



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Entre inclusion et indifférence : étude qualitative des défis vécus par les personnes allophones du collégial

Auteurs

Emilie Doutreloux, professeure adjointe, Université Laval, Canada,
emilie.doutreloux@fse.ulaval.ca

Aristide Sorelle Tsayem Tchoupou, étudiante au doctorat en mesure et
évaluation, Université Laval, Canada,
aristide.tsayem-tchoupou.1@ulaval.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Justifiée par la croissance de la population étudiante allophone au sein du réseau collégial québécois, cette recherche explore les tensions entre inclusion institutionnelle et indifférence systémique. L'étude visait à cerner les défis vécus par les personnes étudiantes allophones dans leur rapport à la langue d'enseignement. Une méthodologie qualitative fondée sur des entrevues semi-dirigées avec un éventail de participantes et de participants du réseau francophone a mis au jour cinq types d'obstacles : situationnels, dispositionnels, institutionnels, informationnels et comportementaux. Ces résultats dévoilent un système d'enseignement supérieur en cours d'adaptation à la diversité linguistique et migratoire. Ils appellent à des actions concertées pour construire des environnements pédagogiques plus équitables et inclusifs.

Mots-clés : allophones; collégial; défis; obstacles; langue

Abstract

Given the growing presence of allophone students in Quebec colleges, this research explores the tensions between institutional inclusion and systemic indifference. The study aimed to identify the challenges these students experience in their relationship with the language of instruction. A qualitative methodology based on semi-structured interviews with a range of participants from the Francophone network uncovered five types of barriers: situational, dispositional, institutional, informational, and behavioural. These results reveal a higher education system in the process of adapting to linguistic and migratory diversity. They call for concerted action to build more equitable and inclusive learning environments.

Keywords: allophones, college, challenges, barriers, language



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Une population étudiante allophone en constante croissance

La population étudiante allophone a connu une croissance constante à l'enseignement supérieur canadien au cours des dernières décennies (Corbeil, 2003; Statistiques Canada, 2022), notamment à l'enseignement collégial francophone québécois où son nombre aurait crû d'environ 44 % de 2012 à 2022, passant de 16 368 à 23 569 personnes étudiantes en 10 ans (Office québécois de la langue française [OQLF], 2023). En général, est considérée comme allophone une personne (ou un groupe) dont la langue maternelle ou la langue d'usage est autre que la ou les langues officielles du pays où elle se trouve. En contexte canadien, le terme *allophone* désigne généralement une personne dont la langue d'usage apprise à la maison dans l'enfance et qui demeure comprise n'est ni le français ni l'anglais (OQLF, 2023). Caractérisée par une grande diversité linguistique et culturelle, cette population étudiante hétérogène est majoritairement composée de personnes issues de l'immigration récente, mais peut également inclure une proportion d'étudiantes et d'étudiants de l'international, qui, à la maison, parlent plusieurs langues autres que le français ou l'anglais. Les personnes étudiantes allophones inscrites dans les établissements d'enseignement collégial francophones du Québec forment 15 %¹ de l'effectif étudiant total (Statistique Canada, 2022). L'augmentation de leur nombre s'explique par différents facteurs. Premièrement, soulignons la hausse du nombre d'élèves allophones ayant reçu une scolarisation en français du préscolaire au secondaire, passant de 79 % en 2000 à 92 % en 2020 (OQLF, 2023). Cette progression s'accompagne d'un intérêt grandissant, chez les allophones, pour la poursuite d'études collégiales en français². Ainsi, la proportion d'allophones ayant effectué leur secondaire en français et s'inscrivant dans un cégep francophone est passée de 60 % en 2007 à 71 % en 2021 (OQLF, 2023). Deuxièmement, considérons l'accroissement au cours de cette même période du nombre de personnes étudiantes de l'international, passant de 2 899 en 2009-2010 à 16 505 en 2019-2020. Toutefois, sachant que la majorité des personnes étudiantes de l'international accueillies par le réseau collégial québécois proviennent habituellement de la France (à l'exception de l'année 2019-2020, où les personnes en provenance d'Inde occupaient 46 % de cette population), il importe de nuancer l'impact de l'admission de personnes étudiantes de l'international sur l'augmentation du corps allophone dans le réseau (Gouvernement du Québec, 2021). Finalement, puisque la majorité des personnes allophones sont immigrantes (Jantzen et Mata, 2012), l'augmentation du pourcentage de la population étudiante allophone québécoise du collégial peut aussi être

¹ Au sein des établissements d'enseignement collégial anglophones, cette proportion serait plutôt de 25 %.

² Au Québec, la loi 101 oblige les enfants immigrants à fréquenter l'école primaire et secondaire en français, mais ne s'applique pas au collégial, où les étudiantes et étudiants peuvent choisir entre un cégep francophone ou anglophone.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

attribuée à la hausse du taux d'immigration observée à la suite de la pandémie de COVID-19, laquelle avait causé un ralentissement des déplacements internationaux (Institut de la statistique du Québec, 2023). Malgré cette croissance soutenue, les ajustements institutionnels peinent à suivre le rythme et à répondre de manière adéquate aux besoins de cette population.

Une réponse institutionnelle encore insuffisante

En réponse à l'accroissement du nombre de personnes allophones dans le réseau collégial, certains services étudiants, comme les centres d'aide en français, les services adaptés ou les services d'aide à l'intégration étudiante, tentent de s'ajuster et de diversifier leurs approches pour mieux répondre aux besoins spécifiques de cette population. Cependant, il appert que les réalités des personnes allophones sont encore méconnues et que des formes de discrimination subsistent dans l'évaluation de leurs besoins liés au français comme langue d'enseignement³. Borri-Anadón (2015) et Potvin et Leclercq (2014) parlent de la suridentification des difficultés que rencontrent les personnes allophones, considérées comme présentant des difficultés langagières alors que ces dernières sont plutôt liées à leur intégration linguistique. Souvent bilingues ou trilingues, ces personnes étudiantes sont confrontées à d'importants défis linguistiques en français, notamment en lecture académique et en écriture (Amiot, 2007), ce qui peut nuire à leur persévérance et à leur réussite scolaires (Antoniadès et al., 2001; Roberge, 2002). Leur parcours est aussi marqué par des trajectoires éducatives variées et des obstacles institutionnels spécifiques, tels que la reconnaissance partielle des acquis scolaires réalisés à l'étranger, la complexité des démarches administratives et un accès inégal aux services de soutien (Doutreloux, 2024). Ces constats contribuent à l'invisibilisation de leurs savoirs et à une faible reconnaissance institutionnelle de la richesse de leur contribution. Cette faible reconnaissance se reflète également dans le peu de travaux de recherche consacrés à cette réalité dans le réseau collégial.

Une réalité peu documentée dans le réseau collégial

Peu de recherches se sont intéressées à la population étudiante collégiale allophone malgré le nombre important d'étudiantes et d'étudiants en faisant partie et leurs caractéristiques particulières. Certaines ont documenté les obstacles d'accès à l'enseignement supérieur des personnes issues de l'immigration récente (Kamanzi et Doray, 2015; Laplante et al., 2020; Magnan et al., 2019) ou la résilience dont elles font preuve (Kamanzi, 2021). L'une d'entre elles a abordé plus spécifiquement

³ La langue d'enseignement désigne la langue dans laquelle est donné l'enseignement dans un établissement (OLF 1998). Au Québec, sauf exception, la langue d'enseignement est le français. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur utilise l'expression « langue d'enseignement » pour la distinguer de « langue seconde ».



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

la situation des personnes allophones à la formation générale des adultes (Potvin et Leclercq, 2014). D'autres se sont plutôt penchées sur cette population selon l'angle de la didactique du français (Amiot, 2007; Antoniadès et al., 2016; Carle, 2013; Lafleur, 2025; Plourde, 2025; Roberge, 2002). Ainsi, les services étudiants du réseau collégial ont peu d'informations rigoureuses au sujet des défis et des besoins des personnes étudiantes allophones qui fréquentent leurs établissements. Davantage de données quant à ces dernières leur permettraient d'offrir des services plus significatifs.

