

L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne

Virginie Duclos

CERLIS - Université Paris Descartes

CIRST - UQAM

RÉSUMÉ

Notre étude s'inscrit dans le champ des recherches s'intéressant aux processus psychosociaux d'acculturation et de construction identitaire de sous-groupes sociaux migratoires, dans une société d'accueil donnée, de même qu'aux stratégies développées à ces fins autant par les établissements que par les individus. Nous avons tenté d'appliquer ces concepts à la situation des étudiantes et des étudiants de nationalités tunisienne et marocaine inscrits à la maîtrise ou au doctorat dans une université francophone canadienne. Selon une approche qualitative, et à partir des variables que sont la nationalité, le sexe et l'ancienneté de la migration, nous avons examiné la situation d'intégration de dix étudiantes et étudiants, laquelle est entendue comme une combinaison des intégrations sociale et universitaire. Il ressort de la recherche que les répondantes et répondants semblent privilégier l'intégration universitaire et que l'intégration sociale en serait largement tributaire.

ABSTRACT

This study is part of a body of research looking at the psychosocial processes of acculturation by some migratory sub-groups, as well as the construction of their identity, and the integration strategies developed both by individuals and by academic institutions. We tried to apply these concepts to the situation of students from Tunisia and Morocco who are enrolled in a masters or PhD program in a francophone Canadian university. Through a qualitative approach, using variables of nationality, sex and time since migration, we explore the integration of ten students. We understand integration to be a combination of social and academic integration. The results indicate that students prioritize academic integration, and that social integration largely follows from it.

INTRODUCTION

Notre étude s'inscrit dans le champ des recherches s'intéressant aux processus psychosociaux d'acculturation et de construction identitaire de sous-groupes sociaux migratoires, dans une société d'accueil donnée, de même qu'aux stratégies développées à ces fins autant par les établissements que par les individus. Nous avons tenté d'appliquer ces concepts à la situation des étudiantes et des étudiants de nationalités tunisienne et marocaine inscrits à la maîtrise ou au doctorat dans une université francophone canadienne. Selon une approche qualitative, et à partir des variables que sont la nationalité, le sexe et l'ancienneté de la migration, nous avons examiné la situation d'intégration de dix étudiantes et étudiants, laquelle est entendue comme une combinaison des intégrations sociale et universitaire. Dans le cadre de cet article, les intégrations sociale et universitaire sont plus particulièrement abordées. L'institution universitaire, en tant qu'un des principaux lieux de socialisation des étudiantes et des étudiants, apparaît comme un vecteur déterminant de transmission des valeurs de la société dans laquelle elle s'inscrit.

Dans cet article, la définition de l'étudiant étranger, telle que proposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2011), est privilégiée : « Un étudiant étranger est un étudiant qui n'est ni citoyen canadien, ni résident permanent, ni un Indien (selon la Loi sur les Indiens) et qui est inscrit dans les réseaux d'enseignement québécois au trimestre d'automne. » Étudiants étrangers et étudiants internationaux sont ici entendus comme des synonymes.

L'accueil d'étudiantes et d'étudiants étrangers, en progression constante ces dernières années, est la principale manifestation de l'internationalisation des universités québécoises : entre 2001 et 2009, leur nombre a ainsi augmenté de 40,9 %, passant de 17 376 à 24 475. L'intensité de cette progression varie en fonction des établissements, de la langue d'enseignement, de la situation géographique ainsi que des domaines d'enseignement et de recherche ou des cycles d'études. En 2003, cinq nations/pays représentaient environ la moitié de l'effectif total de la population étudiante internationale au Québec : la France (27,3 %), les États-Unis (12,5 %), la Chine (6,5 %), le Maroc (4,8 %) et la Tunisie (4,0 %) (Julien, 2005). Au sein de l'université d'étude, la situation géographique et le statut d'institution francophone bousculent cette répartition pour faire intervenir en tête les populations francophones que sont les Français (37,0 %), les Marocains (6,3 %) et les Tunisiens (8,0 %) (Bureau du Registraire de l'université d'étude, 2006). Ces deux dernières nationalités ont été sélectionnées dans le cadre de notre étude. Leur nombre a pratiquement triplé ces vingt dernières années (de 504 en 1984-1989 à 1461 en 2000-2005). Toutefois, cette croissance est différenciée selon le pays d'origine et le sexe : pour la période 2000-2005, les Marocaines et Marocains regroupaient les deux tiers de notre population. La population féminine a, quant à elle, connu une augmentation relative par rapport à la population masculine (figure 1) : elle représentait 16,7 % de la population tunisienne et marocaine dans la première période (1984-1994) contre 30,3 % en 1995-1999. Depuis cette date, la répartition des inscriptions selon le sexe est restée la même (30,6 % de femmes en 2000-2005).

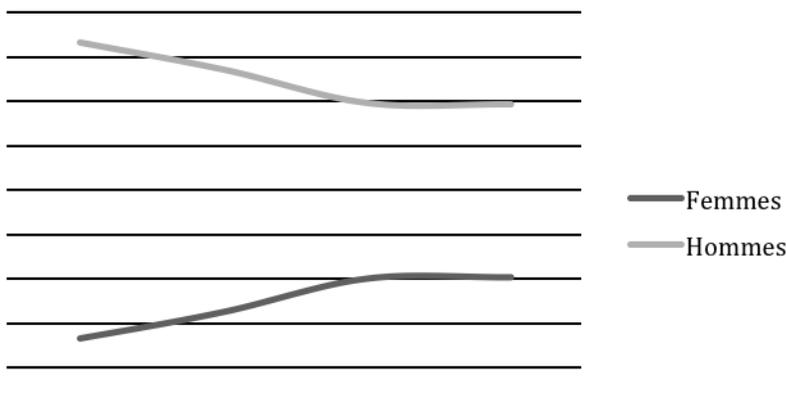


Figure 1. La population tunisienne et marocaine inscrite dans l'université d'étude de 1984 à 2005 selon le pays et le sexe

Source: Bureau du Registraire de l'université d'étude (2006).

La répartition par faculté des étudiantes et des étudiants tunisiens et marocains est sensiblement la même pour les deux nationalités et elle suit, pour notre période d'étude, les tendances observées de 1984 à 2005, malgré l'évolution du ratio homme-femme. Tel qu'illustré dans la figure 2, entre 2000 et 2005, plus de la moitié de la population étudiante au baccalauréat est inscrite dans un programme de sciences et génie tandis qu'au deuxième cycle la moitié s'oriente en sciences de l'administration. Au doctorat, la répartition des étudiantes et des étudiants est plus diversifiée qu'aux deux premiers cycles, les trois facultés principalement fréquentées étant celles des sciences de l'administration, des sciences et génie et des sciences sociales.

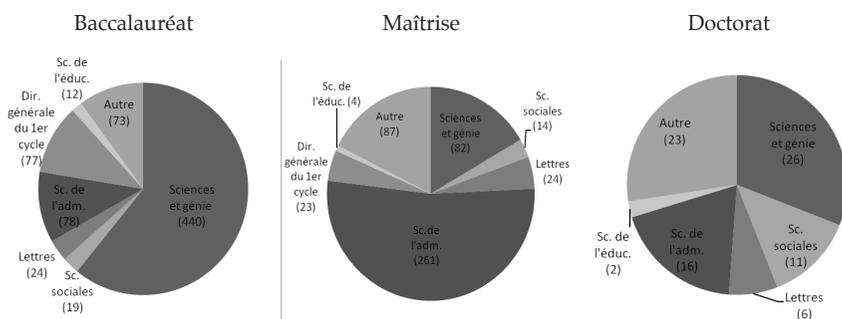


Figure 2. La répartition des étudiantes et étudiants tunisiens et marocains selon le cycle d'étude et la faculté fréquentée (2000-2005)

Source: Bureau du Registraire de l'université d'étude (2006).

