

NAVIGUER, RÉSISTER, ASPIRER : UNE LECTURE CRITIQUE DE L'ENGAGEMENT ÉTUDIANT DES POPULATIONS PLURILINGUES DU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS AYANT UN PARCOURS D'IMMIGRATION

EMILIE DOUTRELOUX
UNIVERSITÉ LAVAL

ARISTIDE SORELLE TSAYEM TCHOUPOU
UNIVERSITÉ LAVAL

Résumé

Les étudiantes et étudiants issu[e]s de minorités linguistiques ayant un parcours d'immigration sont peu étudiées, peu considérées et peu desservies, à la fois par les établissements d'enseignement supérieur que dans le cadre des recherches portant sur l'accès et l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Ces personnes, souvent perçues à travers une lecture centrée sur les défis et les obstacles structurels, sont aussi souvent décrites comme résilientes et capables de s'adapter malgré les inégalités. C'est dans une tension entre résilience individuelle et inertie organisationnelle que s'inscrit cet article qui explore les formes d'engagement étudiant adoptées par les populations plurilingues du collégial québécois. S'appuyant sur la reconceptualisation du capital culturel proposée par Yosso (2005), cette étude analyse, dans une perspective critique, comment sont mobilisés différents capitaux culturels pour soutenir la persévérance tout au long des parcours d'études. L'analyse d'entrevues menées dans 13 établissements collégiaux révèle des formes d'engagement marquées, en particulier dans ses dimensions comportementale et agentive, tandis que l'engagement affectif, lié au sentiment d'appartenance, demeure faible. Ces engagements reposent sur une activation puissante des capitaux de navigation et de résistance déployés pour composer avec les exigences linguistiques, les normes implicites des établissements d'enseignement et les dynamiques d'exclusion. Sur les plans pratique, théorique et épistémologique, les résultats invitent à reconnaître et à valoriser les ressources culturelles, souvent invisibilisées, que mobilisent les étudiantes et étudiants plurilingues.

Mots clés : engagement étudiant, capital culturel, plurilingue, résistance, collégial

Abstract

Students from linguistic minority backgrounds with immigrant trajectories remain under-researched, under-considered, and underserved, both by higher education institutions and within research addressing access to and inclusion in post-secondary education. Often viewed through a lens centred on challenges and structural barriers, these students are also frequently described as resilient, capable of adapting despite inequalities. This article is situated within a tension between individual resilience and institutional inertia and explores the forms of student engagement adopted by plurilingual students in Quebec's college system. Drawing on Yosso's (2005) reconceptualization of cultural capital, the study adopts a critical perspective to analyze how different forms of cultural capital are mobilized to support persistence throughout educational pathways. Analysis of interviews conducted across 13 colleges reveals marked forms of engagement, particularly behavioural and agentic, while affective engagement linked to a sense of belonging remains limited. These forms of engagement rely on a strong activation of navigational and resistant capital, deployed to cope with linguistic demands, implicit institutional norms, and dynamics of exclusion. From practical, theoretical, and epistemological perspectives, the findings call for greater recognition and valuing of the often-invisible cultural resources mobilized by plurilingual students.

Keywords : Student engagement, cultural capital, plurilingual, resistance, college

MISE EN CONTEXTE

Les étudiantes et étudiants issu[e]s de minorités linguistiques ayant un parcours d'immigration demeurent peu considérés dans la recherche sur l'accès et la persévérance en enseignement supérieur, tant sur le plan de la production scientifique que sur celui des politiques organisationnelles des établissements d'enseignement (Oropeza et al., 2010). Lorsqu'elles sont prises en compte, c'est souvent à travers une lecture centrée sur leur appartenance ethnique, leur statut migratoire ou leur situation socioéconomique, reléguant leur réalité linguistique à un enjeu secondaire. Ce déséquilibre contribue à invisibiliser l'agentivité de cette population étudiante en essor ainsi que les formes de capital qu'elle déploie pour soutenir son engagement et sa réussite éducative.

La situation des étudiantes et étudiants issus de minorités linguistiques est complexe et

marquée par des défis linguistiques, des enjeux d'intégration sociale, des discriminations, mais aussi par des parcours de réussite et de résilience.

La littérature rapporte des expériences de discrimination raciale et de marginalisation, notamment chez les étudiantes et étudiants noirs ou arabophones, qui se traduisent par un sentiment d'exclusion, d'abord scolaire, puis professionnelle (Darchinian et Magnan, 2020 ; Villegas et Aberman, 2019). Par ailleurs, de nombreuses études ont examiné les défis particuliers et les obstacles structurels et institutionnels qui entravent l'accès et la réussite des étudiantes et étudiants issus de l'immigration ou de minorités linguistiques. Ces travaux mettent en lumière des défis, notamment la non-reconnaissance des parcours scolaires antérieurs (Kamanzi et Doray, 2015), l'effet de la segmentation scolaire sur les populations immigrantes (Laplante et al., 2018), le décalage entre les pratiques pédagogiques et les besoins

linguistiques ou culturels (Potvin et Leclercq, 2014 ; Richard, 2022) ou encore les politiques locales qui désavantagent les allophones issus de l'immigration récente (Doutreloux, 2024). Plusieurs recherches soulignent également la tendance des établissements d'enseignement à considérer la diversité linguistique comme un problème à corriger, plutôt que comme une richesse à valoriser (Borri-Anadon et al., 2024 ; Magnan et al., 2019).

D'autres travaux récents invitent à nuancer cette lecture centrée sur les difficultés en mettant en lumière les dynamiques de résilience qui traversent les parcours d'étudiantes et étudiants issus de l'immigration. Dans son étude sur les trajectoires d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur québécois de jeunes noirs d'origine africaine et caribéenne, Kamanzi (2021) souligne que, malgré les contraintes systémiques auxquelles ces jeunes sont exposés, plusieurs persèverent en développant des stratégies d'adaptation, de résistance et de mobilisation de ressources. Ces stratégies d'adaptation incluent notamment le recours au plurilinguisme et à l'investissement dans l'apprentissage du français ou de l'anglais (Mady, 2017). Si le phénomène de résilience (Krahn et Taylor, 2005) permet de reconnaître l'agentivité de ces personnes, il risque toutefois de renforcer l'idée que la responsabilité de la réussite éducative repose uniquement sur les individus, en occultant les insuffisances systémiques des établissements d'enseignement à répondre adéquatement à la pluralité des profils étudiants. C'est dans cette tension entre adaptation individuelle et inertie organisationnelle que réside tout l'intérêt d'étudier les formes d'engagement étudiant adoptées par les personnes plurilingues et la manière dont elles mobilisent différentes formes de capital pour soutenir leur parcours en enseignement supérieur.