Le présent article fait suite à un projet de recherche, financé par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture, s'intéressant à l'accès aux services de soutien à l'apprentissage de la langue d'enseignement au collégial. Il porte un regard descriptif sur les défis rencontrés par les personnes étudiantes allophones dans leur parcours d'études au collégial. En donnant la parole aux personnes principalement concernées, la recherche visait à mieux comprendre le vécu et les besoins d'accompagnement d'une frange de la population étudiante du collégial ainsi que le contexte dans lequel sont prodigués les services de soutien relatifs à la langue d'enseignement.

Dès lors, cet article présente de manière descriptive et interprétative les défis que vivent les personnes étudiantes allophones du collégial de même que les besoins qu'elles possèdent. Les résultats avancés devraient permettre aux personnels du réseau collégial d'améliorer leur réponse aux besoins de cette population grandissante⁴.

Cadre conceptuel

Dans cette section, nous posons les assises conceptuelles qui orientent notre analyse des parcours et des défis rencontrés par les personnes étudiantes allophones dans le réseau collégial québécois. Pour ce faire, nous commençons par définir la notion de personne étudiante allophone telle qu'elle est mobilisée dans notre recherche. Ensuite, nous présentons les obstacles à l'accès à l'enseignement supérieure tels que documentés dans la littérature scientifique.

Définir la personne étudiante allophone

Étymologiquement, le terme allophone provient du grec *allo*, signifiant « autre », et de *phone*, signifiant « son » ou « voix ». Il existe plusieurs définitions du terme allophone. Ces définitions se précisent en fonction des langues parlées sur le territoire où se trouve la personne, de la considération des réalités autochtones en présence et de la position de la personne dans le système d'enseignement. En général, est considérée

⁴ Afin de traiter la dimension structurelle de cette problématique, une publication distincte offrira un point de vue davantage systémique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

allophone une personne (ou un groupe) dont la langue maternelle ou la langue d'usage est autre que la ou les langues officielles du pays où elle se trouve. Ainsi, au Canada, l'allophone est une personne dont la première langue apprise à la maison dans l'enfance, et encore comprise, n'est ni le français ni l'anglais (OQLF, 2023). Il importe de préciser que cette définition ne s'applique pas aux personnes autochtones, puisqu'en plus de faire partie des langues fondatrices du territoire, les près de 70 langues autochtones ont un statut distinct au regard du droit canadien et des politiques linguistiques et font l'objet de protections et de reconnaissances particulières. Finalement, pour structurer les services offerts à cette population, des distinctions existent au sein même du système d'enseignement québécois, selon le palier fréquenté par l'allophone. Par exemple, le ministère de l'Éducation du Québec (responsable des paliers préscolaire, primaire, secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle) considère allophone l'élève dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoit des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne lui permet pas de suivre normalement l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2014). Pour sa part, le ministère de l'Enseignement supérieur définit la personne étudiante allophone comme étant une personne diplômée hors du Québec ayant intégré le réseau d'enseignement collégial québécois par voie d'équivalence et dont la langue d'enseignement au secondaire n'était ni le français ni l'anglais (Gouvernement du Québec, 2016). Aux fins de cette recherche, nous retenons que la personne étudiante allophone répond aux critères suivants : elle est une personne diplômée hors du Québec ayant intégré l'enseignement supérieur québécois par voie d'équivalence; sa langue d'enseignement au secondaire, tout comme la première langue apprise à la maison et encore comprise, n'était ni le français ni l'anglais; elle ne s'identifie à aucune nation autochtone présente sur le territoire.

Nommer les défis

Pour cerner les défis rencontrés par des populations étudiantes particulières, plusieurs chercheuses et chercheurs s'appuient sur la typologie de Cross (1981) qui identifie trois grandes familles d'obstacles d'accès : 1) les obstacles de nature situationnelle, qui font référence aux situations quotidiennes et aux facteurs liés à l'environnement physique et social immédiat de la personne; 2) les obstacles de nature dispositionnelle liés aux attitudes, aux croyances et aux connaissances que l'individu entretient à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage en lien avec ses valeurs et la perception qu'il a de lui-même comme apprenant; 3) les obstacles de nature institutionnelle qui, quant à eux, sont associés aux programmes, aux politiques, aux procédures et aux pratiques qui régissent le contexte d'enseignement. (Bélanger et al., 2007; Darkenwald et Merriam, 1982; Doutreloux, 2020; Flynn et al., 2011; Lavoie et al., 2004; Potvin et Leclercq, 2014; Richard, 2024; Solar et al., 2014). Une recension des écrits sur le sujet des défis et obstacles d'accès à l'enseignement supérieur nous



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

a permis de bonifier la typologie de Cross pour prendre en compte une plus grande diversité d'obstacles. Ainsi, notre nouveau cadre intègre deux nouvelles familles d'obstacles, soit les obstacles informationnels et les obstacles comportementaux. Cette typologie bonifiée, qui tient compte de dimensions interconnectées influençant l'expérience éducative des personnes issues de groupes en quête d'équité – par exemple les allophones du collégial –, permet, selon nous, de porter un regard plus juste sur les questions d'accès à l'enseignement supérieur. Les cinq grandes familles d'obstacles recensées dans la littérature, soit les obstacles situationnels, dispositionnels, institutionnels, informationnels et comportementaux, seront présentés ci-dessous.

Les obstacles situationnels renvoient aux réalités quotidiennes qui compliquent l'accès aux études postsecondaires ou le maintien au sein de celles-ci. Dans une perspective intersectionnelle, ces obstacles touchent particulièrement les personnes étudiantes allophones lorsque ces dernières sont également touchées par d'autres facteurs de vulnérabilité, tels que le handicap, le genre, le statut migratoire ou la précarité économique. L'environnement physique représente une première source importante de barrières. L'absence d'infrastructures accessibles telles que des rampes, des toilettes adaptées ou des repères visuels entrave la participation des personnes en situation de handicap (Engelbrecht et de Beer, 2014; García González et al., 2023; Morgan, 2023; Nolan et al., 2023; Shpigelman et al., 2022; Tahsin, 2021;). S'y ajoute l'absence de logements culturellement adéquats, pour les Autochtones par exemple (Sasseville, 2024), ou sécuritaires pour les femmes (Hayward et Karim, 2019). L'environnement social constitue une autre source majeure d'exclusion, notamment à travers des préjugés sexistes (Sahu et al., 2017), des inégalités de genre qui cantonnent les femmes au foyer ou poussent les hommes vers le marché du travail (Abu-Amsa et al., 2019), et diverses formes de violence physique, morale ou sexuelle. L'insécurité dans l'espace public est aussi un facteur significatif (Sahu et al., 2017). À ces formes de violence s'ajoutent les traumatismes vécus par les personnes réfugiées (Younes et Karkouti, 2023) et la stigmatisation toujours présente envers le handicap (Moriña et Orozco, 2021). Les relations sociales difficiles se superposent à ces contraintes : conflits avec des logeurs (Cox, 2016), méfiance envers les enseignantes et enseignants ou les pairs (García González et al., 2023), isolement social des personnes réfugiées (Younes et Karkouti, 2023), difficultés d'intégration des personnes immigrantes (Lambrechts, 2020) ou encore absence de soutien des pairs (Walker et Mkwanzani, 2015). Des facteurs économiques se manifestent également : les étudiantes et étudiants réfugiés ou provenant de milieux à faibles revenus rencontrent des difficultés à financer leurs études (Ateok et al., 2019; Chiramba et Ndofirepi, 2023; Goldman, 2019; Leibowitz et Bozalek, 2014), souvent contraints de travailler de longues heures pour subvenir à leurs besoins (Younes et Karkouti, 2023). Les barrières légales viennent compléter ce tableau, comme le manque de documents (p. ex. passeport) et la protection insuffisante contre les discriminations raciales



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ou le harcèlement, affectant particulièrement les personnes étudiantes de l'international (Younes et Karkouti, 2023).