Derrière ces pourcentages et les dispositions officielles entourant le processus d'admission-inscription dans un établissement universitaire se trouvent des individus-étudiants étrangers qui doivent trouver leur place dans un système différent de celui qu'ils connaissaient avant leur arrivée dans le pays d'accueil. On remarque par ailleurs la croissance d'une population étudiante dite « du Sud » soucieuse d'acquérir une formation supérieure « au Nord » pour s'assurer une meilleure insertion sur le marché du travail, dans leur pays ou à l'étranger (Agulhon, 2009; Borgogno et Vollenweider-Andresen, 1998; Ennafaâ et Paivandi, 2008; Gérard, 2003; Xavier de Brito, 2002, 2009). À cet égard, les universités doivent trouver les moyens d'assurer l'intégration harmonieuse d'une population en situation potentielle de ruptures identitaire et culturelle. Dans le présent article, nous abordons les représentations de l'intégration universitaire et sociale des étudiantes et des étudiants marocains et tunisiens que nous avons rencontrés.

PRINCIPAUX CONCEPTS ET MODÈLES D'ANALYSE

Notre recherche s'appuie d'abord sur le concept de culture qui constitue, en tant que manières de penser et d'agir selon des normes et des valeurs culturelles intériorisées par l'ensemble des membres qui composent une communauté, un système dont l'ensemble des composantes est étroitement relié. Cette définition de Rocher (1969) rejoint celle d'Oberg (1960) qui considère qu'en plus de vivre dans un environnement physique, chaque individu évolue dans un environnement culturel composé non seulement d'objets fabriqués par l'Homme, mais aussi d'institutions sociales, d'idées et de croyances.

Toute personne confrontée à une culture dite étrangère est susceptible de connaître différentes étapes dans son trajet migratoire (Cohen-Emerique, 1980; Oberg, 1960), qui lui permettra de se familiariser peu à peu avec la société d'accueil. Pour Oberg (1960 cité par Levine et Adelman 1993), il s'agit des étapes de « l'euphorie » (comparable à l'état du vacancier), de « la confrontation » (« choc culturel »), de « l'ajustement » et de « l'aisance biculturelle ». Cette dernière étape, que Cohen-Emerique (1980) définit comme celle de « l'interculturalité satisfaisante », correspond à l'état dans lequel l'individu, fonctionnel dans son nouveau milieu, accepte les coutumes du pays comme une autre façon de vivre. L'aboutissement du trajet migratoire peut cependant être plus complexe, selon la façon dont l'individu négocie son identité au sein de la culture d'accueil, c'est-à-dire par le maintien ou non de son identité et de ses spécificités culturelles, et selon sa volonté d'entretenir ou non des relations avec la société d'accueil. Les différentes combinaisons possibles de ces deux dimensions aboutissent, selon Berry (1997), à quatre stratégies différentes d'« acculturation » définies comme le changement culturel qui résulte du contact de deux groupes : « l'intégration », « l'assimilation », la « séparation/ségrégation » et la « marginalisation ».

Camilleri (1998b) propose une typologie des stratégies identitaires qui peuvent aller d'un extrême à l'autre : soit du repli identitaire sur la culture d'origine et le rejet en bloc de tout ce qui constitue la culture d'accueil, jusqu'au rejet de la culture d'origine pour totalement s'assimiler dans la culture d'accueil.

Les stratégies d'acculturation de Berry et les stratégies identitaires de Camilleri sont donc complémentaires. À cet égard, Kanouté (2002), reprenant les propos de

		Le migrant considère-t-il comme important de conserver son identité et ses caractéristiques ?	
		Oui	Non
Le migrant considère-t-il comme important de maintenir des relations avec la société d'accueil ?	Oui	Intégration	Assimilation
	Non	Séparation/Ségrégation	Marginalisation

Figure 3. Les stratégies d'acculturation selon Berry

Source: Berry (1997 : 10).

	Référence à une culture unique	Articulation des cultures
Attitudes égocentrées	Attitude conservatrice Repli sur la culture d'origine Ex : l'immigré qui maintient des rites et des mœurs qui n'ont plus cours dans son pays d'origine.	Attitude synchrétique Emprunt d'éléments aux deux cultures sans souci de cohérence Ex : l'immigré maghrébin qui reste musulman mais ne respecte plus le ramadan ou les interdits alimentaires.
Attitudes d'ouverture	Attitude opportuniste Se moule dans la culture d'adoption Ex : donner à ses enfants des prénoms du pays d'accueil.	Attitude synthétique Recherche d'une synthèse nouvelle et cohérente Ex : le prophétisme africain.

Figure 4. Les stratégies d'adaptation au sein d'une culture étrangère selon Camilleri

Source : Camilleri (1998b : 58).

Camilleri (1996), souligne que « les stratégies identitaires sont « impliquées » d'une certaine manière dans les modes d'acculturation; ces derniers sont définis en tant qu'« issus de positionnement social » ou « idéal type », les stratégies identitaires concerneraient la « réalité effective » (Camilleri, 1996 cité par Kanouté, 2002, p. 181).

L'identité se construit dans ces interactions perpétuelles entre l'individu et son environnement. Comme « dynamique incessante de confrontation aux valeurs dominantes de la société d'accueil, et d'affirmation de leur propre valeur individuelle » (Ruano-Borbalan, 1998, p. 7), mais aussi comme « dynamisme apte aux adaptations parfois les plus étonnantes » (Camilleri, 1998a, p. 257), l'identité s'ajuste et se renégocie perpétuellement par l'identification de l'individu à un groupe social donné (ethnique, professionnel, religieux, etc.) (Dubar, 1991). La socialisation, comme processus d'acquisition de la culture, d'intégration de la culture à la personnalité et d'adaptation à l'environnement social (Rocher, 1969), est à l'œuvre dans toutes les sphères de la réalité sociale (familiale, professionnelle, culturelle, religieuse, nationale, etc.) et se traduit par divers degrés d'intégration. Ainsi, l'intégration peut être définie comme l'inscription d'un individu dans une société ou un champ du social dont il partage les codes. Elle peut de plus être différenciée dans la mesure où l'individu peut s'inscrire dans une dynamique groupale ou individuelle (Berry, 1999; Taboada-Leonetti, 1990, 1991).

L'intégration introduit également l'idée de réflexivité et d'interaction dans l'accueil : l'individu intégré change, au fil de l'acculturation, mais le groupe qui l'intègre subit son influence et change aussi (Obin et Obin-Coulon, 1999). Enfin, le processus d'intégration n'est pas fini ni linéaire. Il est au contraire un « processus continu auquel on ne peut assigner ni commencement ni aboutissement, un processus de tous les instants de la vie, de tous les actes de l'existence » (Sayad, 1994, cité par Bertaux, 1997, p. 38) et « un processus lent, douloureux, conflictuel, qui se joue au niveau de chaque individu » (Sayad, 1994, cité par Obin et Obin-Coulon, 1999, p. 18).

Même si les concepts déjà présentés ont été développés dans la perspective des migrations à long terme, les étudiants peuvent néanmoins être considérés comme une population en déplacement qui, malgré des spécificités liées à la situation de formation universitaire, rencontre les mêmes difficultés que tout groupe immigrant.

