicultural teaching design education program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4732-4736.
- De Rudder-Paurd, V., Poiret, C., & Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste : L'universalité républicaine à l'épreuve*. FeniXX.
- De Soir, E. (1998). *Manuel pour le travail traumatique après incidents critiques à la recherche d'un nouvel équilibre après une expérience traumatisante*. Maklu-Uitgevers.
- De Wenden, C. W. (2014). L'inscription des migrations dans la mondialisation. *Études*, 6, 7-17.
- Dhume, F. (2007). De la discrimination du marché au marché de la discrimination : Les fausses évidences de la « lutte contre les discriminations ». *Mouvements*, 1, 128-136.
- Dhume, F. (2007). « Communautarisme » : l'imaginaire nationaliste. *Diversité*, 150(1), 85-90.
- Dhume, F. (2010). L'école face à la discrimination ethnoraciale : Les logiques d'une inaction publique. *Migrations Société*, N° 131(5), 171. <https://doi.org/10.3917/migra.131.0171>
- Dhume, F. (2011). *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages* [Thèse de doctorat] Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Dhume, F. (2015). Comment l'école déproblématise la discrimination en stage. *Diversité*, 181(1), 111-116.
- Dhume, F. (2016). Communautarisme. *Enquête sur une chimère du nationalisme français, Paris, Demopolis*, 23-27.
- Dhume, F. (2019). Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école. *Raison présente*, N°211(3), 17. <https://doi.org/10.3917/rpre.211.0017>
- Dhume, F., & Cagnet, M. (2020). Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université : Où en est la recherche ? *Le Français Aujourd'hui*, 209, 17-27.

- Dhume, F., & Cohen, V. (2018). Dire le racisme, taire la race, faire parler la nation. La représentation du problème du racisme à travers la presse locale. *Mots. Les langages du politique*, 55-72.
- Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S., & Perrot, P. (2011). Orientation scolaire et discrimination. De l'(in) égalité de traitement selon « l'origine ». *Paris, La Documentation française*.
- Dhume, F., & Lorcerie, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ? : L'école à l'épreuve des faits*. L'Harmattan.
- Dick, P., & Cassell, C. (2002). Barriers to managing diversity in a UK constabulary: The role of discourse. *Journal of management studies*, 39(7), 953-976
- Dorin, S. (2006). La métaphore des racines : Un obstacle à l'analyse sociologique des dynamiques culturelles. *Politix*, 74(2), 125-147. <https://doi.org/10.3917/pox.074.0125>
- Doytcheva, M. (2007). *Une discrimination positive à la française ? Ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*. Editions La Découverte.
- Doytcheva, M. (2009). Réinterprétations et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises. *Raisons politiques*, (03), 107-123.
- Doytcheva, M. (2018). Diversité et « super-diversité » dans les arènes académiques : pour une approche critique. *Sociétés plurielles*.
- Doytcheva, M. (2019). Politiques de la diversité : Perspectives transnationales. *SociologieS*.
- Druez, E. (2021). Politisation, discriminations racistes et études supérieures. Complexifier le « quanti » par le « quali ». *Revue française de science politique*, 71(3), 437-459. <https://doi.org/10.3917/rfsp.713.0437>
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85.
- Dubet, F. (1992). Le racisme et l'école en France. *Racisme et modernité*, 298-306.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, É., & Rui., S. (2013). *Pourquoi moi ? l'expérience des discriminations*. Le Seuil.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 511-532.
- Dubet, F. (2017). Frustration relative et individualisation des inégalités. *Revue de l'OFCE*, 150(1), 11-26.

Dubois, V. (2012). *Le rôle des street-level bureaucrates dans la conduite de l'action publique en France*.

Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(3).

Duez, D., & Simonneau, D. (2018). Repenser la notion de frontière aujourd'hui. Du droit à la sociologie. *Droit et société*, N° 98(1), 37. <https://doi.org/10.3917/drs.098.0037>

Dufoix, S. (1999). L'objet diaspora en question. *Cultures et Conflits*, 33/34, 147-163. JSTOR.

Dufoix, S., & Guerassimoff, C. (2010). *Loin des yeux, près du cœur : Les États et leurs expatriés*. Presses de Sciences Po.

Dumas, M. C., & Bélair-Bonnet, F. (2010). Capter la mobilité internationale : Une réflexion sur l'immigration à Montréal au 21e siècle. *Nos diverses cités*, 7, 18-24.

Dumont, A. (2005). S'associer pour se souvenir. Le travail de mémoire des associations de migrants marocains en France. *Diasporas. Histoire et sociétés*, 6(1), 96-108.

Dumont, A. (2010). L'état des recherches sur les associations de migrants internationaux. *Revue européenne des migrations internationales*, 26(2), 117-137. <https://doi.org/10.4000/remi.5147>

Dumont, G.-F. (2009). Le système migratoire méditerranéen. *Outre-Terre*, n° 23(3), 257. <https://doi.org/10.3917/oute.023.0257>

Dunne, C. (2009). Host students' perspectives of intercultural contact in an Irish university. *Journal of studies in international education*, 13(2), 222-239.

Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1996. PUF, coll. Quadrige.

Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B. (2016). *Fatima moins bien notée que Marianne... : L'islam et l'école de la République*. Éditions de l'Aube.

Dutheil de la Rochère, J. (2007). Les difficultés de l'Université française. *Études*, 406(6), 759-768.

Eberhard, M. (2022). (D)énoncer l'expérience du racisme : Retour sur une double illégitimité. *Mouvements*, HS 2(HS), 92-108. <https://doi.org/10.3917/mouv.hs02.0092>

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Librairie Arthème Fayard.

Elias, N., & Dunning, E. (2007). *Sport et civilisation : La violence maîtrisée*. Fayard.

- Elvira, L. R. de. (2015). Les associations chrétiennes de Damas et leurs rapports variables au religieux (2000-2010). *Archives de sciences sociales des religions*, 171, 121-138. <https://doi.org/10.4000/assr.27071>
- Ennafaa, R., & Paivandi, S. (2008). Le non-retour des étudiants étrangers : Au-delà de la « fuite des cerveaux ». *Formation emploi*, 18.
- Epiphane, D., Jonas, I., & Mora, V. (2011). Dire ou ne pas dire... les discriminations : Les jeunes femmes face au sexisme et au racisme. *Agora*, 1, 91-106.
- Erlich, V. (2009). Étudiants « expatriés » versus étudiants « résidents ». *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*. 55-78.
- Erlich, V. (2013). Les mobilités des étudiants, entre convergences et divergences ou les contradictions de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe. *Journal of international Mobility*, 1(13), 171-190.
- Escudé, P. (2018). Introduction : Langues et discriminations. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 13-24.
- Esteves, O., & Badar, K. (2021). Sur la cosmétique ministérielle. Enquête sur les référent(e)s racisme et antisémitisme dans les universités françaises. *Mouvements*. <https://mouvements.info/sur-la-cosmetique-ministerielle/>
- Fassin, D. (2002). L'invention française de la discrimination. *Revue française de science politique*, 4, 403-423.
- Fassin, E. (2006). Aveugles à la race ou au racisme ? Une approche stratégique. *De la question sociale à la question raciale*, 106-130.
- Fassin, D. (2011). Racialization. How to Do Races with Bodies, In F. E. Mascia-Lees (dir.), *A Companion to the Anthro-pology of the Body and Embodiment* (p. 419-434), Wiley-Blackwell.
- Fassin, É. & Fassin, D. (2006). *De la question sociale à la question raciale : Représenter la société française*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2006.02>
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2001.01>
- Ferhi, S. (2013). Immigration maghrébine au Québec : Quelle intégration ? *Migrations Société*, N° 146(2), 29. <https://doi.org/10.3917/migra.146.0029>
- Fernandez-Vavrik, G. (2018). L'«étrangéité» ordinaire des non locaux. Tracer des frontières grâce à la catégorisation. In *Dessiner les frontières* (p. 99-116).
- Fernández-Vavrik, G. (2018). *La frontière d'étrangéité. Une étude sur la catégorisation associée à l'origine*. ENS Éditions.

- Fernández-Vavrik, G., Pirone, F., & van Zanten, A. (2018). Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : Les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po. *Raisons éducatives*, 1, 19-47.
- Ferry, O., & Tenret, E. (2017). À la Tête de l'étudiant. e? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur. *OVE infos*, (35).
- Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. Post scriptum. *Revue française de science politique*, 51(1-2), 199-215. <https://doi.org/10.3917/rfsp.511.0199>
- Fillieule, O. (2009). Carrière militante. *Dictionnaire des mouvements sociaux*, 85-94.
- Finance, J.-P. (2015). La problématique de l'autonomie des universités. *Administration & Éducation*, 147(3), 61-70. <https://doi.org/10.3917/admed.147.0061>
- Fistetti, F. (2009). Théorie du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales. *Lectures, Les livres*.
- Fleury, C., & Luc, S. (2022). Insertion socio-économique de jeunes québécois admis au Canada durant l'enfance en tant que réfugiés. *Hommes & Migrations*, 1336(1), 43-52. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.13573>
- Fourgeau, C. (1998). L'insertion en France des communautés asiatiques : Fidélité au pays d'origine et inclusion des diasporas dans le monde. *Migrations études*, 80.
- Fourquet, J. (2019). *L'Archipel français*. Média Diffusion.
- François, G., & Jean-Philippe, P. (2008). Jeunes et religion au Québec. *Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université Laval*.
- Frank, L., Kerr, J., Chapman, J., & Sallis, J. (2007). Urban form relationships with walk trip frequency and distance among youth. *American journal of health promotion*, 21(4), 305-311.
- Fraser, N. (2011). Repenser la reconnaissance. In *Qu'est-ce que la justice sociale ?* (p. 71-92). La Découverte.
- Fraser, N., & Ferrarese, E. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Éd. la Découverte.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition ? : a political-philosophical exchange*. Verso
- Frimousse, S., & Peretti, J. M. (2021). Intégrer la dimension territoriale dans l'action managériale. *Question (s) de management*, (3), 89-134.
- Fukuyama, F. (1992). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Flammarion.

Gagnon, A.-G., Milot, M., Seidle, L., & Boucher, F. (2014). *Rapport présenté au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion en vue d'élaborer un nouvel énoncé de politique.*

Gagnon, V. (2017). *Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec : Histoires de vie et parcours migratoires.*

Gagnon, V. (2018). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility, 1*, 119-133.

Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N., Parent, S. J., Turcotte, A., & Roy, A. (2020). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada : Les cas du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine.* Écobes.

Gallissot, R. (2007). *La République française et les indigènes : Algérie colonisée, Algérie algérienne, 1870-1962.* Les éditions de l'Atelier.

Gallo, J. L., L'Horty, Y., Parquet, L. D., & Petit, P. (s. d.). *Les discriminations dans l'accès au logement en France : Un testing de couverture nationale.* 42.

Galloro, P. D. (2013). La mémoire des migrants marocains : Entre transmission et lutte pour la reconnaissance. *Hommes & migrations, 1303*, 27-34.

Galonnier, J. (2019). Discrimination religieuse ou discrimination raciale ? L'islamophobie en France et aux États-Unis. *Hommes & Migrations, 1324(1)*, 29-37. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.8252>

Galonnier, J., Simon, P., & Ringelheim, J. (2020). Faire avec ou contre la race ? Les dilemmes des organisations internationales. *Critique internationale, 86(1)*, 11-24. <https://doi.org/10.3917/crii.086.0011>

Garbaye, R. (2005). Gouvernance urbaine, minorités ethniques et identités locales à Birmingham, Lille et Roubaix. In *Les minorités ethniques dans l'Union européenne* (p. 165-183). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.arnau.2005.01.0165>

Garcia, M.-C. (2015). La légitimation artistique de la danse hip-hop et du cirque contemporain, un effet de l'institutionnalisation de pratiques culturelles « populaires ». *Informations sociales, 190*, 92-99. <https://doi.org/10.3917/inso.190.0092>

Garneau, S. (2006). Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec. La construction d'une typologie comme outil de comparaison internationale. *SociologieS.*

Garneau, S., & Bouchard, C. (2013). Les légitimations complexes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le cas de la mobilité des étudiants maghrébins en France et au Québec. *Cahiers québécois de démographie, 42(2)*, 201-239.

Garneau, S., Bouchard, C., Pilote, A., Noël-Gaudreault, M., & Raîche, G. (2013). Enquête sur les carrières scolaires des étudiants francophones du Nouveau-Brunswick : Offre locale de formations, orientation scolaire et ressources sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 361-385.

Garner-Moyer, H. (2011). Sélection et sélectivité en GRH : quelle place pour l'éthique dans le processus de recrutement ? *Humanisme et entreprise*, (3), 57-72

Gasparini, W. (2000). *Sociologie de l'organisation sportive*. FeniXX.

Gasparini, W. (2005). Les contradictions de l'intégration par le sport. *Intégration par le sport: représentations et réalités*, 243-260.

Gasparini, W. (2008). L'intégration par le sport : Genèse politique d'une croyance collective. *Sociétés contemporaines*, 69(1), 7-23. <https://doi.org/10.3917/soco.069.0007>

Gasparini, W. (2012). Penser l'intégration et l'éducation par le sport en France : Réflexions sur les catégories d'analyse sociale et politique. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 78, 39-44. <https://doi.org/10.1051/sm/2012018>

Gasparini, W. (2018). Sport, socialisation, intégration des jeunes des quartiers populaires. *Colloque SNEP" L'EPS, le sport et l'école de demain"*, Paris, novembre 2018.

Gasparini, W., & Cometti, A. (2010). *Le sport à l'épreuve de la diversité culturelle*. Council of Europe.

Gasparini, W., & Knobé, S. (2005). Le salut par le sport ? : Effets et paradoxes d'une politique locale d'insertion. *Déviance et Société*, 29(4), 445. <https://doi.org/10.3917/ds.294.0445>

Gasparini, W., & Marchiset, G. V. (2015). *Le sport dans les quartiers : Pratiques sociales et politiques publiques*. Presses universitaires de France.

Gasparini, W., & Weiss, P. (2008). La construction du regroupement sportif « communautaire » : L'exemple des clubs de football turcs en France et en Allemagne. *Sociétés contemporaines*, 69(1), 73-99. <https://doi.org/10.3917/soco.069.0073>

Gastaut, Y. (2007). Le sport, laboratoire de l'ethnicité. *Migrations Société*, N° 110(2), 49. <https://doi.org/10.3917/migra.110.0049>

Gauchet, M. (1998). *La religion dans la démocratie : Parcours de la laïcité*. Gallimard.

Gauchet, M. (2005). *Le désenchantement du monde une histoire politique de la religion*. Gallimard.

Gauchet, M. (2014). Sécularisation ou sortie de la religion ? *Droits*, 59(1), 3.

- Gauthier, F. (2017). Religieux, religion, religiosité. *Revue du MAUSS*, 49(1), 167-184. <https://doi.org/10.3917/rdm.049.0167>
- Gauthier, F., & Perreault, J.-P. (2008). *Jeunes et religion au Québec*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M., & Mercier, L. (1994). *La pauvreté chez les jeunes : Précarité et fragilité sociale : un bilan*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gayral-Taminh, M. (2009). Une immigration invisible, gage d'intégration ? : Récits de vie d'étudiants vietnamiens émigrés en France dans les années 1955-1970. *Ethnologie française*, 39(4), 721. <https://doi.org/10.3917/ethn.094.0721>
- Geets, C. (2003). La peur de la différence. *Pensée plurielle*, 5(1), 7-16.
- Geiselberger, H. (2018). *L'âge de la régression*. Gallimard.
- Geisser, V. (2000). *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. CNRS Éditions.
- Geisser, V. (2007). Nation civique versus nation ethnique, les faux-semblants de l'universalisme républicain. *Annales de philosophie et des sciences humaines*, 1(23), 57-74.
- Gelabert, E. (2013). Le Printemps arabe en perspective. *Cahiers de l'action*, 39(2), 11-17. <https://doi.org/10.3917/cact.039.0011>
- Gérard, M., & Voin, M. (2013). La mobilité étudiante et ses conséquences pour l'internationalisation du marché du travail. *Reflets et perspectives de la vie économique, Tome II(4)*, 61-79.
- Génolini, J. P., & Clément, J. P. (2010). Lutter contre la sédentarité : l'incorporation d'une nouvelle morale de l'effort. *Revue Sciences sociales et sport*, (1), 133-156.
- Germain, A., & Vultur, M. (2016). *Entre mobilité et ancrage : Les étudiants internationaux à l'INRS*. Institut national de la recherche scientifique-Centre Urbanisation Culture et Société.
- Gerth, H. H., & Mills, C. W. (1954). *Character and social structure: The psychology of social institutions*. Harcourt, Brace New York.
- Gherbi, A., & Belkhodja, C. (2018). Montréal, « collectivité accueillante » pour les étudiants internationaux ? *Journal of international Mobility*, 6(1), 17-43.
- Gherbi-Rahal, A. (2021). Le prix de l'hospitalité : Sur le « tournant hôtelier » de l'hébergement étudiant. *Lien social et Politiques*, 87, 42-63. <https://doi.org/10.7202/1088092ar>

Gherbi-Rahal, A. (2022). *Les revers de la ville attractive : L'habiter des étudiantes et des étudiants internationaux et les transformations de l'offre d'hébergement dans le centre-ville de Montréal* [Thèse de doctorat] Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique.

Giret, J.-F., Belghith, F., Tenret, É., & Ronzeau, M. (2019). *Regards croisés sur les expériences étudiantes : L'enquête Conditions de vie 2016*. La Documentation française.

