

Louise Lapierre et Sylvie Loslier



I d e n t i t é i m m i g r a n t e

et

apprentissage

en contexte

collégial

•



■ **Recherche et rédaction :**

Louise Lapierre, professeure d'anthropologie au Cégep de Saint-Laurent, membre du conseil d'administration du Service interculturel collégial.

Sylvie Loslier, professeure d'anthropologie au Collège Édouard-Montpetit, membre du conseil d'administration du Service interculturel collégial.

■ **Graphisme :**

Denise-Madeleine Cotte

■ **Révision linguistique :**

Marcelle Roy

■ **Impression :**

Urgence Copies

La réalisation de ce document a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation dans le cadre du *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA)

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires en s'adressant à :

Cégep de Saint-Laurent

Recherche, développement et programmes

625, avenue Ste-Croix

Saint-Laurent (Québec) H4L 3X7

Téléphone : (514) 747-6521, poste 277

ISBN : 2-920977-16-4

Dépôt légal – 2ième trimestre 2003

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2003

Table des matières

Note préliminaire : Histoire d'une recherche	1
Remerciements	2
Résumé	3
Introduction	4
PREMIÈRE PARTIE	
Problématique et méthodologie	7
1. L'interculturel au collégial	7
1.1 Diversification ethnique dans le système scolaire au Québec	7
1.2 Relations interculturelles : une préoccupation au Cégep de Saint-Laurent	9
1.3 Recherches en interculturel au collégial	10
2. La méthodologie	12
2.1 Population et échantillon	13
2.2 Recrutement des participants	15
2.3 Collecte des données	16
2.4 Première entrevue et suivis téléphoniques	17
2.5 Enquête auprès des enseignants	17
2.6 Analyse des entrevues	17
2.7 Limites de la recherche	18
Histoire de vie d'Edwina	19
DEUXIÈME PARTIE	
L'identité immigrante	23
1. Le trajet migratoire	23
1.1 Pays sources d'immigration	23
1.2 Choix du Canada et du Québec	25
1.3 Motifs de départ	26
2. L'intégration et les adaptations multiples	30
2.1 De l'adaptation	31
2.2 Origine nationale	34
2.3 Apprentissage du français	35
2.4 Mystères de l'hiver : « s'habiller chaudement c'est quoi? »	36
2.5 Technologie et culture matérielle : signes de la modernité	37
2.6 Rôle de la famille en contexte d'adaptation	38
3. L'identité ethnoculturelle en contexte d'adaptation	40
3.1 Conquête d'une position sociale : sociabilité et persévérance ...	41
3.2 Dynamique de l'identité ethnoculturelle	43
3.3 Rapports d'altérité avec les Québécois	53
3.4 Identité dans les projets d'avenir	57
Histoire de vie d'Émile	58

TROISIÈME PARTIE

L'adaptation scolaire	61
Introduction	61
1. Les immigrants récents	63
1.1 Culture scolaire du pays d'origine	63
1.2 Parcours scolaire au Québec	68
1.3 Méthodes de travail	70
1.4 Force du projet scolaire	75
1.5 Relations aux Autres ou le climat à l'école	85
2. Comparaison avec les groupes de contrôle	94
2.1 Groupe des immigrants anciens	95
2.2 Groupe des Québécois	98
2.3 Conceptions différentes de la réussite	100
2.4 Réussite scolaire : projet familial ou projet individuel	101
3. Et les profs ?	103
3.1 Vision commune	103
3.2 Différents programmes, différentes réalités	104
3.3 Choc pédagogique et choc culturel	105
3.4 Difficultés en français	106
3.5 De l'éducation interculturelle	107
Histoire de vie de Jasmine	109
Conclusion	112
Pistes d'action en interculturel	116
Bibliographie	118
Annexes	
1. Aide-nous à te trouver !	122
2. Dépliant	124
3. Guide d'entrevue avec les élèves immigrés récemment	126
4. Formulaire de consentement	130
5. Suivi téléphonique, automne 2001	132
6. Guide d'entrevue avec les enseignants	133
Tableaux	
I Distribution des participants par pays de naissance et par programme	14
II Taux de participation, automne 2000	16
III Principaux pays de dernière résidence	24
IV Rapport à l'école, influence parentale et trajets scolaires	85
V Conceptions de la réussite	101
VI Comparaison des immigrants récents avec les Anciens et les Québécois	102
Figures	
1. Six dimensions de l'étudiant immigrant	62
2. Méthodes de travail	74

Histoire d'une recherche

Cette recherche s'est échelonnée sur une période de plus de deux ans et demi durant laquelle de nombreux bouleversements, ressemblant aux étapes d'une course à relais, se sont produits.

En août 2000, l'équipe, alors composée de Guy Gibeau, Louise Lapierre et Louise Lefavre, entreprend ses travaux. Constitution de l'échantillon, prise de contact avec les répondants et entrevues sont les tâches qui nous occupent alors. Dès décembre 2000, Louise Lefavre doit quitter l'équipe pour cause de maladie. Guy Gibeau et Louise Lapierre continuent le travail à l'hiver 2001 : entrevues avec les enseignants, premier suivi téléphonique avec les immigrants récents, transcriptions et résumés des entrevues, première ébauche d'analyse et préparation de trois communications.

À l'automne 2001, Guy Gibeau, arrivé à un carrefour de sa vie professionnelle, doit faire un choix : continuer l'aventure de la recherche ou relever un autre défi que lui offre l'administration pédagogique du Cégep de Saint-Laurent. Il opte pour cette dernière voie tout en s'assurant de la viabilité de la recherche en cours. Le même semestre, Louise Lapierre travaillera à redéfinir les objectifs de la recherche, à préparer minutieusement le deuxième suivi téléphonique, compte tenu que cette cueillette d'information auprès des répondants sera la dernière et, de manière impérative, à découvrir la perle rare pour reconstituer l'équipe. À la fin de l'automne 2001, Linda Moussakova fait faire à la recherche un important bout de chemin : elle s'occupe de la dernière cueillette d'information, le deuxième suivi téléphonique.

C'est à l'hiver 2002 que Sylvie Loslier, enseignante en anthropologie au Collège Édouard-Montpetit et membre fondatrice du Service interculturel collégial, entre en scène et reprend le flambeau. Elle doit, en un temps record, assimiler une quantité énorme d'informations. Durant toute l'année 2002, la mise en forme et l'analyse des données ainsi que la rédaction et la production du rapport final occupent les deux marathoniennes...

Louise Lapierre



■ Remerciements

*À la mémoire de Louise Lefavre,
notre collègue et amie qui a tant fait pour le Cégep de Saint-Laurent
ainsi que pour la promotion et le développement de l'interculturel
dans tous les collèges.*

Le mérite de l'accomplissement de la présente recherche doit rejaillir sur de nombreuses personnes autres que les seules auteures. Tout d'abord, nous désirons dire notre immense reconnaissance aux cinquante-huit élèves et aux seize enseignants qui se sont prêtés avec tant de générosité aux entrevues. Dès cette étape passionnante de la recherche, nous savions que nous avions en main un riche matériel qui allait nous permettre de mener notre entreprise à bien. Merci à tous les Émile, Edwina et Jasmine que nous avons rencontrés, ainsi qu'à leurs professeurs. Nous souhaitons que l'éclairage que nous apportons sur eux puisse les faire connaître et contribue à l'amélioration de leurs conditions de vie étudiante.

Un merci tout spécial à Guy Gibeau, adjoint à la direction des études du Cégep de Saint-Laurent, Recherche, développement et programmes, concepteur du projet initial et principal rédacteur de la demande de subvention à l'organisme PAREA.

Linda Moussakova, qui a mis l'épaule à la roue lors du second et laborieux suivi téléphonique avec nos participants et qui a fait son travail avec une conscience et une énergie hors du commun, reçoit aussi toute notre gratitude.

En mars 2001, la première équipe de recherche rencontrait un comité conseil constitué de spécialistes du domaine de l'interculturel au niveau de l'enseignement collégial : Édith Gaudet, Denyse Lemay et Peggy Tchoryk-Pelletier nous ont éclairées de leurs idées et de leur précieuse expérience. Un grand merci. Plus tard, d'autres spécialistes ont bien voulu se pencher sur notre rapport : il s'agit de Rachida Azdouz et Aline Baillargeon. Nous avons beaucoup apprécié leurs judicieux commentaires.

Merci à Frances Moyle à qui nous avons demandé de rédiger les trois histoires de vie et qui a su si bien dessiner les contours des personnages.

La touche finale et indispensable à notre rapport de recherche fut donnée par Marcelle Roy et Denise-Madeleine Cotte, respectivement correctrice du français et graphiste. Un coup de chapeau à elles aussi.

Merci à Jean-Claude Crescenty, conseiller pédagogique, qui nous a été d'une aide très précieuse lorsqu'il fallait trouver des formulaires ou planifier le budget !

Nous n'oublions pas les secrétaires du collège : Yanick Chéry qui a donné un bon coup de pouce dans les dédales du logiciel de traitement de texte, Luce Malette avec une grande efficacité dans la gestion des papiers et Shanty Larochelle lors des interminables transcriptions d'entrevues.

Enfin, merci beaucoup aux deux personnes sans la confiance desquelles ce projet n'aurait pu se matérialiser : madame Maybel Garneau, directrice générale du Cégep de Saint-Laurent, et monsieur Pierre Boucher, directeur des études.

■ Résumé

Cette recherche qualitative à portée longitudinale s'est déroulée au Cégep de Saint-Laurent de l'automne 2000 jusqu'au printemps 2003. L'objectif premier est de décrire et de comprendre la situation d'apprentissage d'élèves immigrés récemment, c'est-à-dire depuis moins de cinq ans.

Trente-trois immigrants récents, inscrits dans les programmes de Sciences humaines, de Soins infirmiers, d'Informatique et de Technologie de l'électronique, composent notre échantillon. À l'automne 2000, nous avons eu avec eux un entretien semi-dirigé, d'une heure à une heure et demie. Dans l'année qui a suivi, nous sommes entrés en contact avec eux à deux reprises, par téléphone. Deux groupes de contrôle composent aussi notre échantillon : douze immigrants anciens qui ont effectué tout leur parcours scolaire au Québec et treize Québécois. Ces élèves sont inscrits dans les mêmes programmes que les immigrants récents, et nous avons effectué auprès d'eux la même cueillette d'informations et étudié les mêmes dimensions de leur adaptation scolaire.

Enfin, seize enseignants des programmes précités et de la formation générale ont bien voulu collaborer avec nous : nous nous sommes entretenus de leurs stratégies d'enseignement et des perceptions qu'ils ont de leurs élèves immigrés.

Deux volets composant la situation d'apprentissage ont été explorés : l'identité immigrante de ces jeunes et leur adaptation scolaire, le premier influençant le second sous plusieurs aspects. Chacun de ces volets comporte donc de multiples dimensions.