Au regard de l'intégration dans le système d'enseignement universitaire, Tinto s'est notamment penché sur le rôle des expériences sociale et scolaire sur le cheminement des étudiants (1987) et a souligné le caractère autonome des différents champs d'intégration (1975) : une bonne intégration universitaire ne prédirait pas forcément une bonne intégration sociale. De nombreux auteurs ont cependant montré que la performance universitaire est souvent dépendante de facteurs sociaux et communautaires (Boyer et Sedlacek, 1998; Einarson et Santiago, 1996; Lee et Rice, 2007). Larose et Roy (1993), dans leur modèle explicatif du rendement ou de la réussite aux études collégiales au Québec, définissent trois sphères d'intégration : l'intégration « scolaire », c'est-à-dire l'ajustement aux attentes scolaires des professeurs et des pairs et aux exigences du milieu, mesuré par la réussite scolaire; l'intégration « sociale » ou l'appartenance à un réseau remplissant des fonctions sociales, scolaires ou d'aide affective; l'intégration « institutionnelle » qui se traduit par le sentiment d'appartenance institutionnelle et la connaissance des rouages de l'établissement.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'intégration de la population étudiante inscrite à l'université. Erlich et ses collaborateurs (2000) montrent à cet égard que les étudiantes et étudiants français, contrairement à leurs homologues états-uniens, anglais, allemands ou japonais, s'investissent peu dans la « vie universitaire », définie ici comme les activités parallèles aux études qui sont mises en place dans les établissements, qu'elles soient culturelles, physiques ou sociales. Leur intégration institutionnelle demeure faible et l'université se résume pour eux à sa fonction utilitaire. D'autres variables telles que l'appartenance à une minorité « raciale » et ethnique des étudiants (Grayson, 1995, 2007, 2008; Lee et Rice, 2007; Moghaddam et Perreault, 1992; Taboada-Leonetti, 1990), la méconnaissance du système d'enseignement d'accueil (Boyer et Sedlacek, 1988) ou encore la résidence sur le campus (Grayson, 1997) peuvent par ailleurs être prises en compte lorsqu'on considère les différents facteurs d'intégration dans le système d'enseignement universitaire et donc de réussite universitaire. Enfin, les réseaux sociaux, qui constituent en soi des lieux de socialisation, peuvent également favoriser l'intégration des étudiantes et des étudiants étrangers dans la mesure où ils permettent, entre autres, le partage de l'appartenance (ethnique,

religieuse, etc.), la circulation de l'information, l'apport d'aide (sous la forme de soutien émotionnel, d'aide matérielle, d'information et de camaraderie) ou encore la mobilisation du « capital social » qui assure la mise en œuvre de ressources grâce aux relations actualisées ou potentielles entre les membres d'un réseau (Lemieux, 2000).

Le groupe national d'origine, comme espace de socialisation et d'entraide, peut ainsi être un élément facilitateur à l'arrivée pour introduire le nouvel arrivant dans la société d'accueil et lui transmettre un savoir pratique acquis d'une génération à l'autre de migrants (Poutignat et Streiff-Fénart, 2000; Schuerkens, 2000; Xavier de Brito, 2009). Néanmoins, les étudiants ne réagissent pas tous de la même manière vis-à-vis de leur groupe national d'origine, ce qui se traduit par deux attitudes différentes : l'inscription à long terme dans le réseau ethnique étudiant, ce qui semble être, par exemple, le cas des étudiants chinois (Agulhon, 2009; Cerisier Ben Guiga et Blanc, 2005) et la mise à distance après une période d'adaptation pour chercher une intégration dans la société civile globale (ou du moins dans le monde universitaire), comme le montrent Borgogno et Vollenweider-Andresen (1998) ou Gérard (2003) pour les étudiantes et étudiants maghrébins.

OBJECTIFS ET MÉTHODE

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'intégration ne constitue pas un bloc monolithique, mais peut être décomposée en plusieurs types d'intégration : sociale, universitaire et institutionnelle. L'objectif de cet article est de cerner dans quelle mesure les étudiantes et étudiants internationaux rencontrés dans le cadre de notre étude se disent intégrés sur les plans universitaire et social. Ainsi, nous laissons de côté l'intégration institutionnelle, qui a déjà donné lieu à la publication d'un article (Duclos, 2007). Comment les personnes participantes définissent-elles l'intégration? Leurs modes de socialisation et d'intégration évoluent-ils au cours de leur expérience migratoire? L'état d'intégration renvoie aux stratégies de socialisation des étudiants : quels réseaux fréquentent-ils, pour quelle intégration? Dans quelle mesure leurs projets personnels et professionnels reflètent-ils leurs modes de socialisation? Nous avons tenté de répondre à ces questions au cours de l'analyse. En nous inspirant d'études psychosociales et en empruntant les méthodes documentaire et qualitative, nous avons rencontré en entretien dix étudiantes et étudiants répartis selon la nationalité, le sexe et l'ancienneté de la migration. Nous visons à comprendre leur situation d'intégration, entendue comme la somme des intégrations sociale, universitaire et institutionnelle. Après une analyse documentaire des politiques mises en œuvre dans l'université d'étude pour l'accueil et l'intégration de la population étudiante internationale, une étude a été menée en 2005-2006 sous la forme de dix entretiens semi-directifs auprès d'étudiantes et étudiants tunisiens et marocains de deuxième ou de troisième cycle afin d'étudier leur état d'intégration et saisir leurs représentations et intentionnalités (Van der Maren, 1996). Les premières démarches pour constituer l'échantillon ont été effectuées au moyen du « bouche-à-oreille » auprès de la population étudiante résidant sur le campus et en contactant l'Association des étudiants musulmans de l'université pour procéder ensuite selon l'effet « boule de neige ». Un prétest a été réalisé en 2004 auprès de six étudiantes et étudiants afin d'affiner le protocole d'entrevue et

d'ouvrir des pistes de réflexion. La grille d'entretien définitive abordait dans un premier temps la situation socioprofessionnelle de l'étudiante ou de l'étudiant et de sa famille, afin de dresser un portrait global de son contexte familial. Puis, les raisons du départ à l'étranger pour poursuivre ses études étaient abordées afin de circonscrire les raisons objectives et subjectives de sa venue dans l'université d'étude. Les questions portaient ensuite sur les démarches d'admission et d'inscription auprès de l'université d'étude, de même que sur les intégrations universitaire, sociale et institutionnelle, pour retracer l'évolution de la socialisation depuis l'arrivée et déterminer le degré d'intégration. L'entretien s'achevait sur l'évocation de projets personnels et professionnels, subséquents à l'obtention de leur diplôme.

Notre échantillon non probabiliste est composé de quatre femmes (deux Tunisiennes et deux Marocaines) et six hommes (trois Tunisiens et trois Marocains) répartis selon la nationalité, l'ancienneté de leur migration et le sexe. La variable de la discipline (programme d'étude) a été laissée au hasard : neuf étudiantes et étudiants sur dix sont inscrits dans un programme en sciences de l'administration. Cette particularité est significative étant donné la très forte représentation de la population étudiante de nationalités tunisienne et marocaine dans cette discipline au sein de l'université d'étude.

En ce qui concerne le choix de la variable « nationalité », il nous a semblé intéressant de sélectionner une population en particulier, l'un des postulats à l'origine de la recherche étant que les modes d'intégration différaient selon la culture d'origine et selon la distance entre la culture de départ et la culture d'accueil. Le groupe des « Maghrébins », plus particulièrement celui des Tunisiens et des Marocains, représente la deuxième communauté la plus importante parmi la population étudiante internationale de l'université d'étude, après celle des Français. Il a été choisi pour deux raisons : la familiarité qui s'est établie avec une frange de cette population à la suite d'une première étude sur les étudiantes tunisiennes et marocaines inscrites en Classes préparatoires aux Grandes Écoles, l'une des filières les plus élitistes de l'enseignement supérieur français (Duclos, 2006) d'une part, et l'avantage pratique que constituait le fait d'avoir un bassin de population suffisamment important pour mener à bien la recherche, d'autre part. Ces deux groupes ont été distingués dans la recherche pour mieux comprendre la façon dont ils définissent l'intégration. La variable de l'ancienneté de la migration a été retenue, car le facteur temps nous semblait essentiel dans l'appréhension du trajet migratoire et des différentes situations vécues au cours de ce processus. Enfin, la variable du sexe a été prise en compte, car les rapports sociaux femmes-hommes sont un élément qui peut complexifier l'interprétation de l'intégration, notamment lorsqu'il est ajouté à la dynamique ethnique. Par exemple, les femmes intérioriseraient plus que les hommes le « métier d'étudiant » (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Par ailleurs, le départ à l'étranger pour les études permettrait aux femmes de renégocier leur identité culturelle, religieuse et personnelle, en plus d'accroître leur pouvoir et leur émancipation vis-à-vis du groupe dominant (Erdreich et Rapoport, 2002) ou du groupe national d'origine (Ahmad, 2001).