Gisel, P., Tétaz, J.-M., & Anderson, V. N. (Éds.). (2002). *Théories de la religion : Diversité des pratiques de recherche, changements des contextes socio-culturels, requêtes réflexives*. Labor et Fides.

Gisel, P. (1999). *La théologie face aux sciences religieuses : différences et interactions* (No. 34). Labor et fides.

Glissant, É. (1997). *Traité du tout-monde*. Gallimard.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Trad. de l'anglais par Alain Kihm. Éditions de Minuit.

Gohard-Radenkovic, A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. d'Yves Winkin, Université Lumière-Lyon II, Lyon.

Gohard-Radenkovic, A. (2017). Contre-point. Quand la toute-mobilité peut devenir l'immobilisation des acteurs de la mobilité... et quand sociétés d'accueil et de départ produisent du « brain waste ». *Journal of international Mobility*, (4), 157-178.

Gohard-Radenkovic, A., & Veillette, J. (2015). Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2, 19-46.

Goldbeter-Merinfeld 1, É. (2013). Approche systémique des institutions. Introduction. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1, 5-11.

Gonzalez, J. A., & Denisi, A. S. (2009). Cross-level effects of demography and diversity climate on organizational attachment and firm effectiveness. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(1), 21-40.

Goudailler, J.-P. (2009). Pratiques langagières et linguistiques révélatrices des pratiques sociales de jeunes résidant en Z.U.S. *Adolescence*, 70(4), 849. <https://doi.org/10.3917/ado.070.0849>

- Gravel, M.-A. (2015). *Portrait de la discrimination au Québec*. Institut de la statistique du Québec.
- Greco, L., Renaud, P., & Taquechel, R. (2012). Le travail interactif sur les formes plurilingues dans deux formats de participation. *Interactions Cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue*, 169-191.
- Grignon, C., & Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire : Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Points : DL.
- Gründler, T. (2017). La théorie des accommodements raisonnables et sa réception en France. *Délibérée*, 2(2), 60-64. <https://doi.org/10.3917/delib.002.0060>
- Guay, D. (2019). Problèmes de l'intégration du sport dans la société canadienne au XIXe siècle. In J.-P. Augustin & C. Sorbets, *La culture du sport au Québec* (p. 21-38). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Guéguen, H., & Malochet, G. (2012). *Les théories de la reconnaissance*. La Découverte.
- Guilbert, L. (2010). Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux : Une réflexion sur les postures éthiques des migrants. *Lien social et Politiques*, 64, 151-162. <https://doi.org/10.7202/1001406ar>
- Guilbert, L., & Prévost, C. (2009). *Immigration et études dans des villes moyennes universitaires une recherche exploratoire à Québec et à Sherbrooke*. Centre Métropolis du Québec.
- Houzel, G., & Kunian, F. (2009). *Politiques de vie étudiante des universités*. Observatoire National de la Vie étudiante/La Documentation Française.
- Guillot-Soulez, C., & Kartochian, S. (2006). *Réseaux et insertion dans le monde du travail : Le cas des stages*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2398.2409>
- Guilluy, C. (2019). *Fractures françaises*. Flammarion.
- Guissé, I. & Bolzman C. (2009). Les migrants africains dans le secteur de la santé en suisse : de la "fuite des cerveaux" au "retour des cerveaux". *Politiques Sociales*.
- Guiraudon, V. (2006). L'intégration des immigrés ou la politique de l'esquive. Réformer sans changer de modèle ? In *La France en mutation. 1980-2005* (p. 265-299). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.culpe.2006.01.0265>
- Guttman, A. (2000). The development of modern sports. *Handbook of sports studies*, 248-259.
- Guttman, A. (2006). *Du rituel au record : La nature des sports modernes*. Harmattan.

- Haas, A., & Shimada, S. (2014). Les politiques de gestion de la diversité dans les organisations : Proposition de typologie à l'usage des chercheurs et des entreprises. *Management international*, 18(2), 14-21. <https://doi.org/10.7202/1024190ar>
- Habu, T. (2000). The irony of globalization: The experience of Japanese women in British higher education. *Higher Education*, 39(1), 43-66.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher education*, 27(6), 986-996.
- Haddad, K., Manço, A., & A., Eckmann. (2009). *Antagonismes communautaires et dialogues interculturels : du constat des polarisations à la construction des cohésions*. L'Harmattan.
- Hafaiedh, A. (2014). La mobilité internationale des étudiants tunisiens : Aide publique et mobilité institutionnelle. In S. Mazzella (Éd.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale : Une comparaison libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)* (p. 151-160). Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- Hajjat, A. (2010). Port du hijab et "défaut d'assimilation". Étude d'un cas problématique pour l'acquisition de la nationalité française. *Sociologie*, 4(1), 439-455.
- Hajjat, A. (2021). Des discours républicains aveugles à la race ? La question raciale entre texte public et texte caché. *Sociologie*, 12(4), 419-426.
- Hajjat, A., Dhume, F., Cognet, M., Rodrigues, C., Bozec, G., Blassel, R., Hamel, C., Weiss, P.-O., Bao, T., Karimi, H., Gillet, C., & Longuet, L. (2022). *Enquête nationale sur les discriminations à l'université*.
- Hajjat, A., & Mohammed, M. (2013). *Islamophobie comment les élites françaises fabriquent le "problème musulman*. La Découverte.
- Hall, M., & Hampden-Thompson, G. (2022). The teacher as street-level bureaucrat: Science teacher's discretionary decision-making in a time of reform. *International Journal of Science Education*, 44(6), 980-999. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2059588>
- Hall, S., & Cervulle, M. (2017). *Identités et cultures : Politiques des cultural studies*.
- Hamby, P. (2017). Langues et discours comme objets sociologiques : Une illustration en sociologie de l'éducation. *Langage et société*, 160-161(2-3), 59-74. <https://doi.org/10.3917/ls.160.0059>

- Hamdi-Cherif, A. (2014). Retour du religieux ou « recours » au religieux ? Laïcité et religion à l'épreuve du politique. In *Interventions sociales et faits religieux* (p. 15-34). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.verb.2014.01.0015>
- Hamidi, C. (2006). Éléments pour une approche interactionniste de la politisation : Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration. *Revue française de science politique*, 56(1), 5-25.
- Hamidi, C. (2021). Les minorités doivent-elles être représentées par des minorités ? Une color line dans les représentations ordinaires de la représentation en France. *Participations*, 30(2), 65-96. <https://doi.org/10.3917/parti.030.0065>
- Hammouche, A. (2009). Le double attachement du migrant comme expression de la modernité. *Revue d'Etudes et de Critique Sociale*, (1), 209-218.
- Hammouche, A. (2014). Les migrations en provenance du Maghreb : un renouvellement des regards. In M. Poinot (éd.), *Migrations et mutations de la société française : L'état des savoirs* (p. 103-110). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.poins.2014.01.0103>
- Hampton, R. (2017). *Racialized social relations in higher education: Black student and faculty experiences of a Canadian university*. McGill University Libraries.
- Hanafi, R. (2010). La militance religieuse des étudiantes musulmanes descendantes de parents originaires du Maghreb. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, (128), 43-60. <https://doi.org/10.4000/remmm.6826>
- Handy, S. L., Boarnet, M. G., Ewing, R., & Killingsworth, R. E. (2002). How the built environment affects physical activity: Views from urban planning. *American journal of preventive medicine*, 23(2), 64-73.
- Harari-Kermadec, H. (2019). *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*. Le Bord de l'eau.
- Harfi, M., & Mathieu, C. (2006). Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs. *Horizons stratégiques*, 1(1), 28-42. <https://doi.org/10.3917/hori.001.0028>
- Harrison, D. A., & Klein, K. J. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of management review*, 32(4), 1199-1228.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in higher education*, 7(2), 97-109.
- Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques. *Revue française de science politique*, 55(1), 113-132. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0113>

- Hatton, E. (2019). De la lutte contre les discriminations à la promotion de la laïcité. *Hommes & migrations*, 1324, 49-55. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.8304>
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. <https://doi.org/10.1057/9780230306394>
- Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C., & Payne, C. M. (2022). Extracurricular Activities and Disadvantaged Youth: A Complicated—But Promising—Story. *Urban Education*, 57(8), 1415-1449. <https://doi.org/10.1177/0042085918805797>
- Heine, A., & Licata, L. (2016). Reconnaissance : Entre égalité et diversité. *Les Politiques Sociales*, 3-4(2), 38-51. <https://doi.org/10.3917/lps.163.0038>
- Helly, D. (2006). Diaspora : Un enjeu politique, un symbole, un concept ? *Espace populations Sociétés. Space populations societies*, 2006/1, 17-31.
- Helly, D. (2007). Diaspora: History of an idea. In *Muslim Diaspora* (p. 29-48). Routledge.
- Henry, M. (2011). *Philosophie et phénoménologie du corps : Essai sur l'ontologie biranienne*. PUF.
- Héran, F. (2017). *Avec l'immigration : Mesurer, débattre, agir*. La Découverte.
- Herdman, A. O., & McMillan-Capehart, A. (2010). Establishing a diversity program is not enough: Exploring the determinants of diversity climate. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 39-53.
- Hernández-Julián, R., & Peters, C. (2017). Student Appearance and Academic Performance. *Journal of Human Capital*, 11(2), 247-262. <https://doi.org/10.1086/691698>
- Hervieu-Léger, D. (2001). *Identités décomposées, identités imaginées, identités inventées*. De Boeck Supérieur.
- Hervieu-Léger, D. (2004). *Max Weber, la religion et la construction du social*. Centre national de la recherche scientifique.
- Hervieu-Léger, D. (2003). *Catholicisme, la fin d'un monde*. Bayard.
- Hervieu-Léger, D. (2003). Pour une sociologie des “modernités religieuses multiples” : une autre approche de la “religion invisible” des sociétés européennes. *Social Compass*, 50(3), 287-295.
- Hervieu-Léger, D. (2010). Le partage du croire religieux dans des sociétés d'individus. *L'Année sociologique*, 60(1), 41-62.
- Hervieu-Léger, D., & Willaime, J. P. (2001). *Sociologies et religion. 1, Approches classiques*. Presses universitaires de France.
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.

Honneth, A. (1996). Reconnaissance. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, 1272-1278.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : Une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136.

Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Revue du Mauss*, 23(1), 137. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0137>

Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity : An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 143-156.

Huntington, S. P. (2007). *Le choc des civilisations*. Odile Jacob.

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5. <https://doi.org/10.3917/rfs.541.0005>

Ivaldi, G. (2019). *De Le Pen à Trump : Le défi populiste*. Editions de l'Université de Bruxelles.

Jack, A. A. (2019). *Can Poor Students Be Privileged?*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674239647-002>

Jacquet, M., & Masinda, M. T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 50, 277-296. <https://doi.org/10.3138/ijcs.2014.015>

Jayet, C. (2016). Se sentir français et se sentir vu comme un Français : Les relations entre deux dimensions de l'appartenance nationale. *Sociologie*, 7(2), 113. <https://doi.org/10.3917/socio.072.0113>

Jee-Lyn García J. & Sharif M. Z. (2015). Black lives matter: a commentary on racism and public health. *American Journal of Public Health* e27–30. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302706>

Jobard, F., & Lévy, R. (2010). Les contrôles d'identité à Paris. *Questions pénales*, 23(1), 1-4

Joseph, I. (2007). Situation migratoire et double appartenance culturelle. *L'athlète moral et l'enquêteur modeste*, 221-230.

Joshi, A., & Roh, H. (2009). The role of context in work team diversity research: A meta-analytic review. *Academy of management journal*, 52(3), 599-627.

- Jouët, J., & Le Caroff, C. (2013). L'observation ethnographique en ligne. *Manuel d'analyse du web en sciences humaines et sociales*, 147-165.
- Jowett, S., & Lavalley, D. (2008). *Psychologie sociale du sport*. De Boeck Supérieur.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle : mais nous défendons les ressources d'une culture*. l'Herne.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Presses de l'Université de Montréal.
- Kadri, A., & Messamah, K. (2014). La France et les diasporas de la connaissance : Concilier attractivité et maîtrise de l'immigration. In *Migrations et mutations de la société française* (p. 56-63). La Découverte.
- Kakpo, N. (2007). *L'islam, un recours pour les jeunes*. Les Presses de Sciences Po.
- Kalmus, N. M. (1935). Color consciousness. *Journal of the society of motion picture engineers*, 25(2), 139-147.
- Kamanzi, P. C., Magnan, M.-O., & Collins, T. (2022). Réussite exceptionnelle des étudiants canadiens d'origine immigrée : Au-delà du portrait général. *Hommes & Migrations*, 1336(1), 71-77. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.13603>
- Kamiejski, R., Guimond, S., De Oliveira, P., Er-Rafiy, A., & Brauer, M. (2012). Le modèle républicain d'intégration : Implications pour la psychologie des relations entre groupes. *L'Année psychologique*, 112(01), 49-83. <https://doi.org/10.4074/S0003503312001030>
- Karvar, A., Lagrange, H., Laurence, J., Ozwald, R., Schmid, L., Senghor, R., & Wihtol de Wenden, C. (2009). Mesurer les discriminations et promouvoir la diversité : Quels outils pour quelles finalités ? Réponses à Yazid Sabeg. *Esprit*, Mai(5), 50. <https://doi.org/10.3917/espri.0905.0050>
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Keeley, B. (2009). Les migrations internationales. *Les essentiels de l'OCDE*.
- Kellerhals, J. (1974). *Les associations dans l'enjeu démocratique : Étude sur la participation aux groupements organisés*. Payot Lausanne.
- Ken, C. (2016). Les associations chinoises (S. Lévêque, Trad.). *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1314. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3629>
- Khiari, B. (2009). La diversité, une chance économique pour la France. *Revue internationale et stratégique*, n° 73(1), 65. <https://doi.org/10.3917/ris.073.0065>
- Kleinpeter, É. (2013). A Critical Taxonomy of Interdisciplinarity. *Hermès, La Revue*, 3, 123-129.

- Koebel, M. (2010). L'intégration par le sport : Une croyance durable. *Empan*, 79(3), 28. <https://doi.org/10.3917/empa.079.0028>
- Kottak, C. P. (2006). *Cultural anthropology*. McGraw-Hill Higher Education.
- Koussens, D. (2016). Pour des recherches sociographiques sur la laïcité au Québec. *Recherches sociographiques*, 57(2), 275-287.
- Koussens, D., Laniel, J.-F., & Perreault, J.-P. (2020). *Étudier la religion au Québec : Regards d'ici et d'ailleurs*. Presses de l'Université Laval.
- Krahn, H., & Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de La Migration Internationale*, 6(3-4), 405-434. <https://doi.org/10.1007/s12134-005-1020-7>
- Kumar, P. P. (2010). *Religious pluralism in the diaspora*. Brill.
- Kuzhabekova, A., Hendel, D. D., & Chapman, D. W. (2015). Mapping Global Research on International Higher Education. *Research in Higher Education*, 56(8), 861-882. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9371-1>
- Kymlicka, W., & Savidan, P. (2001). La citoyenneté multiculturelle : Une théorie libérale du droit des minorités. (*No Title*).
- Laaroussi, M. V. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience : Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec* (Vol. 41). PUQ.
- Laaroussi, M. V., Bezzi, G., Manço, A., & Tadlaoui, J. E. (2012). L'action sociale locale : Une condition de l'engagement citoyen des populations immigrantes en dehors des grands centres ? *Immigration hors des grands centres : Enjeux, politiques et pratiques dans cinq États fédéraux: Australie, Belgique, Canada, Espagne, Suisse*, 215.
- Labadie, F., & Talleu, C. (2015). Les dispositifs de mobilité pour les jeunes, des opportunités pour agir. *Cahiers de l'action*, 44(1), 94. <https://doi.org/10.3917/cact.044.0094>
- Labrune, M. (Éd.). (2013). *Populisme/contre-populisme*. Presses Universitaires de France.
- Lachheb, M. (2008). Un corps de femme dans un sport d'homme. Regard sur l'expérience corporelle de judokas tunisiennes. *Recherches féministes*, 21(2), 57-74.
- Lagrange, H. (2010). Crise de l'intégration : Comment prendre en compte le facteur culturel ? *Esprit*, (8), 32. <https://doi.org/10.3917/espri.1008.0032>
- Lagrange, H. (2014). Le renouveau religieux des immigrés et de leurs descendants en France. *Revue française de sociologie*, 55(2), 201. <https://doi.org/10.3917/rfs.552.0201>