Le concept d'engagement étudiant fait l'objet d'un large corpus de recherches en éducation. Les chercheuses et chercheurs s'accordent pour souligner que le niveau d'engagement des étudiantes et étudiants dans leurs études est étroitement lié à divers facteurs tels que l'estime de soi, les performances scolaires,

les comportements sociaux, le sentiment de bien-être et le degré d'autodétermination (Lam et al., 2014). Ce concept suscite d'autant plus l'intérêt qu'il est profondément contextuel : il se redéfinit continuellement en fonction des environnements sociaux et des relations interpersonnelles dans lesquels il s'inscrit (Wang et Eccles, 2013). À notre connaissance, aucune recherche ne porte encore sur l'engagement étudiant des populations plurilingues de l'enseignement supérieur, notamment au collégial québécois.

Afin de dépasser une simple description de l'engagement étudiant et de nous écarter d'une possible vision déficitaire de celui-ci, l'article propose d'analyser de quelle manière les étudiantes et étudiants plurilingues de l'enseignement collégial s'appuient sur différentes formes de capital culturel pour soutenir et structurer leur engagement tout au long de leur parcours d'études. Cela s'effectuera à partir de la reconceptualisation du capital culturel de Yosso (2005), ancrée dans la perspective de la théorie critique de la race. Pierre Bourdieu avait introduit l'idée selon laquelle les compétences, les ressources et les savoirs valorisés par l'école sont ceux des classes sociales dominantes, et se retrouvent donc inégalement distribués selon les origines sociales. Toutefois, cette conception a souvent été interprétée comme une naturalisation du manque de capital culturel des groupes minorisés. En réponse à cette lecture déficitaire, Yosso (2005) inverse la logique d'analyse en plaçant les expériences, les savoirs et les stratégies de survie des communautés marginalisées au cœur du débat sur les inégalités en éducation.

Ainsi, le présent article se distingue par sa volonté de repenser les cadres normatifs de l'engagement étudiant en proposant une lecture complémentaire ancrée dans la richesse culturelle communautaire (Yosso, 2005). Il met en lumière des formes d'engagement et d'agentivité autrement invisibilisées.

CADRE D'ANALYSE

Définir la personne plurilingue

À l'ordre collégial québécois, le nombre d'étudiantes et étudiants dont la première langue n'est ni le français ni l'anglais a crû de 44 % en 2021. Durant cette même période, 15 % des nouvelles personnes admises dans les collèges francophones n'avaient ni le français ni l'anglais comme langue première, comparativement à 25 % pour les collèges anglophones (Office québécois de la langue française [OQLF], 2023).

La catégorisation des étudiantes et étudiants selon la langue maternelle, fréquemment employée dans les discours administratifs et statistiques, conduit à l'usage de termes tels que « allophone » (Sabourin et Bélanger, 2015) ou « locuteur de langue tierce » (Lemyre, 2022). Or, des démographes et des sociolinguistes en soulignent le caractère réducteur et essentialisant, dans la mesure où ces désignations tendent à figer les identités linguistiques et à occulter les traités historiques sur les langues autochtones, ainsi que les dynamiques de mobilité langagière propres aux populations issues de l'immigration (Corbeil et Houle, 2013 ; Magnan, 2012). Elles contribuent ainsi à maintenir une distinction symbolique entre « nous » et « eux », même lorsque les personnes concernées participent pleinement à la vie scolaire et sociale. Ainsi, dans une perspective critique et inclusive, la présente recherche privilégiera l'appellation « population étudiante plurilingue », qui reconnaît la diversité des répertoires linguistiques et la fluidité des trajectoires identitaires plutôt qu'une appartenance figée à une seule langue. Cette expression permet de dépasser la logique déficitaire souvent associée à la notion d'« allophonie » (Borri-Anadon et al., 2024). Dans le contexte collégial québécois, cette population étudiante englobe les personnes issues de l'immigration de première et de deuxième génération, les étudiantes et étudiants de l'international, ainsi que les personnes autochtones, dont les parcours témoignent d'une pluralité de pratiques et de rapports aux langues.

Cette recherche s'est intéressée exclusivement aux étudiantes et étudiants nés à l'extérieur du Québec et ayant réalisé leurs études secondaires dans une autre langue que le français ou l'anglais.

Engagement étudiant

L'engagement étudiant est reconnu pour ses dimensions affective, comportementale et cognitive. Toutefois, Fredricks et McColskey (2012) proposent d'extraire de la dimension affective les éléments relatifs aux émotions éprouvées à l'égard du personnel enseignant et des pairs, afin de constituer une quatrième dimension distincte, centrée sur le bien-être. Mameli et Passini (2019) suggèrent d'introduire d'une dimension agentive liée à la capacité des étudiantes et étudiants à prendre activement part à leurs apprentissages en modulant engagement et efforts (Reeve, 2012).

La *dimension affective*, parfois désignée comme émotionnelle, renvoie aux sentiments que les étudiantes et étudiants éprouvent à l'égard de leurs apprentissages et de leur établissement d'enseignement (Lam et al., 2014). Elle reflète notamment le sentiment d'appartenance à la maison d'enseignement et l'identification à celle-ci (Voelkl, 2012).

La *dimension comportementale* fait référence aux efforts fournis et à la persévérance démontrée dans les activités scolaires (Birch et Ladd, 1997) et parascolaires (Finn et al., 1995). Dans cette optique, les étudiantes et étudiants engagés participent activement aux apprentissages et s'impliquent dans la vie étudiante (Lam et al., 2014).

L'*engagement cognitif*, quant à lui, renvoie au degré d'investissement intellectuel dans les processus d'apprentissage et à l'utilisation de stratégies cognitives (Mameli et Passini, 2019). Certaines recherches le considèrent comme plus difficile à cerner, puisqu'il n'est pas toujours possible de distinguer clairement ce qui relève des facteurs influençant l'engagement (comme la structure du cours ou la motivation) et ce qui constitue l'engagement lui-même (Kahu, 2013 ; Sinatra et al., 2015). Si certains associent cette dimension à la capacité d'autorégulation

dans l'apprentissage (Cleary et Zimmerman, 2012), d'autres estiment que ces efforts d'autorégulation relèvent davantage de la sphère comportementale et ne devraient pas être inclus dans l'engagement cognitif (Lam et al., 2014).

La *dimension agentive* décrit le processus par lequel les étudiantes et étudiants, de manière proactive, cherchent à façonner, améliorer ou personnaliser les conditions dans lesquelles elles et ils apprennent (Reeve, 2012). Cette forme d'engagement est fortement influencée par un contexte éducatif soutenant la motivation en répondant aux besoins fondamentaux d'autonomie, de relations sociales et de compétence, comme définis dans la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000). Dans une perspective critique et décoloniale, l'engagement agentif des personnes issues de groupes minorisés ne relève pas systématiquement d'un choix libre et individuel dans un contexte neutre, mais d'une pratique située de résistance et de négociation,

face à des structures organisationnelles oppressives (Stein, 2018; Zembylas, 2026), marquées par des rapports de pouvoir et des logiques tant de survie que de transformation (Van Laer et Janssens, 2017; Wilson, 2008).