En ce qui concerne le premier volet, nous avons emprunté à Marco Micone le concept de culture immigrée pour appréhender certains aspects de l'identité immigrante. Le trajet migratoire des étudiants ainsi que de leur famille est bien singulier. Toutefois, la poursuite des études au niveau post-secondaire demeure un motif de départ presque général. Parallèlement à la poursuite de leur idéal, les étudiants doivent réaliser de multiples adaptations et efforts d'intégration en surmontant des obstacles difficiles, notamment celui de l'apprentissage de la langue française et celui des codes culturels de la société d'accueil, tout comme ceux de la sous-culture collégiale. Finalement, nous avons examiné la transformation de leur identité sous l'angle personnel et ethnoculturel dans un nouveau contexte culturel.

En ce qui concerne l'adaptation scolaire, nous avons d'abord décrit la culture scolaire dont ils sont imprégnés en arrivant au collégial, puis le parcours qu'ils ont effectué avant leur inscription au cégep, les méthodes de travail qu'ils ont développées, la force de leur projet scolaire et les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants et les autres élèves. Il ressort de cette étude que, chez plusieurs d'entre eux, la motivation à réussir et donc le travail fourni sont si grands qu'ils réussissent à surmonter les difficultés inhérentes à la différence culturelle.

Cette recherche lève le voile sur les particularités des élèves récemment arrivés. Nous espérons qu'elle permettra une amélioration des conditions dans lesquelles ils étudient.

■ Introduction

Le cégep, comme les autres institutions scolaires, comporte deux dimensions. L'une vise à transmettre des connaissances académiques, et l'autre permet la socialisation. C'est un centre d'intégration de valeurs et de comportements socioculturels pour l'ensemble des étudiants et, en particulier, pour les nouveaux arrivants. Cet espace de coexistence favorise, chez ces derniers, le développement d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil. L'école permet aussi aux immigrants de réaliser leurs rêves en se dotant d'un diplôme qui ouvre les portes, croit-on, à une véritable intégration sociale et permet en outre une mobilité socioéconomique.

Fréquentés par la grande majorité, l'éducation et le travail sont des domaines très réglementés et propices tant à la rencontre qu'à la lutte dans la mobilité sociale. Espaces par excellence de socialisation, ils autorisent la rencontre dans un lieu commun (s'il n'y a pas de ségrégation formelle) ; ils permettent aussi de faire connaissance avec l'autre, mais ils représentent surtout, pour les marginalisés, la voie d'une éventuelle intégration ou d'un futur intéressant.

(Loslier 1997 : 116)

L'objectif de cette recherche consiste à cerner et à comprendre la situation d'apprentissage des élèves immigrés depuis moins de cinq ans. Comment des étudiants récemment arrivés au Québec, qui se retrouvent dans un processus d'adaptation générale, vivent-ils leur situation scolaire ? Le concept de « situation d'apprentissage » tel que défini par Legendre (1993), c'est-à-dire l'ensemble des conditions (origine ethnique, raisons de la migration, maîtrise des codes linguistiques, milieu familial, projet scolaire, etc.) qui peuvent influencer sur le parcours scolaire d'un élève et sur ses stratégies d'apprentissage, nous permet de répondre à cette question.

Dans un premier temps, cette étude dresse le profil de l'identité immigrante de l'étudiant en processus d'adaptation fonctionnelle et sociale. Pour témoigner de la situation complexe du nouvel arrivant, nous avons fait appel au concept de « culture immigrée » développé par Marco Micone (1990), ainsi qu'au concept « d'identité » qu'on voit à l'œuvre dans un contexte d'adaptation.

L'identité de l'étudiant immigré récemment est comprise notamment à travers trois expériences constituant la culture immigrée : l'expérience de départ des étudiants et de leur famille, vécue comme une rupture avec leur lieu d'origine, leurs racines culturelles et sociales ; l'expérience d'arrivée et d'adaptation à la société d'accueil, qui est souvent accompagnée de remise en question culturelle et identitaire par le fait que le migrant est confronté à de nouvelles normes et valeurs culturelles ; l'expérience de la différence culturelle et de la nécessité de comprendre et d'adopter, au moins en partie, la culture des membres de la société d'accueil, en particulier, ici, en contexte scolaire.

Dans un deuxième temps, l'étude vise à vérifier le degré d'adaptation scolaire des étudiants immigrés récemment aux modèles d'apprentissage et d'enseignement privilégiés par le milieu collégial.

La première partie du rapport rend compte d'abord de la problématique. Celle-ci se situe à la suite de plusieurs recherches entreprises au collégial dans le cadre du développement de l'approche interculturelle au sein de la société québécoise. Elle se déroule dans un milieu collégial particulier, celui du Cégep de Saint-Laurent. Ce dernier s'est transformé au gré de sa clientèle dont une partie provient depuis plusieurs années des communautés ethnoculturelles. Ensuite, nous présentons la méthodologie de cette recherche qualitative à portée longitudinale. C'est par le biais de rencontres, d'entrevues et de suivis téléphoniques que nous avons ramassé nos données.

La deuxième partie, l'identité immigrante, présente d'abord le trajet migratoire des étudiants immigrés récemment. Ceux-ci proviennent de divers endroits et sont issus de plusieurs traditions culturelles. Ensuite, nous examinons les facteurs qui traduisent la qualité de l'adaptation des étudiants en faisant ressortir les éléments qui favorisent ou, au contraire, entravent l'adaptation des étudiants. Finalement, nous posons un regard sur les transformations de l'identité en contexte d'adaptation, sous l'angle ethnoculturel. Au cours de sa vie, l'identité d'un individu va se construire progressivement à travers des expériences de vie singulières et ponctuées de crises qui surviennent à différentes périodes. L'immigrant doit apprendre à faire sa place dans la société et à s'approprier de nouvelles façons de faire. Du coup, il devra mettre en place des stratégies afin d'affirmer son identité. De quelle manière va-t-il assurer la continuité de son identité et comment va-t-il négocier son identité ethnoculturelle ?

La troisième partie porte sur le rapport à l'école que va développer l'étudiant immigré récemment. Dans le cadre de l'école, les élèves s'efforcent de tout mettre en œuvre pour réussir. Or, ils ne le peuvent pas tous. Pourquoi ? Quels sont les déterminants du rendement scolaire ? L'étudiant immigré récemment saisit-il bien ce que son professeur attend de lui ? Se sent-il à l'aise avec les méthodes d'enseignement pratiquées ici ? Bref, comment s'adapte-t-il à son nouveau milieu scolaire ?

Après un regard sur la culture scolaire qu'ils ont acquise dans leur pays d'origine et sur le parcours scolaire qu'ils ont ensuite effectué au Québec, nous examinons la force du projet scolaire des élèves récemment immigrés, ainsi que leurs méthodes de travail et les relations qu'ils entretiennent avec les professeurs et les autres élèves.

Dans cette troisième partie, nous rendons aussi compte des résultats de la comparaison que nous avons effectuée entre les élèves immigrés récemment et les élèves d'immigration ancienne et ceux d'origine québécoise et ce, afin de mettre en évidence les particularités des immigrants récents.

De plus, nous mettons en lumière les stratégies d'enseignement développées par les enseignants. Ces derniers ont aussi des perceptions et des attentes face à leurs élèves ; ils nous dévoilent ici leur point de vue.

Cette recherche vise, aussi, à faire connaître ces étudiants originaires de différents pays ; c'est pourquoi, nous avons choisi d'illustrer le document par plusieurs extraits d'entrevues qui leur laissent la parole et leur consacrent une place active et prépondérante dans la recherche. Dans le même but, nous publions, dans leur intégralité, trois entrevues d'élèves immigrés récemment. Ces entrevues illustrent à la fois leur singularité et leurs ressemblances avec les autres élèves des cégeps.



Finalement, nous proposons des pistes d'action afin de poursuivre la démarche entreprise par le Cégep de Saint-Laurent à travers son projet pédagogique et ses comités interculturels afin d'harmoniser la réalité de ces jeunes avec le milieu scolaire et de favoriser leur réussite et leur intégration. À long terme, cette recherche permettra d'ajuster les pratiques pédagogiques, les services offerts, l'accueil et la vie étudiante aux besoins et aux attentes de cette clientèle.

Nous croyons que cette recherche contribuera au développement d'une éducation interculturelle qui favorise l'égalité des chances, tel que prescrit par la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 du ministère de l'Éducation, et permet l'intégration de ces élèves à la société afin qu'ils deviennent des citoyens à part entière.



PARTIE

1

Problématique et méthodologie

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

1. L'interculturel au collégial

Anthropologues de formation, pédagogues de carrière, nous avons bourlingué notre savoir et notre expérience professionnelle au cours des vingt dernières années dans plusieurs cégeps du réseau public et privé, tant sur l'île de Montréal qu'à l'extérieur, notamment aux Cégeps de Sherbrooke et de Sorel-Tracy. Nous avons finalement ancré notre expérience de professeures d'anthropologie respectivement au Cégep de Saint-Laurent, pour Louise Lapierre, et au Collège Édouard-Montpetit en ce qui concerne Sylvie Loslier. Ces années d'itinérance nous ont toutefois permis de rencontrer une très grande diversité, tant d'un point de vue ethnique que social, chez la population étudiante. C'est dans ce contexte dynamique que s'est développée notre réflexion sur les relations interculturelles dans les cégeps. Au terme de ces vingt ans d'enseignement, nous retenons trois constats : une diversification de la population sur le plan ethnique, une volonté d'intégrer les étudiants issus de l'immigration au collégial et de favoriser leur adaptation à la société d'accueil, ainsi que le double objectif de socialiser l'ensemble des cégépiens aux questions relatives aux relations interculturelles et de favoriser leur ouverture sur le monde.

1.1 Diversification ethnique dans le système scolaire au Québec

Au cours des années 80, un important changement dans la composition ethnique de la population étudiante des cégeps de l'île de Montréal s'opère, à la suite, notamment, de deux événements historiques majeurs. D'abord, en 1968, le Québec se dote d'un ministère de l'Immigration et, par la suite, il négociera avec Ottawa différentes ententes¹ lui permettant d'établir le nombre d'immigrants et leur sélection, et de développer des mesures pour les intégrer à la communauté francophone. Le Québec affiche une volonté de s'ouvrir sur le monde

¹ Entente Cloutier-Lang (1971), Entente Cullen-Couture (1978)



tout en s'affirmant comme société d'accueil, responsable de l'intégration de ses immigrants. Traditionnellement originaires de l'Europe, les immigrants des années 70 proviendront désormais de nouveaux pays d'Amérique latine, d'Afrique et d'Asie. C'est ainsi que l'environnement social et démographique s'est progressivement modifié dans le sens d'une plus grande diversité ethnique. Le développement des relations interethniques et internationales constituera dès lors l'un des enjeux importants de la société québécoise.