- Lahire, B. (2009). De l'indissociabilité du langagier et du social [On the inseparability of the linguistic and the social]. *Sociolinguistic Studies*, 3(2), 149-175.
- Lambert, M., & Breton, G. (2003). *Globalisation et universités : Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Presses Université Laval.
- Lambert, Y. (2000). Religion, modernité, ultramodernité : Une analyse en terme de « tournant axial ». *Archives de sciences sociales des religions*, 109, 87-116.
- Lambert, L. (2009). *Spirituality, Inc: religion in the American workplace*. NYU Press.
- Lamberti, J.-C. (1983). *Tocqueville et les deux démocraties*. Presses universitaires de France.
- Lamchichi, A. (2002). L'islam de France à l'épreuve de la laïcité et du « vivre ensemble ». *Confluences Méditerranée*, N°41(2), 141. <https://doi.org/10.3917/come.041.0141>
- Lamine, A.-S. (2005). L'ethnicité comme question sociologique. *Archives de sciences sociales des religions*, 131-132, Article 131-132. <https://doi.org/10.4000/assr.3078>
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28(1), 167-195.
- Lamont, M., Guetzkow, J. A., Herzog, H., Silva, G. M., D. da. Mizrachi, N., Reis, E. P., & Welburn, J. S. (2016). *Getting respect: responding to stigma and discrimination in the united states, brazil and israel*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400883776>.
- Lamont, M., & Thévenot, L. (2000). Rethinking comparative cultural sociology. *Repertoires of Evaluation*, 8.
- Lamont, M., Welburn, J. S., Fleming, C. M., & Architexte. (2013). Réactions à la discrimination raciale et résilience sociale dans le contexte néolibéral aux États-Unis. *Informations sociales*, 3, 76-84.
- Laniel, J.-F., & Perreault, J.-P. (2022). *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité*. Hermann ; Presses de l'Université Laval.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : Conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Laurens, S. (2007). « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? » : Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des « imposants ». *Genèses*, 69(4), 112. <https://doi.org/10.3917/gen.069.0112>

- Le Bail, H. (2021). Actions culturelles engagées : Discours et mobilisations contre le « racisme anti-asiatique » en France. *Migrations Société*, 183(1), 47-64. <https://doi.org/10.3917/migra.183.0047>
- Le Bart, C., & Merle, P. (1997). *La citoyenneté étudiante : Intégration, participation, mobilisation*. FeniXX.
- Le Blanc G. (2010). *Dedans dehors la condition d'étranger*. Éd. du Seuil.
- Le Blanc, G. (2015). *L'invisibilité sociale*. P.U.F.
- Le Bras, Hervé. (2022). *Le grand enfumage : Populisme et immigration dans sept pays européens*. Editions de l'Aube.
- Le Mazier, J., Testi, J., & Vila, R. (2014). *Les voies multiples de la représentation en situation de délégation ratée : Agir au nom des étudiants*. Presses universitaires de Rennes.
- Le Méner, E. (2013). L'hôtellerie sociale : Un nouveau marché de la misère ? Le cas de l'Île-de-France. *Revue des politiques sociales et familiales*, 114(1), 7-18.
- Leclair, P. (2015). L'universalisme républicain est-il anachronique ? *Humanisme*, 306(1), 76-79. <https://doi.org/10.3917/huma.306.0076>
- Lee, J. J. (2007). Neo-racism toward international students: A critical need for change. *About Campus*, 11(6), 28-30.
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381-409. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3>
- Lee, J. J., & Stensaker, B. (2021). Research on internationalisation and globalisation in higher education—Reflections on historical paths, current perspectives and future possibilities. *European Journal of Education*, 56(2), 157-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12448>
- Legault, G., & Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. *L'intervention interculturelle*, 2, 44-66.
- Legault, H. (1945). *La critique marxiste de la religion*. Éditions de l'Université Laval.
- Léger, R. (2018). Les défis du pluralisme à l'ère des sociétés complexes Félix Mathieu Presses de l'Université du Québec, 2017, 287 pages. *Canadian Journal of Political Science/Revue Canadienne de Science Politique*, 51(2), 480-481. <https://doi.org/10.1017/S0008423918000264>
- Léglise, I. (2018). *Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues*. ENS Editions.

- Leloup, Y. (2010). Aspirations identitaires et réécriture du passé en Polynésie. Du des images au travestissement des faits. *Outre-Mers. Revue d'histoire*, 97(366), 135-147. <https://doi.org/10.3406/outre.2010.4455>
- Lemieux, R. (1990). Le catholicisme québécois : Une question de culture. *Sociologie et sociétés*, 22(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/001427ar>
- Lenes, E., Swank, J. M., Hart, K. A., Machado, M. M., Darilus, S., Ardelt, M., Smith-Adcock, S., Rockwood Lane, M., & Puig, A. (2020). Color-Conscious Multicultural Mindfulness Training in the Counseling Field. *Journal of Counseling & Development*, 98(2), 147-158. <https://doi.org/10.1002/jcad.12309>
- Lenoir, N. (2014). *Marx et la double structure de la religion : De l'opium du peuple au fétichisme de la marchandise*. Default.
- Lentin, A. (2005). Replacing 'race', historicizing 'culture' in multiculturalism. *Patterns of Prejudice*, 39(4), 379-396. <https://doi.org/10.1080/00313220500347832>
- Lentin, A. (2019). Post-racisme, déni du racisme et crise de la blancheur. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.10990>
- Lépinard, E., Sarrasin, O., & Gianettoni, L. (2021). *Genre et islamophobie. Discriminations, préjugés et représentations en Europe*. ENS éditions
- Lesné, M., & Simon, P. (2016). La mesure des discriminations dans l'enquête TeO. In C., Beauchemin, C., Hamel, & P., Simon (Eds.), *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France*. Ined Éditions. doi :10.4000/books.ined.921
- Lévi-Strauss, C., & Benoist, J. M. (1977). L'identité. Séminaire au Collège de France. *Paris, PUF*.
- Lévy-Vroélant, C. (2006). Migrants et logement : Une histoire mouvementée. *Plein droit*, 68(1), 5-10. <https://doi.org/10.3917/pld.068.0005>
- Li, X. (2007). *Voices rising : Asian Canadian cultural activism*. UBC Press.
- Licata, L., Sanchez-Mazas, M., & Green, E. G. (2011). Identity, immigration, and prejudice in Europe: A recognition approach. In *Handbook of identity theory and research* (p. 895-916). Springer.
- Lichtenberger, Y., & Aïdara, A. (2011). Faire réussir nos étudiants, faire progresser la France : Propositions pour un sursaut vers la société de la connaissance. Rapport technique Projet 2012, Contribution n 12. *Terra Nova*, 23.
- Liogier, R. (2012). *Souci de soi, conscience du monde : Vers une religion globale ?* Armand Colin.

- Liogier, R. (2016). *Le mythe de l'islamisation : Essai sur une obsession collective*. Editions Points.
- Lipiansky, E.-M., Camilleri, C., Kastarsztein, J., & Malewska-Peyre, H. (2015). *Stratégies identitaires*. Presses Universitaires de France.
- Lipovetsky, G. (2021). *Le sacre de l'authenticité*. Gallimard.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation.
- Lochak, D. (2004). La notion de discrimination. *Confluences Méditerranée*, 48(1), 13-23. <https://doi.org/10.3917/come.048.0013>
- Longo, M. E., & Bourdon, S. (2016). La configuration en « deux temps » des rapports à la vie professionnelle. Une particularité des jeunes à l'aube des études postsecondaires au Québec. *SociologieS*.
- Lorcerie, F. (2002). Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : Questions autour de l'éducation interculturelle. *Carrefours de l'éducation*, 14(2), 22. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0022>
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : Éducation et intégration*. ESF éditeur.
- Lorcerie, F. (2008). Discriminations et parcours scolaires des élèves issus de l'immigration : Ce que nous ignorons, ce que nous supposons. *Diversité*, 154(1), 115-120.
- Lorcerie, F. (2010). Action publique et discrimination ethnique : Introduction. *Migrations Société*, N° 131(5), 29. <https://doi.org/10.3917/migra.131.0029>
- Lui, T. (2021). « Faire société » : Récit d'une expérience associative de personnes âgées d'origine chinoise à Paris. *Migrations Société*, 183(1), 127-141. <https://doi.org/10.3917/migra.183.0127>
- Mainich, S. (2013). The Academic, Social, and Migratory Experiences of International Graduate Students Enrolled at the Université De Montréal: A Study of Persistence. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 117-120.
- Manço, A. (2016). Compétences interculturelles : entre droit à la diversité et nécessité du vivre-ensemble. *Les Politiques Sociales*, 3-4, 135-143. <https://doi.org/10.3917/lps.163.0135>
- Mankou, B. A. (2014). ? Mobilités étudiantes et lien social : les étudiantes non boursières camerounaises dans le Nord-Pas-de-Calais ?. *Hommes & migrations*, 1307, 67-74.

- Mansbridge, J. J., & Morris, A. (2001). *Oppositional consciousness: The subjective roots of social protest*. University of Chicago Press.
- Marie, C.-V. (2003). Enjeux actuels de la lutte contre les discriminations en France. In *Lutter contre les discriminations* (p. 123-138). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.borri.2003.01.0123>
- Marini, R. M. (1972). Dialéctica de la dependencia: la economía exportadora. *Sociedad y desarrollo*, 1(1), 35-51.
- Markovits, D. (2019). *The meritocracy trap: How America's foundational myth feeds inequality, dismantles the middle class, and devours the elite*. Penguin.
- Markus, H. R. (2008). Pride, prejudice, and ambivalence: Toward a unified theory of race and ethnicity. *American Psychologist*, 63(8), 651.
- Maron, F. (1996). Le mouvement étudiant. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 5, 1-53.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. FeniXX.
- Marx, K. (1963). *Œuvres choisies*. Gallimard.
- Masclat, O. (2017). Le ressenti des discriminations. In *Sociologie de la diversité et des discriminations : Vol. 2e éd.* (p. 67-86). Armand Colin.
- Mathieu, F. (2017). *Les défis du pluralisme à l'ère des sociétés complexes*. PUQ
- Mathieu, L. (2004). *Comment lutter ? : Sociologie et mouvements sociaux*. Textuel.
- Maudet, J.-B. (2006). Le taureau marque son territoire (festivités taurines et identités territoriales du Sud-ouest européen à l'Amérique Latine). *Annales de géographie*, 650(4), 361-387. <https://doi.org/10.3917/ag.650.0361>
- Mauss, M. (1960). Les techniques du corps. *Sociologie et anthropologie*, 363-386.
- May, P. (2016). *Philosophies du multiculturalisme*. Presses de Sciences Po.
- May, P. (2022). Le Canada : Pays de « l'immigration choisie » ? *Hommes & Migrations*, 1336(1), 196-203. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.13743>
- Mazzella, S. (2009). *La mondialisation étudiante : Le Maghreb entre Nord et Sud*. Karthala Editions.
- Mbaye, A. D. (1998). Les navétanes au Sénégal. Ou le football parallèle. *Sociétés & Représentations*, 7(2), 141-154. <https://doi.org/10.3917/sr.007.0141>
- Mbolo, J. M., & Sabatier, F. (2013). Immigrations et sport—Entre pluralité et labilité des frontières « ethniques ». *Diversité*, 171(1), 122-126.

- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., & Tardif-Grenier, K. (2017). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- McAvay, H., & Simon, P. (2019). Perceptions et expériences de la discrimination en France, In *Inégalités d'accès aux droits et discriminations en France. Contributions de chercheurs à l'enquête du Défenseur des droits*. La documentation française.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press.
- Mead, G. H. (2006). L'esprit, le soi, la société (1ère édition américaine 1934), traduction et présentation de D. Cefaï et L. Quéré, Paris, PUF.
- Médam, A. (1993). Diaspora/diasporas. Archétype et typologie. *Revue européenne des migrations internationales*, 9(1), 59-66.
- Mellakh, K. (2013). L'expansion scolaire et universitaire au Maroc. Aspects et enjeux. In V. Geisser (Éd.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : Trajectoires sociales et itinéraires migratoires* (p. 92-101). CNRS Éditions.
- Mellina, M. (2019). Tirage au sort et associations étudiantes : Une expérience démocratique à l'Université de Lausanne ? *Participations*, 23(1), 147-170. <https://doi.org/10.3917/parti.023.0147>
- Mercier, C., & Warren, J.-P. (2016). Identités religieuses et cohésion sociale. *La France et le Québec à l'école de la diversité, Le Bord de l'Eau*.
- Mercier, G. (2004). Mondialisation et diversité culturelle : Le témoignage du Québec et du Canada. *Cahiers de géographie du Québec*, 48(135), 429-433. <https://doi.org/10.7202/011800ar>
- Messu, M. (2018). *L'ère de la victimisation*. Éditions de l'Aube.
- Meyer, J.-B. (2008). La circulation des compétences, un enjeu pour le développement. *Annuaire suisse de politique de développement*, 27-2, 53-67.
- Meyer, J.-B., & Charum, J. (1995). La "fuite des cerveaux" est-elle épuisée ? Paradigme perdu et nouvelles perspectives. *Cahiers des sciences humaines*, 31(4), 1003-1017.
- Meziani, M. (2019). Les étudiants en situation de handicap : entre invisibilisation et traitement différencié. *Regards croisés sur les expériences étudiantes*. Paris : La Découverte.
- Meziani, Y. (2015). Diversifier l'organigramme ? Les dilemmes des mairies de Pessac (France) et d'Amsterdam Nieuw West (Pays-Bas) face à l'enjeu de la diversité des origines [Thèse de doctorat] Université de Bordeaux.

- Mickelson, R. A. (2003). When are racial disparities in education the result of racial discrimination? A social science perspective. *Teachers College Record*, 105(6), 1052-1086.
- Mignon, P., & Truchot, G. (2002). Les pratiques sportives en France. Paris : Éditions de.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Moïse, C. (2018). *L'exil en sociolinguistique. Individuation, altérité et émotion*.
- Molgat, M., & Gauthier, M. (1997). *La précarisation de la situation résidentielle des jeunes au Québec*. Société d'habitation du Québec.
- Monchatre, S. (2010). *Êtes-vous qualifié pour servir ?* La Dispute.
- Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction : Procédures de catégorisation des locuteurs. *Langages*, 33(134), 20-34. <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2190>
- Monnier, R. (2017). République, Republicanisme, Republicain. In *République, Republicanisme, Republicain* (p. 87-254). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486840667-002>
- Monnot, C. (2015). Religion entre incertitude et cosmopolitisme. Hommage à Ulrich Beck. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 34(2), 15-30. <https://doi.org/10.3917/hmc.034.0015>
- Montargot, N., & Peretti, J.-M. (2014). Regards de responsables sur les notions d'égalité, non-discrimination et diversité. *Management & Avenir*, 68(2), 183-200. <https://doi.org/10.3917/mav.068.0183>
- Moraldo, D. (2013). Sébastien Stumpp, Denis Jallat (dir.), Identités sportives et revendications régionales (XIXe-XXe siècles). *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.11785>
- Moravie, M. (2011). La yole ronde, entre ethnicité et autochtonie. Une tentative anthropologique de dépassement de l'Histoire. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1289, 106-114. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.805>
- Morder, R. (2007). La création d'une union nationale d'étudiants : Le cas français, de l'exception au modèle ? *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 86(2), 60-72. <https://doi.org/10.3917/mate.086.0007>
- Morgan, G., & Poynting, S. (2016). *Global Islamophobia: Muslims and moral panic in the West*. Routledge.

- Mucchielli, L. (2007). Le processus de ghettoïsation : éléments d'introduction. *Journal du droit des jeunes*, (6), 31-33.
- Mullin, C. (2017). L'enseignement supérieur en Tunisie, lieu de pouvoir (néo)colonial et de lutte décoloniale. *Tumultes*, 48(1), 185. <https://doi.org/10.3917/tumu.048.0185>
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : Les étudiants voyageurs européens. *Recherche & formation*, 33(1), 11-26. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1614>
- Musselin, C. (2010). Approche organisationnelle. In *Dictionnaire des politiques publiques : Vol. 3e éd.* (p. 76-82). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2010.01.0076>
- Nachi, M. (2011). Introduction. Vers une « société de compromis » ?. In : M. Nachi (éd.), *Actualité du compromis : La construction politique de la différence* (pp. 7-14). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.nachi.2011.01.0007>
- Nasri, F. (2022). Un référent islamique illégitime. La disqualification des jeunes musulmans au sein de l'espace associatif des héritiers de l'immigration. *Sociétés contemporaines*, 127(3), 31-61. <https://doi.org/10.3917/soco.127.0031>
- N'da, P. (2002). Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse en Sciences sociales et en Éducation. *Abidjan : EDUCI*.
- Ndiaye, P. (2008). *La condition noire : Essai sur une minorité française*. Calmann-Lévy.
- Ndiaye, P. (2009). Sort des minorités en France et perception du pays à l'étranger intimement liés. *Revue internationale et stratégique*, 1, 91-93.
- Nedelcu, M. (2005). Stratégies de migration et d'accès au marché du travail des professionnelles roumaines à Toronto : Rapports de genre et nouvelles dynamiques migratoires. *Revue européenne des migrations internationales*, 21(1), 77-106. <https://doi.org/10.4000/remi.2349>
- Nevins, J. (2001). Searching for security: Boundary and immigration enforcement in an age of intensifying globalization. *Social Justice*, 28(2 (84)), 132-148.
- Nicolăi, R. (2012). Du contact entre les langues au clivage dans la langue. Vers une anthropologie renouvelée. *Journal of language contact*, 5(2), 279-317.
- Nicolăi, R., & Ploog, K. (2013). Frontières. Question (s) de frontière (s) et frontière (s) en question : Des isoglosses à la "mise en signification du monde. *Simonin, Jacky & Sylvie Wharton*, 263-287.
- Nicole-Drancourt C. & Roulleau-Berger, L. (2001). *Les Jeunes et le travail. 1950-2000*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Noiriel, G. (2014). *Immigration, antisémitisme et racisme en France, XIXe-XXe siècle : Discours publics, humiliations privées*. Pluriel.
- Norbert, E., & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion*. Fayard.
- Obin, J.-P., & Obin-Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration*. Hachette éducation.
- OCDE. (2020). *Intégrer les immigrants pour stimuler l'innovation au Québec, Canada*. <https://doi.org/10.1787/2b41b9e8-fr>
- Offerlé, M. (2006). Périmètres du politique et coproduction de la radicalité à la fin du XIXe siècle. *La démocratie aux extrêmes. Sur la radicalisation politique, Paris, La Dispute*, 247-268.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Études économiques de l'OCDE : Canada 2018*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eco_surveys-can-2018-fr
- Orsi, R. (1997). Everyday miracles: The study of lived religion. In *Lived religion in America: Toward a history of practice*. Princeton University Press.
- Özbilgin, M. F., Beauregard, T. A., Tatli, A., & Bell, M. P. (2011). Work–life, diversity and intersectionality: A critical review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 13(2), 177-198.
- Ozbilgin, M., Tatli, A., & Jonsen, K. (2017). *Global diversity management: An evidence-based approach*. Bloomsbury Publishing.
- Pager, D., & Shepherd, H. (2008). The sociology of discrimination: Racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer markets. *Annu. Rev. Sociol.*, 34, 181-209.
- Palard, J. (2010). *Dieu a changé au Québec : regards sur un catholicisme à l'épreuve du politique*. Presses de l'Université Laval.
- Palard, J. (2017). Charles Mercier, Jean-Philippe Warren (dir.), Identités religieuses et cohésion sociale. La France et le Québec à l'école de la diversité. *Archives de sciences sociales des religions*, 5.
- Pan, J. (2021). Invisibilité des pratiques religieuses des migrants chinois en France. *Migrations Société*, 183(1), 111-126. <https://doi.org/10.3917/migra.183.0111>
- Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *American journal of sociology*, 33(6), 881-893.
- Paugam, S. (2017). Les anxiétés de l'attachement : les liens qui fragilisent et les liens qui oppressent. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 24, 41-53. <https://doi.org/10.3917/nrp.024.0041>