Les obstacles dispositionnels renvoient aux dispositions individuelles des personnes étudiantes à l'égard de l'éducation, incluant leurs attitudes, leurs valeurs, leur perception de soi et leurs expériences passées. Certaines étudiantes et certains étudiants présentent un capital individuel fragilisé, marqué par des expériences négatives, une méconnaissance du système d'enseignement ou de ses procédures ainsi que de faibles aspirations professionnelles (Walker et Mkwanzani, 2015). Leong et Kalibatseva (2011) qualifient ces éléments d'obstacles affectifs, en insistant sur la méfiance historique envers l'institution scolaire, notamment parmi les Autochtones. Ces obstacles sont intimement liés à des facteurs psychologiques et sociaux, comme le manque de confiance en soi (Lasselle, 2016), l'anxiété liée aux interactions sociales, la peur de la stigmatisation (Scalon et al., 2019), la peur de l'exclusion et de la discrimination (Vidarte et al., 2022), une préparation inadéquate à la vie universitaire (Godman, 2019), des appréhensions liées à la vie citadine (Mseleku, 2022), ou encore la perception que l'obtention d'un diplôme ne présente pas un retour sur investissement suffisant (Salmi et Bassett, 2014). Les obstacles dispositionnels concernent également les aptitudes scolaires, notamment les effets négatifs du statut socioéconomique sur le rendement académique, des parcours scolaires antérieurs incomplets, l'incapacité à répondre aux critères d'admission ou encore un manque de confiance en ses capacités intellectuelles (Ilie et al., 2021; Lasselle, 2016; Mseleku, 2022; Scalon et al., 2019). Enfin, les obstacles linguistiques jouent un rôle non négligeable : certaines personnes étudiantes sont confrontées à des difficultés d'apprentissage liées à l'usage d'une langue seconde, dont la domination marginalise les locuteurs et locutrices des langues première et autochtones (Atesok et al., 2019; Kondakci et al., 2023; Xulu-Gama et Hadebe, 2022). Évidemment, les défis relatifs à la langue prennent une place considérable dans cette recherche.

Les obstacles institutionnels découlent quant à eux des règles, de la structure et des pratiques encadrant les systèmes éducatifs. Certains relèvent des programmes, entre autres les limitations dans l'offre de cours, l'imposition de quotas (Obielumani, 2015), l'inaccessibilité de certains établissements (Nienhusser et Oshio, 2020), la non-disponibilité de certains programmes (Doutreloux, 2024) ou les horaires de cours peu flexibles. Les politiques peuvent constituer des freins par le biais d'inégalités économiques structurelles (Bourdieu, 1972; Laplante et al., 2020), d'un accès restreint aux bourses (Matsumoto et Viczko, 2023) ou de taux d'intérêt élevés sur les prêts étudiants (Tarei et Kumar, 2022). À cela s'ajoutent les exigences locales, telles que la non-reconnaissance des acquis ou des formations suivies en prison (Atesok et al., 2019; Barragan et al., 2023) ainsi que les exigences nationales, par exemple les procédures d'évaluation comparative des diplômes étrangers ou les politiques d'exclusion envers les personnes sans papiers (Al Azmeh et al., 2021; Nienhusser et Oshio, 2020; Tarei et Kumar, 2022). Les pratiques



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

institutionnelles jouent également un rôle déterminant : éloignement géographique des établissements (Abu-Amscha et al., 2019; Drotos et Cilesiz, 2016), manque d'infrastructures de soutien (bibliothèques, garderies, transports accessibles) ou absence de mesures d'accueil adéquates (Doutreloux, 2024; Lasselle, 2016; Matsumoto et Viczko, 2023). Les procédures administratives, souvent lourdes et coûteuses, constituent d'autres freins, notamment pour les personnes réfugiées (Kondakci et al., 2023; Lambrechts, 2020). Les ressources humaines sont également en cause : pénurie de personnel spécialisé pour accompagner les personnes en situation de handicap (Achakzai et al., 2015; Coombs et al., 2023; Hendry et al., 2021; Parry, 2023; Vidarte et al., 2022), déficit de compétences pédagogiques (Alsalem et Doush, 2018; Hong, 2015), et qualité inégale de la formation (Barragan et al., 2023; Mol et Atchison, 2019; Scott et al., 2016). Du côté des ressources matérielles, on observe un manque de technologies d'assistance (Alsalem et Doush, 2018), des bibliothèques inadéquates pour les personnes avec déficits visuels (Barragan et al., 2023), un matériel pédagogique obsolète (Tahsin, 2021) et des problèmes de connectivité dans les régions rurales (Scott et al., 2016).

Les obstacles informationnels consistent en la difficulté à obtenir de l'information sur les programmes, les bourses ou les frais de scolarité, ce qui accentue les inégalités (Darkenwald et Meriam, 1982; Atesok et al., 2019; Moriña et Orozco, 2021; Cox, 2016; Lowe, 2023). Amano et ses collègues (2023) soulignent aussi que l'accès inégal à l'information en raison de barrières linguistiques constitue un frein systémique à la pleine participation des allophones dans la production et la diffusion scientifiques internationales.

Enfin, **les obstacles comportementaux** incluent les attitudes discriminatoires du personnel envers les personnes étudiantes, les préjugés, les microagressions et les biais inconscients qui affectent négativement les groupes marginalisés (Dovidio et Gaertner, 2010; Goreczny et al., 2011; Sahu et Sahu, 2015). Brière et al. (2022) mentionnent entre autres les biais d'affinité, qui poussent à favoriser les personnes qui nous ressemblent, les biais de confirmation, qui amènent à rechercher des informations confirmant nos croyances préexistantes, l'effet halo, qui consiste à généraliser une impression positive ou négative d'une personne à l'ensemble de ses caractéristiques, ainsi que les biais stéréotypés liés à l'appartenance à un groupe social. Ces biais, enracinés dans des mécanismes automatiques, contribuent à la reproduction des inégalités systémiques en matière de recrutement, d'évaluation et aussi de gestion.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1
Typologie des obstacles d'accès à l'enseignement supérieur de
Doutreloux (2025), inspiré de Cross (1981)

OBSTACLES	
<i>SITUATIONNELS</i>	Liés aux situations quotidiennes et aux facteurs associés à l'environnement physique et social immédiat
<i>DISPOSITIONNELS</i>	Liés aux attitudes, croyances et connaissances à l'égard de l'éducation ainsi qu'à la perception de soi
<i>INSTITUTIONNELS</i>	Liés aux programmes, politiques, procédures et pratiques qui régissent le contexte académique
<i>INFORMATIONNELS</i>	Liés à l'accès à l'information sur les ressources et les opportunités
<i>COMPORTEMENTAUX</i>	Liés aux attitudes, suppositions et perceptions discriminatoires à l'égard des personnes étudiantes

Doutreloux (2025), inspiré de Cross (1981)

Méthodologie

Afin de mieux comprendre le vécu et les besoins d'accompagnement des personnes étudiantes allophones du collégial ainsi que le contexte des services de soutien relatifs à la langue d'enseignement, nous avons adopté une méthodologie qualitative à visée interprétative.