Enfin, la *dimension du bien-être*, parfois désignée comme celle du bonheur (Brault-Labbé et Dubé, 2009), s'intéresse à l'épanouissement étudiant global (Coffey et al., 2016). Elle comprend les émotions vécues dans les interactions avec les enseignantes et enseignants ainsi qu'avec les collègues de classe (Fredricks et McColskey, 2012). Bien qu'il existe de multiples indicateurs du bien-être, Seligman (2011) suggère de se concentrer sur cinq dimensions universellement reconnues comme enrichissantes : les émotions positives, l'engagement, les relations significatives, le sens et les accomplissements.

Tableau 1
Typologie des dimensions de l'engagement étudiant

Dimensions	Définitions
Affective	Ressentis des étudiantes et étudiants envers leurs apprentissages et leur établissement, incluant le sentiment d'appartenance et l'identification à la maison d'enseignement.
Comportementale	Degré d'implication observable à travers les efforts déployés et la persévérance dans les activités scolaires et parascolaires.
Cognitive	Niveau d'engagement intellectuel mobilisé dans les apprentissages, incluant l'usage de stratégies cognitives adaptées.
Agentive	Capacité des étudiantes et étudiants à intervenir activement sur leur environnement d'apprentissage pour l'adapter à leurs besoins.
Bien-être	Sentiment général d'épanouissement, fondé sur les émotions positives, les relations sociales, le sentiment de sens et les accomplissements personnels.

Note. Tiré de Doutreloux et Bachand (2019).

Capital culturel communautaire

La notion de « richesse culturelle communautaire » (*community cultural wealth*) vise à reconnaître les multiples ressources culturelles, historiques et sociales que les communautés minorisées possèdent et transmettent. Ces formes de richesse sont souvent invisibles ou dévalorisées dans les contextes éducatifs dominants, mais elles jouent un rôle central dans l'engagement étudiant, la réussite éducative, la résilience et la résistance des élèves issus de ces groupes. Yosso (2005) identifie six formes principales de capital culturel qui composent cette richesse communautaire.

D'abord, le *capital aspirationnel* renvoie à la capacité de maintenir des espoirs, des ambitions et des rêves d'avenir, même dans un contexte de contraintes structurelles et de discriminations persistantes. Cette forme de résilience se manifeste par la volonté de croire en des possibilités de réussite, malgré l'absence fréquente de ressources matérielles concrètes pour les réaliser. Ces aspirations sont nourries par l'environnement familial, les récits communautaires et les encouragements informels, qui construisent une vision d'un avenir possible.

Ensuite, le *capital linguistique* fait référence aux compétences développées à travers des expériences de communication dans plusieurs langues et registres. Les individus issus de familles bilingues ou multilingues, par exemple, acquièrent une intelligence sociale et langagière riche, souvent renforcée par des pratiques telles que la traduction, les récits oraux, les proverbes, ou encore la poésie et la musique. Ces compétences sont précieuses, bien que souvent ignorées par les cadres d'évaluation pédagogique traditionnels.

Le *capital familial* correspond aux savoirs transmis à travers les liens de parenté élargis. Il s'agit de mémoires collectives, de valeurs partagées et de stratégies éducatives ancrées dans la communauté. Cette forme de capital met en lumière des réseaux d'entraide et des pratiques éducatives enracinées dans le vécu, qui s'étendent au-delà de la famille nucléaire et

qui enseignent des valeurs comme le respect, la solidarité et la responsabilité sociale.

Quant au *capital social*, il désigne les réseaux de soutien formels et informels, mobilisés pour naviguer dans des environnements parfois hostiles. Ces réseaux offrent un appui émotionnel, mais aussi des ressources pratiques, comme des informations sur les procédures administratives ou des modèles de réussite. Ils sont constitués de pairs, de membres de la communauté ou d'associations partageant leurs expériences pour guider les prochains.

Le *capital de navigation* fait référence aux compétences permettant de circuler dans des environnements sociaux qui ne sont pas conçus pour les minorités et peuvent reproduire des dynamiques d'exclusion, notamment l'école, l'université ou le marché du travail. Ces compétences s'apparentent à une capacité à comprendre les règles implicites, à contourner les obstacles et à faire preuve de résilience vis-à-vis des discriminations systémiques. Elles sont souvent développées par nécessité et transmises dans le cadre familial ou communautaire.

Enfin, le *capital de résistance* désigne les connaissances et les pratiques développées dans la lutte contre les inégalités et les oppressions. Il s'appuie sur une conscience critique des structures sociales injustes et sur un engagement actif pour les transformer. Cette forme de capital se manifeste dans les discours, les attitudes et les comportements qui défient les stéréotypes, les normes racistes ou classistes, et visent à renforcer la dignité et l'estime de soi chez les personnes issues de minorités.

Tableau 2
Typologie des formes de capital culturel

Type de capital	Définition
Aspirationnel	Capacité à maintenir des espoirs et des ambitions malgré les obstacles structurels, en s'appuyant sur la résilience individuelle et les récits d'espérance communautaires.
Linguistique	Compétences développées à travers le multilinguisme et les pratiques culturelles narratives, incluant la traduction, le récit oral, la poésie ou l'art verbal.
Familial	Valeurs et savoirs transmis au sein des liens familiaux élargis, fondés sur l'histoire collective, la solidarité intergénérationnelle et le souci du bien-être communautaire.
Social	Réseaux d'entraide qui offrent soutien émotionnel, informations et ressources, facilitant l'accès aux institutions et organismes, et renforçant la résilience collective.
Navigationnel	Compétences permettant de circuler efficacement dans des environnements souvent excluants, tout en maintenant une agentivité face aux normes dominantes.
Résistant	Stratégies et savoirs issus des luttes contre l'oppression, favorisant une conscience critique et une volonté de transformation sociale.

Note. Traduction libre de Yosso (2005).

MÉTHODOLOGIE

Cette étude porte sur l'engagement étudiant et sur les formes de capital culturel mobilisées pour conserver leur engagement dans les études. Les données analysées s'inscrivent dans un projet de recherche qualitative plus vaste, financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, portant sur les points de vue d'étudiantes et étudiants plurilingues issus de l'immigration quant à l'accès aux services de soutien à l'apprentissage de la langue d'enseignement au collégial. Les objectifs de la présente étude se déclinent ainsi :

- décrire les formes d'engagement mobilisées par les étudiantes et étudiants plurilingues au collégial ;
- analyser la manière dont ces étudiantes et étudiants s'appuient sur différentes formes de capital culturel pour soutenir leur engagement dans leur parcours d'études.