En 1977, l'adoption de la Loi 101 rend le français obligatoire dans toutes les sphères de la vie publique. Étant donné que près de 90 % des immigrants s'établissent dans la région métropolitaine, ce sont les écoles primaires et secondaires francophones de l'île de Montréal qui, les premières, verront leur population se diversifier. Celle-ci rejoindra, quelques années plus tard, les institutions d'enseignement supérieur, en particulier les cégeps du Montréal métropolitain. Face à cette nouvelle réalité, les personnels des cégeps concernés devaient relever un premier défi : intégrer dans le système scolaire les étudiants de toutes origines. C'est d'abord à la suite d'initiatives personnelles que se sont installées de nouvelles pratiques tant pédagogiques qu'issues des services d'animation culturelle. C'est dans ce contexte de changement de clientèle que l'éducation interculturelle va s'élaborer.

Dans un premier temps, au début des années 80, l'éducation interculturelle a été perçue comme une réponse au phénomène de l'immigration sur le territoire montréalais. On la définit alors sous l'angle de l'intégration des immigrants ; cela a donné lieu à plusieurs recherches qui ont permis de mieux cerner le phénomène et d'orienter les actions entreprises dans les écoles. Par ailleurs, force est de constater que, sur le territoire québécois et dans plusieurs cégeps, la diversification ethnique n'est pas due uniquement à la présence d'immigrants, mais aussi à celle d'autochtones et d'anglophones.

Dans un deuxième temps, à la fin des années 80, on reconnaît que l'éducation interculturelle doit s'appliquer à l'ensemble des cégépiens du Québec afin de favoriser une socialisation désormais caractérisée par la diversification ethnique et une ouverture sur le monde. Au fil des ans, l'intégration sociale des nouveaux immigrants en Occident, l'intensification de la mobilité régionale commandée principalement par la création d'emplois, de même que la présence d'éléments culturels non familiers, tels que de nouveaux codes de politesse, de nouvelles conceptions de la famille, de nombreuses autres pratiques religieuses et un intérêt grandissant pour la mondialisation, ont fait ressortir l'importance des relations interculturelles. Ces dernières constituent une dimension incontournable des relations politiques, économiques, culturelles et sociales. Que ce soit par le biais des médias, du travail ou tout simplement de la vie de quartier, l'ensemble des citoyens, d'une manière ou d'une autre, se retrouve au cœur des relations interculturelles. Par conséquent, un deuxième défi s'est présenté pour les cégeps et leurs personnels, celui de socialiser et d'éduquer les étudiants de l'ensemble du réseau collégial à la réalité multiethnique.

C'est ainsi que dès les années 90, plusieurs tenants de l'éducation interculturelle ont défendu l'idée que l'ensemble des étudiants des cégeps doit être sensibilisé et éduqué à la diversité ethnique et que, par conséquent, l'ensemble des cégeps du Québec doit promouvoir chez les étudiants une ouverture vers les autres et sur le monde.

(Service interculturel collégial 1998)

Au cours des années 90, professeurs et professionnels ont élaboré des mesures d'aide pour favoriser l'intégration des élèves immigrants ainsi que des outils pédagogiques visant à développer chez l'ensemble des étudiants la compréhension des phénomènes d'altérité. De plus, certains programmes, notamment en Techniques policières et en Services de garde, ont profité d'une révision pour créer une nouvelle compétence, celle de l'interculturalité.

En ce début de troisième millénaire, la multiethnicité est un fait de société. Néanmoins beaucoup reste encore à faire en matière de compréhension et de gestion de cette réalité au sein des différentes institutions du Québec.

1.2 Relations interculturelles : une préoccupation au Cégep de Saint-Laurent

Au Cégep de Saint-Laurent, dès 1976, se mettent en place des activités interculturelles avec la constitution du premier regroupement d'étudiants haïtiens. Ce sont les Services d'animation socioculturelle, faisant partie des Services aux étudiants (SAÉ), qui ont d'abord été sollicités par cette question et qui ont organisé au fil des ans une foule d'activités, débats, colloques, concours littéraires, vidéos, expositions, semaines interculturelles et regroupements ethniques, pour tenter de sensibiliser le milieu à la diversité culturelle. Ainsi, une certaine effervescence en matière interculturelle se fait sentir au collège depuis plus de vingt-cinq ans et ce, principalement grâce à quelques personnes clés, notamment madame Louise Lefavre², animatrice culturelle. Quelques années plus tard, elle occupe à temps partiel un poste de conseillère pédagogique en interculturel. À la fin des années 1980, le cégep reçoit la plus forte proportion d'élèves allophones de son histoire, soit près de 30 %, taux jamais atteint par la suite.

L'évolution de l'approche interculturelle se fait en trois temps : on s'attarde d'abord aux préoccupations des élèves québécois inscrits au collège afin d'amoindrir le choc de l'arrivée massive d'élèves d'origines diverses. Ceux-ci font ensuite l'objet de toute l'attention des Services aux étudiants, qui travaillent à les intégrer au milieu collégial. Enfin, il s'agit de favoriser la pleine participation des étudiants de toutes origines à la vie collective par la participation à des projets communs. C'est l'orientation retenue par le cégep au cours des dernières années.

Grâce aux efforts de l'animatrice et conseillère en interculturel, le milieu scolaire du Cégep de Saint-Laurent est devenu au fil des années un endroit où il est possible pour chacun d'exprimer son identité culturelle, d'échanger avec les autres cultures, de discuter de ses valeurs et de ses opinions. C'est le message qui est clairement lancé à tous les étudiants. Par ailleurs, le Conseil d'administration du collège a adopté, en juin 1990, une résolution visant à favoriser l'adaptation de la clientèle à l'institution et inversement. Dorénavant, lors de la planification d'activités, on se préoccupe « officiellement » de la diversité culturelle représentée dans les murs du cégep. Dans les faits, des comités avaient déjà vu le jour. Dès 1987, SOS Racisme, implanté au cégep, devient le Comité interculturel étudiant (CIE), encadré par le Service d'animation. Du côté des employés, durant l'année 1986-1987, la Commission pédagogique, ancêtre de la Commission des études, crée le « Comité des allophones » dont le mandat est

² Madame Lefavre a été active dès les premiers questionnements en interculturel. En 1988, en compagnie des pionnières dans ce domaine, telles Édith Gaudet (Cégep Ahuntsic), Denyse Lemay (Collège de Bois-de-Boulogne) et Sylvie Loslier (Collège Édouard-Montpetit), elle participe à la création du Service interculturel collégial (SIC) dont le bureau se trouve actuellement au Cégep de Saint-Laurent. La même année, la revue *Impressions* naît, une revue entièrement consacrée au thème des relations interculturelles.



surtout linguistique : on propose des cours de français langue seconde en cours complémentaires - qui se sont transformés par la suite en cours de français mise à niveau, offerts à tous les élèves qui en ont besoin. L'année suivante, le comité change de nom, devient le « Comité sur les minorités ethniques » et son mandat s'élargit : on travaille à évaluer les problèmes d'adaptation de l'institution et de la clientèle. Enfin, en 1991, le « Comité interculturel permanent » (CIP) naît et existe toujours aujourd'hui. Coordonné par l'animatrice en interculturel, il est formé de professionnels, d'employés de soutien, de cadres, d'enseignants et d'étudiants. Le résultat le plus intéressant des activités du CIP est le rapprochement créé entre les membres du collège, personnel et étudiants. Les clivages entre les différents services se sont estompés, et chacun en est arrivé à se sentir concerné par un objectif commun : l'interculturel.

Les regroupements ethniques doivent être mentionnés comme une des activités visant à intégrer les élèves d'origine autre que québécoise. Comme nous l'avons déjà mentionné, le premier regroupement créé en 1976 rassemblait des élèves d'origine haïtienne. Par la suite, plusieurs autres se sont formés au gré de la composition de la population étudiante. Les comités vietnamien, libanais, cambodgien, juif marocain et latino-américain avaient ou ont encore pour but, non seulement d'offrir un lieu de rencontre aux élèves de ces origines mais aussi de leur permettre de s'ouvrir sur le milieu en faisant connaître leur culture lors de journées thématiques ou d'autres activités.

De nombreuses discussions, tant au sein du cégep que dans le réseau collégial, ont porté sur la pertinence et la nécessité de permettre ou non ces regroupements ethniques. Certaines personnes croient que ces regroupements peuvent entraîner le repli sur la communauté plutôt que l'intégration des étudiants, d'autres croient au contraire que, pour s'intégrer, les étudiants issus de diverses communautés doivent avoir des lieux de rencontre reflétant leur identité ethnique. Ce questionnement reflète les préoccupations actuelles des personnels et même de la société québécoise en général : comment favoriser l'égalité des chances en éducation et comment développer des relations sociales harmonieuses ?

Aujourd'hui, à l'aube du XXI^e siècle, le Cégep de Saint-Laurent, comme plusieurs autres cégeps du Québec, continue la démarche entreprise face à la diversification de sa population. L'expérience des dernières années dans le réseau collégial a permis non seulement de faire avancer la réflexion mais aussi d'élaborer des moyens pour développer l'interculturalisme.

1.3 Recherches en interculturel au collégial

C'est dans un contexte provincial, ouvert sur le monde et désireux d'intégrer les immigrants, que l'éducation interculturelle prend racine. Une revue de littérature en éducation interculturelle³ rend compte de l'évolution des préoccupations du milieu collégial. Trois thèmes émergent des recherches réalisées au collégial : la connaissance des élèves issus de minorités ethniques, l'identification et l'analyse des besoins en matière d'accueil et d'intégration dans les collèges, les pratiques pédagogiques en interculturel.

À la fin des années 80, madame Peggy Tchoryk-Pelletier, professeure de sociologie au Cégep de Saint-Laurent, constatant la diversification ethnique de la population étudiante du collège, entreprend une étude en profondeur. Les résultats de cette étude, intitulée *L'Adaptation*

³ Nous présentons ici les recherches en interculturel les plus pertinentes pour notre étude. Il en existe quelques autres que le Service interculturel collégial a recensé en 1998 et que l'on retrouve dans une bibliographie.

des minorités ethniques, ont permis d'éclairer les personnels du cégep mais aussi ceux du réseau collégial. Première en son genre, cette recherche a jeté les bases d'une importante réflexion en interculturel et a entraîné des réajustements dans les orientations du Service d'animation en interculturel du Cégep de Saint-Laurent. D'abord, l'analyse des taux de réussite scolaire a démontré un pourcentage de succès légèrement plus élevé des néo-Québécois, toutes origines confondues, que des Québécois. De plus, les observations qui ont été faites concernant l'adaptation socioculturelle ont permis de constater que les élèves, quel que soit leur groupe d'origine, ont d'abord tendance à fréquenter ceux de même origine. À la suite de cette étude, au Cégep de Saint-Laurent, des efforts ont été déployés pour favoriser la participation de tous les groupes, incluant les Québécois de souche, à des projets communs. Une recherche effectuée en 1992 par Paule Mauffette, professeure d'histoire au Cégep d'Ahuntsic, va dans le même sens que celle de Tchoryk-Pelletier. Elle constate que les étudiants ont tendance à se regrouper et à former des comités monoethniques et que les relations interethniques sont plutôt superficielles et limitées. En effet, les étudiants n'ont pas tendance à se mêler les uns aux autres.