- Paugam, S. (2018). *Les 100 mots de la sociologie*. Presses universitaires de France / Humensis.
- Pereira, I. (2014). "Sexe, race, classe" ou la déconstruction des identités. *Histoire des mouvements sociaux en France, Paris, La Découverte*, 751-758.
- Pereira, V. (2003). Le football parmi les migrants portugais en France, 1958-1974. *Migrance*, 22, 28-38.
- Peretti, A. de. (2007). *Apprivoiser l'avenir pour et avec les jeunes : Entretiens intergénérationnels avec André de Peretti*. Mare & Martin.
- Periac, E., Gand, S., & Sardas, J.-C. (2014). *Le rôle des agents publics dans la mise en oeuvre d'une politique publique d'intégration environnementale dans les territoires*. TEPP (Territoires, Espaces, Politiques Publiques).
- Perreault, J.-P. (2011). De la continuité tranquille ? Penser la jeunesse, le religieux et le catholicisme au Québec. *Recherches sociographiques*, 52(3), 759-787.
- Perreault, J. P. (2012). Jeunes et religieux au Québec : Du catholicisme ethnique au catholicisme de marché. *Horizonte*, 10(26), 357-384.
- Perreault, J.-P. (2016). En quête de radicalité. *Lumen Vitae*, 71(2), 129-140.
- Perreault, J.-P. (2016). L'innovation religieuse en question : Notes de recherche sur l'innovation, la jeunesse et l'imaginaire contemporain. *Laval théologique et philosophique*, 72(3), 437-448. <https://doi.org/10.7202/1040355ar>
- Perreault, J.-P. (2017). Pour une pédagogie de la culture. *Lumen Vitae*, 72(3), 249-260.
- Perreault, J. P., & Laniel, J. F. (2022). *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité*. Presses de l'Université Laval.
- Perrin, C., Dumas, A., & Vieille Marchiset, G. (2021). L'activité physique comme objet de santé publique : Fabrique, diffusion et réception des nouvelles normes de santé active. *SociologieS*.
- Petiot, O., Desbiens, J.-F., & Visioli, J. (2023). Isolement résidentiel, sentiment de solitude et engagement des étudiants durant l'épidémie de Covid-19. *Empan*, 129(1), 140-150. <https://doi.org/10.3917/empa.129.0140>
- Piché, V. (2013). Les théories migratoires contemporaines au prisme des textes fondateurs. *Population*, 68(1), 153. <https://doi.org/10.3917/popu.1301.0153>
- Piché, V. (2015). Les théories migratoires : Vers un nouveau paradigme à la croisée de l'économie politique, le cosmopolitisme et les droits des migrants et des migrantes. *Chaire Oppenheimer en droit international public*.

- Piché, V. (2019). Impact de l'immigration, conséquences pour les immigrants : Nouveaux résultats utilisant des données d'entreprises et sociales. *Cahiers québécois de démographie : revue internationale d'étude des populations*, 48(2), 195-212. <https://doi.org/10.7202/1074181ar>
- Pierce, C., Carew, J., Pierce-Gonzalez, D., & Willis, D. (1978). An experiment in racism: Television. *Television and education*. Sage, Beverly Hills, CA.
- Piette, A. (1994). Les religiosités séculières : Une hybridité exemplaire pour l'anthropologie du religieux. *Social compass*, 41(4), 571-584.
- Piguet, É. (2013). Les théories des migrations. Synthèse de la prise de décision individuelle. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(3), 141-161. <https://doi.org/10.4000/remi.6571>
- Pilote, A., & Garneau, S. (2011). La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps1. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 11-30. <https://doi.org/10.4000/ras.717>
- Pinto Baleisan, C., & Van de Velde, C. (2017). *Migrations étudiantes sud-américaines : Trajectoires sociales et bifurcations biographiques*. Observatoire de la vie étudiante (France).
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 3-54.
- Plaut, V. C. (2010). Diversity science: Why and how difference makes a difference. *Psychological inquiry*, 21(2), 77-99.
- Pless, N., & Maak, T. (2004). Building an inclusive diversity culture: Principles, processes and practice. *Journal of business ethics*, 54(2), 129-147.
- Poglia Mileti, F., Mellini, L., Villani, M., Sulstarova, B., & Singy, P. (2014). Liens sociaux, secrets et confidences. Le cas des femmes migrantes d'Afrique subsaharienne et séropositives. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45(45-2), 167-184.
- Poinsot, M. (2014). L'accueil des migrants, une politique publique en structuration. In *Migrations et mutations de la société française* (p. 149-157). La Découverte.
- Poinsot, M., & Weber, S. (2014). *Migrations et mutations de la société française*. La Découverte.
- Poiret, C. (2010). Pour une approche processuelle des discriminations : Entendre la parole minoritaire. *Regards sociologiques*, 39, 5-20.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.

Portier, P., & Willaime, J.-P. (2021). Introduction générale. In *La religion dans la France contemporaine* (p. 5-40). Armand Colin.

Portier, P., & Willaime, J.-P. (2021). *La religion dans la France contemporaine*. Armand Colin.

Potvin, M., Larochell-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*, OFDE.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : Fondements et perspectives 1. *Éducation et sociétés*, 1, 185-202.

Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W., & de Mons-Hainaut, U. (s. d.). *Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ?* 9.

Streiff-Fenart, J., Poutignat, P., & Vollenweider, L. (1993). Être un étudiant africain dans l'université française. *Rapport de recherche pour le programme interministériel « Université et ville »*. IDERIC.

Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1995). Catégorisation raciale et gestion de la co-présence dans les situations « mixtes ». *Cahiers de l'Urmis*.

Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Presses universitaires de France.

Poutignat, P., & Streiff-Fénart, J. (2015). L'approche constructiviste de l'ethnicité et ses ambiguïtés. *Terrains/Théories*, (3).

Poutignat, P., & Streiff-Fénart, J. (2017). L'ancrage social des différences culturelles. L'apport des théories de l'ethnicité. *Diogenes*, n° 258-259-260(2), 71. <https://doi.org/10.3917/dio.258.0071>

Poutignat, P., Streiff-Fenart, J., & Vollenweider, L. (1993). *Être un étudiant africain dans l'université française : Le cas de Nice ; rapport de la recherche « Appropriation de l'espace universitaire et de la ville par les étudiants africains »*. IDERIC.

Prencipe, L. (2012). La religion des migrants en tant qu'élément de cohésion sociale (M. Giovanella, Trad.). *Migrations Société*, 139(1), 101-120. <https://doi.org/10.3917/migra.139.0101>

Prévos, A. (1999). Propositions pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France. *Paris : Rapport au Ministre de l'Éducation nationale de la Recherche et de la technologie*.

- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S., & Kelly, Y. (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social science & medicine*, 95, 115-127.
- Protti, T. (2016). Stratégies d'enracinement dans le pays « d'immigration » et de ré-enracinement dans le pays « d'origine » de familles italiennes de Suisse romande. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 9(1), 151-175. <https://doi.org/10.3917/cisl.1601.0151>
- Pruneau, J., Dumont, J., & Célimène, N. (2006). Voiles traditionnelles aux Antilles françaises : « sportivisation » et patrimonialisation. *Ethnologie française*, 36(3), 519-530. <https://doi.org/10.3917/ethn.063.0519>
- R. Roosevelt Thomas, J. (1990). *From Affirmative Action to Affirming Diversity*. Harvard Business Review.
- Rail, G. (2012). Canadian youth's discursive constructions of health in the context of obesity discourse. In *Biopolitics and the 'Obesity Epidemic'* (p. 149-164). Routledge
- Ramos, E. (2006). *L'invention des origines : sociologie de l'ancrage identitaire*. Armand Colin.
- Rattan, A., & Ambady, N. (2013). Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism: Diversity ideologies and intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 43(1), 12-21. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1892>
- Ray, R. (2022). *Race-Conscious Racism: Alibis for Racial Harm in the Classroom*. Social Problems. <https://doi.org/10.1093/socpro/spac009>
- Renault, E. (2001). Politique de l'identité, politique dans l'identité. *Lignes*, 6, 178-200. <https://doi.org/10.3917/lignes1.006.0177>
- Renault, E. (2016). En quête de reconnaissance. In *Identité(s)* (p. 119-125). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0119>
- Renault, E. (2017). *L'expérience de l'injustice : Essai sur la théorie de la reconnaissance*. La Découverte.
- Rey, D. (2003). *La Corse et son football : 1905-2000*. Albiana.
- Richard, J.-L. (2004). *Partir ou rester ? : Les destinées des jeunes issus de l'immigration étrangère en France*. Presses universitaires de France.
- Richeson, J. A., & Nussbaum, R. J. (2004). The impact of multiculturalism versus colorblindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 417-423.
- Ricoeur, P. (1990). L'identité personnelle et l'identité narrative. *Soi-même comme un autre, I*, 148-150.

- Ricoeur, P. (2009). *Parcours de la reconnaissance : Trois études*. Gallimard.
- Ries, A. V., Voorhees, C. C., Gittelsohn, J., Roche, K. M., & Astone, N. M. (2008). Adolescents' Perceptions of Environmental Influences on Physical Activity. *American Journal of Health Behavior*, 32(1), 26-39. <https://doi.org/10.5993/AJHB.32.1.3>
- Rivenbark, J. G., & Ichou, M. (2020). Discrimination in healthcare as a barrier to care: Experiences of socially disadvantaged populations in France from a nationally representative survey. *BMC Public Health*, 20(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8124-z>
- Roberson, Q. M., & Park, H. J. (2007). Examining the link between diversity and firm performance: The effects of diversity reputation and leader racial diversity. *Group & Organization Management*, 32(5), 548-568.
- Rocher, F. (2015). Sur les dimensions constitutives de la citoyenneté : Perspective des minorités ethnoculturelles et religieuses dans un Québec à l'identité incertaine. *Recherches sociographiques*, 56(1), 139-170. <https://doi.org/10.7202/1030276ar>
- Rocher, G. (1992). Culture, civilisation et idéologie. In G. Rocher. *Introduction à la sociologie générale* (pp.101-127). Editions Hurtubise HMH Itée : Montréal.
- Rocher, G., & White, B. W. (2014). L'interculturalisme québécois en contexte multiculturel canadien [Québec's interculturalism in the canadian multicultural context]. *Institut de Recherches en Politiques Publiques*, 49, 1-48.
- Roginsky, S. & Christophe, C. (2017). Comment s'informent les publics des associations ? Diversité des publics, diversité des pratiques. *Études de communication*, 49, 145-162. <https://doi.org/10.4000/edc.7290>
- Rollan, F., & Sourou, B. (2006). *Les migrants Turcs de France : entre repli et identité*. Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
- Roosevelt, T. J. R. (1990). « From affirmative action to affirming diversity », *Harvard Business Review*, vol. 68, n° 2, p. 107-117.
- Rose, A. M. (1962). *Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach*. Routledge.
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 215-246.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel review*, 36(1), 23-41.

- Roult, R., Lefebvre, S., Adjizian, J.-M., & Lapierre, L. (2014). Activité physique et équipements sportifs chez les jeunes au Québec. Le cas de la patinoire du projet « Bleu, blanc, bouge » à Montréal-Nord. *Agora débats/jeunesses*, 68(3), 127-140.
<https://doi.org/10.3917/agora.068.0127>
- Roy, S. (2015). *Accompagnement de Stagiaires Dans Le Milieu de Travail en Contexte D'alternance en Formation Professionnelle Au Québec*. [Thèse de doctorat] Université de Sherbrooke.
- Ruault, M., Valat, E., & Foroni, F. (2016). Discrimination à l'embauche selon « l'origine » : que nous apprend le testing auprès de grandes entreprises ? ». *Dares analyses*, 76, 1-6.
- Ryan, C. S., Hunt, J. S., Weible, J. A., Peterson, C. R., & Casas, J. F. (2007). Multicultural and colorblind ideology, stereotypes, and ethnocentrism among Black and White Americans. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 617-637.
- Sabatier, F. (2011). Les frontières sportives et leurs agencements en France. De l'entre-deux-guerres à nos jours. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1289, Article 1289.
<https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.786>
- Sabatier, F. (2015). *Les cultures physiques et leurs frontières dans le monde contemporain : Essai d'histoire comparée*. Éditions et presses universitaires de Reims.
- Sabbagh, D., & van Zanten, A. (2010). Diversité et formation des élites : France-USA. *Sociétés contemporaines*, 3, 5-17.
- Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. *Studies in social interaction*, 31-73.
- Safi, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France : Inégalités et segmentation. *Revue française de sociologie*, 47(1), 3.
<https://doi.org/10.3917/rfs.471.0003>
- Safi, M. (2009). La dimension spatiale de l'intégration : Évolution de la ségrégation des populations immigrées en France entre 1968 et 1999. *Revue française de sociologie*, 50(3), 521. <https://doi.org/10.3917/rfs.503.0521>
- Safi, M. (2011). Penser l'intégration des immigrés : Les enseignements de la sociologie américaine. *Sociologie*, 2(2), 149. <https://doi.org/10.3917/socio.022.0149>
- Safi, M. (2013c). *Les inégalités ethno-raciales*. La Découverte.
- Safran, W. (1991). Diasporas in modern societies: Myths of homeland and return. *Diaspora : A journal of transnational studies*, 1(1), 83-99.
- Saïd, E. (2004). *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris, Editions du Seuil.

Sallis, J. F., Bowles, H. R., Bauman, A., Ainsworth, B. E., Bull, F. C., Craig, C. L., Sjöström, M., De Bourdeaudhuij, I., Lefevre, J., Matsudo, V., Matsudo, S., Macfarlane, D. J., Gomez, L. F., Inoue, S., Murase, N., Volbekiene, V., McLean, G., Carr, H., Heggebo, L. K., ... Bergman, P. (2009). Neighborhood Environments and Physical Activity Among Adults in 11 Countries. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(6), 484-490.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.01.031>

Samet, K. (2014). La fuite des cerveaux en Tunisie : Évolution et effets sur l'économie tunisienne. *Hommes & migrations*, 1307, 123-128.
<https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2891>

Samuel, E., & Burney, S. (2003). Racism, eh? Interactions of South Asian Students with Mainstream Faculty in a Predominantly White Canadian University. *Canadian Journal of Higher Education*, 33(2), 81-114. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v33i2.183433>

Sánchez-Barroso, G., González-Domínguez, J., García-Sanz-Calcedo, J., & Zamora-Polo, F. (2020). Analysis of Learning Motivation in Industrial Engineering Teaching in University of Extremadura (Spain). *Sustainability*, 12(12).
<https://doi.org/10.3390/su12124987>

Santelli, E. (2014). Accès au marché du travail : L'inégale insertion professionnelle des descendants d'immigrés. In *Migrations et mutations de la société française* (p. 167-176). La Découverte.

Sassen, S. (1994). La ville globale : Éléments pour une lecture de Paris. *Le Débat*, 80(3), 137. <https://doi.org/10.3917/deba.080.0137>

Sauviat, I. (2021). Michael Lipsky. La théorie de la Street-Level Bureaucracy. In *Les grands auteurs en management public* (p. 116-124). EMS Editions.
<https://doi.org/10.3917/ems.chate.2021.01.0116>

Savadogo, M. (2016). Dignité et engagement. *Diogène*, 253(1), 54-61.
<https://doi.org/10.3917/dio.253.0054>

Sayad, A. (1991). L'émigration algérienne à l'heure des ruptures. *Hommes & Migrations*, 1144(1), 54-57.

Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes & Migrations*, 1182(1), 8-14.
<https://doi.org/10.3406/homig.1994.2341>

Sayad, A. (1999). Une relation de domination. *La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, 173-198.

Sayad, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 1. Raison d'agir*.

Sayad, A. (2014). *La double absence des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Éd. Points.