Personnes participantes

L'équipe de recherche a sollicité 17 établissements d'enseignement collégial pour participer à l'étude, incluant 11 collèges publics francophones, 2 collèges publics anglophones, 2 écoles gouvernementales et 2 établissements privés. Parmi ceux-ci, 13 établissements ont finalement choisi de s'engager dans la recherche.

Ainsi, les étudiantes et étudiants plurilingues issus de l'immigration de 13 établissements d'enseignement collégial (tous francophones) ont reçu une invitation par messagerie pour participer à l'étude.

Pour être admissibles à la recherche, les personnes devaient satisfaire aux trois critères suivants. Premièrement, elles devaient être nées à l'extérieur du Québec. Deuxièmement, elles devaient avoir réalisé leurs études secondaires dans une autre langue que le français ou l'anglais. Troisièmement, elles devaient être inscrites dans un programme

d'études collégiales. Après avoir été informés des objectifs de la recherche ainsi que des considérations éthiques relatives à la recherche impliquant des êtres humains, des rencontres par téléconférence ont eu lieu avec 16 volontaires.

L'échantillon se compose donc de dix étudiantes et six étudiants ($n = 16$), dont neuf issu(e)s de l'immigration récente et sept de l'international, ayant pour langues d'usage l'espagnol, l'arabe, le mandarin, le kabyle et le darija. Pour préserver leur anonymat, chacun(e) a choisi un pseudonyme.

Collecte de données

Afin d'entrer en dialogue avec les participantes et participants plurilingues volontaires et de recueillir leurs témoignages, l'approche méthodologique retenue a été celle de l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2010), appuyé par un guide de discussion. Les entretiens, d'une durée variant entre 60 et 90 minutes, se sont tous déroulés en ligne via la plateforme Microsoft Teams, ce qui a facilité l'enregistrement et la transcription des propos recueillis.

Les entretiens se sont déroulés en français. Pour favoriser l'intercompréhension, fluidifier les interactions et encourager l'expression de certaines subtilités, plusieurs stratégies ont été mises en place. Ainsi, l'animatrice des entretiens adoptait un rythme d'élocution ralenti et recourait à des reformulations fréquentes pour assurer la clarté des questions. En outre, des exemples concrets, des illustrations simples (icônes, tableaux, images), ainsi que des supports visuels partagés à l'écran accompagnaient les consignes afin de favoriser la compréhension, au besoin. Les participantes et participants étaient encouragé(e)s à s'exprimer librement, à reformuler leurs idées dans leurs propres mots ou à recourir à leur langue d'usage pour clarifier un propos. En cas d'incompréhension, des outils web de traduction (ex., Google Traduction) ont été utilisés ponctuellement pour appuyer la communication de certains termes ou expressions plus complexes. Enfin, une posture d'écoute bienveillante et sans jugement a été privilégiée tout au long des entretiens,

afin de créer un climat sécurisant favorisant l'expression, même hésitante, des personnes rencontrées.

Le guide d'entretien, validé en amont par des expertes et experts, des praticiennes et praticiens du milieu ainsi que des personnes plurilingues, commençait par quelques questions sociodémographiques, avant d'aborder quatre grands thèmes : (1) l'expérience liée au processus d'admission ; (2) le vécu en salle de classe ; (3) les besoins de soutien en lien avec l'apprentissage de la langue d'enseignement ; et (4) la perception des mesures offertes par l'établissement d'enseignement à cet effet.

Le recours aux entrevues centrées sur la manière dont les étudiantes et étudiants parlent d'eux-mêmes et de leurs expériences s'inscrit pleinement dans la perspective des approches critiques. En mobilisant des méthodes comme le récit et la narration (*storytelling* ; Solórzano, 1998), une valeur particulière est accordée aux perspectives émiqes des groupes minorisés, c'est-à-dire au point de vue interne des individus qui le vivent, plutôt que d'y appliquer un cadre d'analyse externe ou objectivant (Collins, 2000 ; Pike, 1954).

Ce projet a reçu l'approbation du comité éthique de la recherche de l'Université Laval, ainsi que des comités éthiques de la recherche des 13 établissements participants.

Traitement des données

L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative MaxQDA, dans le cadre d'une démarche itérative visant à faire émerger les thèmes significatifs à partir des propos recueillis. Un premier cycle de codage ouvert (Paillé et Mucchielli, 2007) a permis d'identifier les segments de données en lien avec les différentes expressions de l'engagement étudiant, telles que conceptualisées dans le cadre d'analyse. Ce processus a mis en lumière la présence de plusieurs dimensions d'engagement (affective, comportementale, cognitive, agentive et liée au bien-être).

Dans un deuxième temps, les codes ont été révisés, raffinés et regroupés afin

de dégager des catégories analytiques plus ciblées, en lien avec l'objet complémentaire de l'étude : les formes de capital culturel mobilisées par les étudiantes et étudiants plurilingues pour soutenir leur engagement et leur persévérance dans leur parcours d'études. Cette phase a permis d'explorer plus finement la manière dont ces ressources — qu'elles soient aspirationnelles, linguistiques, sociales, familiales, navigationnelles ou résistantes — étaient activées, selon les contextes, les trajectoires et les rapports à l'établissement d'enseignement.

Cette démarche, articulant à la fois une immersion semi-inductive dans les données empiriques et mobilisant le cadre théorique de la richesse culturelle communautaire de Yosso (2005), a permis de produire une interprétation nuancée des expériences d'engagement étudiant à travers une lecture située, attentive aux voix du groupe minorisé.

RÉSULTATS

Engagement affectif

La dimension affective de l'engagement, qui renvoie au sentiment d'appartenance et aux émotions ressenties envers l'établissement et les apprentissages, apparaît comme une dimension fragilisée dans les récits des étudiantes et étudiants plurilingues issus de l'immigration.

Les données issues du corpus révèlent une présence faible de ces marqueurs. Les propos recueillis se concentrent principalement sur les efforts fournis, les défis rencontrés ou encore l'organisation des études, sans évoquer de manière significative un attachement affectif à la maison d'enseignement. Peu de participantes et participants expriment une fierté ou une satisfaction émotionnelle à faire partie de leur collège, et les interactions décrites avec le personnel enseignant ou les collègues relèvent davantage de la reconnaissance ponctuelle ou individuelle que d'un sentiment d'intégration collective ou communautaire. Ainsi, lorsque des expériences positives d'engagement affectif sont évoquées, ces dernières renvoient

plus à des réussites individuelles qu'à un sentiment d'appartenance au collège : « J'ai investi beaucoup, beaucoup de temps et à date, j'ai pas échoué aucun cours, juste littérature québécoise. [...] Je travaille très fort dans mon programme en soins infirmiers. Je travaille beaucoup » (Hélène).