Dès la fin des années 80, des recherches sur les pratiques pédagogiques et les contenus de formation en éducation interculturelle ont été réalisées. En 1988, Christian Barrette, Édithe Gaudet et Denyse Lemay (1988) proposent un document pédagogique, *Interculturalisme et pratiques pédagogiques : design*, basé sur des notions reliées à l'interculturel. Un tel modèle peut s'insérer dans différents cours afin de favoriser la compréhension des relations interculturelles. Par la suite, en 1993, *La Formation interculturelle* de Denyse Lemay suggère des contenus en formation interculturelle destinés aux personnels des cégeps et construits selon trois axes : présentation de faits et de données, développement d'attitudes et formation d'habiletés.

En 1989-1990, Denyse Lemay entreprenait pour la Direction générale de l'enseignement collégial une recherche sur les diverses mesures d'accueil et d'intégration des minorités ethniques en cours dans les cégeps de langue française. Outre l'inventaire de ces mesures, cette étude, *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, portait sur les besoins exprimés par les membres des diverses catégories de personnel concernant l'amélioration de leur travail auprès de la population multiethnique. Elle constate qu'en éducation interculturelle, malgré quelques initiatives intéressantes mais souvent isolées sur le plan pédagogique et dans le domaine de l'animation, les besoins en termes de création d'outils pédagogiques et de formation du personnel, est importante et nécessaire, compte tenu du contexte actuel et de sa complexité.

L'étude de Sylvie Loslier, *Le Roman : un terrain anthropologique littéraire*, en 1994, a permis l'élaboration d'un document pédagogique présentant une méthode d'analyse des relations interethniques s'appuyant sur la littérature romanesque. Cette dernière est utilisée comme terrain anthropologique ou comme lieu où l'on voit à l'œuvre les différentes facettes des relations interculturelles. Ce document a pour but de sensibiliser les étudiants aux différents aspects des rapports interculturels et de favoriser une meilleure compréhension du monde qui les entoure.

En 1996, dans *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*, Édithe Gaudet et Louise Lafortune proposent des activités pédagogiques reliées à la transmission des connaissances en interculturel, au développement d'habiletés à la communication interculturelle et à la gestion d'une classe pluriethnique.



En 1999, paraît une importante recherche d'Éléonore Antoniadès, Mona Chéhadé et Denyse Lemay, *La Réussite en français des allophones du collégial*, qui porte principalement sur la compréhension de la réussite en français des allophones. Cette étude compare les résultats de ces derniers avec ceux des élèves francophones faibles en français pour finalement déboucher sur plusieurs recommandations pertinentes afin d'améliorer l'intégration linguistique des élèves allophones.

Finalement, le Service interculturel collégial, en 1999, propose des contenus pour favoriser une éducation interculturelle et une éducation aux droits. Ces propositions de contenus touchent aux notions, aux habiletés et aux attitudes à développer dans le cadre de l'interculturel et des droits (Association québécoise de pédagogie collégiale 1999).

Outre les recherches en éducation interculturelle, il faut mentionner un événement important qui dénote, dans le milieu scolaire, une volonté de prendre le virage interculturel. En décembre 1998, le ministère de l'Éducation publie sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* qui établit les principes sur lesquels l'école québécoise s'appuie pour garantir le droit à l'éducation et favoriser une socialisation commune à l'ensemble de la population québécoise. Parmi ces grands principes, la promotion de l'égalité des chances rappelle l'urgence de s'intéresser aux étudiants de toutes origines ethniques.

Ce principe de l'égalité des chances est apparu avec la réforme de l'enseignement des années soixante (Rapport Parent) et s'est traduit, entre autres, par la démocratisation du système éducatif québécois. La « Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle » réitère la mission de l'école dans tous ses ordres d'enseignement : instruire, c'est-à-dire permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes qui leur permettront de comprendre et de transformer le monde dans lequel ils vivent ; socialiser, c'est-à-dire transmettre des valeurs axées sur la société démocratique et le respect des institutions communes ; qualifier, c'est-à-dire assurer une formation et un perfectionnement nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession.

(Service interculturel collégial 1999)

C'est dans ce contexte du développement de l'éducation interculturelle et de l'évolution de la recherche et des activités socio-pédagogiques que nous avons entrepris cette présente étude portant sur les étudiants immigrés récemment en contexte collégial.



2. La méthodologie

Cette étude qualitative à portée longitudinale s'est déroulée au Cégep de Saint-Laurent durant deux années académiques, soit l'année 2000-2001 et l'année 2001-2002. Trois cueillettes d'informations ont eu lieu : des entretiens semi-directifs à l'automne 2000, un suivi téléphonique à l'hiver 2001 et un autre suivi téléphonique à l'automne 2001.

2.1 Population et échantillon

La population sous enquête se compose des élèves immigrants inscrits à l'enseignement régulier et qui sont arrivés au pays depuis moins de cinq ans, soit depuis 1995, date butoir que nous avons choisie, à l'exception de trois cas limites au sujet desquels des explications sont données plus loin. Ces élèves seront appelés ici les immigrants récents.

Selon les statistiques internes du Cégep de Saint-Laurent, 426 élèves sur les 2486 inscrits à l'automne 2000 sont nés à l'extérieur du Canada, soit 17,1 %. Ils proviennent de soixante-cinq pays différents. Parmi ces 426 élèves, 281 sont devenus citoyens canadiens, 131 n'ont pas encore leur citoyenneté, dix sont des étudiants étrangers, trois des réfugiés et un fait partie d'une famille diplomatique.

Ces élèves immigrants sont inégalement répartis dans les différents programmes. Certains programmes comptent peu ou pas d'élèves immigrants (par exemple, Lettres, Danse et Loisirs) et d'autres en comptent un nombre important, atteignant parfois plus de 45 % des effectifs des inscrits (par exemple, Soins infirmiers et Informatique). Notre échantillon regroupe des élèves des programmes de Soins infirmiers, de Sciences humaines et d'Informatique jumelé à Génie électrique. Ce choix reflète une certaine diversité : programmes techniques et programme pré-universitaire, dont certains sont composés d'une majorité de filles ou de garçons, alors que d'autres sont mixtes. Les programmes d'Informatique et de Génie électrique sont relativement petits et comptent une majorité de garçons. Or, ces derniers présentant généralement des réticences face au genre d'exercice auquel nous leur demandions de se livrer, les entrevues, nous avons pu regrouper les deux programmes parce qu'ils se ressemblent quant aux projets professionnels et aux démarches d'apprentissage.

Notre échantillon se compose de cinquante-huit répondants dont trente-trois sont des immigrants récents tels que définis plus haut, tandis que douze sont des immigrants dits anciens et treize, des Québécois de souche française. Nous avons choisi d'interroger quelques individus de ces deux sous-catégories comme groupes de contrôle afin de mettre en lumière les particularités des immigrants récents. Les immigrants anciens qui ont été sélectionnés sont arrivés très jeunes au Canada et ont suivi tout leur parcours scolaire au pays. Il y a trois exceptions à la règle des immigrants récents, c'est-à-dire ceux arrivés après 1995. À peine cinquante-six étudiants des programmes visés répondaient à ce critère selon les données dont nous disposions en août 2000. De plus, lorsqu'on éliminait de ce premier échantillon les étudiants qui terminaient leurs études collégiales, et qui seraient ainsi difficiles à rejoindre par la suite, ce nombre tombait à quarante-six personnes. Afin de nous prémunir contre le problème de recrutement, nous avons inclus dans notre sous-échantillon d'immigrants récents deux étudiants arrivés en 1994 et un autre arrivé en 1993. La répartition des répondants immigrés récemment selon l'année de leur arrivée au pays est la suivante : 2000 (1), 1999 (9), 1998 (3), 1997 (4), 1996 (3), 1995 (10), 1994 (2), 1993 (1). Les répondants formant notre groupe contrôle des immigrants dits anciens sont arrivés au pays à une date égale ou antérieure à 1988, à une exception près. La répartition est la suivante : 1992 (1), 1988 (2), 1987 (2), 1986 (3), 1985 (2), 1984 (1) et 1981 (1).

Au total, les deux sexes se répartissent comme suit : 37 femmes et 21 hommes. La moyenne d'âge des répondants est de 22,34 ans avec un écart-type de 6,58 ans. Ils sont donc plus âgés que la moyenne des collégiens.

**Tableau I****DISTRIBUTION DES PARTICIPANTS PAR PAYS DE NAISSANCE ET PAR PROGRAMME**

Pays	Immigration récente				Immigration ancienne et Qué.				
	Total	Info.	Électro.	Soins	Sc.Hum	Info.	Électro.	Soins	Sc.Hum
Haïti	6			4	1				1
France	5			3	2				
Viêt-Nam	4		1		1	1		1	
Maroc	3	2			1				
Russie	3	1			2				
Chili	3			1	1				1
Guatemala	3						1	1	1
Algérie	2			2					
Roumanie	2	1	1						
Congo	1			1					
Belgique	1	1							
Burundi	1				1				
Cameroun	1		1						
Colombie	1			1					
Corée sud	1			1					
Côte d'Ivoire	1				1				
Guinée	1				1				
Madagascar	1				1				
Bulgarie	1								1
Cambodge	1					1			
Chine	1						1		
Honduras	1							1	
Thaïlande	1							1	
Québec/Canada	13					2	2	5	4
Total	58	5	3	13	12	2 + 2	2 + 2	4 + 5	4 + 4

Ce phénomène s'explique par le fait que cinq femmes âgées dans la trentaine et la quarantaine, infirmières déjà dans leur pays, étaient en immersion en Soins infirmiers. Lorsqu'on les retire du calcul, la moyenne d'âge des autres répondants tombe à 21,32 ans avec un écart type de 5,8 ans. Si cette moyenne demeure élevée, c'est que certains élèves ont fait des classes d'accueil en arrivant au pays ou ont été déclassés de un an ou deux par rapport au niveau qu'ils avaient atteint dans leur pays d'origine. Enfin, quelques élèves dans la trentaine font un retour aux études ou ont changé de programme.

Nous aurions souhaité constituer des sous-échantillons d'élèves immigrants provenant d'un même pays afin de mieux comprendre l'influence de la culture d'origine sur l'apprentissage scolaire au Québec, mais la composition de la population étudiante au Cégep de Saint-Laurent à l'automne 2000 a rendu cette tâche impossible. Notre échantillon final reflète donc une grande dispersion des pays d'origine : vingt-trois pays différents de tous les continents sont représentés. (tableau I)

2.2 Recrutement des participants

Les horaires ont été remis aux étudiants inscrits au cégep à l'automne 2000 les 15 et 16 août. Les chercheurs, accompagnés de bénévoles, ont distribué aux étudiants qui se sont présentés lors de ces deux journées un court questionnaire (annexe 1) visant surtout à connaître leur pays de naissance, leur âge, le programme dans lequel ils étaient inscrits et, le cas échéant, l'année de leur arrivée au Canada. L'opération a permis de joindre 1 744 étudiants sur le total de ceux à qui un horaire était destiné. D'autres questionnaires ont été distribués lors des premières semaines de la session, aux cours de première année des programmes visés par la recherche, ce qui a porté à près de 1900 la population étudiante qui allait servir de base à notre échantillon.