Tableau 1.
Profil des répondantes et des répondants

Tunisiens
Loubna, femme, Doctorat en lettres, depuis 6 ans dans l'université d'étude, parcours d'études linéaire, 1 ^e migration; père professeur technique, mère fonctionnaire; 1 ^e de la famille à l'étranger.
Yasmine, femme, MBA, depuis 7 mois dans l'université d'étude, retour aux études après 2 ans de travail, 1 ^e migration; père ouvrier (retraité), mère surveillante; 1 ^e de la famille à l'étranger.
Ahmed, homme, MBA, depuis 1 an dans l'université d'étude, parcours d'études linéaire, 1 ^e migration; père commerçant, mère au foyer; 1 ^e de la famille à l'étranger.
Mourad, homme, MBA, depuis 1 an ½ dans l'université d'étude, parcours d'études linéaire, 1 ^e migration; père homme d'affaire, mère au foyer; une tante en France (migration économique).
Sami, homme, MBA, depuis 2 ans ½ dans l'université d'étude, parcours d'études linéaire, 1 ^e migration; père technicien supérieur (retraité), mère au foyer; famille habituée à l'international (pour études).
Marocains
Hayet, femme, MBA, depuis 2 ans dans l'université d'étude, retour aux études après 1 an de travail (le temps de faire les papiers pour le départ), 1 ^e migration; père avocat, mère au foyer; famille habituée à l'international (pour études).
Maha, femme, MBA, depuis 2 ans ½ dans l'université d'étude, parcours d'études linéaire, études supérieures en Tunisie (4 ans); père colonel, mère médecin; famille habituée à l'international (pour études).
Hicham, homme, MBA, depuis 1 an ½ dans l'université d'étude, parcours d'études linéaire, 1 ^e migration; père ingénieur, mère infirmière; famille habituée à l'international (pour études).
Khalid, homme, MBA (inscrit dans deux concentrations), depuis 1 an dans l'université d'étude, parcours d'études linéaire; 1 ^e migration; père banquier, mère au foyer; famille habituée à l'international (migration économique).
Karim, homme, MBA, depuis 6 mois dans l'université d'étude, retour aux études après 6 ans de travail, 1 ^e migration; père ouvrier (retraité), mère au foyer; famille à l'étranger (études et migration économique).

Il est à noter que chaque personne de l'échantillon s'est vu attribuer un nom fictif.

RÉSULTATS

La définition de l'intégration

Lorsqu'il est demandé aux répondantes et aux répondants de définir l'intégration universitaire, la réponse est unanime et elle n'appelle que peu de développement : une bonne intégration se juge à l'aune des résultats scolaires. La perception de cette intégration renvoie donc à un jugement objectif : si les résultats sont bons, c'est que l'adaptation au nouveau système universitaire est réussie. Au moment des entretiens, l'intégration universitaire semble être un objectif atteint, car aucun d'entre eux n'évoque de difficulté sur le plan scolaire. Les problèmes d'adaptation au nouveau système d'enseignement se limitent généralement à la première session, le temps de comprendre les attentes des professeurs, la façon de travailler ou les rapports avec les autres étudiants, notamment à l'occasion

des travaux de groupe. L'obtention du diplôme étant la justification première de l'expérience migratoire, tout est mis en œuvre pour réussir sur ce plan, ce qui peut engendrer beaucoup de stress :

La peur d'être incapable, tout ça, et les quatre ou cinq premiers mois c'était difficile, dans le sens que je n'avais pas, par exemple, de temps pour me reposer [] j'étais dans la course, il fallait faire quelque chose pour que je prouve à moi-même au moins que je suis capable. Donc entre dimanche et vendredi, il n'y avait pas de différence, c'était toute une semaine de travail et il y avait beaucoup de stress. (Loubna)

[...] Mon objectif premier était d'étudier, donc je ne m'intéressais pas à autre chose. [...] Je ne connaissais rien, je ne savais pas comment ça allait se passer et il était hors de question pour moi d'échouer. Et donc, je me suis efforcé de faire tout ce qui était nécessaire pour ne pas échouer. (Khalid)

La définition de l'intégration sociale est beaucoup plus subjective : une même situation d'intégration sociale, résultant des mêmes contextes de socialisation, au sein des mêmes réseaux sociaux peut être perçue très différemment. L'intégration sociale est définie par l'un des répondants comme « le fait de s'impliquer dans la société, le fait de donner et de recevoir en même temps » (Hicham). Celui-ci se reproche d'ailleurs de n'avoir, pour l'instant, fait que recevoir sans jamais rien donner à la société d'accueil. Un deuxième aspect régulièrement souligné est le respect entre chaque communauté et la société québécoise : « Nous, on respecte les autres cultures; les autres cultures nous respectent, ça rend la vie plus facile » (Khalid). La subjectivité inhérente à la définition de l'intégration sociale est ici flagrante. Alors que pour plusieurs d'entre eux, l'intégration sociale se résume à une socialisation au sein du groupe national (ou religieux) et renvoie à une vision communautariste, d'autres soulignent la nécessaire volonté d'ouverture à la société d'accueil :

Lorsque je parle de l'intégration, je parle de l'intégration avec la communauté tout entière, avec les Français, les Indiens, tout et tout. [...] Mais si tu parles de l'intégration avec ta propre communauté, c'est évident que tu vas t'intégrer. (Karim)

Si la moitié des répondantes et répondants se considère bien intégrée socialement lorsque la question leur est posée, ce sentiment ne reflète pas forcément l'état réel de leur interaction avec le milieu d'accueil. Ainsi, le cas de Yasmine est caractéristique de l'« occultation », elle qui évite d'explicitier les termes de la contradiction (Camilleri, 1998a). Alors qu'elle se dit totalement satisfaite de son intégration, l'utilisation même de l'expression « avoir sa bulle », qu'elle emprunte pour se décrire, montre que son intégration sociale est assez limitée : le groupe avec lequel elle a le plus de contacts est celui des Maghrébins et ses relations avec les Québécois restent cantonnées à l'université, car elle ne trouve pas le temps de nouer des liens solides pour le moment :

Moi, je n'ai pas beaucoup de relations parce que je ne trouve pas de temps. C'est plus des Maghrébins. Quand je dis plus, c'est deux personnes du Maghreb, une amie et un Tunisien. [...] Au point où je suis, ça me suffit. [...] J'ai ma bulle à moi et je fais entrer ce que moi, je veux. (Yasmine)

De même, Sami se dit totalement satisfait de son intégration et « ouvert à tout genre d'activité qui pourrait le « mettre en contact avec des Québécois ou des non-Québécois, des êtres humains ». Cette assertion est cependant plusieurs fois mise en contradiction au cours de l'entretien, par exemple, lorsqu'il affirme qu'à cause de contraintes religieuses, il refuse de participer aux activités organisées dans sa faculté où l'on consomme de l'alcool. Il ajoute déplorer que certains musulmans acceptent de participer à ces activités.