Mieux encore, on observe une sorte de déplacement de l'attachement affectif de l'établissement collégial vers une figure individuelle précise (membre du personnel) :

Donc, elle, c'était comme vraiment... c'est elle qui représente la lumière du Cégep. Quand elle n'est pas là, c'est comme on est abandonné. Donc, mais elle est vraiment là. Elle remplit sa place comme il faut. Donc, c'est elle le soutien numéro un. (Étudiante anonyme)

Ainsi, le sentiment d'être soutenu, qui lui-même dépend de la présence plus ou moins marquée d'un membre du personnel, n'est pas le fait de mécanismes organisationnels stables. Le sentiment d'appartenance devient alors conditionnel et repose plus sur la qualité des relations interpersonnelles des étudiantes et étudiants avec les employés du collège que sur une identification à la maison d'enseignement.

Engagement comportemental et capital social

Les données qualitatives révèlent une forte présence de l'engagement comportemental chez plusieurs participantes et participants. Cette dimension se manifeste par la persévérance, la participation active et les efforts soutenus pour s'impliquer dans les activités scolaires. Ce comportement d'engagement met à contribution le capital social.

Par exemple, un étudiant déclare : « Moi, je suis quelqu'un qui demande beaucoup de questions, donc là, je me gêne pas : "Mais ça veut dire quoi ça ? Pourquoi vous dites ça ?" » (Étudiant anonyme).

Certains vont plus loin en s'engageant dans le tutorat, comme cette étudiante qui devient tutrice en biologie : « Le tutorat, c'est bien fait

parce que cette année, moi, je deviens tutrice pour la biologie [...] je trouve ça très intéressant » (Elia).

Cette posture de tutrice montre que l'engagement dépasse ici la sphère individuelle : il se transforme en une contribution directe au parcours d'autrui, ce qui relève d'une implication significative dans la vie étudiante.

L'effort et la persévérance sont également notables dans les propos d'Hélène, déjà rapportés plus tôt : « J'ai investi beaucoup, beaucoup de temps et à date, j'ai pas échoué aucun cours, juste littérature québécoise. [...] Je travaille très fort dans mon programme en soins infirmiers. Je travaille beaucoup ».

L'engagement comportemental implique aussi un usage stratégique des ressources : recherche d'aide, utilisation du tutorat, implication dans des travaux d'équipe.

Ces exemples illustrent une mobilisation du capital social, comme le définit Yosso (2005). Non seulement les participantes et participants activent des réseaux de soutien (enseignants, pairs, services), mais deviennent à leur tour des figures de soutien et de transmission de connaissances dans une logique communautaire d'entraide.

L'engagement comportemental observé chez ces étudiantes et étudiants se construit non seulement par leur participation scolaire, mais aussi par leur capacité à mobiliser et à générer du capital social. Ce croisement entre engagement actif et richesse communautaire illustre comment des ressources souvent invisibilisées dans les parcours d'immigration deviennent des leviers essentiels de persévérance et d'actions pédagogiques.

Engagement cognitif et capital linguistique

L'analyse des propos recueillis met en lumière la présence d'engagement cognitif chez quelques étudiantes et étudiants plurilingues. L'engagement cognitif se définit comme un investissement intellectuel soutenu dans les processus d'apprentissage (Mameli et Passini, 2019). Cette dimension prend forme dans les efforts répétés pour améliorer la maîtrise du

français, non seulement par la participation en classe, mais surtout par une démarche personnelle et rigoureuse d'approfondissement autonome. Ainsi, Hélène témoigne de sa persévérance à relire les ouvrages recommandés par ses enseignantes et enseignants : « les profs recommandaient des livres exceptionnels, que je relis, et je relis encore, je me fatigue pas, de lire ces livres-là ».

Ce rapport actif et approfondi à la lecture illustre ici une mobilisation consciente de stratégies cognitives visant à améliorer la compétence linguistique, un processus qui dépasse la simple exécution des tâches scolaires pour s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage autorégulé.

De son côté, Marie souligne explicitement que l'apprentissage d'une langue seconde repose sur une forme de discipline intellectuelle quotidienne : « si tu ne travailles pas, tu ne peux pas apprendre plus vite la langue ».

Ces extraits révèlent une disposition à investir un effort intellectuel soutenu dans l'apprentissage, en particulier pour acquérir une maîtrise linguistique. Cela témoigne d'un engagement cognitif centré sur l'autorégulation et la répétition.

Ce comportement s'inscrit dans le capital linguistique (Yosso, 2005) : les étudiantes et étudiants mobilisent leurs compétences multilingues et leur capacité d'apprentissage dans plusieurs registres linguistiques. Ce processus induit alors un travail cognitif et langagier itératif et complexe, mais finalement efficace, comme en témoigne cet extrait :

C'est un français très différent de ce que j'ai appris. [...] 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. (Alain)

L'acte de relire, de chercher des mots et de confronter plusieurs langues traduit une richesse langagière que le système d'éducation ignore trop souvent.

Les quelques exemples d'habiletés cognitives relevées dans les entrevues témoignent d'une mobilisation active de ressources langagières pour s'adapter à un nouvel environnement scolaire, ce qui s'inscrit en cohérence avec la conception du capital linguistique proposée par Yosso (2005), soulignant la valeur souvent méconnue de ces compétences dans les modèles pédagogiques standards.

Engagement agentif et capital de navigation et de résistance

L'analyse met en évidence un engagement agentif central dans les discours, à partir duquel se structurent des stratégies de navigation dans l'environnement d'études et, dans certaines situations, des formes de résistance aux normes et aux défis structurels. Les données recueillies permettent d'avancer que la dimension agentive de l'engagement étudiant se révèle de manière claire dans les trajectoires des étudiantes et étudiants plurilingues rencontrés. Elle se traduit par une posture proactive vis-à-vis des défis de l'enseignement supérieur : les étudiantes et étudiants prennent l'initiative de modifier leurs conditions d'apprentissage, souvent de manière autonome, sans encadrement organisationnel formel. Cette capacité à ajuster activement leur parcours témoigne d'un engagement autodirigé, soutenu par deux formes interdépendantes de capital culturel : le capital de navigation et le capital de résistance.

Le capital de navigation (Yosso, 2005) renvoie aux compétences permettant de circuler dans des environnements peu pensés pour les groupes marginalisés. Il implique de savoir décoder les règles implicites, repérer les ressources disponibles, contourner les obstacles invisibles et adopter des stratégies adaptées. Par exemple, Elia évoque avoir spontanément donné des cours de français à d'autres immigrants à son arrivée : « J'ai même fait ça dès mon arrivée à Québec, j'ai donné des cours gratuitement à l'Université [...]. C'était vraiment difficile. J'ai pas pu persister après quelques cours ».

Ce geste révèle une volonté de s'intégrer activement à son nouveau milieu scolaire tout en contribuant à sa communauté.