À partir des données recueillies lors de cette première opération, nous avons sélectionné un échantillon de départ de cent trente et un étudiants. Tous les immigrants récents correspondant à nos critères ont été retenus, c'est-à-dire cinquante-cinq personnes, ainsi que quarante-cinq immigrants anciens inscrits dans les programmes visés. Les Québécois, au nombre de trente et un, ont été sélectionnés au hasard en tirant à l'aveugle les questionnaires dans la pile. Nous leur avons posté un dépliant (annexe 2) expliquant notre projet de recherche de même qu'une lettre de la directrice générale du cégep leur enjoignant de participer à l'enquête. Pour chacun des trois programmes (Informatique et Génie électrique étant jumelés) nous cherchions idéalement à obtenir la participation d'une soixantaine d'élèves, soit vingt par programme, dont douze immigrants récents, quatre anciens et quatre Québécois d'origine française.

Au mois d'octobre, nous avons procédé à une prise de contact téléphonique avec les étudiants sélectionnés et nous avons pris des rendez-vous pour un entretien avec ceux qui acceptaient. Le taux de participation variait selon les programmes et selon la catégorie des étudiants sélectionnés. Il a été faible chez les garçons, chez le groupe des Québécoises du programme de Soins infirmiers et chez le groupe des Québécois des Sciences humaines. Précisons que les étudiants du premier groupe de contrôle, soit ceux issus d'une immigration ancienne ne furent pas tous contactés, le sous-échantillon étant complété avant que la liste téléphonique ne soit épuisée. Au total, le taux de participation a été de près de 52 %. Le tableau suivant en présente la ventilation.

**Tableau II****Taux de participation – Automne 2000**

Programme/catégorie	Nombre de sollicitations	Nombre de participants	Nombre de refus	Non-participation*
Génie électrique				
Immigration récente	7	3	2	2
Immigration ancienne	7	2	0	5
Québécois	5	2	1	2
Informatique				
Immigration récente	8	5	2	1
Immigration ancienne	6	2	1	3
Québécois	4	2	1	1
Soins infirmiers				
Immigration récente	22	13	9	0
Immigration ancienne	6	4	2	0
Québécois	12	5	7	0
Sciences humaines				
Immigration récente	17	12	2	3
Immigration ancienne	7	4	1	2
Québécois	11	4	1	6
Total	112	58	29	25

* La dernière colonne dénombre les étudiants que les chercheurs n'ont pu rejoindre ou qui n'étaient plus inscrits à la session d'automne. Y figurent aussi deux étudiants ayant accepté de participer à l'enquête mais qui ne se sont jamais présentés au rendez-vous prévu avec le chercheur.

2.3 Collecte des données

Nous avons élaboré un guide d'entrevue semi-directif en trois versions, soit un guide spécifique pour les trois groupes de notre échantillon, le plus complet étant le guide destiné aux immigrants récents. Nous avons éliminé certaines dimensions non pertinentes dans les guides s'adressant aux immigrants anciens et aux Québécois. Dans la version administrée aux étudiants immigrés récemment (annexe 3), le guide couvre les neuf dimensions suivantes de leur situation d'apprentissage : expérience actuelle au collège, parcours scolaire antérieur, expérience migratoire, milieu familial, groupe de pairs, fréquentation de leur communauté culturelle, activités

extra-scolaires, perception de soi et projets. Malgré certaines digressions tout à fait normales en situation de semi-directivité, la séquence des entretiens allait de l'expérience présente vers le vécu antérieur et se terminait par les projets futurs et les thèmes plus personnels.

2.4 Première entrevue et suivis téléphoniques

Les entrevues enregistrées et strictement confidentielles ont été réalisées durant les mois d'octobre, de novembre et de décembre 2000. Elles se sont déroulées en privé dans des locaux du collège et duraient de quarante à quatre-vingt-dix minutes. Des noms de code ont été utilisés pour le classement des données. Deux copies d'un formulaire de consentement écrit (annexe 4) ont été signées par tous les participants ; ceux-ci en conservaient une et remettaient l'autre au chercheur.

Au mois de février 2001, des lettres de remerciements ont été envoyées aux participants, dans lesquelles nous leur rappelions que nous aurions à nouveau besoin de leur concours, s'ils acceptaient bien sûr. Un premier suivi téléphonique a été fait auprès des trente-trois immigrants récents six mois après la première entrevue, soit durant les mois d'avril et de mai 2001. Vingt-neuf personnes ont pu être rejointes. Cette conversation téléphonique durait de quinze minutes à une heure. Elle avait pour but d'éclaircir certains éléments restés obscurs lors de la première entrevue et de connaître l'évolution du cheminement scolaire de la personne.

Un deuxième contact téléphonique a eu lieu en novembre et décembre 2001 et en janvier 2002 auprès, cette fois-ci, des trois sous-groupes de répondants. Cette troisième et dernière collecte d'information avait pour but, principalement, de s'informer sur les activités actuelles de la personne mais aussi d'approfondir certains points importants, en particulier la performance scolaire de l'élève et ses stratégies d'apprentissage (annexe 5). Cet entretien durait, selon la loquacité de l'élève, de vingt minutes à une heure, et quarante-neuf personnes ont été jointes.

2.5 Enquête auprès des enseignants

À l'automne 2000, nous avons rédigé un résumé de notre projet et nous l'avons fait parvenir aux responsables des programmes visés afin de les informer de notre démarche et de pouvoir en discuter à une de leurs réunions. Nous avons été accueillis avec bienveillance. Lors de ces rencontres, nous avons sollicité la participation de quatre professeurs par programme. Ces entretiens semi-directifs se sont déroulés à l'hiver 2001 suivant une formule semblable à celle utilisée pour les étudiants, c'est-à-dire qu'ils ont été enregistrés et se sont déroulés en toute confidentialité dans les locaux du collège, des codes étant utilisés aussi pour les professeurs ; ces entrevues, d'une heure quinze à une heure trente minutes, ont été ensuite résumées. Seize professeurs ont été ainsi interrogés, quatre par programme visé, trois professeurs de français et un de philosophie. Le guide d'entrevue (annexe 6) couvrait les thèmes suivants : les méthodes pédagogiques, la perception des étudiants de minorités culturelles et les stratégies d'enseignement qui s'adressent à ces minorités.

2.6 Analyse des entrevues

Après avoir réalisé les entrevues, nous avons en main une centaine d'heures d'enregistrements en plus des données amassées lors des suivis téléphoniques. Les trente-trois entrevues des immigrants récents ont été transcrites littéralement, ce qui nous permet de les citer



tout au long de ce rapport. Les citations retenues ont été réécrites en excluant les onomatopées, hésitations, répétitions et erreurs graves de syntaxe. Les entrevues avec les immigrants anciens, les Québécois et les enseignants ont été résumées.

L'ensemble a d'abord fait l'objet d'un traitement manuel pour des fins d'analyse : résumés des transcriptions, codage des dimensions sur les transcriptions et résumés, listes, grilles synthèses, etc., afin de dégager des modèles des thèmes d'analyse que nous avons retenus et de faciliter la comparaison entre les sous-groupes de l'échantillon.

Ensuite, nous avons entrepris une lecture des transcriptions en relevant sur fiches électroniques tous les extraits se rapportant aux dimensions retenues de la situation d'apprentissage des étudiants immigrés récemment : le processus de migration, l'adaptation socio-culturelle, l'identité et l'adaptation scolaire.

2.7 Limites de la recherche

Cette recherche qualitative a été menée comme une étude de terrain, en l'occurrence, le Cégep de Saint-Laurent, et les conclusions auxquelles nous arrivons ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble de la population des cégépiens, immigrants récents, immigrants anciens et Québécois et ce, pour deux raisons : d'abord, à cause des limites inhérentes à nos choix méthodologiques, en particulier la constitution d'un échantillon sur une base volontaire des répondants. Nous pouvons dégager des éléments de perception, décrire des expériences scolaires vécues par ces personnes mais nous ne pouvons pas extrapoler à l'ensemble de la population. Ces expériences décrites n'expliquent qu'une partie du phénomène global.

La deuxième raison qui empêche de généraliser les conclusions obtenues est la personnalité particulière du Cégep de Saint-Laurent, ce que nous pourrions appeler la « culture laurentienne » ; elle est forgée par les activités interculturelles qui s'y développent sous l'initiative des Services aux étudiants, par les politiques interculturelles qui ont été instituées par l'administration et par l'attitude générale des intervenants, enseignants ou membres du personnel face à la diversité culturelle qu'ils rencontrent quotidiennement. Certes, les lecteurs trouveront des correspondances entre ce qu'ils connaissent des situations vécues dans leur propre maison d'enseignement et les expériences que nous décrivons dans ce rapport, mais il n'est pas approprié de tenir ces phénomènes comme absolus et généralisables.

HISTOIRE DE VIE

EDWINA

« Je m'appelle Edwina. J'ai 23 ans. J'étudie en Soins infirmiers.
J'avais 18 ans lorsque je suis arrivée ici d'Haïti. Un beau cadeau !

Je n'ai pas eu trop de difficultés à m'intégrer, peut-être parce qu'en Haïti j'allais dans une école dirigée par une sœur canadienne, alors j'avais une base. Puis, mon beau-père, il est enseignant. Il l'était déjà en Haïti. Il enseignait au Collège canado-haïtien à Port-au-Prince. Il y a d'autres filles avec qui j'étudie qui sont arrivées avant moi et elles ont de la difficulté à comprendre les profs, à comprendre le français.

J'étais très excitée de venir ici. J'avais juste de la misère à quitter mes amis. J'avais beaucoup d'amis là-bas. J'ai laissé tout ça derrière moi, tous mes souvenirs. En arrivant ici, ma mère, ma sœur et moi (mon beau-père est venu quatre ans avant), c'était la tempête de neige ! La neige nous arrivait jusqu'aux genoux. Ma petite sœur et moi, on mangeait de la neige dans la cour chez ma grand-mère en arrivant. J'arrivais pas à croire qu'on était au Canada ! Quand je regarde les photos, quand je venais juste d'arriver, et maintenant, c'est vraiment deux personnes différentes. J'ai vraiment changé. Si je reviens en Haïti, ils vont voir que je viens d'un pays étranger. Mes manières d'agir... Pas mes valeurs, je les garde parce j'aime comment j'ai été élevée. Une chance que je suis venue grande pour voir la différence et sélectionner ce que je veux garder. Comme respecter les grandes personnes, ne pas les regarder dans les yeux.

À la maison, on parle créole, sauf ma petite sœur qui ne parle qu'en français. On lui parle créole mais elle répond en français. Même moi, des fois, j'oublie des mots et ça fait juste cinq ans que je suis ici.