- Schiff, C. (2010). Les relations intra-communautaires en ligne : Confrontation et échanges entre les nouveaux migrants et les jeunes d'origine maghrébine en France. *Migrations Société*, N° 132(6), 63. <https://doi.org/10.3917/migra.132.0063>
- Schlegel, J.-L. (1995). *Religions à la carte*. Hachette.
- Schlesinger, A. M. (1993). *La désunion de l'Amérique : Réflexions sur une société multiculturelle*. Liana. Levi.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation* (Vol. 106). Paris : Gallimard.
- Schnapper, D. (1999). Traditions nationales et connaissance rationnelle. *Sociologie et sociétés*, 31(2), 15-26.
- Schnapper, D. (2000). Introduction. De l'État-Nation au monde transnational. Du sens et de l'utilité du concept de diaspora. *Actes du Colloque*, 21-50.
- Schnapper, D. (2004). La République face aux communautarismes. *Études*, 400(2), 177-188.
- Scott, J. C. (2019). *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*. Amsterdam éditions.
- Senayah, K. E., & Akakpo-Numado, S. Y. (2017). Le réseau relationnel et l'insertion professionnelle des diplômés togolais. *Études togolaises. Revue Togolaise des Sciences*, 11(1), 267-279.
- Sen, A. (2007). *Identity and violence: The illusion of destiny*. Penguin Books India.
- Seymour, M., & Gosselin-Tapp, J. (2018). *La nation pluraliste : Repenser la diversité religieuse au Québec*.
- Shibutani, T. (1955). Reference groups as perspectives. *American journal of Sociology*, 60(6), 562-569
- Silberman, R., & Fournier, I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail : Les mécanismes d'une discrimination sélective. *Formation emploi.*, 65.
- Simmel, G. (2019). *L'étranger*. Éditions Payot.
- Simon, G. (1995). *Géodynamique des migrations internationales dans le monde*. Presses universitaires de France.
- Simon, G. (2008). *Migrants et migrations du monde*. Documentation française.
- Simon, P. (2003). Les sciences sociales françaises face aux catégories ethniques et raciales. *Annales de démographie historique*, 105(1), 111-130. <https://doi.org/10.3917/adh.105.0111>

- Simon, P. (2006). *Pour une sociologie des relations interethniques et des minorités*. Presses universitaires de Rennes.
- Simon, P. (2015). La lutte contre les discriminations n'a pas eu lieu : La France multiculturelle et ses adversaires. *Mouvements*, 3, 87-96.
- Simon, P. (2015). L'intégration segmentée : Citoyenneté, mixité et mobilité sociale. *Cahiers français*, 385, 1-7.
- Simon, P., & Tiberj, V. (2016). *Sécularisation ou regain religieux : La religiosité des immigrés et de leurs descendants*. INED.
- Skrentny, J. D. (1996). *The Ironies of Affirmative Action: Politics, Culture and Justice in America*, Chicago, University of Chicago Press.
- Slaughter, S., & Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: The United States and the European Union. *Higher Education*, 63(5), 583-606.
- Slaughter, S., & Taylor, B. J. (Eds.). (2015). *Higher education, stratification, and workforce development: Competitive advantage in Europe, the US, and Canada* (Vol. 45). Springer.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2009). Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education. *Johns Hopkins University Press*.
- Smida, N. (2006). *La réintégration des cadres expatriés français après leur retour en France*. [Thèse de Doctorat] Université Jean Moulin Lyon 3.
- Smit, S. (2023). Agentivité de migrants extra-européens face aux « frontières » juridiques dans le pays d'accueil : les réseaux comme ressources ?. *Strathèse*.
- Smith, A. D. (1986). *The ethnic origins of nations*, Blackwell.
- Smythe, F. (2020). Language Inclusiveness in Education: Implications for Immigrant Students in France and New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00164-2>
- Solacroup, R., & Sabatier, F. (2011). Les associations sportives et folkloriques portugaises. L'agglomération bordelaise (1978-2008). *Hommes & Migrations*, 1289(1), 62-69. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.797>
- Souyri, P. F. (2016). *Moderne sans être occidentale. Aux origines du Japon aujourd'hui*. Gallimard.
- Stonequist, E. V. (1937). *The marginal man: A study in personality and culture conflict*. Russell & Russell.

- Strassel, C. (2018). Les enjeux géopolitiques de la mondialisation universitaire. *Herodote*, N° 168(1), 9-38.
- Streiff-Fénart, J. (2013). Penser l'Étranger : L'assimilation dans les représentations sociales et les théories sociologiques de l'immigration. *Revue européenne des sciences sociales*, 51-1, 34-60. <https://doi.org/10.4000/ress.2339>
- Stumpp, S., & Jallat, D. (2013). *Identités sportives et revendications régionales (XIXe-XXe siècles). Contribution des pratiques sportives à l'Europe des "petites patries"*. Grenoble (Presses universitaires de).
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American psychologist*, 62(4), 271.
- Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in Everyday Life*. John Wiley & Sons.
- Talpin, J., Balazard, H., Carrel, M., Belgacem, S. H., Kaya, S., Purenne, A., & Roux, G. (2021). *L'épreuve de la discrimination : Enquête dans les quartiers populaires*. PUF.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Les Éditions Fides.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : Différence et démocratie*. Aubier.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (2011). *L'âge séculier*. Boréal.
- Taylor, C., & Gutmann, A. (1997). *Multiculturalisme : Différence et démocratie*. Flammarion.
- Taylor C. & Lara P. de. (1997). *La liberté des modernes*. Presses universitaires de France.
- Taylor, C., & Maclure, J. (2010). Laïcité et liberté de conscience. *Lectures, Les livres*.
- Taylor, C., & Melançon, C. (2015). *Le malaise de la modernité*. Éd. du Cerf.
- Teissier, C., Theulière, M., & Tomasini, M. (2004). Les étudiants étrangers en France. *Note d'information-Direction de la programmation et du développement*, (23), 1-6.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. La dispute Paris.
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études : Facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud. *L'Information géographique*, 73(4), 69-75.
- Terrier, E. (2009). Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité. *Annales de géographie*, 670(6), 609. <https://doi.org/10.3917/ag.670.0609>

- Terrier, E., & Séchet, R. (2007). Les étudiants étrangers : Entre difficultés de la mesure et mesures restrictives. Une application à la Bretagne. *Norois*, 203, 67-84. <https://doi.org/10.4000/norois.1556>
- Tersigni, S., Vincent-Mory, C., & Willems, M.-C. (2019). *Appartenances in-désirables. Le religieux au prisme de l'ethnicisation et de la racisation*. Editions Pétra.
- Tétart, P. (2007). *Histoire du sport en France : Du second Empire au régime de Vichy. Le temps de la conquête*. Vuibert.
- Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : Débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), C11-C131. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4717>
- Thésée, G., & Carr, P. (2016). Les mots pour le dire : Acculturation ou racialisation ? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes Noirs du Canada en contextes francophones. *Comparative and International Education*, 45. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v45i1.9284>
- Thijssen, J. G., Van der Heijden, B. I., & Rocco, T. S. (2008). Toward the employability - link model: current employment transition to future employment perspectives. *Human resource development review*, 7(2), 165-183.
- Thompson E. P. (2015). *Les usages de la coutume traditions et résistances populaires en Angleterre xviii-xix siècle*. EHESS : Gallimard : Seuil.
- Tissier-Raffin, M. (2021). « Bienvenue en France » : Attirer... ou trier ? *Plein droit*, 130(3), 7-10. <https://doi.org/10.3917/pld.130.0009>
- Todorov, T. (1995). Du culte de la différence à la sacralisation de la victime. *Esprit (1940)*, 90-102.
- Touzani, L. (2013). *Le rôle central du choc culturel dans les expériences d'hospitalité touristique* [PhD Thesis]. Université de Grenoble : Institut supérieur de gestion (Tunis).
- Tran, N. M., Thomas, K. M., & George, K. E. (2014). The intersection of organizational and individual diversity ideology on diverse employees' perceptions of inclusion and organizational justice. *Diversity ideologies in organizations*, 205-231.
- Tremblay, D. G. (2016). *Emploi en devenir*. Presses de l'Université Laval.
- Tripier, P. (2008). George Herbert Mead, L'Esprit, le soi et la société, (édition originale, 1934) traduction et introduction de Daniel Cefaï et Louis Quéré (D. Cefaï & L. Quéré, Trad.). *Sociologie du travail*, 50(1). <https://doi.org/10.4000/sdt.18700>
- Tsavaroglou, C. (2018). The Newcomers' Right to the Common Space: The case of Athens during the refugee crisis. *ACME : An International Journal for Critical Geographies*, 17(2), 376-401.

- Tuot, T. (2013). La grande Nation : Pour une société inclusive. Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration. *Paris : Cabinet du Premier ministre, 1, 207.*
- Tutiaux-Guillon, N., & Verhoeven, M. (2018). Former contre les discriminations (ethno) culturelles : Construire une posture critique, sensibiliser aux effets de contexte. *Recherche & formation, 9-16.*
- Valfort, M.-A. (2017). La religion, facteur de discrimination à l'embauche en France ? *Revue économique, 68(5), 895.* <https://doi.org/10.3917/reco.pr3.0101>
- Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines, 79(3), 69-95.* <https://doi.org/10.3917/soco.079.0069>
- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L., Rachédi, L., Kanouté, F., Ansòn, L., Canales, T., ... & Zivanovic Sarenac, J. (2012). De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec. *Nouvelles pratiques sociales, 25(1), 136-156.*
- Verbunt, G. (1994). Culture, identité, intégration, communauté : des concepts à revoir. *Hommes & Migrations, 1180(1), 6-9.*
- Vérétout, A. (2019). *Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : Parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles* [Thèse de doctorat] Université de Bordeaux. <https://www.theses.fr/2019BORD0023>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies, 30(6), 1024-1054.*
- Viazzo, P. & Fassio, G. (2012). Borders et frontières : définitions théoriques et expérience subjective d'un concept à géométrie variable : La perception de la frontière franco-italienne chez les Italiens de Grenoble. *Migrations Société, 140, 255-264.* <https://doi.org/10.3917/migra.140.0255>
- Vieille Marchiset, G. (2019). *La Conversion des corps. Bouger pour être sain.* L'Harmattan.
- Vieille Marchiset, G., & Gasparini, W. (2008). Le sport dans les quartiers. *Pratiques sociales et politiques publiques, Paris, PUF, Coll. Pratiques physiques et Société.*
- Vigour, C. (2016). *La comparaison dans les sciences sociales.* La Découverte.
- Villani, M., Mellini, L., & Poglià Miletì, F. (2018). Femmes subsahariennes séropositives en Suisse : Le VIH à l'épreuve de l'intersectionnalité. *Cahiers du Genre, 65(2), 215-230.* <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0215>

- Vinoski, E., Graybill, E., & Roach, A. (2016). Building Self-Determination Through Inclusive Extracurricular Programs. *Teaching Exceptional Children*, 48(5), 258-265. <https://doi.org/10.1177/0040059915626127>
- Viprey, M. (2010). Immigration choisie, immigration subie : Du discours à la réalité. *La Revue de l'Ires*, 64(1), 149. <https://doi.org/10.3917/rqli.064.0149>
- Vultur, M. (2015). Logiques de mobilité, projets de carrière et expériences interculturelles des étudiants internationaux au Québec. [Conférence présentée le 26 octobre 2015 à Unilasalle, Cannoas, Brésil].
- Vultur, M., & Germain, A. (2018). Les carrières migratoires des étudiants internationaux dans une université de recherche au Québec : Repenser la mobilité et l'ancrage. *Canadian Ethnic Studies*, 50(1), 107-127. <https://doi.org/10.1353/ces.2018.0006>
- Wang, S. (2014). « Enfant abandonné en Chine, puis domestiqué en France ? Qu'est-ce que je suis pour eux ? ». Obligations familiales à rebours des enfants migrants d'origine chinoise à Paris. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 20, 21-44.
- Warnier, J.-P. (2017). *La mondialisation de la culture : Vol. 5e éd.* La Découverte.
- Weber M. (1971). *Économie et société*. Plon.
- Weber, M. (1995). *Économie et société. Presses Pocket coll. Agora (1ère édition 1922)*.
- Weber, M. (1997). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Plon.
- Weber, M., & Grossein, J.-P. (1996). *Sociologie des religions*. Gallimard.
- Weber, S., & Poinot, M. (2014). *Migrations et mutations de la société française : L'état des savoirs*. La Découverte.
- Weller, J. M. (2018). *Fabriquer des actes d'État. Une ethnographie du travail bureaucratique*. Economica.
- Weil, S. (1949). *L'enracinement*. Gallimard.
- Weiss, P. (2012). *La fabrication du regroupement sportif "communautaire" : Enquête sociologique sur les clubs de football "turcs" en France et en Allemagne* [PhD Thesis]. Université de Strasbourg.
- Widmer, E. D., Gouveia, R., Aeby, G., & Česnuitytė, V. (2018). Understanding personal networks as social capital. *Families and Personal Networks: An International Comparative Perspective*, 167-186.
- Wihtol de Wenden, C. (2016). *Migrations. Une nouvelle donne*. Maison des sciences de l'homme.

- Wihtol de Wenden, C. (2017). Frontières et migrations. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 296(HS), 15. <https://doi.org/10.3917/retn.296.0015>
- Wihtol de Wenden, C. (2019). *Un monde de migrants*. La Documentation française.
- Willaime, J.-P. (1990). État, éthique et religion. *Cahiers internationaux de sociologie*, 189-213.
- Willaime J.-P. (1995). *Sociologie des religions*. Les Éditions G. Crès et Cie.
- Willaime, J.-P. (2001). L'ultramodernité sonne-t-elle la fin de l'œcuménisme ?. *Recherches de Science Religieuse*, 89, 177-204. <https://doi.org/10.3917/rsr.012.0177>
- Willaime, J.-P. (2006). La sécularisation : Une exception européenne ? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions. *Revue française de sociologie*, 47(4), 755.
- Willaime, J. P. (2007). L'évolution de la place du religieux dans la société. *Les Cahiers français : documents d'actualité*.
- Willaime, J. P. (2008). *Le retour du religieux dans la sphère publique*. Olivétan.
- Willaime, J.-P. (2021). *Sociologie des religions*. Que sais-je.
- Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International review of Sociology*, 21(1), 121-143.
- Woodhead, L. (2012). Les différences de genre dans la pratique et la signification de la religion. *Travail, genre et sociétés*, 27(1), 33-54. <https://doi.org/10.3917/tgs.027.0033>
- Yang, R. (2003). Globalisation and Higher Education Development: A Critical Analysis. *International Review of Education*, 49(3), 269-291. <https://doi.org/10.1023/A:1025303303245>
- Ézbilgin, M., Chanlat, J.-F., & Scholars Portal. (2019). *Management et diversité : Approches thématiques et défis sociopolitiques*. Presses de l'Université Laval.
- Zaharna, R. S. (1989). Self-shock: The double-binding challenge of identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(4), 501-525.

ANNEXES

Annexe A

QUESTIONNAIRE

Bienvenue sur cette enquête portant sur le sentiment de discrimination chez les étudiants de l'Université de Bordeaux / l'Université Laval. Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête destinée à apprécier vos conditions d'accueil et de bien-être à l'Université de Bordeaux / l'Université Laval. Votre participation est donc essentielle pour mener cette recherche. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, c'est votre sincérité qui permettra à ce questionnaire d'apporter des éléments utiles. Il est important autant que possible de répondre à toutes les questions. Le questionnaire comporte plusieurs parties : la première permet de préciser votre âge, sexe, niveau d'étude, lieu de naissance et nationalité – La deuxième sur les motivations concernant votre choix de Bordeaux / Québec comme lieu d'étude – La troisième sur vos différents engagements dans des associations religieuses, linguistiques, sportives, communautaires – La quatrième sur votre degré d'engagement et votre pratique au sein des associations – La cinquième sur votre ressenti en matière de discrimination vis-à-vis de ces pratiques – La sixième concerne la vision que vous avez de votre avenir professionnel.

Le temps de réponse est estimé à environ 15 minutes. Vous avez jusqu'au __ / __ / ____ inclus pour répondre. Pensez à bien cliquer sur « Enregistrer » une fois l'enquête terminée.

Vous déclarez avoir pris connaissance des conditions générales de collecte de données de l'enquête et vous les acceptez.

- Oui
- Non

Quelle est votre année de naissance ?

- ...

Êtes-vous ?

- Homme
- Femme
- Autre
- Préfère ne pas répondre

En quelle année êtes-vous inscrit à ce jour ?

- Scolarité préparatoire
- Baccalauréat 1 / Licence 1
- Baccalauréat 2 / Licence 2
- Baccalauréat 3 / Licence 3
- Maîtrise 1 / Master 1
- Maîtrise 2 / Master 2
- Doctorat

En quelle année vous êtes-vous inscrit à l'Université Laval la première fois ?

- ...

Quel est votre domaine d'étude ?

- Administration et gestion
- Arts, design et musique
- Droit et études internationales
- Éducation
- Environnement et développement durable
- Génie
- Langues, lettres et communication
- Sciences de la santé
- Sciences humaines et sociales
- Sciences pures et appliquées
- Technologies de l'information

Êtes-vous boursier ?

- Oui
- Non

Quelle est la profession de votre père ?