Les étapes du parcours migratoire

L'ancienneté de la migration, soit la deuxième variable retenue dans l'analyse, permet de constater que les réactions engendrées par la migration pour études sont pratiquement identiques à celles de la migration à long terme. L'ensemble des étapes du trajet migratoire (Cohen-Emerique, 1980; Oberg, 1960) n'est cependant pas vécu par la totalité des répondantes et des répondants : la phase d'euphorie initiale est loin d'être un passage obligé et la confrontation n'intervient pas au cours d'une étape unique, mais tout au long du processus de migration. L'expérience vécue à l'arrivée varie ainsi beaucoup selon le soutien reçu durant l'installation et la préparation des étudiantes et des étudiants. Yasmine et Ahmed disent ne pas avoir ressenti de problème au départ. Arrivés depuis moins d'un an, ils découvrent le Québec et se déclarent satisfaits de leur expérience. Celle-ci semble correspondre à la première étape du « trajet migratoire » dont parlent Oberg (1960) et Cohen-Emerique (1980), soit l'« étape d'euphorie » :

J'ai visité le Québec, c'est vraiment très beau. Les gens qui habitent ici sont vraiment très très très gentils. Très serviables. On a un voisin, qui est le propriétaire aussi, et vraiment je n'ai jamais vu quelqu'un d'aussi gentil, avec sa femme et tout, il nous a vraiment facilité la vie. (Yasmine)

Hicham fait aussi référence à cette étape d'euphorie, durant laquelle tout était sujet à la découverte. Lors de l'entretien, soit un an et demi après son arrivée à l'université, il se situe plutôt à l'« étape de confrontation ».

Le début c'était bien. Tu découvres et tout; c'est bien. Tu commences à étudier et le programme est chargé, donc tu ne penses pas à beaucoup de choses. Mais dès que tu finis la première session, tu penses à ce que tu vas faire après ton diplôme. Et tout le monde est pessimiste ici : « Il y n'a pas de travail, il n'y a rien du tout »! Ça n'aide pas, ça déprime! Il n'y a pas d'espoir. Ils disent : « Il n'y a pas d'espoir ici, c'est seulement les Québécois qui travaillent »!

Le « trajet migratoire » selon Oberg (1960) et Cohen-Emerique (1980) se retrouve aussi dans le discours de Mourad, qui décrit à sa manière le « choc culturel » :

Disons que le choc culturel, tu commences à le sentir après un mois, un mois et demi. Pour moi, le choc culturel on peut le résumer, c'est-à-dire que toi tu vois des choses qui sont anormales et, pour les autres, elles ne sont pas anormales. Et *vice versa*.

Cependant, ce modèle du « trajet migratoire » ne semble pas s'appliquer à toutes les personnes. C'est en effet de l'« étape de la confrontation » dont il est question lorsque Hayet, Loubna et Karim parlent de leur arrivée dans cette université, il y a respectivement deux ans, six ans et six mois :

Les premiers jours c'était terrible. Parce que vraiment je ne savais rien. [] Je suis venue toute seule, je ne savais pas quoi faire ni où aller [] ce campus-là c'était comme une grande ville, je me perdais, je passais des heures et des heures à aller d'un pavillon à l'autre, à lire les trucs, à demander aux gens. Je passais des heures et des heures. (Hayet)

Je ne sais pas ce qui ne marchait pas, mais je n'étais pas bien. Et maintenant je peux dire : le manque de soleil, l'hiver qui est totalement différent, les nouvelles responsabilités, ça fait beaucoup, ça demande beaucoup. [] Aux mois de mai et de juin, avec l'arrivée du printemps, je ne dis pas que j'ai eu une dépression, mais c'était semblable à une dépression. (Loubna)

Le début c'est toujours difficile, étant donné que tu ne connais personne, tu ne connais pas le système, comment ça marche, et puis il y a les problèmes psychologiques de solitude, etc. Donc, les premiers jours c'était difficile, mais après ça va. Je suis arrivé à connaître du monde, à me faire des amis, donc ça va. (Karim)

Loubna, étudiante en fin de doctorat, habite le Québec depuis six ans et a connu toutes les phases du parcours migratoire. Au moment de l'entretien, elle vit une aisance biculturelle. Après une arrivée difficile et deux premières années passées avec la communauté tunisienne, elle est maintenant l'exemple le plus abouti d'intégration telle que la décrit Camilleri (1998a), à savoir le « compromis avec la dévalorisation » et la capacité à « joindre les codes » :

Je le dis et je le répète depuis trois ans au moins, je ne suis plus Tunisienne, parce que j'ai quitté la Tunisie; je me suis éloignée et quand je reviens en Tunisie, je vois des choses qui sont bizarres qui ne font pas mon affaire, comme si je n'étais pas Tunisienne. Mais en même temps, je ne serai jamais Québécoise. Jamais. Parce que dans ce corps moi je dis, il y a du couscous, il y a des choses purement tunisiennes, il y a du sang tunisien [...] Mais je suis Tuniso-québécoise, j'ai des deux; je ne veux pas ignorer mes origines parce que ce serait de la folie [...], mais aussi, je ne veux pas ignorer les années que j'ai vécues ici et tout ce que j'ai fait ici.

Quelle socialisation pour quelle intégration?

Parmi les stratégies identitaires présentées plus haut, deux en particulier se retrouvent dans notre échantillon : l'« intégration » (Berry, 1997) ou « attitude synthétique » (Camilleri, 1998b) et la « séparation/ségrégation » (Berry, 1997) ou « attitude conservatrice » (Camilleri, 1998b). Si tous les étudiants et étudiantes rencontrés soulignent leur attachement à leur identité culturelle et leur volonté d'en conserver les caractéristiques, l'ouverture plus ou moins grande vis-à-vis de la culture d'accueil, qui se traduit par les modes de socialisation adoptés et les réseaux fréquentés, est ce qui va déterminer le type d'intégration.

La variable du pays d'origine est régulièrement soulignée par les répondantes et répondants pour expliquer leur état d'intégration dans la société québécoise. Bien que chacun considère que l'autre communauté, tunisienne ou marocaine, est mieux intégrée que la sienne, pour eux, la communauté maghrébine aurait tendance à se replier sur elle-même :

Je ne me suis pas trop intégré, ça je l'avoue. La plupart des Maghrébins ne se sont pas intégrés. [...] On dit que dès que tu as tes papiers, ton diplôme, tu retournes; il n'y a plus aucun intérêt à rester ici. (Hicham)

Au niveau académique, je pense qu'ils sont très bien éduqués et instruits, mais aussi on peut dire qu'une partie des Maghrébins ne sont pas très bien intégrés avec la société. (Mourad)

Trois étudiantes et étudiants se démarquent cependant de cette « fatalité » de la séparation avec la société québécoise, eux qui ont fréquenté le réseau national de leur pays d'origine au moment de leur arrivée. La variable de l'ancienneté de la migration semble être décisive dans la situation d'intégration de Loubna, puisqu'elle a délibérément choisi d'éviter le groupe de Tunisiens qu'elle fréquentait à son arrivée au Québec pour privilégier ses contacts avec les Québécois, allant même jusqu'à situer ses véritables relations d'amitié dans d'autres lieux que l'université :

Les amis québécois que j'ai actuellement, je ne les ai pas connus à l'université. Parce qu'il y a une autre réalité qui est que l'Université [x] ne représente que des étudiants. [...] Mais j'ai eu une autre chance de contacter des Québécois dans un autre contexte et là, tu commences à voir que les Québécois sont des travailleurs, sont des chômeurs, ont des problèmes d'argent, sont riches. Tu vois les autres catégories.