Au collège, j'ai de bonnes relations avec mes profs, j'aime ça, je me sens bien. C'est comme si c'était chez moi. La seule difficulté ce serait moi, que je m'applique pour avoir de meilleures notes. C'est beaucoup de travail mais je m'applique beaucoup parce que je ne travaille pas en dehors de l'école. Ça me donne plus de temps pour mes travaux, mes études, tout ça. J'ai de bonnes notes, je suis au-dessus de la moyenne et puis j'aime Soins, j'adore ça. C'est ça que je voulais faire dès le début. Maintenant, je suis dedans, je donne mon 110 %. Dans les cours, je suis toujours en avant. Au début, j'étais très timide. J'avais plein de questions. Y a des choses que je ne comprenais pas, alors j'attendais après la classe, j'allais voir le prof pour lui demander. Mais maintenant je commence à parler plus, à poser des questions quand je ne comprends pas.

Y a une fille qui étudie avec moi qui ne réussit pas dans un cours ; elle pense que c'est à cause du prof qui l'aime pas. Mais moi, pourquoi les profs me parlent tout le temps, ils connaissent mon nom très bien ? C'est parce que je montre à ces profs-là que je veux apprendre. Je m'assois toujours en avant. Je fais toujours mes devoirs, mes affaires sont toujours bien placées, j'étudie. C'est normal que je développe une bonne relation. Mais si t'es toujours en retard, tu n'es pas intéressée... Moi, si j'étais prof...



Je peux dire qu'ici j'ai une meilleure relation avec mes profs qu'en Haïti. En Haïti, quand le prof entre dans la classe, tu te lèves, tu dis « Bonjour, Monsieur ». Il n'y a pas vraiment de relation. Ma prof de Soins, elle s'appelle Julie. J'ai eu vraiment de la misère. Je disais « Madame » ; elle disait : « Non. Julie ». Moi, je trouve qu'appeler quelqu'un par son prénom, ça permet d'établir une meilleure relation. Je sens qu'ils se préoccupent de ma réussite. Quand ils voient que je ne comprends pas, s'ils n'ont pas le temps, ils me disent d'aller les voir après le cours. Je trouve ça super. En Haïti, le prof s'en va après le cours. Il n'a pas de bureau dans l'école. Mais ici, tu les vois chaque jour, même si t'as pas de cours. Ils sont là pour t'aider. J'espère ! Parce que l'école, c'est pour les étudiants ! Alors j'en profite. Avant, j'essayais de comprendre toute seule, par moi-même, j'allais voir des amis. Mais maintenant, je vais voir les profs quand je veux, autant de fois que je veux. Ils ne me disent jamais qu'ils me voient trop. Jamais. Mes profs, ils m'encouragent et j'adore ça quand je reçois un travail avec des petits bravos partout.

J'ai jamais été maltraitée parce que j'étais haïtienne. J'ai jamais été traitée de négresse, par exemple. Des fois, j'entends parler des profs qui parlent des autres pays et c'est pas positif. J'aime pas ça. Ça me met mal à l'aise. Je me dis que je suis immigrante aussi, je me mets dans le même panier. Ici, des cultures, on en trouve de toutes les couleurs. Tous les Arabes, les Asiatiques, ils viennent avec leur culture, avec leurs façons, leurs manières. C'est sûr que c'est à eux de s'intégrer mais il faut leur donner un peu de temps. Moi, sur certains points, ça m'a pris du temps pour m'intégrer.

Dans le programme de Soins infirmiers, il y a beaucoup d'Haïtiennes. Moi, je voulais pas être juste avec des Haïtiennes, et qu'on dise, c'est le groupe des Haïtiennes, des Noires. Je voulais pas faire cela. Je me dis, je suis ici, c'est pas mon pays, c'est une terre d'accueil, donc pourquoi ne pas en profiter et me tenir avec tout le monde. C'est pas juste des Noirs dans le pays. Sinon, j'apprends rien. J'essaie de me tenir avec tout le monde et je trouve que c'est enrichissant parce que chaque personne a sa manière de penser, d'agir. C'est pas toutes des amies mais on se parle.

Quand tu entres dans la classe, tu vois que la classe est divisée en plusieurs groupes. C'est comme un puzzle. Je trouve que ce serait tellement plus beau de les voir éparpillées. Moi, je m'assois toujours en avant, pas dans le groupe de Noires. Souvent les autres Haïtiennes ne me comprennent pas, elles me disent parfois que j'ai du sang blanc, des choses comme cela. Mais quand le prof dit qu'on travaille en groupe, les Noires sont nonchalantes, elles prennent leur temps. Moi, je trouve que c'est parce qu'elles ont peur de se faire rejeter. C'est comme si les Haïtiennes disaient qu'elles se tiennent ensemble et qu'elles ne veulent pas être dérangées. Même si elles ne pensent pas comme ça, leurs comportements disent cela, comme si elles ne voulaient rien savoir des autres. Si tu ne montres pas que tu veux t'intégrer, personne ne va venir te voir ! Je trouve ça dommage parce que ça fait deux sessions qu'on est ensemble, on fait des stages, toujours les mêmes personnes. Il y a trop de divisions dans le groupe.

Je me base sur une expérience personnelle pour dire que c'est la responsabilité de chacune de s'ouvrir. Au début, je n'avais pas beaucoup d'amis, j'étais très réservée. Je parlais à personne, je souriais jamais. Après le cours, je fermais tout, et bye ! Quand j'ai entendu parler du programme SENS, je me suis dit que ça allait m'aider pour avoir plus d'amis. Au début, je m'y prenais mal, je ne parlais pas dans les réunions, j'avais peur qu'on me juge. Puis je me suis dit que je ne pouvais pas partir en stage avec des gens que je ne connaissais même pas. Alors là, j'ai commencé à m'ouvrir, à dire bonjour quand je voyais quelqu'un. Ça m'a beaucoup aidée, vraiment.

Maintenant, j'ai des amis cambodgiens, asiatiques, haïtiens. De l'école surtout. Je ne sors pas beaucoup, je ne rencontre pas de monde à l'extérieur. Souvent, c'était à cause de mes cours, quand on est la seule noire, t'as pas le choix de te mettre avec d'autres personnes. Après, ça reste, on garde le numéro de téléphone, on continue de s'appeler.

Et puis ici, je profite de tout ce qu'il y a. C'est tellement plus facile qu'en Haïti. En Haïti, il n'y a pas beaucoup d'écoles qui ont des labos, alors c'est dur d'imaginer les atomes, les molécules... Et souvent il n'y a pas d'eau, d'électricité, alors quand il faut étudier... Je me suis déjà brûlé les cheveux parce que j'étudiais avec une bougie... Mais le système est différent : en Haïti, c'est le par cœur, mot à mot, c'est rare qu'on demande d'expliquer une chose ; on te demande des définitions... Quand t'as l'habitude d'apprendre par cœur et qu'on te demande de dire « Moi, je pense que... », t'es démunie.

En arrivant, je ne pensais pas que je devrais tout recommencer. J'ai été déçue. Comme si toutes les années que j'avais faites en Haïti avaient servi à rien. J'étais découragée. On a trouvé que mes notes en maths et en français étaient trop faibles. J'ai dû faire Sciences humaines. Je n'étais pas motivée. Mes parents m'ont beaucoup aidée. Comme mon beau-père est enseignant, il est habitué à fonctionner dans le milieu de l'éducation. Mes parents me disaient de le prendre d'une manière positive. Alors j'ai commencé à trouver mes cours intéressants, la psycho, etc. S'ils n'avaient pas été là, je pense que j'aurais lâché. Puis, finalement, ça n'a pas été inutile parce que c'était différent. Ça m'a aidée à m'intégrer.

Pour le moment, je veux finir mon DEC en Soins mais après, je veux aller à l'université. Peut-être aller sur le marché du travail pour prendre de l'expérience, oui, mais je veux plus. Je veux plus parce que je ne suis pas née ici et que si je ne vise pas haut... Déjà que je suis noire, que je suis immigrante... Si je ne vise pas haut, je ne vais pas aller loin. C'est sûr qu'il y a des préjugés, qu'il y a des gens racistes, tout ça, c'est des obstacles. Si tu t'arrêtes à un niveau, tu n'as pas beaucoup de chances. Je ne dis pas qu'ils vont prendre un Blanc, mais ce serait mieux si tu avais plus. Quand tu vis dans un pays qui n'est pas le tien, c'est mieux de prendre le plus que tu peux. J'ai confiance en moi, en mes capacités, parce que si je n'ai pas confiance en moi... personne d'autre... Il faut que je me fasse confiance. »







PARTIE

2

L'identité immigrante



1. Le trajet migratoire

L'immigration est aujourd'hui considérée comme un fait de société, un phénomène opérant sur la scène nationale et internationale. Phénomène dynamique et multidimensionnel, l'immigration a constitué un objet d'étude fortement exploité sur les plans social, psychologique, culturel, politique et économique (Loslier 1990). Dans le cadre de cette étude, afin de comprendre comment les élèves immigrés récemment s'adaptent au milieu collégial, à ses exigences académiques et sociales, on examinera le trajet migratoire des individus interviewés à partir de trois questions. La première, « D'où viennent-ils ? », identifie principalement les pays sources d'immigration. Ceux-ci correspondent au lieu d'origine ou de dernière résidence des immigrants. La seconde, « Pourquoi choisir le Canada et le Québec ? », indique leur type d'intérêt dans le choix du pays d'accueil. Finalement la troisième, « Pourquoi immigrer-ils ? », jette un regard sur les motifs de départ.

Dans l'ensemble, le type de trajet migratoire est étroitement lié aux nombreuses décisions prises ultérieurement lors de leur intégration à la société d'accueil.

1.1 Pays sources d'immigration

La composition ethnique canadienne et québécoise, tout comme celle de l'ensemble des pays industrialisés, s'est diversifiée dans le temps à la suite de plusieurs événements historiques et de changements sociopolitiques. Traditionnellement, les immigrants étaient d'origine européenne, mais aujourd'hui plus de 70 % des nouveaux venus proviennent du reste du monde⁴. En instituant des lois canadiennes antidiscriminatoires dans les années 60-70, le Canada a ouvert

⁴ Selon les données du recensement de 1996 : environ 28 % des habitants ont une origine autre que britannique, française ou canadienne; les immigrants de fraîche date ont un niveau de scolarité supérieur à celui des personnes nées au Canada; les diplômés d'universités ou d'autres programmes d'études post-secondaires comptent pour 40 % de la population âgée de plus de quinze ans.

Tableau III
**PRINCIPAUX PAYS
DE DERNIÈRE RÉSIDENCE**

Continent	Nombre
AFRIQUE	
Maroc	3
Algérie	2
Cameroun/Sénégal	1
Burundi	1
Guinée	1
Côte d'Ivoire	1
Madagascar	1
Congo	1
Total	11 soit 33 %
EUROPE	
France	5
Russie (Estonie)	3
Roumanie	2
Belgique	1
Total	11 soit 33 %
ASIE	
Viêt-Nam	2
Corée du Sud	1
Total	3 soit 9 %
AMÉRIQUE	
Haïti	5
Chili	2
Colombie	1
Total	8 soit 24 %
TOTAL	33 soit 100 %

ses portes à des immigrants des continents asiatique, africain et sud-américain, permettant ainsi de combler les besoins démographiques et de main-d'œuvre. Par ailleurs, les contextes socioéconomiques européens ont évolué. L'économie va bon train et le climat de guerre qui prévalait au début du XX^e siècle a disparu.