De même, Hélène explique avoir modifié sa position physique en classe pour maximiser sa concentration : « Je m'assois tout en avant parce que [...] je me distrains beaucoup. [...] je vois pas les autres, comment ils réagissent ».

Ces initiatives démontrent une capacité à reconfigurer les conditions d'apprentissage pour maintenir l'engagement scolaire, une marque claire du capital de navigation.

Ce capital se conjugue, dans plusieurs cas, au capital de résistance, c'est-à-dire aux ressources critiques développées pour faire face aux formes d'oppression systémique. Ce capital se manifeste notamment par la capacité à reconnaître les discriminations, à les dénoncer implicitement ou explicitement, et à affirmer sa dignité et sa légitimité dans les espaces éducatifs. Une étudiante voilée témoigne :

Parce que moi, je porte le voile, je suis musulmane. Donc, elle, elle est Québécoise. Donc, c'est bien. Avant, on avait cette, [...], ce regard de racisme, ce regard de, [...] séparation, de double mesure et tout ça. Mais elle, elle m'a traitée mieux que si ça avait été peut-être une autre de mon pays. Peut-être elle, elle aurait dit : « Le dossier est incomplet. » C'est bon. Donc, elle, elle a fait des efforts. C'est vraiment, ça m'a touchée, vraiment, ouais. (Étudiante anonyme)

Cette déclaration illustre une conscience des logiques d'exclusion et un positionnement réflexif vis-à-vis des dynamiques de domination.

De manière plus subtile, une autre participante propose d'ajouter une note explicative à son examen :

Je sais pas si tu pourrais... si les gens pour genre... ceux qui s'inscrivent pourraient écrire juste en bas « allophone », je sais pas si c'est possible, juste pas pour paraître pas pour la discrimination ou *whatever*, c'est juste pour savoir, okay, si j'ai du mal à te répondre à une question,

c'est que... si je prends un peu plus de temps, c'est que j'ai un processus de réflexion dans ma tête. (Émilia)

Ces exemples montrent que, sans être simplement adaptatives, les démarches des étudiantes et étudiants relèvent aussi d'une résistance critique aux normes implicites. Elles remettent les attentes de l'établissement en question, tout en affirmant leur droit à la reconnaissance, à la compréhension, et à une forme de justice éducative.

Ce double mouvement — naviguer et résister — se retrouve encore dans les propos d'Émilia, qui cherche activement du soutien pour progresser : « Je reste pas juste dans la frustration, je pars dans l'aide en français [...] je me fais coacher [...] pour m'améliorer ».

Ou encore, chez Gisèle, qui exprime une posture de persévérance résolue : « J'ai toujours eu à chercher mon diplôme, puis de commencer avec la meilleure attitude, pas se laisser tomber ».

Ces attitudes témoignent d'une autonomie stratégique vis-à-vis des règles de l'établissement, couplée à une conscience critique des obstacles systémiques.

En définitive, l'engagement agentif chez les étudiantes et étudiants plurilingues se manifeste par une capacité à agir avec lucidité et détermination dans un environnement scolaire parfois excluant. Il repose à la fois sur le capital de navigation, qui permet de comprendre et de contourner les normes implicites, et sur le capital de résistance qui rend possible une affirmation de soi devant l'injustice. Ensemble, ces formes de capital soutiennent une autonomie engagée et critique qui dépasse l'adaptation pour incarner une appropriation active et transformative du parcours éducatif.

Engagement lié au bien-être et capital aspirationnel

L'engagement lié au bien-être se manifeste dans les témoignages portant sur la fierté, le sentiment d'accomplissement et la projection vers l'avenir. Il dépasse la seule réussite scolaire pour englober l'épanouissement personnel et émotionnel des étudiantes et étudiants dans

leur parcours. Dans ce contexte, le capital aspirationnel, comme défini par Yosso (2005), désigne *la capacité à maintenir l'espoir et des ambitions malgré les obstacles systémiques*. Il s'ancre dans la résilience, la croyance en un avenir meilleur et la projection vers des objectifs éducatifs élevés, même lorsque les conditions matérielles sont limitées.

Le sentiment de bien-être se remarque à travers la fierté de surmonter les obstacles et d'obtenir une reconnaissance par l'établissement d'enseignement. Hélène évoque, avec enthousiasme, l'obtention d'une bourse : « Je voulais bien faire les choses, j'étais convoquée, j'étais invitée, j'ai fait la démarche et je l'ai eue... j'étais super contente » (Hélène).

Ce moment de reconnaissance nourrit non seulement son estime de soi, mais contribue aussi à renforcer l'aspiration à poursuivre son cheminement scolaire avec confiance. Ce type de réussite personnelle agit comme un catalyseur de motivation, en rendant tangible un avenir jusque-là incertain.

Une étudiante, parmi d'autres, mentionne le dépassement de soi comme moteur de bien-être : « Je veux finir ce programme-là parce que je veux me prouver » (Gisèle).

Cette volonté de se prouver à soi-même témoigne d'une quête de sens et d'accomplissement, au cœur de l'engagement lié au bien-être. Elle montre que, malgré les contraintes, les étudiantes et étudiants conservent une direction claire, alimentée par l'espoir et la détermination.

Cependant, ce bien-être est parfois fragile. Des témoignages soulignent l'épuisement émotionnel, le sentiment d'impuissance ou l'absence de soutien : « Je me sens comme un peu comme tarée, tu sais, comme "qu'est-ce qui se passe avec moi ?" » (Hélène). « J'ai senti beaucoup de la bureaucratie canadienne... c'était vraiment de l'impuissance. [...] Si j'avais eu de l'aide, oh, mais voyons... » (Sam).

Ces propos rappellent que le capital aspirationnel, bien qu'essentiel à la persévérance, ne suffit pas toujours à compenser des structures organisationnelles peu sensibles aux réalités des minorités linguistiques.

Les données recueillies démontrent que l'engagement lié au bien-être s'exprime dans une tension entre espoir et vulnérabilité. Il repose fortement sur le capital aspirationnel, qui alimente la confiance dans l'avenir, la capacité de se projeter positivement dans les études et le sentiment d'accomplissement personnel. Ce capital joue un rôle important dans la résilience des étudiantes et étudiants plurilingues, en soutenant leur motivation malgré les obstacles structurels et institutionnels.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude propose un éclairage renouvelé sur la manière dont les étudiantes et étudiants issus de minorités linguistiques évoluent dans l'enseignement supérieur. Son originalité réside notamment dans la mise en évidence d'un double mouvement — naviguer et résister — qui constitue une contribution centrale à la compréhension de l'engagement étudiant au sein de cette population. En outre, l'analyse des trajectoires d'étudiantes et étudiants plurilingues du collégial québécois révèle une pluralité de formes d'engagement étudiant, dont les plus saillantes sont l'engagement comportemental, l'engagement agentif et, dans une moindre mesure, l'engagement cognitif et l'engagement lié au bien-être. En revanche, la dimension affective, centrée sur le sentiment d'appartenance à l'établissement, se manifeste de manière faible et ponctuelle. Ces engagements sont soutenus par une mobilisation active de capitaux culturels communautaires (Yosso, 2005), au premier plan desquels émergent avec force les capitaux de navigation, de résistance et aspirationnels déployés pour composer avec les exigences linguistiques, les normes organisationnelles implicites et les dynamiques d'exclusion. Les capitaux linguistiques et sociaux apparaissent également comme des leviers essentiels, bien que moins reconnus par les structures éducatives. Le capital familial, quant à lui, demeure peu explicite dans les récits recueillis.