À l'Université de Bordeaux

- Exploitant agricole
- Artisan
- Commerçant ou chef d'entreprise
- Cadre et profession intellectuelle supérieure
- Profession intermédiaire
- Employé ou ouvrier.
- Autre

À l'Université Laval

Gestion

- Cadres supérieurs
- Cadres intermédiaires spécialisés
- Cadres intermédiaires dans le commerce de détail, de gros et des services à la clientèle
- Cadres intermédiaires des métiers, des transports, de la production et des services d'utilité publique

Affaires, finance et administration

- Personnel professionnel en gestion des affaires et en finance
- Personnel de supervision du travail administratif et financier et personnel administratif
- Personnel en finance, assurance et personnel assimilé en administration des affaires
- Personnel de soutien de bureau
- Personnel de coordination de la distribution, du suivi et des horaires

Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés

- Personnel professionnel des sciences naturelles et appliquées
- Personnel technique assimilé aux sciences naturelles et appliquées

Secteur de la santé

- Personnel professionnel en soins infirmiers
- Personnel professionnel des soins de santé (sauf soins infirmiers)
- Personnel technique des soins de santé
- Personnel de soutien des services de santé

Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux

- Personnel professionnel en services d'enseignement
- Personnel professionnel du droit et des services gouvernementaux, sociaux et communautaires
- Personnel para-professionnel des services juridiques, sociaux, communautaires et de l'enseignement
- Personnel des services de protection publique de première ligne
- Dispensateurs de soins et personnel de soutien en enseignement, en droit et en protection publique

Arts, culture, sports et loisirs

- Personnel professionnel des arts et de la culture
- Personnel technique des arts, de la culture, des sports et des loisirs

Vente et services

- Personnel de supervision des ventes au détail et personnel des ventes spécialisées
- Personnel de supervision en services et personnel de services spécialisés
- Représentants des ventes et vendeurs - commerce de gros et de détail
- Représentants de services et autre personnel de services à la clientèle et personnalisés
- Personnel de soutien des ventes
- Personnel de soutien en service et autre personnel de service, n.c.a.

Métiers, transport, machinerie et domaines apparentés

- Personnel des métiers de l'électricité, de la construction et des industries
- Personnel des métiers d'entretien et d'opération d'équipement
- Personnel d'installation, de réparation et d'entretien et manutentionnaires
- Personnel en opération d'équipement de transport et de machinerie lourde et autre personnel assimilé à l'entretien
- Personnel de soutien des métiers, manœuvres et aides d'entreprise en construction et autre personnel assimilé

Ressources naturelles, agriculture et production connexe

- Superviseurs et métiers techniques dans les ressources naturelles, l'agriculture et la production connexe
- Personnel en ressources naturelles, en agriculture et en production connexe
- Manœuvres à la récolte, en aménagement paysager et en ressources naturelles

Fabrication et services d'utilité publique

- Personnel de supervision dans la transformation, la fabrication et les services d'utilité publique et opérateurs de poste central de contrôle
- Opérateurs de machinerie reliée à la transformation et à la fabrication et autre personnel assimilé
- Monteurs dans la fabrication
- Manœuvres dans la transformation, la fabrication et les services d'utilité publique

Quelle est la profession de votre mère ?

À l'Université de Bordeaux

- Exploitant agricole
- Artisan
- Commerçant ou chef d'entreprise
- Cadre et profession intellectuelle supérieure
- Profession intermédiaire
- Employé ou ouvrier.
- Autre

À l'Université Laval

Gestion

- Cadres supérieurs
- Cadres intermédiaires spécialisés
- Cadres intermédiaires dans le commerce de détail, de gros et des services à la clientèle
- Cadres intermédiaires des métiers, des transports, de la production et des services d'utilité publique

Affaires, finance et administration

- Personnel professionnel en gestion des affaires et en finance
- Personnel de supervision du travail administratif et financier et personnel administratif
- Personnel en finance, assurance et personnel assimilé en administration des affaires
- Personnel de soutien de bureau
- Personnel de coordination de la distribution, du suivi et des horaires

Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés

- Personnel professionnel des sciences naturelles et appliquées
- Personnel technique assimilé aux sciences naturelles et appliquées

Secteur de la santé

- Personnel professionnel en soins infirmiers
- Personnel professionnel des soins de santé (sauf soins infirmiers)
- Personnel technique des soins de santé
- Personnel de soutien des services de santé

Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux

- Personnel professionnel en services d'enseignement
- Personnel professionnel du droit et des services gouvernementaux, sociaux et communautaires
- Personnel para-professionnel des services juridiques, sociaux, communautaires et de l'enseignement
- Personnel des services de protection publique de première ligne
- Dispensateurs de soins et personnel de soutien en enseignement, en droit et en protection publique

Arts, culture, sports et loisirs

- Personnel professionnel des arts et de la culture
- Personnel technique des arts, de la culture, des sports et des loisirs

Vente et services

- Personnel de supervision des ventes au détail et personnel des ventes spécialisées

- Personnel de supervision en services et personnel de services spécialisés
- Représentants des ventes et vendeurs - commerce de gros et de détail
- Représentants de services et autre personnel de services à la clientèle et personnalisés
- Personnel de soutien des ventes
- Personnel de soutien en service et autre personnel de service, n.c.a.

Métiers, transport, machinerie et domaines apparentés

- Personnel des métiers de l'électricité, de la construction et des industries
- Personnel des métiers d'entretien et d'opération d'équipement
- Personnel d'installation, de réparation et d'entretien et manutentionnaires
- Personnel en opération d'équipement de transport et de machinerie lourde et autre personnel assimilé à l'entretien
- Personnel de soutien des métiers, manœuvres et aides d'entreprise en construction et autre personnel assimilé

Ressources naturelles, agriculture et production connexe

- Superviseurs et métiers techniques dans les ressources naturelles, l'agriculture et la production connexe
- Personnel en ressources naturelles, en agriculture et en production connexe
- Manœuvres à la récolte, en aménagement paysager et en ressources naturelles

Fabrication et services d'utilité publique

- Personnel de supervision dans la transformation, la fabrication et les services d'utilité publique et opérateurs de poste central de contrôle
- Opérateurs de machinerie reliée à la transformation et à la fabrication et autre personnel assimilé
- Monteurs dans la fabrication
- Manœuvres dans la transformation, la fabrication et les services d'utilité publique

Quelle est votre nationalité ?

- Canadienne / Française
- Autre (à préciser)

Si Autre, quel est votre statut de résidence au Canada ?

- Résident permanent
- Résident temporaire – permis d'études

Quel est votre pays d'origine ?

- Canada / France
- Autre pays (à préciser)

Quel est votre province / région d'origine ?

- Québec / Nouvelle Aquitaine
- Autre (à préciser)

Viviez-vous à Québec / Bordeaux avant d'être inscrit comme étudiant à l'Université Laval / l'Université de Bordeaux ?

- Oui
- Non

Quel est le mode de votre logement ?

- Famille (père, mère, frère, sœur)
- Parents plus ou moins proches (grands parents, tante, oncle, cousin...)
- Des connaissances familiales
- Logement étudiant (résidence universitaire, chambre)
- Colocation
- Logement (location, studio)
- Autre (à préciser)

Quel est à ce jour votre statut ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Étudiant à temps complet
- Étudiant à temps partiel
- Étudiant salarié
- Étudiant entrepreneur
- Étudiant sportif
- Étudiant en situation de handicap

Préciser, en faisant glisser la proposition vers la droite, quel est le critère prioritaire qui vous a conduit à choisir l'Université Laval / l'Université de Bordeaux comme lieu d'étude en première position, puis - le critère secondaire en deuxième position.

Excellence universitaire et réputation de l'université	
Proximité géographique	
Proximité familiale	
Communauté ou diaspora accueillante	
Par défaut	
Autres (à préciser)	

Au regard de votre vie au quotidien à l'Université Laval / l'Université de Bordeaux à cette date regrettez-vous ce choix ?

- Oui (préciser ci-après)
- Non

Si oui à la question précédente, préciser, en faisant glisser sur la droite l'item choisi, la raison principale de votre regret en première position puis la raison secondaire en deuxième position.

Éloignement des parents	
Difficultés financières	
Difficultés d'intégration	
Mauvais choix du programme	
Mauvaise qualité d'accueil de l'université	
Mauvaise qualité d'écoute de l'administration	
Mauvaise qualité d'écoute des enseignants	
Autres (à préciser)	

Dire pour chacun des items à quel point il est important dans votre vie ?

	Très important	Assez important	Pas important	Pas du tout important
Les études				
La famille				
Les amis et connaissances				
Le temps de loisir				
La politique				
La religion				
Dieu (quelle que soit votre conception)				
La réussite professionnelle				
Pratiquer votre langue maternelle				
Pratiquer une autre langue y compris régionale				
Être engagé dans une association physique et sportive				
Être engagé dans une association religieuse				
Être engagé dans une association linguistique				
Être engagé dans une association politique				

Veillez examiner attentivement la liste suivante d'organisations bénévoles et indiquer auxquelles éventuellement vous appartenez ?

	Oui j'appartiens	Non je n'appartiens pas
Organisation religieuse ou confessionnelle		
Activités éducatives, artistiques, culturelles, musicales, physique et sportive		
Syndicat		
Parti politique		
Protection de l'environnement, des animaux, des droits humains		
Association professionnelle		
Organisation humanitaire ou caritative		
Organisation de consommateurs		
Groupe d'entraide mutuelle		
Associations étudiantes (CADEUL ou AELIÉS)		

Que pensez-vous de l'affirmation suivante ?

	1 Oui totalement	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Pas du tout
Les revenus devraient être rendus plus égaux										
Les individus devraient prendre davantage de responsabilités pour subvenir à leurs besoins										
Les personnes sans emploi doivent accepter n'importe quel emploi disponible ou perdre leurs allocations de chômage										
La concurrence est une bonne chose										
La propriété privée des entreprises et de l'industrie devrait être accrue										

Veillez dire pour chacune des propositions suivantes à quel point vous pensez qu'elles sont essentielles en tant que caractéristique de la démocratie

	1 Non pas du tout	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Oui totalement
Les gouvernements taxent les riches et subventionnent les pauvres										
Les autorités religieuses interprètent en dernier ressort les lois										
Les gens choisissent leurs dirigeants lors d'élections libres										
Les personnes reçoivent des aides d'État pour le chômage										
L'armée prend le relais lorsque le gouvernement est incompetent										
Les droits civils protègent les personnes contre l'oppression de l'État										
L'État rend les revenus des gens égaux										
Les gens obéissent à leurs dirigeants										
Les femmes ont les mêmes droits que les hommes										

Nous aimerions connaître votre opinion sur les étudiants d'autres pays qui viennent étudier au Québec / en France.

	Très bon	Assez bon	Ni bon, ni mauvais	Assez mal	Mal
Comment évalueriez-vous l'impact de ces personnes sur le développement du Québec / de la France ?					

Par rapport à la proposition suivante comment placeriez-vous votre point de vue sur cette échelle ?

	1 Oui totalement	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Pas du tout
Les immigrants prennent la place des québécois										

PARTIE : RELIGION

(Question posée uniquement à l'Université Laval)

Quelle est votre religion (que vous soyez pratiquant ou non) ?

- Catholique romaine
- Chrétienne orthodoxe (y compris grecque orthodoxe, ukrainienne orthodoxe)
- Chrétienne (y compris apostolique, né de nouveau/born-again, évangélique)
- Protestante : Église unie
- Protestante : Anglicane
- Protestante : Baptiste
- Protestante : Luthérienne
- Protestante : Presbytérienne
- Protestante : Pentecôtiste
- Protestante : Mennonite
- Protestante : Témoin de Jéhovah
- Protestante : Église de Jésus-Christ des Saints des derniers jours (Mormon)
- Protestante : Église chrétienne réformée
- Protestante : Alliance missionnaire évangélique
- Protestante : Église chrétienne et missionnaire
- Protestante : Adventiste
- Protestante : Unitarienne
- Protestante : Autre religion protestante
- Musulmane
- Juive
- Bouddhiste
- Hindoue
- Sikh
- Autre
- Sans religion (Humaniste/Athée/Agnostique)

Avez-vous une pratique religieuse, si oui laquelle ?

- Oui
- Non
- Si oui préciser éventuellement la pratique (assistance à l'office, prières, offrandes, etc.)

Si vous avez répondu oui à la question précédente, à quelle fréquence priez-vous en dehors des cérémonies liées aux rites de naissance, aux mariages, aux funérailles ?

	Tous les jours	1 à 2 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Une fois par mois	Uniquement à des jours de Saints spécifiques	Une fois par an	Moins souvent qu'une fois par an	Jamais ou pratiquement jamais
Nombre de fois								

Laquelle de ces déclarations se rapproche le plus de vos convictions ?

- Il y a un Dieu Personnel
- Il existe une sorte d'esprit, une force vitale ou une énergie
- Je ne pense pas vraiment qu'il y ait une sorte d'esprit, de Dieu ou de force vitale
- Je ne sais pas quoi penser

À quel point votre religion est-elle importante pour vous ?

	Pas du tout important	Un peu important	Assez important	Important	Plutôt très important	Très important	Essentiel
Niveau d'importance							

Avez-vous le sentiment d'avoir été discriminé à cause de votre religion ?

- Oui
- Non

PARTIE : SPORT

Avez-vous une pratique physique et sportive, si oui laquelle ?

- Oui
- Non
- Si oui (préciser laquelle)

Si vous avez répondu oui à la question précédente, pouvez-vous préciser la fréquence de votre pratique ?

- Tous les jours
- Deux à trois fois par semaine
- Un à deux fois par semaine
- Une fois par semaine
- Moins d'une fois par semaine
- Une fois par mois
- Moins d'une fois par mois

À quel point cette pratique physique et sportive régulière est-elle importante pour vous ?

- Pas du tout important
- Un peu important
- Assez important
- Important
- Plutôt très important
- Très important
- Essentiel
- Je ne sais pas

Avez le sentiment d'avoir été discriminé à cause de votre couleur de peau ?

- Oui
- Non

Avez le sentiment d'avoir été discriminé à cause de votre apparence physique ?

- Oui
- Non

PARTIE : LANGUE

Quelles sont les langues que vous pratiquez ? À quel niveau selon vous ? Donnez votre auto-estimation d'un niveau : parlé, parlé et écrit, bilingue) 1 signifie niveau faible (parlé) et 10 élevé (bilingue).

- Quelle est la langue 1
Quelle est votre autoévaluation pour la langue 1
- Quelle est la langue 2
Quelle est votre autoévaluation pour la langue 2
- Quelle est la langue 3
Quelle est votre autoévaluation pour la langue 3
- Quelle est la langue 4
Quelle est votre autoévaluation pour la langue 4
- Quelle est la langue 5
Quelle est votre autoévaluation pour la langue 5
- Quelle est la langue 6
Quelle est votre autoévaluation pour la langue 6

Quel est le degré effectif que vous portez aux langues que vous venez de citer ? (1 signifie faible et 10 important)

- Langue 1 (préciser)
Évaluer à quel point vous êtes attaché à la langue 1 (de 1 à 10)
- Langue 2 (préciser)
Évaluer à quel point vous êtes attaché à la langue 2 (de 1 à 10)
- Langue 3 (préciser)
Évaluer à quel point vous êtes attaché à la langue 3 (de 1 à 10)
- Langue 4 (préciser)
Évaluer à quel point vous êtes attaché à la langue 4 (de 1 à 10)
- Langue 5 (préciser)
Évaluer à quel point vous êtes attaché à la langue 5 (de 1 à 10)
- Langue 6 (préciser)
Évaluer à quel point vous êtes attaché à la langue 6 (de 1 à 10)

A quel point vos pratiques linguistiques autre que le français est-elle importante pour vous ?

	Pas du tout important	Un peu important	Assez important	Important	Plutôt très important	Très important	Essentiel
Niveau d'importance							

Avez-vous le sentiment d'avoir été discriminé à cause de ?

- Votre pratique du français
- Votre accent en français
- Votre pratique d'une autre langue que le français (si oui préciser quelle langue)

Selon vous, y-a-t-il une valorisation de la pratique de plusieurs langues à l'université ?

1 – Non pas du tout __ 10 – Oui totalement

Selon vous, est-il important de valoriser davantage le plurilinguisme ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si oui, préciser dans quel cadre il est important de valoriser la pratique ?

- Informations aux étudiants
- Affichages administratifs
- Cours de langues optionnels
- Enseignements universitaires
- Autres (préciser)

PARTIE : VOLET ASSOCIATIF

Êtes-vous engagé dans une ou plusieurs associations parmi les suivantes ?

- Sportive
- Linguistique
- Religieuse
- Professionnelle
- Aucune de celle citées

Quel est le temps consacré à cet engagement par semaine ?

- Moins d'une heure
- Entre 1 et 3 heures
- Entre 3 et 6 heures
- Plus de 6 heures

Cet engagement précédait-il votre inscription à l'Université Laval / l'Université de Bordeaux ou date-t-il de votre inscription à l'UL / l'UB ?

- Avant
- Après
- Au même moment

Les associations dans lesquelles vous êtes engagés sont-elles universitaires ?

	Oui	Non
Physique et sportive		
Religieuse		
Linguistique		
Professionnelle		

Concernant les associations ci-après votre éventuel engagement associatif est-il l'occasion pour vous de marquer votre attachement à vos origines, votre culture ?

	Oui	Non
Physique et sportive		
Religieuse		
Linguistique		
Professionnelle		

Concernant les associations ci-après votre éventuel engagement associatif est-il l'occasion pour vous de prendre de contact avec d'autres cultures ?