Personnes participantes

Dix-sept établissements d'enseignement collégial ont été invités à participer à la recherche, dont onze établissements publics francophones, deux établissements publics anglophones, deux écoles gouvernementales et deux établissements privés. Parmi ceux-ci, quinze certifications de convenance institutionnelle⁵ et quinze certifications éthiques ont été accordées. Les deux établissements anglophones ont choisi de ne pas participer à la recherche et deux autres établissements ont choisi de se retirer sous prétexte que la population étudiante allophone qu'ils desservait était trop faible en nombre. Ainsi, des invitations à participer à la recherche ont été transmises aux personnes allophones de treize

⁵ Lettre attribuée par certains comités éthiques de la recherche pour désigner l'approbation préalable à l'évaluation éthique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

établissements par le biais de messageries institutionnelles internes. Pour être admissibles à la recherche, les personnes étudiantes allophones devaient satisfaire aux trois critères suivants. Premièrement, elles devaient être nées à l'extérieur du Canada. Deuxièmement, elles devaient avoir réalisé leurs études secondaires (ou l'équivalent) dans une autre langue que le français ou l'anglais. Troisièmement, elles devaient être inscrites dans un programme d'études collégial. Après avoir été informées des objectifs de la recherche ainsi que des considérations éthiques relatives à la recherche impliquant des êtres humains, seize personnes volontaires ont donné leur consentement éclairé et ont été rencontrées en entrevue. L'échantillon volontaire était composé de neuf personnes étudiantes issues de l'immigration récente et de sept personnes étudiantes de l'international. Il comprenait six hommes et dix femmes, originaires du Cameroun, du Maroc, de la Colombie, de la Syrie, du Mexique, de l'Algérie et de la Chine. Les langues d'usage variaient, il s'agissait de l'espagnol, de l'arabe, du mandarin, du kabyle, du darija et de l'anglais. Les personnes volontaires ont été appelées à choisir un nom fictif pour la recherche afin de conserver leur anonymat.

Collecte de données

L'approche privilégiée pour entrer en dialogue avec les allophones volontaires et recueillir leurs témoignages a été l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2010) structuré par un guide de discussion. Les entrevues, d'une durée de 60 à 90 minutes, ont toutes eu lieu en ligne, sur la plateforme Teams pour faciliter la retranscription. Le guide d'entretien utilisé avait au préalable été validé par des personnes expertes, des personnes praticiennes et des personnes allophones. Il prévoyait des questions sociodémographiques en introduction, puis était subdivisé en quatre thèmes : 1) l'expérience à l'admission; 2) l'expérience en salle de classe; 3) les besoins de soutien à l'apprentissage de la langue et 4) la perception des mesures de soutien à l'apprentissage de la langue.

Traitement des données

Les enregistrements des entrevues effectuées sur la plateforme Teams ont été retranscrits selon une procédure en deux étapes : une première transcription automatique générée par Microsoft, suivie d'une relecture attentive du verbatim par la personne ayant conduit les entretiens. Cette seconde étape a permis de corriger les éventuelles erreurs et de valider le contenu. Cette opération a été effectuée quelques jours après la tenue des entretiens.

Une double analyse a été conduite. Premièrement, les données ont été traitées selon une analyse thématique ouverte inductive (Paillé et Mucchielli, 2016), grâce à laquelle des catégories ont émergé. Deuxièmement, ces catégories émergentes ont été traitées selon une analyse thématique fermée, plus déductive, basée sur la typologie des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

obstacles de Cross (1981) bonifiée. Le logiciel d'analyse de données qualitatives MAXQDA a été utilisé pour faciliter l'organisation des données et le repérage des premières catégories.

Résultats

L'analyse des données issues des entretiens réalisés auprès de personnes étudiantes allophones au collégial révèle une pluralité de défis vécus au quotidien, qui s'organisent autour de quatorze grandes catégories : les défis liés aux environnements d'apprentissage, à la langue, au temps caché, à la culture pédagogique, aux efforts de compensation, aux affects, à l'autodévalorisation, aux rigidités administratives, au parcours non linéaire, à l'accès aux informations, aux codes communicationnels, aux attentes de performance, à la reconnaissance et enfin à l'invisibilisation. Ces catégories, facilement insérables à l'intérieur des cinq familles d'obstacles de notre typologie bonifiée, ne sont pas mutuellement exclusives, mais interconnectées. Elles témoignent de la complexité des trajectoires d'études vécues par la population allophone du collégial qui, au-delà de la diplomation, doit aussi composer avec des enjeux d'inclusion sociale et de socialisation culturelle. Nous présenterons dans un premier temps le détail des défis identifiés et poursuivrons avec l'analyse de ces derniers sous le prisme des familles d'obstacles.

Identification des défis

Défis personnels : un effort constant pour compenser

Nombreuses sont les personnes participantes à exprimer le sentiment de devoir fournir des efforts considérablement plus importants que leurs pairs pour atteindre les mêmes résultats. C'est ce qu'explique Emilia, une étudiante allophone rencontrée :

Mes cours de programme comme je t'avais dit des fois, j'ai du mal à comprendre ce que le prof dit jusqu'à ce que je... Il faut que je sois là tout le temps, genre il faut pas que je perde une miette pour que je comprenne tout le processus, parce que c'est en français qu'on parle. [...] Oui, certes, ça se peut que ils ont aussi des difficultés, mais pas autant que moi parce que moi je dois faire 2, 3 fois plus d'efforts pour avoir le même résultat que quelqu'un qui n'a fait aucun effort.

Cette déclaration met en lumière l'asymétrie des conditions d'apprentissage : ce n'est pas tant la motivation ou la capacité cognitive qui sont en cause, mais la quantité d'énergie nécessaire pour franchir les obstacles linguistiques. Cette surcharge cognitive a des effets cumulatifs sur le bien-être et la réussite scolaire.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Défis du temps caché et des attentes de performance : une surcharge invisible

Les exigences liées au temps constituent un obstacle majeur, notamment en début de parcours. La nécessité de traduire, de relire ou de rechercher des références pour comprendre le contenu académique représente un investissement temporel bien plus élevé que pour les natifs francophones. Marie, étudiante allophone, raconte :

Comme moi, je prends un roman, ça prend 10 jours pour lire le roman et quelques fois j'ai besoin de traduire des mots et de comprendre le sens et les autres élèves, je pense pendant le dîner ou le soir, il lit, il prend deux périodes pour lire. Je ne sais pas, dans le métro [...]. Même ça, c'était les difficultés. [...] La première session, c'était très très compliqué [...] Je dormais juste 4 heures, moi, la nuit. Pour traduire et comprendre.

Ce témoignage illustre les sacrifices que les personnes étudiantes doivent faire pour maintenir le rythme des études collégiales.

Défis pédagogiques liés aux environnements et à la culture : des méthodes non adaptées

Sur le plan pédagogique, les volontaires évoquent des difficultés liées à la diversité des supports et à leur complexité culturelle. Un participant souligne notamment l'écart entre sa culture d'apprentissage et celle exigée dans les évaluations :

Si c'était par écrit, c'était correct, mais de regarder une vidéo et faire un examen de 50 questions, c'est un peu difficile pour nous parce que c'est pas la même culture, c'est pas la même... Donc, c'était un peu difficile.

Cette remarque soulève une problématique de fond : les modalités pédagogiques, souvent pensées de manière uniforme, ne tiennent pas compte des différences culturelles et des styles d'apprentissage variés. Cela engendre une forme d'exclusion silencieuse, c'est-à-dire une marginalisation non intentionnelle, mais réelle, des personnes étudiantes allophones dont les besoins ou les repères éducatifs ne sont pas pris en compte.

Défis liés à la communication : accès et codes

Certaines personnes étudiantes, comme Alain, mentionnent le caractère informel de transmission des informations sur les services d'aide en français comme le tutorat et partagent que ce sont leurs professeurs qui leur en ont parlé pour la première fois : « [...] c'était vraiment la professeure [...] qui m'a dit, "t'as besoin de tutorat [...]" ». Ce constat, non généralisé



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

auprès des personnes volontaires, révèle tout de même l'exclusion que peut ressentir la personne n'ayant pas accès à un réseau de soutien ou ne sachant pas où demander de l'aide.