Les résultats mettent en lumière la richesse des formes d'engagement mobilisées par les

étudiantes et étudiants plurilingues, tout en révélant que ces engagements ne se déploient pas de manière uniforme. L'engagement affectif des participantes et participants à la recherche, souvent associé au sentiment d'appartenance, apparaît relativement faible. Ce constat pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. D'abord, un vécu d'extranéité, ou de marginalisation linguistique et culturelle, semble freiner l'inclusion symbolique des étudiantes et étudiants plurilingues à la vie scolaire. Ensuite, l'établissement est souvent perçu de manière instrumentale, comme un espace de passage nécessaire à la poursuite d'un projet de vie. De plus, certaines conditions structurelles peu inclusives, notamment l'absence de reconnaissance active des parcours migratoires ou des compétences plurilingues, contribuent à maintenir une distance entre les étudiantes et étudiants et leur milieu d'études. Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux sur l'appartenance scolaire, qui montrent que le sentiment d'identification à la maison d'enseignement constitue un levier central de l'engagement (Kahu, 2013 ; Voelkl, 2012), mais qu'il est inégalement distribué selon les rapports sociaux qui structurent les espaces éducatifs : les étudiantes et étudiants issus de groupes minorisés peuvent éprouver des formes de non-reconnaissance ou d'altérité persistante limitant leur sentiment d'appartenance et leur intégration symbolique à l'établissement scolaire. Les dimensions comportementale et agentive de l'engagement ressortent avec une force particulière, traduisant un investissement actif dans les études et une posture stratégique vis-à-vis des exigences du système éducatif. En mobilisant une lecture critique de l'engagement agentif, les résultats révèlent que l'agentivité ne peut être interprétée comme une simple manifestation de choix individuels en contexte neutre. Elle s'exprime ici comme une réponse située aux normes implicites et aux contraintes organisationnelles, marquée par des pratiques de contournement, d'ajustement, voire de résistance devant des structures éducatives historiquement peu pensées pour les sujets minorisés. Parallèlement, l'engagement cognitif témoigne d'une implication intellectuelle

soutenue, souvent axée sur l'acquisition linguistique, tandis que l'engagement lié au bien-être reflète une tension entre accomplissement personnel et vulnérabilités affectives.

Ces formes d'engagement ne peuvent être comprises en dehors des capitaux culturels communautaires qu'elles sous-tendent. Le capital de navigation apparaît central, car il permet aux étudiantes et étudiants de décoder les normes implicites de l'établissement d'enseignement, de chercher les bonnes ressources et de s'adapter de manière stratégique. Le capital de résistance soutient une posture critique face aux discriminations et favorise l'affirmation de soi dans des environnements parfois hostiles. Le capital aspirationnel joue un rôle moteur, en nourrissant une vision positive de l'avenir malgré les obstacles systémiques. Les capitaux linguistique et social enrichissent également le parcours étudiant, par la mobilisation de compétences multilingues et de réseaux d'entraide, tandis que le capital familial, bien que moins directement mentionné, laisse entrevoir des valeurs de persévérance et de solidarité intergénérationnelles.

Ainsi, les capitaux culturels ne sont pas des éléments secondaires ou périphériques : ils constituent les fondations sur lesquelles reposent les différentes dimensions de l'engagement. Cette articulation démontre que la persévérance des personnes plurilingues ne résulte pas d'un effort individuel isolé, mais s'inscrit dans des dynamiques collectives et historiques de savoirs minoritaires souvent invisibilisés dans le champ éducatif. Ces dynamiques répondent directement à la question de recherche : les étudiantes et étudiants plurilingues déploient une diversité de formes d'engagement en s'appuyant sur des ressources culturelles spécifiques.

Les résultats rejoignent les conclusions de Kamanzi (2021), qui souligne la capacité de jeunes issus de l'immigration à développer des stratégies d'adaptation et de résistance dans un environnement scolaire peu inclusif. À l'instar de Krahn et Taylor (2005), notre étude confirme que la résilience éducative est souvent attribuée à des dispositions individuelles, mais qu'elle prend racine dans des ressources communautaires

partagées. Bien qu'elle souligne combien la langue peut agir comme vecteur d'inégalités sociales, notre étude fait ressortir, comme les écrits de Avineri et Baquedano-López (2024) et Kayı-Aydar (2024), que la langue peut devenir un levier de résistance pour affirmer l'identité, contester l'exclusion et revendiquer une place dans l'espace public et le système éducatif. Nos données confirment également les constats de Potvin et Leclercq (2014) et de Richard (2022) concernant le décalage entre les attentes des établissements d'enseignement et les réalités linguistiques des populations étudiantes plurilingues.

Sur le plan pratique, les résultats incitent à reconnaître et à valoriser les ressources culturelles que mobilisent les étudiantes et étudiants plurilingues. Les établissements d'enseignement supérieur gagneraient à créer des espaces explicites de reconnaissance du plurilinguisme, des parcours migratoires et de la résilience communautaire. Cela pourrait passer par des pratiques pédagogiques plus inclusives, des services adaptés au capital linguistique et des formes de tutorat croisé valorisant l'agentivité étudiante. Sur le plan politique, cette étude soutient la nécessité de réviser les politiques d'accueil et d'évaluation du réseau collégial québécois, afin de tenir compte des capitaux invisibilisés. L'introduction de mesures sensibles à la diversité linguistique, la reconnaissance de l'autonomie et le développement de formations antiracistes sont autant de pistes à explorer. Sur le plan épistémologique, cette recherche contribue à enrichir la compréhension de la population étudiante plurilingue, souvent réduite à des catégories administratives figées. Elle invite à repenser les cadres normatifs de l'engagement et de la réussite étudiante en les ancrant dans les expériences minorisées, en cohérence avec les approches critiques en éducation.