D'autres variables que celles prises en considération pour constituer l'échantillon semblent entrer en ligne de compte pour caractériser la situation d'intégration des étudiantes et des étudiants rencontrés. L'âge plus avancé semble jouer un rôle dans la volonté de s'ouvrir à la culture d'accueil, comme le montre Karim. Ce dernier reprend ses études et souligne sa volonté de profiter de son expérience à l'étranger pour découvrir la culture d'accueil, quitte à faire des concessions vis-à-vis de sa culture d'origine (ce que ne sont pas prêtes à faire les autres personnes rencontrées en entretien) : « Je suis venu ici espérant avoir

une autre expérience pour m'ouvrir sur d'autres cultures. Donc je suis prêt à faire connaissance avec chacun ici ».

Enfin, les résultats d'une recherche précédente auprès d'étudiantes maghrébines inscrites dans une filière élitiste de l'enseignement supérieur en France (Duclos, 2006) laissent penser que pour une des étudiantes de l'échantillon, la variable du milieu socioculturel d'origine, en l'occurrence le fait d'être issue de l'élite marocaine, est un facteur facilitant son intégration sociale. Pour Maha, le fait d'avoir évolué dans une famille ouverte à l'Occident, dont les stratégies éducatives sont clairement orientées vers son départ à l'étranger, serait un élément conduisant à une intégration plus facile au Québec. Depuis son enfance et sa scolarisation dans une Mission française au Maroc, Maha a toujours été encouragée à poursuivre ses études à l'étranger, suivant de ce fait l'exemple de sa grande sœur et de ses cousins en Roumanie et au Québec.

Pour les autres répondantes et répondants, leur stratégie d'acculturation correspondrait plutôt à une séparation/ségrégation, qui résulte d'une intégration sociale privilégiant le groupe ethnique étudiant ou le groupe religieux. Comme le font remarquer plusieurs des étudiants rencontrés, l'absence d'intégration sociale serait très souvent liée à l'engagement au sein de l'Association des étudiants musulmans de l'université : « [] L'Association des étudiants musulmans, honnêtement, ça ne facilite pas l'intégration. Ça facilite l'intégration entre les musulmans. Ça ne facilite pas l'intégration entre musulmans et non-musulmans » (Hicham). Ce rôle de la religion dans l'intégration, tous, sauf Karim, y font référence à un moment ou à un autre au cours de l'entretien, alors que cette thématique était laissée à leur libre choix. Pour Maha et Loubna, la religion appartient à la sphère privée et ne doit jamais interférer dans les relations avec les autres. Par exemple, leurs croyances ne les ont pas empêchées de participer à des fêtes de Noël, un fait qu'elles ont caché à leurs amis maghrébins. Les sept autres étudiantes et étudiants se réfèrent à la religion comme à un marqueur culturel indispensable à la définition de leur identité, même ceux qui disent avoir été peu pratiquants dans leur pays d'origine. Ils y font allusion dès qu'il s'agit de décrire leur situation d'intégration. La religion joue un rôle ambivalent. D'un côté, elle leur permet, par le biais de la mosquée, de rencontrer des personnes, de faire circuler de l'information, d'avoir un soutien en cas de problème. De l'autre, elle est aussi un frein à l'intégration, car ils ne sont souvent pas prêts à faire des concessions vis-à-vis de leurs pratiques religieuses et de leur culture d'origine, lorsqu'il s'agit de rencontrer des personnes non musulmanes :

Oui, on m'avait invité à faire des sorties avec eux, mais j'ai refusé parce que je n'ai pas le droit de boire de bière, donc je ne peux pas. Même rester en groupe avec des gens qui boivent, j'ai pas le droit, religieusement parlant. (Khalid)

[] Il y a le facteur religieux. Je peux te dire que je suis assez pratiquant. Donc principalement pour les sorties, en boîte, dans les bars, je suis pas très attiré pour faire des sorties. (Mourad)

La mosquée semble donc être le lieu d'intégration sociale le plus important pour les étudiantes et étudiants rencontrés, mais deux autres endroits favorisent

leur intégration : les résidences étudiantes et le centre sportif de l'université. Presque tous sont passés par les résidences, à un moment ou à un autre, et ont profité de leur réseau national d'origine pour s'installer. Cependant, la variable du sexe semble avoir un effet sur les lieux d'intégration. Pour les répondantes, l'intégration sociale se fait principalement dans les résidences étudiantes (quitte à sortir ensuite de ce réseau). Pour presque tous les répondants, elle s'effectue par une participation aux activités sportives offertes par l'établissement, activités par ailleurs souvent reliées à l'Association des étudiants musulmans de l'université. La pratique d'un sport collectif, en général le soccer, est ainsi l'un des moyens privilégiés de socialisation des étudiants après la pratique religieuse :

Comme stratégie, peut-être le sport, parce que j'aime le sport. La plupart des amis que j'ai rencontrés, c'est par le sport ou par les études. [] Par exemple, je me suis fait des amis, X et Y, qui sont de bons amis, en plus ils m'invitent tout le temps à jouer avec eux au foot. S'ils veulent avoir une bonne équipe, ils sont obligés! Mais non! Ils font l'effort et moi je vais jouer. J'apprécie cet effort parce qu'ils m'invitent. (Hicham)

Je pense que principalement c'est par le sport, c'est le moyen que j'ai trouvé pour me faire des amis. Pour les parties de volley, les parties de basket ou de soccer. (Mourad)

Je sors, je joue au foot [] à l'extérieur de l'université. On a un stade. [] Avec des Tunisiens. De temps en temps on invite des Québécois, des Français, des Africains. (Ahmed)

Des projets ne reflétant que partiellement les modes de socialisation

Pour tous les répondants et répondantes, la migration pour études est subordonnée à un seul objectif : obtenir un diplôme facilitant l'insertion dans le marché du travail, que ce soit dans leur pays d'origine ou à l'étranger. Même si les situations d'intégration et les aspirations des étudiantes et des étudiants rencontrés sont variables, une tendance se dégage : pour beaucoup d'entre eux, surtout les hommes, l'intégration sociale n'est pas une priorité et elle reste soumise à l'intégration universitaire. Khalid, même en parlant de l'intégration sociale, fait intervenir l'intégration universitaire. Selon lui, s'il se considère actuellement bien intégré, c'est parce qu'il a en premier lieu réussi son intégration universitaire : « Une fois que les études vont bien, qu'on est sûr qu'on est sur la bonne voie, la vie devient plus facile » :

Pour moi en venant ici, j'avais un objectif ciblé, c'était étudier, donc tout le reste ne m'intéressait pas. Pas « ne m'intéressait pas », mais mon objectif premier était d'étudier, donc je ne m'intéressais pas à autre chose. [...] Je ne connaissais rien, je ne savais pas comment ça allait se passer et il était hors de question pour moi d'échouer. Et donc je me suis efforcé de faire tout ce qui était nécessaire pour ne pas échouer.

En ce qui concerne les projets professionnels à plus long terme, ils sont au nombre de trois et semblent très dépendants de la variable du sexe : seuls deux étudiants, Loubna et Sami, ne savent pas ce qu'ils feront au terme de leur formation

et restent ouverts à diverses possibilités. Pour tous les autres, les projets semblent assez arrêtés. Deux étudiantes, Maha et Hayet, veulent continuer leur expérience internationale et s'installer à l'étranger. Enfin, cinq des six étudiants rencontrés, ainsi que Yasmine, comptent rentrer dans leur pays d'origine après une expérience plus ou moins longue de travail à l'étranger (généralement trois ans). Le cas de Yasmine est particulier, puisqu'elle parle à la fois de rentrer, pour profiter du soutien de sa famille quand elle devra élever ses enfants, et de rester à l'étranger. Ses projets à long terme sont en fait les mêmes que ceux de son mari : travailler à l'étranger deux ou trois ans avant de rentrer.