	Oui	Non
Physique et sportive		
Religieuse		
Linguistique		
Professionnelle		

PARTIE : RÉUSSITE UNIVERSITAIRE

A ce jour, au regard de votre niveau de réussite académique, êtes-vous satisfait de votre parcours universitaire ?

- Oui
- Non

Si oui, préciser, en faisant glisser la proposition vers la droite, la raison principale de votre réussite en première position puis la raison secondaire en deuxième position.

Un choix adapté du programme	
La qualité de l'encadrement pédagogique	
La qualité de l'enseignement	
L'absence de difficultés financières	
La qualité de l'intégration universitaire	
Autres (préciser)	

Si non, préciser, en faisant glisser la proposition vers la droite, la raison principale de votre échec en première position puis la raison secondaire en deuxième position.

Un choix inadapté du programme	
Un écart de niveau par rapport aux attendus universitaires	
La mauvaise qualité de l'encadrement pédagogique	
Les difficultés financières	
La mauvaise qualité d'accueil de l'université qui n'a pas facilité votre intégration	
Le manque d'accompagnement pédagogique qui n'a pas facilité votre intégration	
Autres (préciser)	

Afin de faciliter votre future insertion professionnelle quelles stratégies pensez-vous favoriser après vos études ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Utiliser les outils d'autopromotion (LinkedIn, CV en ligne, etc.)			
Développer votre réseau professionnel			
Multiplier les stages			

Partir à l'étranger pour apprendre une langue			
Partir vous former à l'étranger			
Vous ouvrir à d'autres secteurs d'activités			
Vous ouvrir à d'autres métiers			
Engagement (bénévolat)			
Autres			

Quel statut professionnel privilégiez-vous, pour la période après vos études ?

À l'Université de Bordeaux

- Exploitant agricole
- Artisan
- Commerçant ou chef d'entreprise
- Cadre et profession intellectuelle supérieure
- Profession intermédiaire
- Employé ou ouvrier.
- Autre

À l'Université Laval

Gestion

- Cadres supérieurs
- Cadres intermédiaires spécialisés
- Cadres intermédiaires dans le commerce de détail, de gros et des services à la clientèle
- Cadres intermédiaires des métiers, des transports, de la production et des services d'utilité publique

Affaires, finance et administration

- Personnel professionnel en gestion des affaires et en finance
- Personnel de supervision du travail administratif et financier et personnel administratif
- Personnel en finance, assurance et personnel assimilé en administration des affaires
- Personnel de soutien de bureau
- Personnel de coordination de la distribution, du suivi et des horaires

Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés

- Personnel professionnel des sciences naturelles et appliquées
- Personnel technique assimilé aux sciences naturelles et appliquées

Secteur de la santé

- Personnel professionnel en soins infirmiers
- Personnel professionnel des soins de santé (sauf soins infirmiers)
- Personnel technique des soins de santé
- Personnel de soutien des services de santé

Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux

- Personnel professionnel en services d'enseignement

- Personnel professionnel du droit et des services gouvernementaux, sociaux et communautaires
- Personnel para-professionnel des services juridiques, sociaux, communautaires et de l'enseignement
- Personnel des services de protection publique de première ligne
- Dispensateurs de soins et personnel de soutien en enseignement, en droit et en protection publique

Arts, culture, sports et loisirs

- Personnel professionnel des arts et de la culture
- Personnel technique des arts, de la culture, des sports et des loisirs

Vente et services

- Personnel de supervision des ventes au détail et personnel des ventes spécialisées
- Personnel de supervision en services et personnel de services spécialisés
- Représentants des ventes et vendeurs - commerce de gros et de détail
- Représentants de services et autre personnel de services à la clientèle et personnalisés
- Personnel de soutien des ventes
- Personnel de soutien en service et autre personnel de service, n.c.a.

Métiers, transport, machinerie et domaines apparentés

- Personnel des métiers de l'électricité, de la construction et des industries
- Personnel des métiers d'entretien et d'opération d'équipement
- Personnel d'installation, de réparation et d'entretien et manutentionnaires
- Personnel en opération d'équipement de transport et de machinerie lourde et autre personnel assimilé à l'entretien
- Personnel de soutien des métiers, manœuvres et aides d'entreprise en construction et autre personnel assimilé

Ressources naturelles, agriculture et production connexe

- Superviseurs et métiers techniques dans les ressources naturelles, l'agriculture et la production connexe
- Personnel en ressources naturelles, en agriculture et en production connexe
- Manœuvres à la récolte, en aménagement paysager et en ressources naturelles

Fabrication et services d'utilité publique

- Personnel de supervision dans la transformation, la fabrication et les services d'utilité publique et opérateurs de poste central de contrôle
- Opérateurs de machinerie reliée à la transformation et à la fabrication et autre personnel assimilé
- Monteurs dans la fabrication
- Manœuvres dans la transformation, la fabrication et les services d'utilité publique

Votre choix de statut professionnel s'est-t-il modifié dernièrement en raison du Covid-19 ?

- Oui
- Non

Plus tard, aimeriez-vous avoir un emploi qui vous permette de :

	1 pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 Tout à fait d'accord
Résoudre des problèmes de manière créative							
Travailler sur mes propres idées							
Définir mes propres tâches							

Pensez-vous à créer votre entreprise à la fin de vos études

- Oui tout à fait
- Non, je ne l'envisage absolument pas

Si vous envisagez de créer une entreprise après vos études avez-vous déjà une idée de la nature de celle-ci ?

- Oui
- Non

PARTIE : POLITIQUE UNIVERSITAIRE

À partir de l'échelle ci-après, pouvez-vous évaluer de manière globale l'accueil que vous a été réservé par les services de l'université

	0 – Ne s'applique pas	1 – Mauvais accueil	2	3	10 – Accueil excellent
Bureau du registraire						
Scolarité						
Bureau de bourses et de l'aide financière						
Centre d'aides des étudiants						
Service des résidences						
Bureau international						
Service des activités sportives						
Service d'immigration						

Les services administratifs de l'université vous ont-ils proposé une aide qui a facilité votre arrivée sur le campus ?

- Oui totalement
- Oui sous certains aspects
- Non pas vraiment
- Non pas du tout

Les facultés et départements vous ont-ils proposés un encadrement personnalisé qui a facilité votre intégration à l'université (tutorat enseignant, tutorat étudiant, aménagement des modalités d'examen, journée de rentrée du programme, etc.) ?

- Oui totalement
- Oui sous certains aspects
- Non pas vraiment
- Non pas du tout

Selon votre expérience, avez-vous profité des initiatives de votre université pour faciliter votre intégration ?

- Oui totalement
- Oui sous certains aspects
- Non pas vraiment
- Non pas du tout

Si oui, pouvez-vous préciser quelles initiatives en particulier ont facilité votre intégration ? Si non, quels sont, selon vous, les appuis nécessaires pour une intégration facilitée ?

- Si oui, préciser
- Si non, préciser

Nous vous remercions de votre temps. Votre collaboration est précieuse.

Notre projet prévoit également des entretiens d'une durée d'une heure environ pour approfondir les précédentes questions. Seriez-vous disponible et intéressé à y participer ? Si oui, merci de nous transmettre :

- *Votre prénom et votre adresse courriel :*
- *Prénom :*
- *Adresse courriel :*

Nous communiquerons avec vous.

Merci.

Annexe B

GUIDE D'ENTRETIEN

Préambule			
<ul style="list-style-type: none"> - Remerciements pour la participation à la recherche - Rappel du but de l'entrevue : <i>Le sujet de ma recherche de doctorat porte sur l'expérience de mobilité des étudiants internationaux à l'Université de Bordeaux / l'Université Laval et, plus particulièrement, sur leur vécu en matière de discrimination ou au contraire d'inclusion. Durant cette entrevue, nous allons discuter de vos ressentis depuis votre arrivée à l'université et du rôle de cette dernière pour favoriser votre intégration, puis nous parlerons de vos pratiques culturelles et religieuses et de vos réseaux sociaux. Nous terminerons enfin l'entrevue avec ce que vous attendez de vos études à l'université.</i> - Lecture et signature du formulaire de consentement. - Début de l'enregistrement avec l'autorisation du participant 			
Thèmes	Variables	Questions principales	Questions complémentaire
TEMPS 1 : QUESTIONS BRISE-GLACE			
Présentation	Informations générales	<ul style="list-style-type: none"> - Pour commencer, racontez-moi un peu qui vous êtes ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quand êtes-vous arrivé(e) à l'UB / l'UL ? en France au Canada ? - De quel pays êtes-vous originaire ? - Quel âge avez-vous ? - Quelles sont les fonctions de vos parents ?

	Études	<ul style="list-style-type: none"> - Parlez-moi de vos études ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est votre filière d'études ? - En quelle année d'études êtes-vous ? - Avez-vous des expériences antérieures de mobilité/de séjours à l'étranger/d'études à l'étranger ? - Qu'est-ce que vous a amené à choisir l'UB / l'UL ? - Combien d'années prévoyez-vous de rester à l'UB / l'UL ? - Êtes-vous venu(e) à l'UB / l'UL dans le cadre d'un échange universitaire (c'est-à-dire d'un échange entre l'université de votre pays d'origine et l'UB / l'UL) ou par vous-même ? - Comment financez-vous vos études ici ? Recevez-vous une aide financière ? Si oui, laquelle/de la part de qui ? - Avez-vous rencontré des difficultés à concilier vos études avec d'autres activités (job étudiant, activités de loisirs, engagement associatif) ?
	Expérience universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Globalement, comment décririez-vous votre expérience universitaire ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui est difficile ? - Qu'est-ce qui est facile/agréable/bon ? - Quel est le principal défi ?
	Impact COVID	<ul style="list-style-type: none"> - La pandémie a-t-elle impacté votre expérience ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que la pandémie de COVID a modifié votre projet ? - Comment avez-vous vécu la pandémie ? - Qu'est-ce qu'elle révèle de l'expérience universitaire ?
	Arrivée en France	<ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous me raconter comment s'est passé votre arrivée en France / au Québec ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est le facteur qui vous a poussé le plus à partir ? - Quand êtes-vous arrivé en France / au Québec ? - Étiez-vous seul ?

TEMPS 2 : ACCUEIL

Accueil	Réseaux d'accueil	<ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous nous raconter comment et par qui vous avez été accueilli ici ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissez-vous des personnes ici en France / au Québec depuis que vous êtes arrivé(e) ? Comment avez-vous connu ces personnes ? - Vous êtes-vous senti bien accueilli ou mal accueilli, délaissé, abandonné ? Pourquoi ? - Quel rôle a été joué par votre communauté d'accueil ? - Qu'est-ce qui aurait facilité votre accueil ?
	Choc culturel	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous le sentiment d'avoir subi une sorte de perte et de choc culturel ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels ont été vos sentiments ? - Pourriez-vous m'indiquer ce qui culturellement différencie ici et chez vous ? - Avez-vous le sentiment que cette différence est indépassable et qu'elle vous conduit à éviter tout contact social avec les étudiants locaux ? Diriez-vous que vous rejetez ces étudiants ? - Est-ce que vous vous sentez souvent étranger ? Pourquoi ? - Comment décririez-vous la population locale selon votre expérience ?
	Contact culturel	<ul style="list-style-type: none"> - Comment décririez-vous vos premiers échanges (c'est-à-dire les interactions, les contacts, les moyens de communication) avec les Français / les Québécois ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Avec qui avez-vous eu, jusqu'à présent, le plus d'échanges (les québécois, d'autres étudiants internationaux, des étudiants provenant du même pays d'origine que vous, etc.) ? - Avec quelles personnes (d'autres étudiants étrangers, des étudiants venant de votre pays d'origine, des Français / des Québécois, etc.) vous sentez-vous le plus à l'aise pour sortir, pour discuter, pour travailler ? - Que pensiez-vous, avant votre arrivée, et que pensez-vous aujourd'hui des Français / des Québécois ?

	Accueil universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que l'UB / l'UL a facilité votre accueil ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous participé à des événements d'accueil organisés par l'UB / l'UL ? Si oui, ces événements vous ont permis de rencontrer d'autres étudiants ? - Avez-vous bénéficié des dispositifs d'accueil (par exemple de parrainage) ? - Avez-vous trouvé facilement les informations liées à vos études et votre installation ? Par quel(s) moyen(s) ? - Pensez-vous que l'accueil aurait été différent dans une autre université ? - Selon vous, quel rôle à jouer par l'université pour faciliter l'accueil des étudiants internationaux ? - Qu'est-ce qui pourrait être amélioré par l'université au niveau de l'accueil ?
TEMPS 3 : SENTIMENT DE DISCRIMINATION			
Discrimination	Sentiment de discrimination	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous le sentiment d'avoir été discriminé ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour vous, qu'est-ce qu'une discrimination ? - Dès votre arrivée dans cette université, pensez-vous que vous étiez traité différemment des autres étudiants ? Si oui, pour quelle raison ? - Pensez-vous que vous étiez traité négativement dans votre milieu universitaire ? Si oui, dans quelle(s) situation(s) ? par qui ? - Comment avez-vous vécu cette situation ? - Ce sentiment vous amène-t-il à vous même prendre vos distances avec les étudiants français / québécois – canadiens ? - Cette distance éventuelle, vous pousse-t-elle à rejeter à votre tour ces étudiants ? - Diriez-vous qu'il y a vous et eux ? - Dans ce cas, quelles formes ce rejet prend-t-il ?

			<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que les étudiants issus de votre communauté subissent aussi les mêmes expériences ?
	Discrimination corporelle	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous le sentiment d'avoir été discriminé à cause de votre corps ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que vous étiez discriminé à cause de vos apparences corporelles ? - Pensez-vous que vous étiez discriminé à cause de votre couleur de peau ? - Pensez-vous que vos marqueurs corporels facilitent ou limitent votre intégration dans la société ? - Cette différence génère-t-elle des conséquences négatives au niveau de vos relations sociales ? de votre vie ? de votre bien-être ?
	Discrimination linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous le sentiment d'avoir été discriminé à cause de votre langue/de votre accent ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que vous étiez discriminé à cause de votre langue d'origine ? de votre accent ? - Pensez-vous que vous étiez discriminé à cause de votre pratique de français ? - Pensez-vous que la maîtrise du français est important pour l'intégration des étudiants étrangers ? pour avoir des amis ? pour réussir ses études ? - Avez-vous bénéficié du soutien de l'UB / l'UL pour améliorer votre niveau en français ? - Le milieu universitaire est-il favorable pour apprendre de nouvelles langues ou pratiquer des langues étrangères ? - Est-il important d'être bilingue ou trilingue ? Pourquoi ?
	Discrimination religieuse	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous le sentiment d'avoir été discriminé à cause de votre religion ? 	<ul style="list-style-type: none"> - En tant que croyant, quel est le regard des autres envers vous notamment dans le milieu universitaire ?

			<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que votre rapport à la religion a été modifié depuis votre arrivée en France / au Québec ? Si oui, pour quelles raisons ? - Pratiquez-vous votre religion dans des lieux de cultes (exemple : mosquée, église, cathédrale, etc.) ? - Avez-vous rencontré des difficultés à pratiquer votre religion ? - Faut-il cacher sa religion ? Pourquoi ? - Est-ce que vous parlez de votre religion avec vos alentours ? avec qui ? Quelles sont ses réactions ? - Selon votre expérience, le milieu universitaire est-il favorable à la diversité religieuse ?
	Effet de discrimination	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est l'impact de cette expérience sur vous et sur votre cursus universitaire ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous eu des conséquences négatives suite à cette expérience de discrimination ? - Avez-vous un sentiment de solitude ou d'isolement à cause de votre expérience de discrimination ? - Diriez-vous que cette expérience affecte votre implication personnelle dans votre cursus universitaire ? Si oui/non pourquoi, avec quelle intensité et de quelle façon ? - Avez-vous des doutes à vos compétences ? à vos choix ?
	Réactions et conséquences	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles ont été vos réactions suite à cette expérience de discrimination ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous parlé de cette expérience à un service universitaire, à une association ou à une personne de votre entourage ? - Avez-vous demandé de l'aide pour surmonter le dommage psychologique subi (s'il y a eu lieu) ? - Pensez-vous que l'UB / l'UL protège les étudiants pour ne pas subir des discriminations ? - Savez-vous s'il existe des initiatives portées par l'université pour lutter contre la discrimination ?

	Lutte universitaire contre la discrimination	<ul style="list-style-type: none"> - Existe-t-il des actions anti-discriminations à l'UB / l'UL ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous qu'il est important de lutter contre les discriminations dans le milieu universitaire ? - Pensez-vous que les étudiants sont capables de s'engager dans cette lutte ? si oui, par quel(s) moyen(s) ?
TEMPS 4 : ENGAGEMENT ANTI-DISCRIMINATION			
Anti-discrimination	Engagement anti-discrimination	<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous engagé dans la lutte contre la discrimination ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles actions anti-discriminations menez-vous ? Est-ce dans le cadre de structures particulières ? si oui, lesquelles ? - Savez-vous si ces organisations sont d'échelon local, régional, national ou transnational ?
	Engagement selon les registres culturels	<ul style="list-style-type: none"> - Votre affiliation relève de quels registres culturels (3 domaines voire autres) spécifiquement ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous engagé dans des réseaux de lutte contre la discrimination d'origines ? envers les non-blancs ? linguistique ? religieuse ?
	Bénéfices d'engagement	<ul style="list-style-type: none"> - Cet engagement est-il bénéfique à votre sentiment d'inclusion universitaire ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous surmonté votre vécu de discrimination grâce à votre engagement ? - Avez-vous rencontré de nouvelles personnes lors de cet engagement ? - Votre engagement vous a permis de trouver les moyens pour lutter contre les discriminations ? de connaître vos droits en matière de protection contre la discrimination ? - « Être intégré dans la société » ; qu'est ce qui signifie pour vous ?
	Sentiment d'inclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que vous êtes inclus dans le monde universitaire ? - À quel groupe appartenez-vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Si oui, Pensez-vous que ce sentiment d'inclusion favorise votre implication dans vos études universitaires ? pourquoi, avec quelle intensité et de quelle façon ? - Si non, quelles sont les contraintes ?