Cette étude présente toutefois quelques limites. D'abord, le corpus de participantes et participants, bien que diversifié, repose sur une participation volontaire, ce qui peut introduire un biais de sélection. Ensuite, le choix de mener les entretiens en ligne, bien qu'utile pour rejoindre une population dispersée, pourrait

avoir influencé la richesse des échanges ou limité l'expression de certaines émotions non verbalisées. Qui plus est, la recherche ne porte que sur des étudiantes et étudiants inscrits dans des établissements francophones et n'analyse pas les cas d'abandon ou de désengagement. Par ailleurs, la taille restreinte de l'échantillon et la nature qualitative de la recherche n'ont pas permis de procéder à des croisements systématiques entre les caractéristiques des participantes et participants (genre, parcours migratoire, langues d'usage, etc.) et les formes d'engagement analysées. Enfin, la dimension linguistique de l'expérience étudiante, moins approfondie dans cet article, fait l'objet de publications complémentaires¹ issues de la même recherche.

D'éventuelles recherches pourraient approfondir les dynamiques de désengagement scolaire chez les personnes plurilingues, notamment en cas d'abandon ou d'échec. Il serait également pertinent d'appliquer le cadre du capital culturel pour mieux comprendre comment les personnes plurilingues contournent les différents obstacles présents dans l'enseignement supérieur.

-
1. Doutreloux, E. et Tsayem Tchoupou, A. S. (2025). Être allophones au collégial : mieux comprendre, ajuster les réponses. *Pédagogie collégiale*, 39(1), 44–56. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/40084> ; Doutreloux, E. et Tsayem Tchoupou, A. S. (2025). Entre inclusion et indifférence : étude qualitative des défis vécus par les personnes allophones du collégial. *Revue hybride de l'éducation*, 9(3), 1–30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i3.1950> ; Doutreloux, E., Tsayem Tchoupou, A. S. et Osman-Hachi, R. (soumis). Quatre visages de l'oppression linguistique : comprendre le vécu des personnes plurilingues du collégial francophone québécois. *Revue canadienne de l'éducation*.

RÉFÉRENCES

- Avineri, N. et Baquedano-López, P. (2024). *An introduction to language and social justice: What is, what has been, and what could be*. Routledge.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Borri-Anadon, C., Ouellet, K. et Prud'homme, L. (2024). Pratiques soutenant la participation à la classe ordinaire d'élèves plurilingues émergents au sein d'un modèle de services hybride d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français : quels constats pour l'éducation inclusive ? *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1–23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1622>
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2009). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729–751. <https://doi.org/10.7202/029516ar>
- Cleary, T. J., et Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 237–257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
- Coffey, J. K., Wray-Lake, L., Mashek, D. et Branand, B. (2016). A multi-study examination of well-being theory in college and community samples. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 187–211. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9590-8>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2^e éd.). Routledge.

- Corbeil, J.-P. et Houle, R. (2013, août). *Trajectoires linguistiques et langue d'usage public chez les allophones de la région métropolitaine de Montréal*. Statistique Canada. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/etudes2013/20130823_trajectoires-et-langue-usage-public.pdf
- Darchinian, F. et Magnan, M.-O. (2020). Boundaries through the prism of post-secondary and professional orientation: The views of young Québec adults of immigrant background. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 50–67. <https://doi.org/10.29333/ejecs/326>
- Doutreloux, E. (2024). Discrimination systémique dans l'accès à l'enseignement collégial québécois : une grille d'analyse pour modifier les pratiques institutionnelles. *ERADE*, 6(1), 30–40. <https://revues.uqtr.ca/erade/index.php/1/article/view/87/47>
- Doutreloux, E. et Bachand, C.-A. (2019). *Résultats de l'enquête sur le bien-être et l'engagement étudiant* [Document inédit]. Service de recherche et de développement pédagogique, Cégep de l'Outaouais.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. et Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421–434. <https://doi.org/10.1086/461853>
- Fredricks, J. A. et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 763-782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kamanzi, P. C. (2021). La résilience dans le parcours scolaire des jeunes noirs d'origine africaine et caribéenne au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), CI32–CI63. <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. *Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38–65. <https://doi.org/10.1111/cars.12060>
- Kayı-Aydar, H. (2024). *Critical applied linguistics: An intersectional introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003316992>
- Krahn, H. et Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration*, 6(3–4), 405–434. <https://doi.org/10.1007/s12134-005-1020-7>
- Lam, S.-F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B. et Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school : The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- Laplanche, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49–80. <https://doi.org/10.7202/1062106ar>
- Lemyre, É. (2022, 5 avril). *La langue de travail des diplômés d'établissements postsecondaires de langue française, de langue anglaise ou bilingues*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2022001/article/00003-fra.pdf>

- Mady, C. (2017). The bilingual advantage for immigrant students in French immersion in Canada: Linking advantages to contextual variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 235–251. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1041875>
- 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>
- Magnan, M.-O. (2012). Anglophone versus francophone ? Logiques identitaires chez la jeunesse scolarisée au Québec. *Revue internationale d'études canadiennes*, (45–46), 17–33. <https://doi.org/10.7202/1009892ar>
- Mameli, C. et Passini, S. (2019). Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(4), 450–463. <https://doi.org/10.1177/0734282918757849>
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2023, 19 septembre). *Portrait des nouveaux inscrits selon la langue de l'établissement collégial* [Communiqué]. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/communiqués/2023/20230919_portrait-des-nouveaux-inscrits-selon-la-langue-de-l-etablissement-collegial.aspx
- 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), 216–231. <https://doi.org/10.1080/10665681003666304>
- Pike, K. L. (1954). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Summer Institute of Linguistics.
- 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>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Richard, É. (2022). Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(3), 123–144. <https://doi.org/10.7202/1100380ar>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabourin, P. et Bélanger, A. (2015). La dynamique des substitutions linguistiques au Canada. *Population*, 70(4), 771–803. <https://doi.org/10.3917/popu.1504.0771>
- 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.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. et Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>

- Solórzano, D. G. (1998). Critical race theory, race and gender microaggressions, and the experience of Chicana and Chicano scholars. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(1), 121–136. <https://doi.org/10.1080/095183998236926>
- Stein, S. (2018). Beyond higher education as we know it: Gesturing towards decolonial horizons of possibility. *Studies in Philosophy and Education*, 38(3), 143–161. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9622-7>
- Van Laer, K. et Janssens, M. (2017). Agency of ethnic minority employees: Struggles around identity, career and social change. *Organization*, 24(2), 198–217. <https://doi.org/10.1177/1350508416664143>
- Villegas, P. E. et Aberman, T. (2019). A double punishment: The context of postsecondary access for racialized precarious status migrant students in Toronto, Canada. *Refuge*, 35(1), 72–82. <https://doi.org/10.7202/1060676ar>
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 193–218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9
- Wang, M.-T. et Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement : A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wilson, K. (2008). Reclaiming 'agency', reasserting resistance. *IDS Bulletin*, 39(6), 83–91. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2008.tb00515.x>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zembylas, M. (2026). A Foucauldian-decolonial dialogue on the colonality of power: Implications for decolonization efforts in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 58(4), 279–293. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2593288>