Défis linguistiques et de compensation : entre surcharge et inadéquation

Les compétences langagières en français constituent une barrière de fond qui teinte l'ensemble du parcours éducatif. La difficulté d'interpréter certains types de textes, notamment les œuvres littéraires classiques, est particulièrement soulignée. Alain, par exemple, explique :

Mais comme je t'ai dit, ce sont des romans de 19^e siècle, c'est un français très différent de ce que j'ai... j'ai appris. Oui, puis j'ai comme... j'ai débuté là « pak », c'était vraiment fort pour moi là et mais moi, j'essayais de chercher, sinon des fois, je cherchais des livres en espagnol pour comprendre un peu plus. Oui, alors c'était un double effort pour moi, mettons, ouais, c'était comme le lire en français, puis après le lire en espagnol pour le comprendre, puis après ça pour l'avoir en tête, pour pouvoir écrire.

Cette tentative d'adaptation personnelle révèle à la fois une grande résilience et le manque d'outils accessibles pour l'accompagnement des personnes étudiantes dans l'apprentissage du français académique. Cela s'avère d'autant plus nécessaire en ce qui a trait à l'étude d'œuvres littéraires, qui exige des compétences linguistiques avancées mais aussi une familiarité avec le contexte historique, social ou culturel sous-jacent.

Défis de reconnaissance et d'invisibilisation du statut d'allophone

Dans leurs relations avec les personnels administratif ou enseignant et aussi avec leurs collègues de classe, les personnes répondantes témoignent du manque d'intérêt, de connaissances et de compréhension des réalités auxquelles elles sont confrontées :

On n'existe pas dans l'école. (Carine)

[I]ls me disent : « allophone, ça c'est quoi? » [...] il faut que je leur explique [...] c'est pas ma première langue. (Émilia)

Ils n'ont pas demandé pendant les premières semaines si je venais d'arriver? Rien, rien, rien [...] c'était comme je passais inaperçue. Donc toute ma lutte était un peu silencieuse et interne. (Sans nom 1)

Ces extraits mettent en lumière des situations d'invisibilisation des personnes étudiantes allophones, c'est-à-dire une absence de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

reconnaissance de leur présence, de leurs besoins particuliers et de leur réalité linguistique et culturelle. Les propos présentés dévoilent un manque de sensibilité institutionnelle et relationnelle, souvent marqué par l'ignorance, l'absence de questionnement sur les parcours migratoires, ayant pour conséquence un sentiment d'effacement identitaire. Cela peut être associé au biais d'affinité et à l'effet de normalisation décrits par Brière et al. (2022), qui conduisent à ignorer ou à marginaliser ce qui sort de la norme perçue.

Défis affectifs et d'autodévalorisation : le poids du doute

L'apprentissage de la langue d'enseignement ne relève pas uniquement d'un défi cognitif ou linguistique. Il s'agit aussi d'un parcours chargé affectivement, marqué par des sentiments d'échec, de doute de soi et d'aliénation. Des étudiantes allophones confient :

[B]ref, c'est difficile pour moi [...], mais comme je te dis encore une chose, quand j'arrive pas à réussir la langue, l'épreuve de la langue, beh je me sens comme un peu comme tarée, tu sais, comme « Oh beh qu'est-ce qui se passe avec moi? Je peux pas... je peux pas le faire. » (Hélène)

[Q]uand nous on est dans la classe avec des autres étudiants qui parlent bien le français qui lire bien le français, tu te sens plus le manque, tu souffres. Toujours, j'ai peur. Toujours. Parce que je veux parler et comprendre cette langue et écrire bien. Toujours j'avais peur pour tous les cours de français. (Marie)

Ce type de déclaration témoigne d'un impact émotionnel profond. Le sentiment d'inadéquation ou d'incompétence, parfois intériorisé, vient miner l'estime de soi et exacerbe les risques de décrochage.

Défis du parcours non linéaire et défis administratifs : un système rigide et peu adapté

Enfin, l'un des défis les plus fréquemment mentionnés est d'ordre administratif. Il concerne particulièrement les documents requis à l'admission, souvent difficiles à obtenir ou obsolètes. Une participante rapporte :

Quand je voulais m'inscrire, j'avais déjà le problème des bulletins que je devais avoir de mes anciennes écoles qui dataient de plus de 20 ans. Donc, c'était vraiment impossible parce que c'était pas informatisé à l'époque. (Celia)

Cette situation montre l'inadéquation entre les pratiques administratives des cégeps et la réalité vécue par les personnes immigrantes, dont les parcours éducatifs antérieurs ne cadrent pas toujours avec les exigences documentaires québécoises.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les résultats de l'analyse thématique ouverte révèlent un ensemble de défis structurels et subjectifs qui minent le parcours et l'expérience des personnes allophones au collégial. Loin de constituer des barrières isolées, ces défis forment un système de contraintes cumulatives où les enjeux linguistiques, affectifs, culturels, temporels et institutionnels rappellent les familles d'obstacles définies par Cross (1981) et approfondies par les travaux récents sur les inégalités éducatives (Atesok et al., 2019; Doutreloux, 2024; García González et al., 2023; Lasselle, 2016).

Les principaux défis que rencontrent les personnes étudiantes allophones ainsi présentés, il importe de les replacer dans une perspective plus large. La section suivante propose une lecture transversale de ces défis, en les regroupant selon cinq familles d'obstacles fréquemment mobilisées dans la littérature.

Identification des familles d'obstacles

Obstacles situationnels

Sur le plan situationnel, les difficultés d'adaptation à l'environnement d'apprentissage se manifestent principalement dans la gestion du temps, les modalités pédagogiques peu contextualisées ainsi que dans la confrontation à des contenus culturels et linguistiques éloignés de l'univers de référence des personnes allophones. Comme l'ont montré Walker et Mkwanzani (2015) et Salmi et Bassett (2014), ces contraintes pratiques exigent un investissement cognitif et temporel supérieur, parfois au détriment de la santé et de la persévérance scolaire. À cela s'ajoute la surcharge liée à la lecture de textes complexes en français parfois littéraires ou ancrés dans une culture distante, ce qui illustre bien la manière dont les environnements éducatifs et les cultures pédagogiques peuvent être structurellement exclusifs, comme l'ont également observé Hong (2015) et Moriña et Orozco (2021).

Obstacles dispositionnels

Sur le plan dispositionnel, les personnes rencontrées expriment des sentiments d'autodévalorisation, une perte de confiance en leurs capacités linguistiques et intellectuelles. Ces affects, souvent invisibles, sont pourtant déterminants dans le rapport à l'apprentissage et à la langue d'enseignement, rejoignant les constats de Leong et Kalibatseva (2011) sur les obstacles affectifs, et de Vidarte et al. (2022) sur la peur de l'exclusion. Ce type d'obstacle est amplifié par une méconnaissance du fonctionnement du système d'enseignement québécois, ce que souligne également Lasselle (2016) à propos du manque de préparation à la vie académique chez plusieurs groupes issus de l'immigration.

Obstacles institutionnels



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les obstacles institutionnels apparaissent dans les interactions avec les structures administratives collégiales, notamment en lien avec les exigences documentaires à l'inscription. Les systèmes rigides, pensés à partir de trajectoires scolaires typiques, continues et formelles, laissent peu de place à la reconnaissance des parcours migratoires hétérogènes ou discontinus (Atesok et al., 2019; Lambrechts, 2020). Ces obstacles s'inscrivent dans un ensemble plus large de pratiques normalisées qui, bien qu'appliquées uniformément, produisent des effets différenciés sur les personnes en quête d'équité, comme l'ont noté Nienhusser et Oshio (2020) dans leurs travaux sur l'exclusion administrative.