	<i>(Expliciter le « nous »)</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, quels sont les moyens possibles pour faciliter l'inclusion des étudiants étrangers à l'UB / l'UL ? - Pensez-vous que l'UB / l'UL favorise l'inclusion des étudiants étrangers ? - Qu'espérez-vous obtenir comme soutien de la part de la communauté d'accueil (les québécois) et de l'UB / l'UL ?
TEMPS 5 : L'ENGAGEMENT COMME RESSOURCE			
Enracinement	Engagement dans des réseaux culturels	<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous engagé dans des actions ponctuelles ou plus organisées de pratique ou de promotion de votre culture ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Si oui, lesquelles ? (Actions et structures) - Si non, aimerez-vous rencontrer d'autres étudiants issus de votre communauté d'origine ? dans quel(s) cadre(s) ? - Votre éventuel engagement associatif est-il l'occasion pour vous de marquer votre attachement à vos origines et à votre culture ? - Votre éventuel engagement associatif est-il l'occasion pour vous prendre de contact avec d'autres cultures ?
	Engagement diasporique	<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous engagé dans des réseaux diasporiques ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Savez-vous si ces organisations sont d'échelon local, régional, national ou transnational ? - Pensez-vous que ces réseaux sont importants ? pourquoi ? - Cet engagement vous permet-il de vous sentir plus inclus ou au moins de mieux/bien vivre votre mobilité ?
	Objectifs d'engagement	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les facteurs qui motivent votre engagement dans ces réseaux/actions ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette participation sociale et culturelle favorise-t-elle votre travail universitaire ? Si, oui/non, Pourquoi et de quelle façon ? - Pensez-vous que cette participation vous aide à rompre un éventuel sentiment de solitude/déracinement ? Si, oui/non, Pourquoi et de quelle façon ?

TEMPS 6 : IMPACT ET CONSÉQUENCES

Impact et conséquences de l'expérience de mobilité	Adaptation	<ul style="list-style-type: none"> - Votre expérience de mobilité vous a-t-elle permis de voir des changements personnels ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Si oui, dans quel(s) domaine(s) ? (3 domaines voire autres) - Cette expérience a-t-elle impacté votre rapport à votre religion ? comment ? pourquoi ? - Pensez-vous que vous êtes différent aujourd'hui du moment qui précède votre arrivée ? Pourquoi ? - Quelle image avez-vous de votre pays aujourd'hui ? - Est-ce la même que celle que vous aviez avant votre départ ? - Pensez-vous que les échanges que vous avez avec les québécois ou avec les autres étudiants étrangers influencent l'image que vous avez de vous-même et de votre pays ? Pourquoi ?
	Authenticité	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont vos stratégies (les moyens possibles) pour protéger vos codes culturels et vos valeurs ? 	<ul style="list-style-type: none"> - En quoi vos codes culturels sont importants dans votre expérience en France ? - Pensez-vous que vos valeurs et celles de la société sont différentes ? comment ? en quoi exactement ? - Est-il difficile de garder les mêmes valeurs de votre pays d'origine en restant plusieurs années à l'étranger ? Comment faites-vous ?

TEMPS 7 : INSERTION PROFESSIONNELLE

Choix insertion professionnelle	Projet professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est votre projet professionnel ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Lors du choix de votre formation actuelle, quelle importance avez-vous accordée aux possibilités de débouchés professionnels ? - Comment évaluez-vous vos chances d'insertion professionnelle dans cette ville / dans ce pays ?
--	----------------------	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que votre nationalité pourrait-être un obstacle pour trouver un emploi ? - Pensez-vous que vous auriez pu atteindre le niveau auquel vous êtes arrivé si vous étiez dans un autre pays ou une autre université ? Argumentez.
	Stratégies insertion professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les raisons nécessaires pour trouver un emploi ? 	<ul style="list-style-type: none"> - En ce qui vous concerne, quelle importance leur accordez-vous à chacune de ces raisons ? - Quels sont les facteurs à développer lors de votre parcours académique et qui pourraient faciliter votre insertion professionnelle (réseaux, compétences, expériences, etc.) ? - Qu'est-ce qui pourrait favoriser votre départ ou votre installation à long terme dans cette ville ?
SYNTHÈSE			
<ul style="list-style-type: none"> - Qu'attendez-vous de cette expérience de mobilité ? - Si c'était à refaire, emprunteriez-vous le même chemin ? - Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous souhaiteriez ajouter par rapport aux différents points que nous avons abordés pendant l'entrevue ? Y aurait-il d'autres aspects, remarques, anecdotes, réflexions ou questionnements que vous auriez aimé ajouter ? - Pourquoi avez-vous accepté de nous accorder du temps en répondant à nos questions ? 			

Annexe C

Tableau récapitulatif des étudiants interviewés à l'Université de Bordeaux

N°	Date	Lieu	Prénom (modifié)	Sexe	Âge	Nationalité	Catégories minoritaires	Niveau d'étude	Durée d'immigration	Durée de l'entretien
EB1	09/03/2022	Zoom	Sadio	H	47	République de Guinée	Noir	Bac+8	7	01h22
EB2	09/03/2022	Faculté d'économie	Ben	H	30	Allemagne	Allophone	Bac+6	2	01h00
EB3	10/03/2022	Arts et métiers	Jonas	H	18	Allemagne	Allophone	Bac+1	1	0h54
EB4	10/03/2022	Zoom	Sofia	F	27	Colombie	Latino-américaine	Bac+3	3	01h04
EB5	10/03/2022	Victoire	Emma	F	19	Italie	Allophone	Bac+1	1	0h54
EB6	11/03/2022	Victoire	Valentina	F	27	Colombie	Latino-américaine	Bac+3	3	0h40
EB7	11/03/2022	Talence	Abdoulay	H	25	Sénégal	Noir	Bac+5	5	0h54

EB8	16/03/2022	Zoom	Rohan	H	24	Inde	Sud-asiatique	Bac+4	2	01h00
EB9	17/03/2022	Zoom	Urlich	H	31	Gabon	Noir	Bac+5	4	01h00
EB10	19/04/2022	Bordeaux centre	Serge	H	24	Côte d'Ivoire	Noir	Bac+5	3	0h56
EB11	22/04/2022	Gambetta	Ousmane	H	23	République du Congo	Noir	Bac+3	4	01h07
EB12	25/04/2022	Zoom	Ibrahim	H	21	Nigérien	Noir	Bac+3	4	01h42
EB13	26/04/2022	Talence	Idriss	H	28	République de Guinée	Noir	Bac+4	7	01h21
EB14	30/04/2022	Talence	Aristide	H	35	Gabon	Noir	Bac+7	4	01h26
EB15	05/05/2022	Talence	Alassane	H	22	Côte d'Ivoire	Noir	Bac+3	1	01h18
EB16	07/05/2022	Arts et métiers	Yara	F	30	Liban	Arabe	Bac+8	8	01h31
EB17	07/05/2022	Victoire	Omar	H	28	Maroc	Arabe	Bac+8	11	0h45

EB18	18/05/2022	Arts et métiers	Issouf	H	27	Burkina Faso	Noir	Bac+7	4	01h32
EB19	19/05/2022	Chartrons	Michel	H	29	Burkina Faso	Noir	Bac+5	5	01h03
EB20	23/05/2022	Victoire	Boubacar	H	31	Mali	Noir	Bac+5	7	01h25
EB21	25/05/2022	Victoire	Karim	H	33	Algérie	Arabe	Bac+5	11	01h13
EB22	03/06/2022	Zoom	Christine	F	37	Cameroun	Noir	Bac+5	5	01h20
EB23	04/06/2022	Arts et métiers	Leila	F	21	Maroc	Arabe	Bac+1	1	01h31
EB24	06/06/2022	Talence	Sana	F	32	Algérie	Arabe	Bac+5	5	01h20
EB25	06/06/2022	Mérignac	Djibril	H	32	Mali	Noir	Bac+5	10	0h46
EB26	08/06/2022	Zoom	Antonio	H	25	Colombie	Latino-américain	Bac+1	3	01h15
EB27	08/06/2022	Zoom	Joseph	H	29	Bénin	Noir	Bac+5	7	01h34

EB28	09/06/2022	Zoom	Modibo	H	20	Mali	Noir	Bac+2	2	01h20
EB29	12/06/2022	Zoom	Daouda	H	26	République de Guinée	Noir	Bac+4	4	01h27
EB30	22/06/2022	Arts et métiers	Hassan	H	21	Niger	Noir	Bac+5	4	01h21
EB31	24/06/2022	Zoom	Etienne	H	27	Cameroun	Noir	Bac+5	4	01h02
EB32	27/06/2022	Village 2	Lamia	F	26	Tunisie	Arabe	Bac+6	3	01h00
EB33	28/06/2022	Arts et métiers	Sarah	F	23	Tunisie	Arabe	Bac+3	3	0h45
EB34	07/06/2022	Victoire	Aya	F	27	Maroc	Arabe	Bac+8	3	0h48
EB35	19/07/2022	Montaigne	Nawal	F	30	Koweït	Arabe	Bac+8	4	0h51
EB36	05/08/2022	Zoom	Isaure	F	-	France	-	-	-	0h37
EB37	06/08/2022	Zoom	Djamel	H	21	Algérie	Arabe	Bac+3	3	01h52

Tableau récapitulatif des étudiants interviewés à l'Université Laval

N°	Date	Lieu	Prénom (modifié)	Sexe	Âge	Nationalité	Catégories minoritaires	Niveau d'étude	Durée d'immigration	Durée de l'entretien
EL1	14/09/2022	Pavillon Alexandre-Vachon	Younes	H	32	Iran	Asiatique occidentale	Bac+7	2	0h55
EL2	14/09/2022	Pavillon Félix Savard	Lee	H	27	China	Chinois	Bac+8	3	0h50
EL3	16/09/2022	Pavillon Desjardins	Carlos	H	30	Colombie	Latino-américain	Bac+8	3	1h18
EL4	18/09/2022	Pavillon De Koninck	Valérie	F	-	Canada	-	-	-	0h40
EL5	19/09/2022	Pavillon De Koninck	Abdoul	H	29	Niger	Noir	Bac+4	1	0h40
EL6	19/09/2022	Pavillon Desjardins	Martha	F	23	Colombie	Latino-américaine	Bac+2	1	0h45
EL7	19/09/2022	Pavillon Desjardins	Blaise	H	24	Bénin	Noir	Bac+3	3	01h38
EL8	20/09/2022	Zoom	Nathalie	F	21	Madagascar	Noire	Bac+2	2	01h20
EL9	22/09/2022	Zoom	Malika	F	26	France - Algérie	Arabe	Bac+7	2	0h56

EL10	23/09/2022	Maison Sirois	Nadia	F	27	Tunisie	Arabe	Bac+7	3	0h40
EL11	28/09/2022	Pavillon PLT	Zakaria	H	24	Burkina Faso	Noir	Bac+4	3	01h19
EL12	04/10/2022	Zoom	Joséphine	F	27	Bénin	Noire	Bac+7	4	0h53
EL13	07/10/2022	Pavillon Desjardins	Natacha	F	36	Franco-Haïtienne	Noire	Bac+5	1	01h10
EL14	07/10/2022	Maison Sirois	Charles	H	-	Canada	-	Bac+5	-	0h53
EL15	14/10/2022	Zoom	Léa + Alain	F + H	-	Canada	-	Bac+3	-	0h52
EL16	14/10/2022	Zoom	Patrice	H	48	Bénin	Noire	Bac+8	4	01h02
EL17	17/10/2022	Zoom	Franck	H	33	Côte d'Ivoire	Noire	Bac+5	1	0h59
EL18	21/10/2022	Pavillon Kruger	Lucas	H	36	Brésil	Latino-américain	Bac+6	1	01h13
EL19	26/10/2022	Zoom	Salma	F	23	Maroc	Arabe	Bac+4	1	01h01
EL20	02/11/2022	Zoom	Ziad	H	24	Liban	Arabe	Bac+4	2	01h05

EL21	03/11/2022	Zoom	Ernst	H	25	Haïti	Noir	Bac+4	1	01h12
EL22	04/11/2022	Zoom	Dounia	F	29	Maroc	Arabe	Bac+8	5	01h12

Tableau récapitulatif des responsables interviewés à l'Université de Bordeaux

N°	Date	Lieu	Composante	Durée d'entretien
RB1	01/05/2021	Talence	Présidence	0h40
RB2	05/05/2021	Zoom	Présidence	0h47
RB3	12/05/2022	Hall des sports	SUAPS	0h41
RB4	18/05/2022	Zoom	Mairie de Bordeaux	0h50
RB5	29/06/2022	Talence	Présidence	0h54
RB6	29/06/2022	Talence A22	Direction de la vie universitaire	0h40
RB7	30/06/2022	Talence A22	Direction de la vie universitaire	0h53
RB8	01/07/2022	Talence	Présidence	0h36
RB9	18/07/2022	Zoom	Collège sciences et technologies	0h45
RB10	21/07/2022	Talence A33	Collège des écoles doctorales	0h58
RB11	22/07/2022	Carreire	Collège sciences de la santé	0h50
RB12	30/08/2022	Zoom	Présidence	0h53
RB13	21/09/2022	Zoom	Direction de la vie universitaire	0h40
RB14	04/09/2022	Zoom	Présidence	0h43

Tableau récapitulatif des responsables interviewés à l'Université Laval

N°	Date	Lieu	Composante	Durée de l'entretien
RL1	23/02/2021	Zoom	Direction des services aux étudiants	01h50
RL2	09/04/2021	Zoom	Direction des services aux étudiants	0h42
RL3	08/06/2021	Zoom	Personne-ressource en ÉDI	0h40
RL4	21/10/2021	Zoom	Centre d'aide aux étudiants	0h41
RL5	13/09/2022	Zoom	Personne-ressource en ÉDI	0h58
RL6	20/09/2022	Zoom	Responsables CPIMH et CIPVACS	0h37
RL7	29/09/2022	Teams	Direction des services aux étudiants	0h45
RL8	29/09/2022	Zoom	Direction des services aux étudiants	0h33
RL9	26/10/2022	Teams	L'équipe de direction	0h32

Annexe D

ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES

Université de Bordeaux

Nom de l'association	Année de fondation	Domiciliation	Catégorie
Association des élèves, étudiants et stagiaires ivoiriens en Gironde (AEESIG)	1996	Ville	Communautaire
Association des stagiaires et étudiants camerounais de Bordeaux (ASECB)	1984	Ville	Communautaire
Association Bordelaise des Étudiants et Sympathisants Sénégalais (ABESS)	1970	Ville	Communautaire
Association des Étudiants Nigériens de Bordeaux	1996	Ville	Communautaire
Association Guinéenne des Élèves Étudiants de Bordeaux et Sympathisants (AGEEBS)	1998	Ville	Communautaire
Association Coupe d'Afrique des Nations de Bordeaux (ACANB)	2002	Ville	Sportive communautaire
Association EMB : Étudiants Marocains de Bordeaux	2011	Université	Communautaire
Étudiants Maliens à Bordeaux	2002	Ville	Communautaire
Association des Étudiants Burkinabés de Bordeaux	2003	Ville	Communautaire
Association des étudiants Algériens de Bordeaux	2013	Ville	Communautaire
Fédération des étudiants Gabonais de France – Ville de Bordeaux	2015	Ville	Communautaire
Composante des Étudiants Congolais – RDC de Bordeaux (CEC-B)	2018	Ville	Communautaire
Association des Béninois de la Gironde	2020	Ville	Communautaire
AQUICÈDRE – Étudiants libanais	-	Ville	Communautaire

Université Laval

Nom de l'association	Année de fondation	Domiciliation	Catégorie
Association des Marocains et Marocaines à l'Université Laval	1980	Université	Communautaire
Amicale des Ivoiriens Étudiants de l'Université Laval	2018	Université	Communautaire
Association des Iraniennes et des Iraniens de l'Université Laval	2002	Université	Communautaire
Association des étudiants congolais inscrits à L'Université Laval	-	Université	Communautaire
Association des Bénévoles et Bénévoles du Québec	2009	Université	Communautaire
Association des étudiants et chercheurs chinois de l'Université Laval	-	Université	Communautaire
Association des étudiants et des étudiantes Latino-américains de l'Université Laval	2017	Université	Communautaire
Association des étudiants rwandais de l'Université Laval	-	Université	Communautaire
Association des étudiants haïtiens de l'Université Laval	2011	Université	Communautaire
Association Malienne de Québec	-	Université	Communautaire
Association des étudiants Burkinabés de Québec	2018	Université	Communautaire
Noyau des étudiants brésiliens de l'Université Laval	-	Université	Communautaire
Solidarité des Étudiants et Chercheurs Malagasy de l'Université Laval	2021	Université	Communautaire
Association des étudiant(e)s musulman(e)s de l'Université Laval	1976	Université	Religieuse
Association étudiante catholique	-	Université	Religieuse