Ainsi, la diversification du bassin d'immigrants est un élément récent dans l'histoire canadienne et québécoise. L'origine nationale des élèves récemment immigrés du Cégep de Saint-Laurent reflète l'actuelle situation de l'immigration québécoise. En effet, les étudiants de notre échantillon font partie des quinze principaux pays sources selon les statistiques du ministère des Relations avec les citoyens (2001). À une différence près, l'Afrique représente le continent dont est issu le tiers les étudiants de notre échantillon alors que, dans la réalité québécoise, c'est principalement le continent asiatique qui fournit les immigrants. Généralement, le pays de dernière résidence correspond aussi au pays d'origine. La très grande majorité des étudiants est venue au Canada directement.

Outre la grande diversification ethnique, un nouvel élément s'ajoute aux caractéristiques des immigrants du XX^e siècle. Depuis quelques années, les nouveaux arrivants proviennent en grande partie de pays et de zones urbaines qui ont été en contact, à différents degrés, avec la culture occidentale. Dans un contexte de mondialisation de plus en plus affirmé, certaines valeurs, par exemple le statut des femmes au sein des familles et de la société, et certains comportements liés à la consommation, ou encore à l'utilisation des technologies, tel l'ordinateur, se sont implantés à différents endroits.

Par conséquent, certains immigrants récents n'éprouvent pas de violents chocs culturels par rapport à certains aspects de la société québécoise, par exemple face au statut des femmes tel qu'il est vécu ici. Plusieurs d'entre eux seront familiers avec la culture matérielle, tel l'ordinateur, et avec le type de consommation. De plus, ils valorisent l'éducation scolaire des enfants. « Dans les conditions actuelles, l'adoption de nouveaux comportements et valeurs semble plus aisée et s'opérer selon des processus n'opposant plus modernité et tradition. » (Helly, Vatz-Laaroussi, Rachedi 2001). Par exemple le passage, pour plusieurs immigrants, du monde rural au monde urbain, autrefois considéré comme un obstacle majeur dans le processus d'adaptation, semble être moins significatif. Quoi qu'il en soit, l'adaptation ne se fait jamais sans heurts.

1.2 Choix du Canada et du Québec

L'image qu'on se fait d'un pays constitue un facteur d'attraction pour les immigrants. Elle se construit à travers le temps et s'appuie sur des faits réels ou imaginés, sur des oui-dire, sur des rencontres fortuites avec des travailleurs ou des touristes. À l'ère de l'internationalisation des médias, elle est aussi véhiculée par les films, la télévision, les journaux, l'internet. La politique internationale d'un pays façonne sa réputation auprès des immigrants.

J o s e t t e – Mais je trouve que c'est un pays très intéressant. Quand tu arrives ici, tous les Québécois vous disent bienvenue ! C'est bien, ils sont très gentils. Plus gentils que les Américains. Tu peux faire confiance beaucoup plus aux Canadiens qu'aux Américains. Je ne dis pas tous les Canadiens, parce que tu peux trouver dans tous les pays, quelqu'un qui est bien, pis tu peux trouver quelque chose qui n'est pas bien. Tout le monde n'est pas parfait mais je préfère les Canadiens que les Américains. Même dans la situation politique dans mon pays, les Canadiens quand ils interviennent ou le gouvernement canadien, il intervient avec le soin, tu comprends ? Avec l'aide, mais pas pour te dire « t'es plus petit, je dois te faire ça, je dois te faire ça » comme les Américains. Les Américains pensent « je suis roi, je peux faire n'importe quoi, je peux dire non, je peux entrer dans les affaires politiques de tel ou tel pays, parce que je suis la plus grande puissance ». Non, les Canadiens ne sont pas comme ça et ils donnent beaucoup d'aide dans mon pays. Ils sont très gentils. C'est un pays que j'aime. Pourquoi ? C'est parce que c'est un pays socialiste, tout le monde respecte, t'as le respect, t'as le droit.

Au cours de l'histoire de son immigration, le Canada a toujours représenté pour les immigrants une terre de liberté, permettant à ses citoyens de se réaliser dans leurs aspirations économiques et sociales. Quant au Québec qui, depuis trente ans, se définit comme une société d'accueil, on lui reconnaît un climat social harmonieux ou, du moins, tolérant en ce qui concerne les relations ethniques et la pratique de diverses religions. Il y a peu de racisme au Québec, relève une étudiante arrivée récemment :

I m e l d a – Je pense qu'ici, il y a beaucoup moins de racisme que dans mon pays. Parce que là-bas, on a aussi des immigrants qui viennent de Chine. Mais ici, je sais que beaucoup de monde parle de racisme, moi je le vois pas. Pas vraiment. Je pense que tout le monde respecte les autres. Comme j'ai jamais vu que quelqu'un agressait un autre qui était d'une autre nationalité. Et pourtant j'étais dans une école, juste avant le cégep, qui était composée de cent vingt nationalités différentes.

Par ailleurs, la présence d'un système d'éducation permettant la poursuite des études post-secondaires constitue une très grande force d'attraction pour plusieurs familles immigrantes. Le système scolaire québécois a la réputation d'être ouvert, d'être non corrompu et d'offrir à tous, des chances de réussite leur assurant ainsi un avenir socio-économique prometteur.



1.3 Motifs de départ

Traditionnellement, c'est encore le cas aujourd'hui, la quête d'un mieux-être social et économique et la fuite de régimes politiques autoritaires animent les immigrants et constituent des motifs de départ. À ces derniers, s'ajoutent, plus rarement, le goût de l'aventure et les exigences professionnelles, généralement, du père.

M a u r i c e – C'est que mon père a reçu un coup de fil, il travaille dans une organisation internationale. On lui a demandé s'il voulait changer de poste, s'il voulait travailler à Montréal ou au Sénégal. Il nous a demandé. Moi, j'étais déjà venu en vacances ici à Montréal. Donc, je connaissais un tout petit peu. Bon, on avait vraiment le choix. On a opté pour le changement un peu. On s'est dit qu'on allait à Montréal. Puis c'est ça, on s'est trouvés là. On a immigré et on s'est installés toute la famille.

Dans le cas des étudiants interviewés, le motif de départ invoqué le plus fréquemment, est la volonté de poursuivre des études post-secondaires. Ce motif teinte fortement le projet migratoire de l'ensemble de la famille et exige le support et la participation de tous les membres. L'obtention du diplôme assure l'épanouissement de l'étudiant tout en lui offrant un avenir économique.

É m i l i a – En 1987, mon père est venu pour avoir un bon futur pour nous autres. Lui, travaillait là-bas mais ce n'était pas suffisant, c'est pour cela qu'il est parti. C'est ça qu'il dit.

Par ailleurs, pour les immigrants, le système scolaire québécois offre de multiples possibilités de poursuivre des études quelles que soient les embûches rencontrées lors du parcours scolaire de l'étudiant. Ce dernier aura plusieurs chances de réaliser son rêve d'obtenir un diplôme.

J o s e t t e – Bon, ce que je trouve ici, si t'es capable, on te donne la chance. C'est pour ça que j'aime ici. Tu peux étudier, on te donne la chance d'étudier. Tu veux devenir intellectuel, si tu peux, on te donne la chance. C'est pour ça j'aime le pays, qui est différent chez nous. Chez nous, on te donne pas la chance. Si tu as des parents dans le gouvernement, tu peux entrer à l'université. Mais si tu n'as pas les parents dans le gouvernement, tu veux entrer à l'université, tu fais ton examen d'évaluation, t'es excellent, l'autre a 0 %, et puis c'est lui qui entre.

À ces motifs, s'ajoute le sentiment de bénéficier d'un système scolaire honnête et, à plus long terme, d'assurer aux enfants un avenir de qualité.

Y v a n – Chez nous, c'est aussi la corruption avec les profs. Parce que la situation dans le pays, c'est pas la meilleure. Il y a de la corruption. Avec l'argent tu peux passer. La moitié des profs sont corrompus environ, parce que la situation est très mauvaise, chez nous.

Quel que soit le niveau de scolarité des parents des étudiants interviewés, le désir de voir leurs enfants s'instruire et d'avoir de meilleures perspectives d'avenir va grandement motiver la réalisation du projet migratoire : « *Pour mes parents, c'était moi la raison de venir au Québec, vous savez.* » (Alexis). Désir de promotion sociale, mais, surtout, assurer une éducation à long terme pour les enfants constitue le but du parcours migratoire. « *Au Viêt-Nam, on était bien aussi, on n'était pas pauvre mais c'est pour améliorer mes études, juste pour changer la vie.* » (Mai). Par conséquent, les attentes face à la réussite scolaire des enfants sont très élevées.

Dans plusieurs pays, la difficile situation économique et politique entraîne la dévaluation des diplômes scolaires et compromet l'avenir socio-économique des jeunes. Ces derniers constatent que, malgré des études exigeantes et de bons résultats scolaires, ils n'auront pas nécessairement de travail ou ne seront pas rémunérés suffisamment pour profiter d'un niveau de vie décent. Cette situation contribue, dans ces pays, à l'exode des cerveaux et du savoir technique⁵.

Y v a n – *Mes parents insistent sur le fait de faire des études. Même ma mère, à la maison, dit toujours : « Sois attentif à l'école, fais tes études, après cela t'es assuré. Si t'as tes études, c'est la meilleure chose. » Au Québec, les études ont plus de valeur que dans mon pays où le diplôme de l'université ne représente pas beaucoup. Les cours sont plus intensifs, t'apportent plusieurs choses, mais personne ne va reconnaître ton diplôme. Le monde commence à savoir ce qui se passe chez nous, qu'il y a beaucoup des élèves intelligents, pis ils savent ça, pis ils viennent de plus en plus les chercher et les amener dans l'ouest. J'ai connu des amis à la maison qui ont été choisis comme ça par des compagnies de l'étranger.*

Les étudiants adultes déjà formés dans leur pays d'origine décident d'immigrer pour assurer leur propre avenir économique, ou celui du couple dans le cas de ceux qui sont mariés.

L a ï r a – *C'est mon mari qui a décidé, parce que tu peux pas vivre juste avec un salaire d'infirmière, donc il a décidé de venir ici. Lui, il est venu deux ans avant moi. Il a travaillé dur, il a travaillé comme préposé, puis il a étudié, il a vraiment travaillé fort. Puis, pour faire mes papiers d'immigration, c'est cher, il faut payer ça.*

Finalement, des étudiants adultes (des femmes mariées à un Québécois) prennent la décision de retourner aux études afin de mieux s'intégrer économiquement et socialement à la vie québécoise.

B a r b a r a – *Je suis arrivée parce que je suis tombée en amour dans mon pays avec une personne née ici, un Québécois mais avec des racines grecques. Dans mon pays, il y avait de la violence mais je travaillais et j'avais une stabilité au niveau économique. J'avais mon appartement, ma famille, ma vie, mon travail stable au terme indéfini. Tout allait bien. J'ai réfléchi beaucoup avant de prendre la décision de me marier.*

⁵ L'exode du savoir technique de plusieurs pays pauvres fait partie de l'actuelle dynamique mondiale de l'économie qui accentue l'écart entre les pays riches et les pays pauvres. Dans bien des cas, les compagnies internationales participent au maintien de cette situation.