Obstacles informationnels

Les résultats révèlent des obstacles d'accès à l'information liés à la nature informelle et peu systématique de la diffusion des ressources d'aide en français. Ce mode de transmission, reposant sur les relations interpersonnelles plutôt que sur des mécanismes institutionnels clairs et accessibles, expose les étudiantes et étudiants allophones ne disposant pas de repères culturels à un risque d'exclusion informationnelle, limitant ainsi leur capacité à mobiliser les ressources nécessaires à leur réussite.

Obstacles comportementaux

Les résultats mettent en évidence plusieurs obstacles comportementaux vécus par les personnes étudiantes allophones, dont un sentiment d'invisibilisation lié à l'absence de reconnaissance de leur réalité linguistique et migratoire. Ce déficit de sensibilité institutionnelle renvoie aux biais d'affinité et de normalisation décrits par Brière et al. (2022). Les personnes répondantes rapportent également devoir fournir des efforts nettement plus importants que leurs pairs pour atteindre les mêmes résultats, sans que ces disparités soient reconnues. Enfin, l'usage de formats d'évaluation peu contextualisés contribue à une exclusion silencieuse, renforçant les inégalités structurelles (Sahu et Sahu, 2015).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 2
Récapitulatif des résultats selon les obstacles rencontrés

OBSTACLES	DÉFIS
<i>SITUATIONNELS</i>	<ul style="list-style-type: none">- Défis des environnements d'apprentissage- Défis linguistiques- Défis du temps caché- Défis de la culture pédagogique
<i>DISPOSITIONNELS</i>	<ul style="list-style-type: none">- Défis d'efforts de compensation- Défis affectifs- Défis d'auto-dévalorisation
<i>INSTITUTIONNELS</i>	<ul style="list-style-type: none">- Défis administratifs- Défis du parcours non-linéaire
<i>INFORMATIONNELS</i>	<ul style="list-style-type: none">- Défis d'accès aux informations- Défis des codes communicationnels
<i>COMPORTEMENTAUX</i>	<ul style="list-style-type: none">- Défis des attentes de performance- Défis de reconnaissance- Défis d'invisibilisation

Ce tableau récapitulatif synthétise les principaux obstacles rencontrés par les personnes étudiantes allophones ainsi que les défis associés à chacun d'eux. Il permet de visualiser l'articulation entre les cinq grandes familles d'obstacles (situationnels, dispositionnels, institutionnels, informationnels et comportementaux) et les formes concrètes que prennent ces défis dans la trajectoire éducative de cette population étudiante.

Discussion

Les résultats présentés répondent à la visée de la recherche qui ambitionnait, d'une part, de mieux comprendre les défis vécus par les personnes étudiantes allophones du collégial et, d'autre part, de mieux saisir le contexte dans lequel sont prodigués les services de soutien relatifs à la langue d'enseignement. Ont été relevés des défis liés aux environnements d'apprentissage, à la langue, au temps caché, à la culture pédagogique, aux efforts de compensation, aux affects, à l'autodévalorisation, aux rigidités administratives, au parcours non linéaire, à l'accès aux informations, aux codes communicationnels, aux attentes de performance, à la reconnaissance et enfin à l'invisibilisation. Ces défis, intimement interreliés, trouvent écho dans les cinq catégories d'obstacles mises de l'avant dans notre typologie bonifiée inspirée de Cross (1981), soit les obstacles situationnels, dispositionnels, institutionnels,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

informationnels et comportementaux. Globalement, les résultats illustrent clairement une situation où les défis rencontrés par les personnes allophones relèvent non pas d'un manque individuel d'effort ou de volonté, mais bien d'un enchevêtrement de facteurs structurels, personnels et contextuels qui échappent au réseau collégial, complexifient leur expérience académique et nuisent à leur pleine participation sociale et éducative. Comme le soulignent les écrits sur le sujet, les désavantages vécus par les allophones du collégial ne sont pas attribuables à une compétence académique inférieure, mais relèveraient plutôt d'iniquités structurelles induites par le fait d'évoluer dans une langue qui ne leur est pas native.

Les résultats de notre recherche font écho aux écrits de Amano et al. (2023) portant sur le phénomène des minorités linguistiques (chercheurs et chercheuses pour qui l'anglais n'est pas la langue maternelle) en contexte universitaire anglophone confrontées à des défis linguistiques. Ces défis particuliers affecteraient l'ensemble de leurs activités académiques, du repérage de l'information à la communication, en passant par la socialisation. En effet, ces chercheurs et chercheuses consacraient jusqu'à 90 % plus de temps que leurs pairs pour lire et écrire, ce qui engendrerait un désavantage particulièrement marqué en début de parcours. Plusieurs auraient recours à des services de révision linguistique coûteux et éviteraient de présenter oralement ou d'assister à des événements scientifiques en raison du stress linguistique. Nos résultats sont également en accord avec les observations de Burchel-Reyes (2025) révélant la charge cognitive et logistique disproportionnée imposée aux allophones dans les systèmes d'enseignement supérieur canadiens. De même, cette mise en évidence d'une surcharge cognitive associée à l'apprentissage du français académique rejoint les constats de Flores et Rosa (2015) sur la domination du registre linguistique « standard » et les injonctions à la conformité langagière en contexte de diversité linguistique. Nos résultats illustrent aussi le décalage entre les identités imposées et les attentes académiques normées dont parlent Oropeza et Varghese (2010) dans leurs recherches et qui engendrerait une fatigue constante, nuisant directement au bien-être, ou encore une vulnérabilité émotionnelle, parfois intériorisée, qui, comme le stipulent Leong et Kalibatseva (2011), pourrait freiner la persévérance et accentuer le risque de décrochage. Finalement, au sujet des défis de nature pédagogique, nos résultats rejoignent ceux d'Arkourdis (2006), laquelle souligne dans ses travaux sur l'internationalisation de l'éducation qu'il est fréquent de trouver des situations pédagogiques (d'évaluation ou d'enseignement) qui avantagent le groupe majoritaire, par exemple en introduisant des contenus inhérents à la culture du pays ou de la région. Cet état des choses peut conduire à une forme d'exclusion pédagogique silencieuse du groupe minoritaire (Hong, 2015). À la différence des travaux de nos collègues sur le sujet, notre recherche dépeint un portrait inédit, celui des allophones du collégial francophone québécois. Qui plus est, notre recherche bonifie la typologie des obstacles initialement réfléchi par Cross (1981). Cette recherche



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

devrait contribuer à orienter les établissements vers des pratiques de soutien plus inclusives, adaptables et culturellement sensibles.

Limites de la recherche et perspective à venir

La présentation des données révèle cependant des limites qui devraient être revues dans des articles subséquents. Premièrement, se concentrant principalement sur une description des enjeux vécus, l'article ne pose pas de véritable regard critique et systémique sur la structure même du système collégial et des politiques institutionnelles des différents établissements. En effet, comment les politiques d'équité, de diversité et d'inclusion des collèges encadrent-elles les services offerts à la population allophone? Et comment ces mêmes établissements d'enseignement s'acquittent-ils de leur obligation (ou devoir) d'accommodement enchâssé dans la Charte des droits et libertés de la personne? Ces préoccupations seront abordées dans un article subséquent. Deuxièmement, l'article n'aborde pas les besoins spécifiques liés à l'apprentissage de la langue d'enseignement exprimés par la population à l'étude. Ces données, croisées avec les besoins perçus des intervenantes et intervenants responsables de la chaîne de services offerts aux allophones, seront également présentées dans un article subséquent.