Il est pertinent de noter que le degré d'intégration sociale, réel et perçu, ne semble pas vraiment avoir d'influence sur la volonté de rentrer ou non dans le pays d'origine. Ainsi, Loubna, dont l'intégration semble être la plus aboutie, reste très vague sur ses projets. À l'inverse, Hayet, qui juge son expérience insatisfaisante et qui ne connaît la société québécoise que par ce que les autres maghrébins lui en disent, se projette dans une carrière internationale et rêve à sa future autonomie. Pour tous ceux qui veulent s'installer quelques années au Canada, les expériences de travail pouvant mener à une intégration en emploi précéderont une intégration sociale dont ils ne semblent pas douter par ailleurs. La migration universitaire n'est perçue que comme une étape et tous ceux qui souhaitent continuer au moins quelque temps leur expérience à l'étranger quitteront leur ville d'étude pour aller dans une plus grande ville francophone ou, le plus souvent, pour tenter de travailler dans les provinces anglophones. L'intégration sociale n'est donc pas perçue comme une obligation, mais comme quelque chose que l'on fait en plus, si l'on a un peu de temps. Or, cette disponibilité n'arrive souvent qu'à la toute fin des études, au moment de rentrer dans le pays d'origine ou de quitter la ville d'étude pour chercher du travail ailleurs. La majorité des étudiantes et des étudiants a une connaissance très limitée de la société d'accueil :

C'est une perception qui est pleine de peurs [] Je me dis que si je veux chercher du travail, ça va être impossible vu que je suis voilée, que je suis Marocaine. Donc, c'est plus une perception pleine de peurs. (Hayet)

Je crois que je veux m'intégrer, sauf que [] je ne sais pas comment expliquer ça. Je n'ai pas eu l'occasion d'étudier avec beaucoup de Québécois, de connaître beaucoup de Québécois pour m'intégrer plus, mais ça me dérangerait pas. Au contraire, j'aimerais bien voir un peu comment ça se passe, vivre la culture québécoise. Là, je viens de recevoir une invitation d'un ami québécois qui m'invite à souper samedi prochain. Ça sera ma première invitation! [] Je crois qu'il faudrait vraiment vivre avec les Québécois pour s'intégrer (Maha)

CONCLUSION

Si, pour les participantes et participants à cette étude, l'intégration universitaire semble être chose faite et qu'aucun d'entre eux ne doute de l'obtention de son diplôme, l'intégration sociale est plus difficile à définir, puisque son appréciation reste subjective. Deux stratégies identitaires s'affrontent, selon l'ouverture

manifestée vis-à-vis de la société d'accueil et de ses codes, mais aussi selon les réseaux fréquentés : l'« intégration » (Berry, 1997) ou « attitude synthétique » (Camilleri, 1998b), dont Loubna serait l'exemple le plus abouti, et la « séparation/ségrégation » (Berry, 1997) ou « attitude conservatrice » (Camilleri, 1998b), que représente Sami, par exemple.

La socialisation, c'est-à-dire le processus d'acquisition de la culture, d'intégration de la culture à la personnalité et d'adaptation à l'environnement social, à l'œuvre au cours de la migration pour étude des répondantes et des répondants, est tributaire de différentes variables. Tout d'abord, l'ancienneté de la migration renvoie à l'étape atteinte dans le parcours migratoire qui, nous l'avons vu, peut être étendu à l'expérience des étudiantes et des étudiants étrangers. Ensuite, le sexe intervient à la fois dans les lieux de socialisation et dans le rapport à la religion (qui se traduit par une ouverture plus ou moins grande à la culture d'accueil). Enfin, les projets subséquents à l'obtention du diplôme ne reflètent pas toujours les modes de socialisation adoptés et le type d'intégration. Ainsi, le parcours d'Hayet montre qu'un projet d'internationalisation à long terme ne rime pas forcément avec une volonté d'ouverture sur la société d'accueil. Au contraire, Karim, très explicite sur sa volonté de découvrir la société d'accueil et soucieux de s'ouvrir à des réseaux autres que maghrébins ou musulmans, n'en est pas moins convaincu qu'il rentrera dans son pays dès la fin de ses études.

Une intégration complète au sens où l'entendent Larose et Roy (1993), combinant les intégrations sociale, scolaire (universitaire) et institutionnelle, n'est donc pas atteinte par les étudiantes et étudiants rencontrés, puisque seule compte pour eux l'intégration universitaire. Leur objectif principal est d'obtenir un diplôme nord-américain qui leur permettra, du moins ils le pensent, de s'intégrer plus facilement sur le marché du travail, dans leur pays d'origine ou en Amérique du Nord. Lorsque le continent nord-américain est visé, le Québec est écarté : seules comptent les provinces canadiennes anglophones ou les États-Unis.

Malgré la taille de notre échantillon et son caractère non probabiliste, les tendances dégagées dans les recherches portant sur l'intégration en milieu éducatif (Boyer et Sedlacek, 1988; Erlich *et al.*, 2000; Grayson, 1995, 1997, 2007, 2008; Larose et Roy, 1993; Tinto, 1975, 1987) sont illustrées dans notre étude. Une différence peut toutefois être relevée avec les recherches de Grayson (1997, 2008). À l'égard de la variable « lieu de résidence », cet auteur conclut que le fait d'habiter sur le campus facilite l'engagement des étudiants dans la vie universitaire même si cela n'est pas forcément prédictif de la réussite universitaire (Grayson, 1997), tout en soutenant que les étudiants internationaux sont aussi engagés que les étudiants locaux (Grayson, 2008). Seule Maha a souligné le rôle qu'ont eu les résidences universitaires dans son intégration sociale. En outre, le contact avec d'autres étudiantes et étudiants tunisiens et marocains, en résidence, ne favoriserait pas forcément l'engagement dans la vie universitaire (le seul engagement réel s'est fait par l'Association des étudiants musulmans, principalement pour les hommes).

Deux des variables prises en compte semblent pertinentes et pourront être retenues dans d'autres recherches. La nationalité ou plutôt l'appartenance à la communauté maghrébine, aux dires des répondantes et des répondants, est un élément important dans leur intégration. Tous s'accordent pour dire que les

membres de leur communauté privilégient sciemment l'intégration universitaire à l'intégration sociale. Cette dernière, même en cas de bonne intégration universitaire, n'est pas ressentie comme une nécessité dans la mesure où aucune des personnes rencontrées n'a l'intention de s'établir dans la ville d'étude. De même, aucune différence ne peut être établie entre Tunisiens et Marocains à cet égard. La deuxième variable, le sexe, semble également jouer un rôle puisque hommes et femmes privilégient des lieux différenciés de socialisation. Toutefois, la troisième variable, « ancienneté de la migration », ne peut être prise en compte dans cette étude : elle n'entre en jeu que pour une seule étudiante, Loubna, présente dans cette université depuis beaucoup plus longtemps que les autres. Il serait pertinent, dans une recherche ultérieure, de décaler le seuil de l'ancienneté à deux ou trois ans (au lieu d'un an) pour tester cette variable avec plus de précision. C'est au cours de sa troisième année que Loubna a réellement commencé à fréquenter des Québécois. C'est également au bout de deux ans et demi de présence sur le sol québécois que Maha va, pour la première fois, passer une soirée chez des Québécois, s'appêtant ainsi possiblement à franchir une étape dans son intégration sociale.