Références

- Alsalem, G. M. et Doush, I. A. (2018). Access education: What is needed to have accessible higher education for students with disabilities in Jordan? *International Journal of Special Education*, 33(3), 541-561.
- Amano, T., Ramírez-Castañeda, V., Berdejo-Espinola, V., Borokini, I., Chowdhury, S., Golivets, M., González-Trujillo, J. D., Montaña-Centellas, F., Paudel, K. et White, R. L. (2023). The manifold costs of being a non-native English speaker in science. *PLoS Biology*, 21(7), e3002184. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3002184>
- Amiot, M. (2007, février). *Quelques pistes pour enseigner aux allophones. Correspondance – CCDMD*, 12(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/des-pratiques-differentes/quelques-pistes-pour-enseigner-aux-allophones/>
- Antoniadès, É., Belzile, N., Clermont, M.-A. et Giroux, A.-M. (2016). *La langue maternelle des allophones: un ancrage pour l'apprentissage dynamique du français. Correspondance – CCDMD*, 21(2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/tentative-de-rehabilitation-du-lieu-commun/la-langue-maternelle-des-allophones-un-ancrage-pour-lapprentissage-dynamique-du-francais/>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Arkoudis, S. (2006). *Teaching international students: Strategies to enhance learning*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
https://msd.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0007/3064372/ArkoudisS-Teaching-International-ST.pdf
- Atesok, Z. O., Komsuoglu, A. et Ozer, Y. Y. (2019). An evaluation of refugees' access to higher education: Case of Turkey and Istanbul University. *Journal of International and Comparative Education*, 8(2), 119-136.
- Barragan, M., Escobar, M. D., Gonzalez, L. et Terriquez, P. (2023). Radically rethinking equity in higher education: Lessons from Project Rebound. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 28(2), 23-30.
<https://doi.org/10.1177/10864822231182085>
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *Diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP)/Université du Québec à Montréal.
- Borri-Anadon, C. (2015). *Entre le dire et le faire : pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle* (Travaux de droit, d'économie, de sociologie et de sciences politiques, no 92). Genève : Droz.
- Brière, S., Auclair, I., Keyser-Verreault, A., Laplanche, L., Pulido, B., Savard, B., St-Georges, J. et Stockless, A. (2022). *Biais inconscients et comportements inclusifs dans les organisations* (Collection Équité, diversité et inclusion). Québec : Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763752723>
- Burchell-Reyes, K. (2025, 15 janvier). *Les études supérieures en milieu francophones vues par des anglophones et allophones*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/career-advice-fr/les-etudes-superieures-en-milieu-francophones-vues-par-des-anglophones-et-allophones/>
- Carle, S. (2013, octobre). *Organisation de cours de mise à niveau en français pour des élèves allophones : pistes de réflexion*. Correspondance, 19(1).
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/organisation-de-cours-de->



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[mise-a-niveau-en-francais-pour-des-eleves-allophones-pistes-de-reflexion/](#)

- Chiramba, O. et Ndofirepi, E. S. (2023). Access and success in higher education: Disadvantaged students' lived experiences beyond funding hurdles at a Metropolitan South African university. *South African Journal of Higher Education*, 37(6), 56-75. <https://doi.org/10.20853/37-6-6021>
- Coombs, E. C., Vincent, J., McMorris, C. A. et Ames, M. E. (2023). Barriers and facilitators to supporting Canadian autistic postsecondary students: Experiences of accessible learning staff and administrators. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102260>
- Corbeil, J-P. (2003). *Les groupes linguistiques au Canada : 30 ans de scolarisation*. Tendances sociales canadiennes. Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-008-x/2003003/article/6701-fra.pdf>
- Cox, R. D. (2016). Complicating conditions: Obstacles and interruptions to low-income students' college « choices ». *Journal of Higher Education*, 87(1), 1-26.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult education : foundations of practice*. New York.
- Dovidio, J. F. et Gaertner, S. L. (2010). Intergroup bias. Dans S. T. Fiske, D. T. Gilbert et G. Lindzey (dir.), *Handbook of social psychology* (5^e éd., p. 1084–1121). John Wiley & Sons, Inc.
- Doutreloux, E. (2020). *Égalité d'accès à l'enseignement collégial : le cas des allophones issus de l'immigration récente étudié par une équipe de recherche-action participative* [Thèse, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/16944>
- Doutreloux, E. (2024). Discrimination systémique dans l'accès à l'enseignement collégial québécois : une grille d'analyse pour modifier les pratiques institutionnelles. *Revue de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ERADE)*, 6(1), 30-40. [RevueERAdEVol6no1Doutreloux.pdf](#)
- Drotos, S. M. et Cilesiz, S. (2016). Shoes, dues, and other barriers to college attainment: Perspectives of students attending high-



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

poverty urban high schools. *Education and Urban Society*, 48(3), 221-244. <https://doi.org/10.1177/0013124514533793>

Engelbrecht, L. et de Beer, J. J. (2014). Access constraints experienced by physically disabled students at a South African higher education institution. *Africa Education Review*, 11(4), 544-562. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.935003>

Flores, N. et Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>

Flynn, S., Brown, J., Johnson, A. et Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43-58. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i1.55454>

García González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E. et Rios-Aguilar, S. (2023). The twisting road to access to higher education for people with disabilities in Spain. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 829-842. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1910932>

Goldman, A.-M. (2019). Interpreting rural students' stories of access to a flagship university. *Rural Educator*, 40(1), 16-28. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v40i1.530>

Goreczny, A., Bender, E., Caruso, G. et Feinstein, C. S. (2011). Attitudes toward individuals with disabilities: Results of a recent survey and implications of those results. *Research in Development Disabilities*, 32(5), 1596-1609. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.005>

Gouvernement du Québec. (2021). *Portrait statistique des étudiants internationaux à l'enseignement supérieur* [Rapport statistique]. Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairie/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Pportrait-stat-etudiants-internationaux.pdf

Gouvernement du Québec. (2016). *Toute l'information de A à Z : Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, Direction générale de l'enseignement collégial, Secteur de l'enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec. (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – organisation des services*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Sport (MELS) <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/integration-education-interculturelle/Accueil-integration-organisation-services.pdf>

Hayward, F. M. et Karim, R. (2019). The struggle for higher education gender equity policy in Afghanistan: Obstacles, challenges and achievements. *Education Policy Analysis Archives*, 27(139).

Hendry, G., Hendry, A., Ige, H. et McGrath, N. (2021). « I was isolated and this was difficult »: Investigating the communication barriers to inclusive further/higher education for deaf Scottish students. *Deafness & Education International*, 23(4), 295-312. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1818044>

Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032>

Ilie, S., Rose, P. et Vignoles, A. (2021). Understanding higher education access: Inequalities and early learning in low and lower-middle-income countries. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1237-1258. <https://doi.org/10.1002/berj.3723>

Institut de la statistique du Québec. (2024, 27 mars). *Croissance migratoire record de 217 600 personnes au Québec en 2023* [Communiqué]. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/communiqu/croissance-migratoire-record-217-600-personnes-au-quebec-en-2023>

Jantzen, L., et Mata, F. (2012, février). *Portrait statistique des immigrants anglophones au Québec* [Rapport de recherche]. Citoyenneté et Immigration Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/rapports-statistiques/recherche/portrait-statistique-immigrants-anglophones-quebec/>

Kamanzi, P. C. (2021). La résilience dans le parcours scolaire des jeunes noirs d'origine africaine et caribéenne au Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), C132-C163. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.5027>

Kamanzi, P. C. et Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52, 38-65.

Kondakci, Y., Zayim Kurtay, M., Kaya Kasikci, S., Senay, H. H. et Kulakoglu, B. (2023). Higher education for forcibly displaced migrants in



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Turkey. *Higher Education Research and Development*, 42(3), 619-632. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2106946>
- Paradis, C. (2025, 15 avril). *Soutenir les étudiant-es allophones... et plurilingues*. Portail du réseau collégial du Québec. <https://lescegeps.com/dossiers/soutenir-les-etudiantses-allophones-et-plurilingues>
- Lambrechts, A. A. (2020). The super-disadvantaged in higher education: barriers to access for refugee background students in England. *Higher Education (00181560)*, 80(5), 803-822. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00515-4>
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2020). *L'accès à l'enseignement postsecondaire : l'effet de la segmentation scolaire au Québec*. Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. https://www.chairejeunesse.ca/sites/default/files/2020-09/CRJ_Laplante-Doray%20VFF.pdf
- Lasselle, L. (2016). Barriers to higher education entry -- A Scottish rural perspective. *Scottish Educational Review*, 48(1), 78-88.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, C., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel : rapport de la recherche*. Éditions Appropriation.
- Leibowitz, B. et Bozalek, V. (2014). Access to higher education in South Africa. *Widening Participation & Lifelong Learning*, 16(1), 91-109. <https://doi.org/10.5456/WPLL.16.1.91>
- Leong F. T. et Kalibatseva, Z. (2011, mars-avril 23). Cross-cultural barriers to mental health services in the United States. *Cerebrum*, 5.
- Lowe, T. (2023). Breaking down barriers to postgraduate study: Taking an access approach through the « Get into Masters » Study' initiative. *Widening Participation & Lifelong Learning*, 24(3), 198-205. <https://doi.org/10.5456/WPLL.24.3.198>
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P. C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine*, 19, 93-114. <https://doi.org/10.7202/1065122ar>
- Matsumoto, R. et Viczko, M. (2023). Categorizations of Crisis: Access to higher education in Canada as international students and forcibly



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- displaced people. *Higher Education Research and Development*, 42(5), 1119-1132. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2216641>
- Mol et Atchison. (2019). Image is everything: educator awareness of perceived barriers for students with physical disabilities in geoscience degree programs. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(4), 544-567. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1660862>
- Morgan, C. (2023). The experiences of disabled people in the United Arab Emirates: Barriers to participation in higher education and employment. *Disability & Society*, 38(3), 421-444. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1930520>
- Moriña, A. et Orozco, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Mseleku, Z. (2022). Beyond hard barriers: Lack of aspiration as a soft barrier to access higher education amongst youth living in low-income housing estate. *South African Journal of Higher Education*, 36(6), 252-269. <https://doi.org/10.20853/36-6-4516>
- Nienhuser, H. K. et Oshio, T. (2020). Postsecondary education access (im)possibilities for undocumented youth living with the potential elimination of DACA. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 56(4), 366-388. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1757448>
- Nolan, C., Doyle, J. K., Lewis, K. et Treanor, D. (2023). Disabled students' perception of the sensory aspects of the learning and social environments within one higher education institution. *British Journal of Occupational Therapy*, 86(5), 367-375. <https://doi.org/10.1177/03080226221126895>
- Obielumani, O. I. (2015). A panoramic view of some challenges inhibiting access to higher education in developing countries. *Journal of Education and Practice*, 6(31), 67-74.
- Office québécois de la langue française. (2023, 19 septembre). *Portrait des nouveaux inscrits selon la langue de l'établissement collégial*. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/communiqués/2023/20230919_portrait-des-nouveaux-inscrits-selon-la-langue-de-l-etablissement-collegial.aspx
- Office québécois de la langue française. (2023). *Portrait sociolinguistique de l'enseignement collégial au Québec* [Rapport PDF].



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Gouvernement du Québec.
https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2023/WEB_OQLF_Etude5_EnseigneColllegial_2023.pdf

- Oropeza, M. V., Varghese, M. M. et Kanno, Y. (2010). Linguistic Minority Students in Higher Education: Using, Resisting, and Negotiating Multiple Labels. *Equity & Excellence in Education*, 43(2), 274–288. <https://doi.org/10.1080/10665681003666304>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Parry, B. R. (2023). Understanding incarcerated education: A review of the digital and gender inequality impacts of accessibility and inclusivity of higher education for incarcerated students. *Journal of Prison Education Research*, 8(1).
- Plourde, V. (2025, 12 mai). *Un CAF entièrement dédié aux allophones dans un cégep en région* [Entrevue]. *Correspondance – CCDMD*, (9). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/un-caf-entierement-dedie-aux-allophones-dans-un-cegep-en-region/>
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16–24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349. <https://doi.org/10.7202/1028423ar>
- Richard, É. (2024). Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 53(2), 15-31. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v53i2.190061>
- Roberge, J. (2002, novembre). *Chronique d'un échec annoncé? Le cas des étudiants allophones adultes très faibles en mise à niveau* [Chronique]. *Correspondance – CCDMD*, 8(2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/en-passant-par-la-syntaxe/chronique-dun-echec-annonce-le-cas-des-etudiants-allophones-adultes-tres-faibles-en-mise-a-niveau/>
- Sahu, B., Jeffery, P. et Nakkeeran, N. (2017). Barriers to higher education: Commonalities and contrasts in the experiences of Hindu and Muslim young women in urban Bengaluru. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 177-191. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1220825>
- Sahu, K. et Sahu, S. (2015). Attitudinal barrier experienced by people with disabilities. *Journal of Disability Studies*, 1(2), 1-2.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Salmi, J. et Bassett, R. M. (2014). The Equity Imperative in Tertiary Education. *International Review of Education*, 60(3), 361-377.
- Sasseville, N., Baron, M-P., Thivierge, J., Vachon, K. et Lafrance, S. Les enjeux de l'accompagnement des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur, *Études canadiennes / Canadian Studies*, 96 | 2024, 33-62. <https://doi.org/10.4000/123if>
- Savoie Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Presse de l'Université du Québec.
- Scanlon, M., Jenkinson, H., Leahy, P., Powell, F. et Byrne, O. (2019). « How Are We Going to Do It? » An exploration of the barriers to access to higher education amongst young people from disadvantaged communities. *Irish Educational Studies*, 38(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1611467>
- Scott, S., Miller, M. T. et Morris, A. A. (2016). Rural community college student perceptions of barriers to college enrollment. *Academic Leadership Journal in Student Research*, 4.
- Shpigelman, C.-N., Mor, S., Sachs, D. et Schreuer, N. (2022). Supporting the development of students with disabilities in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(9), 1776-1791. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1960303>
- Solar, C., Baril, D., Lauzon, N. et Roussel, J.-F. (2014, août). *Pratiques et stratégies innovantes en formation en emploi dans des entreprises du Québec : Lever les obstacles à la participation* [Sommaire de recherche]. CIRDEF – Université de Sherbrooke. https://www.cirdef.uqam.ca/wp-content/uploads/2015/04/CIRDEF-CPMT_Solar_Lever_les_obstacles_sommaire.pdf
- Statistique Canada. (2022). *Tableau 98-10-0216-01 : Population selon le lieu de naissance, le sexe et l'âge : Canada, provinces et territoires* [Tableau de données]. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=9810021601&request_locale=fr
- Tahsin, F. (2021). Experiences of students with visual impairments in higher education: barriers and facilitators. *British Journal of Special Education*, 48(3), 301-322. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12365>
- Tarei, P. K. et Kumar, S. (2022). Benchmarking the assessment of barriers to the admission of management education in India during the



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

COVID-19 pandemic. *Benchmarking: An International Journal*, 29(7), 2231-2257. <https://doi.org/10.1108/BIJ-04-2021-0215>

Vidarte, A., Reina Zambrano, J. et Mattheis, A. (2022). Access and equity for students with disabilities in Colombian higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 30(61). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6044>

Walker, M. et Mkwanzani, F. (2015). Challenges in accessing higher education: A case study of marginalised young people in one South African informal settlement. *International Journal of Educational Development*, 40, 40-49. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.010>

Xulu-Gama, N. et Hadebe, S. (2022). Language of instruction: A critical aspect of epistemological access to higher education in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 36(5), 291-307. <https://doi.org/10.20853/36-5-4788>

Younes, H et Karkout, I. (2023). African refugees' access to higher education: Voices from Egypt. *International Review of Education*, 69(6), 771-794. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10031-z>