Enfin, d'autres variables mériteraient d'être testées de manière plus systématique, et sur un échantillon plus important, dans une recherche ultérieure : l'âge (un seul étudiant, Karim, se démarque des autres sur ce plan) et la situation socioéconomique et culturelle des familles. Une autre piste de recherche consisterait à répéter cette étude dans une université ancrée dans un autre contexte social (un autre pays ou le Canada anglophone) afin d'examiner dans quelle mesure les modes de socialisation et d'intégration diffèrent.✦

RÉFÉRENCES

- Agulhon, C. (2009). « Les étudiants chinois à Paris : une affiliation partielle ». In C. Agulhon et A. Xavier de Brito (Eds.), *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli* (pp. 107-155). Paris : L'Harmattan.
- Ahmad, F. (2001). « Modern traditions? British muslim women and academic achievement ». *Gender and Education*, vol. 13, n° 2, pp. 137-152.
- Berry, J. W. (1999). « Les processus d'acculturation ». In M.L. Lefebvre et M.A. Hilly (Eds.), *Identités collectives et altérité : diversité des espaces, spécificités des pratiques* (pp. 180-189). Paris : L'Harmattan.
- Berry, J. W. (1997). « Immigration, acculturation and adaptation ». *Applied Psychology: An International Review*, vol. 46, n° 1, pp. 5-34.
- Bertaux, S. (1997). « Le concept démographique d'assimilation : un label scientifique pour le discours sur l'intégration? » *Insertion, intégration : concepts et pratiques. Les catégories utilisées. Connaissances, pratiques, expériences* (vol. 2). Aubervilliers : Revue française des affaires sociales.
- Borgogno, V. & Vollenweider-Andresen, L. (1998). *Les étudiants étrangers en France. Trajectoires et devenir. Tome II*. Nice, Convention d'étude Direction de la Population et des Migrations, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité du 28 août 1996.

Boyer, R., Coridian C. & Erlich, V. (2001). « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, vol. 136, pp. 97-105.

Boyer, S. P. & Sedlacek, W. E. (1988). Noncognitive predictors of academic success for international students: a longitudinal study. *Journal of College Student Development*, vol. 29, pp. 218-223.

Bureau du registraire de l'université d'étude. (2006). Fichiers Excel présentant les caractéristiques sociales et universitaires des étudiantes et étudiants tunisiens et marocains à l'université d'étude de 1985 à 2005. Données non publiées.

Camilleri, C. (1998a). « Les stratégies identitaires des immigrés ». In J.-C. Ruano-Borbolan (Ed.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (pp. 253-258). Auxerre : Presses Universitaires de France.

Camilleri, C. (1998b). « Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter ». In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (pp. 57-62). Auxerre : Presses Universitaires de France.

Cerisier Ben Guiga, M. & Blanc, J. (2005). Rapport d'information fait au nom de la Commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées, sur l'accueil des étudiants étrangers en France, *Les rapports du Sénat*. Paris : Sénat. Commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées.

Cohen-Emerique, M. (1980). « Eléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle ». *Annales de Vaucluse*, vol. 17, pp. 116-139.

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Duclos, V. (2006). La scolarisation des élites féminines du Maghreb en France : les stratégies familiales, sexuées et de classe, et les parcours scolaires. *Recherches féministes*, vol. 19, n° 2, pp. 85-124.

Duclos, V. (2007). « La "Politique d'accueil, d'encadrement et d'intégration" d'une université francophone nord-américaine et sa représentation par des étudiantes et étudiants tunisiens et marocains ». *Intertext : L'université au XXI^e siècle : défis linguistiques et interculturels*, vol. 3/4, pp. 145-153.

Einarson, M. K. & Santiago, A.M. (1996). *Background characteristics as predictors of academic self-confidence and academic self-efficacy among graduate science and engineering students: an exploration of gender and ethnic differences*. Communication présentée à l'Annual Forum of the Association for Institutional Research, Albuquerque, NM

Ennafaa, R. & S. Paivandi. (2008). *Les étudiants étrangers en France. Enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vies*. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.

Erdreich, L. & Rapoport, T. (2002). « Elaborating ethnonational awareness via academic literacy: Palestinian Israeli women at the University ». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 33, n° 4, pp. 492-515.

Erlich, V. et autres. (2000). *La socialisation des étudiants débutants*. Paris : ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la programmation et du développement.

Gérard, E. (2003). *Les trajectoires sociales et scolaires des étudiants marocains en France. Discours et pratiques* (Note de synthèse pour le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France de Rabat (Maroc). Paris : Association de recherche sur l'éducation et les savoirs (ARES).

Grayson, J. P. (1995). « Does race matter? Outcomes of the first year experience in a Canadian university ». *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 25, n° 2, pp. 79-109.

Grayson, J. P. (1997). « Place of residence, student involvement and first year marks ». *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 27, n° 1, pp. 1-24.

Grayson, J. P. (2007). « Unequal treatment and program satisfaction among students of european and chinese origin ». *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 37, n° 3, pp. 51-85.

Grayson, J. P. (2008). « The experiences and outcomes of domestic and international students at four canadian universities ». *Higher Education Research and Development*, vol. 27, n° 3, pp. 215-230.

Julien, M. (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Kanouté, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, pp. 171-190.

Larose, S. & Roy, R. (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Lee, J. & Rice, C. (2007). « Welcome to America? International students perceptions of discrimination ». *Higher Education*, vol. 53, n° 3, pp. 381-409.

Lemieux, V. (2000). *À quoi servent les réseaux sociaux?* Québec : Les éditions de l'IQRC.

Levine, D. R. & Adelman, M. B. (1993). *Beyond language: cross-cultural communication*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.

Ministère de L'éducation, du loisir et du sport du Québec. « Statistiques sur les étudiants étrangers dans les réseaux universitaire et collégial », *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, [en ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/statistiques_etudiants_etrangers.asp] (23 juin 2011)

Moghaddam, F. M. & Perreault, S. (1992). « Individual and collective mobility strategies among minority group members ». *Journal of Social Psychology*, vol. 132, n° 3, pp. 343-357.

Oberg, K. (1960). « Cultural shock: adjustment to new cultural environments ». *Practical anthropology*, vol. 7, pp. 177-182.

Obin, J.-P. & A. Obin-Coulon. (1999). *Immigration et intégration*. Paris : Hachette Education.

Poutignat, P. & Streiff-Fénart, J. (2000). Réseaux et trajectoires d'étudiants africains. *Revue internationale de sociologie*, vol. 10, n° 3, pp. 385-404.

Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale. L'action sociale* (vol. 1). Ville LaSalle : Éditions Hurtubise.

Ruano-Borbalan, J.-C. (1998). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences humaines, Presses Universitaires de France.

Schuerkens, U. (2000). « Migrants africains à Paris : l'intégration sociale en tant que problématique interculturelle ». *Revue internationale de sociologie*, vol. 10, n° 3, pp. 365-384.

Taboada-Leonetti, I. (1991). « Stratégies d'intégration ». *Informations sociales*, vol. 14, pp. 11-19.

Taboada-Leonetti, I. (1990). « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue ». In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris : Presses Universitaires de France.

Tinto, V. (1975). « Dropout in higher education: a theoretical synthesis of recent research ». *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, pp. 89-125.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago : The University of Chicago Press.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.

Xavier de Brito, A. (2002). « Les étudiants étrangers : des personnes en déplacement ». In C. Sabatier, H. Malewska-Peyre et F. Tanon (Eds.), *Identités, altérités, acculturation* (pp. 107-122). Paris : L'Harmattan.

Xavier de Brito, A. (2009). « Avec du cœur au ventre : l'expérience des Brésiliens non boursiers à Paris ». In C. Agulhon et A. Xavier de Brito (Eds.), *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli* (pp. 41-70). Paris : L'Harmattan.

CONTACT INFORMATION

Virginie Duclos
CERLIS - Université Paris Descartes
CIRST - UQAM
duclos.virginie@gmail.com

Virginie Duclos est docteure en sciences de l'éducation (CERLIS, Université Paris Descartes) et sociologie (CIRST, UQAM). Ses travaux portent sur la comparaison de l'expérience migratoire d'étudiants d'Afrique subsaharienne francophone à Paris et à Montréal. Pendant son doctorat, elle a notamment travaillé comme assistante de recherche au CIRST sur la construction des identités professionnelles d'étudiants de différentes filières, et elle a participé à la réalisation d'un rapport de recherche sur les étudiants étrangers à Paris.