Bien que, pour la majorité des étudiants interviewés, la décision d'immigrer ait été volontaire, certains d'entre eux ont été obligés de demander un statut de réfugié. Le statut d'un immigrant, derrière lequel se profilent la motivation, l'attitude, le choix des stratégies, les préoccupations qui le hantent, intervient dans le processus d'adaptation à la société d'accueil. Par son statut, l'immigrant bénéficie de certaines conditions de vie particulières. De plus, l'ouverture des Québécois face aux immigrants est tributaire notamment de leur capacité à assumer leur indépendance économique. Ainsi, il est souvent mieux vu d'être un immigrant indépendant qu'un réfugié.

■ La volonté ou non de partir

Les départs des pays d'origine s'effectuent sur différents modes. Ils peuvent être planifiés et désirés. C'est le cas de la majorité des familles des étudiants rencontrés qui bénéficient d'un statut d'immigrants indépendants ou d'immigrants parrainés. Certains étudiants ont ardemment souhaité, planifié et organisé leur départ, comme cette étudiante adulte, Céline, qui, installée au Québec, retourne aux études afin de satisfaire les exigences de l'Ordre des infirmières. Son trajet migratoire particulier fait d'elle et de sa famille, des immigrants idéals aux yeux de plusieurs Québécois. Elle parle français, sa famille est indépendante d'un point de vue économique, elle affiche une formation qui répond à un besoin criant de main-d'œuvre en milieu hospitalier et elle a choisi de s'installer au Québec.

C é l i n e – On a toujours été attirés par le Canada. Donc, on est venus il y a trois ans en voyage d'études, on est restés quinze jours. On s'est baladés sans les enfants. Et puis, on a déposé notre dossier à l'ambassade, mais comme ça, vraiment, on pensait pas plus. Et mon mari, il avait une société, mon mari, en France. En France, c'est plus difficile les sociétés privées. Donc, il a eu l'opportunité de faire ça avec le Canada. Ça commencé à bien marcher. Il nous a laissés pendant trois mois. Il est parti ici monter sa société, voir ce que ça pouvait donner. Et, ça a marché. Incroyable ! Donc, on a hésité... On s'est dit qu'est-ce qu'on fait ? Puis, on s'est dit, si on le fait pas à trente-cinq ans, on le fera jamais. Hop ! on est venus, là. On a tout laissé tomber. Moi, j'avais mon cabinet d'infirmière privé. Ça, ça me plaisait bien. On a tout laissé tomber puis nous voilà !

Certains départs, bien que volontaires, ne sont pas nécessairement désirés. Ils représentent une solution à une situation nationale difficile.

R a c h i d a – Ça a été très dur pour moi parce que je l'ai dit, j'étais seule. Bah ! d'abord j'ai passé six mois, enfermée chez moi, à pleurer du matin au soir. Mon immigration a été volontaire parce que vu le terrorisme qui régnait en Algérie. J'étais veuve, infirmière par dessus le marché. Plusieurs fois, il y a des gens qui sont venus me voir pour obtenir des médicaments, et puis, un moment donné, les infirmières se faisaient kidnapper pour qu'elles soignent les gens qui vivaient dans les montagnes.

Un départ peut être planifié, mais aussi être provisoire. Le Québec comme le Canada ont développé des savoir-faire dans divers domaines aussi différents que le hockey, les sciences de l'éducation et l'aéronautique. On retrouve dans l'ensemble des cégeps plusieurs étudiants étrangers dont certains vont demeurer des années au Québec.

T h i e r r y – *Le Québec et le Canada sont reconnus comme la place où le hockey se jouait le mieux, où on jouait le plus au hockey. Donc, au mois d'octobre 1995, mon père m'avait demandé si j'aimerais ça aller vivre au Québec pour pouvoir continuer mon sport, avoir une chance de percer là-dedans. Là, j'ai tout de suite accepté. Je me rendais pas compte du tout, à vrai dire, à ce moment-là j'avais treize ans, de ce que j'allais faire. Mais j'étais très heureux. Et puis là, on a continué à avancer dans le projet puis on est arrivés au mois d'août. Mon père est venu avec moi m'installer, puis je suis arrivé dans une famille que je ne connaissais pas, une ville que je ne connaissais pas. Je suis arrivé à Sainte-Julie, à côté de Boucherville.*

Certains départs ne sont pas voulus, encore moins planifiés. C'est le cas de ceux qui quittent leur pays pour des raisons politiques. Parmi notre échantillon, deux étudiants ont un statut de réfugié. Dans un cas, la profession du père, médecin, facilite l'installation de la famille qui, de surcroît, valorise l'éducation scolaire.

M a u r i c e – *Nous sommes arrivés à Montréal. Ça s'est bien passé. Du moment que tu es bien éduqué ou qu'on t'apprend vraiment à saluer les invités, les étrangers, d'une certaine manière. Je pense que ça s'est bien passé. On n'a pas eu de difficultés à s'intégrer dans le milieu. Bon, c'est sûr qu'on venait un peu de loin, là. On n'avait pas des hivers et tout. Mais bon, au début c'était drôle, au début. C'est drôle de nous voir au début, mais bon. Ben, la neige. En tout cas, ça s'est bien passé, c'était drôle.*

Dans l'autre cas, c'est une étudiante, venue au Québec pour suivre des études en secrétariat, qui n'a pu retourner dans son pays où la guerre civile faisait rage.

F a b r i c i a – *Je suis venue comme étudiante. J'ai fait des études en secrétariat, j'ai un diplôme d'études professionnelles en secrétariat. J'avais le visa d'étudiant. C'était pour six mois, mais après il y avait beaucoup de problèmes dans mon pays, je ne pouvais pas y retourner. J'ai fait un autre six mois ici, espérant que ça allait changer, que je pourrais retourner dans mon pays. Ça n'a pas changé, j'ai demandé un statut de réfugié. J'étais venue avec mon frère, ma sœur et sa famille étaient déjà ici, son mari était venu étudier à l'Université de Montréal. Je n'ai pas eu de difficulté à obtenir un statut de réfugié parce qu'il y avait plein de problèmes chez nous.*

Pour tout individu, si une immigration forcée s'accompagne d'un départ précipité l'obligeant à laisser derrière lui famille, biens matériels et tout un contexte culturel, l'adaptation à la société d'accueil risque d'être plus ardue et plus longue pour des raisons



matérielles, mais aussi psychologiques. Les différents modes de départ, volontaires ou forcés, provisoires ou irréversibles, auront une incidence importante sur l'appréhension du nouvel environnement social et scolaire, sur le développement de stratégies d'adaptation ainsi que sur la façon d'envisager l'avenir.

La perspective provisoire ou irréversible empruntée par le migrant représente un aspect important de l'expérience migratoire dans la mesure où elle influencera son degré d'ouverture à son nouvel environnement, son désir d'implication, ses réactions face à des valeurs et à des façons de faire différentes, bref, son intégration.

(Helly, Vatz-Laaroussi, Rachedi 2001)

Dans la plupart des cas d'immigration, le trajet migratoire comporte des obstacles de taille même pour des immigrants dont les départs sont volontaires. Alors qu'est-ce qui facilite ou, au contraire, rend difficile l'adaptation des étudiants immigrés récemment à la société d'accueil ?



2. L'intégration et les adaptations multiples

M a u r i c e – Je m'adapte bien au cégep. Partout où je vais, je m'adapte, donc, il faut que je m'adapte. J'essaie de tirer le maximum, positif et négatif. Même s'il y a des points négatifs, j'essaie de les effacer, et puis j'essaie de voir le côté positif des choses. C'est sûr qu'il faut que je m'adapte. Il faut que je m'adapte partout, je m'adapte assez bien.

Immigrer constitue à la fois une rupture et une appropriation. En effet, immigrer signifie non seulement quitter un pays, mais aussi rompre avec son groupe culturel, s'extirper d'un contexte social familial, s'éloigner de ses amis et de ses collègues, abandonner tout ce qui est connu dans les façons de faire, d'agir, de penser. Par ailleurs, pour s'intégrer à la société d'accueil, l'immigrant doit se réapproprier une familiarité perdue, se reconstruire un réseau social, se repositionner sur le plan socioculturel, participer à un nouveau contexte. Il doit construire un pont pour assurer le passage d'un lieu à un autre, d'une culture à l'autre. Tel est le défi que doivent relever les immigrants.

Quel que soit leur trajet migratoire, les étudiants immigrants et leur famille devront passer par différentes étapes d'adaptation pour s'intégrer à la société québécoise. On entend par intégration :

Un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle moteur essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard.

(Gouvernement du Québec 1990 : 3)

Selon Barrette, Lemay et Gaudet (1996), l'intégration comprend trois grandes phases d'adaptation : l'adaptation fonctionnelle, l'adaptation sociale et l'adaptation publique. Sans suivre l'ordre de ces phases d'adaptation, les immigrants devront les traverser à leur rythme et au gré de leurs expériences personnelles afin de participer pleinement comme citoyens à la vie sociale, économique, culturelle et politique du pays.

Pour les parents en phase d'adaptation fonctionnelle, il s'agit d'installer la famille, de trouver du travail, d'organiser les activités des enfants. Quant aux élèves rencontrés, ils poursuivent à la fois l'adaptation fonctionnelle et l'adaptation sociale. En effet, ils doivent, tout comme leurs parents, s'habituer au climat, à la nourriture, au transport, mais aussi au système scolaire, aux exigences académiques, aux manières d'être des personnels du cégep et aux relations sociales au sein de l'institution. Pour eux, l'adaptation ne se fait pas d'une manière linéaire mais se réalise sur plusieurs fronts. On parle alors des adaptations multiples que doivent accomplir les élèves récemment immigrés. Le défi est de taille, et le passage d'une culture à l'autre, d'un pays à l'autre, est truffé d'obstacles. Si les heurts sont inévitables et rendent ardue l'adaptation tant fonctionnelle que sociale, on peut toutefois identifier des éléments qui les facilitent.

Pour la très grande majorité des étudiants rencontrés et de leur famille, les premiers moments de l'arrivée au pays se résument à « *difficile au début, mais maintenant ça va* ». Si les immigrants, aiguillés par une personne d'accueil, se retrouvent dans un espace chaleureux, ils se sentiront à l'aise plus rapidement et apprendront à fonctionner dans leur nouvel environnement. Pour l'ensemble des élèves immigrés récemment, s'adapter est une nécessité, un impératif pour réaliser le projet migratoire de la famille.

Plusieurs études démontrent que la capacité d'adaptation d'un immigrant est tributaire d'une combinaison de facteurs. L'âge, la connaissance de la langue française, le motif de départ, le degré de scolarisation (dans ce cas-ci, celui des parents), l'origine nationale, ainsi que l'accueil, le soutien de personnes significatives dans la société hôte vont jouer un rôle clé dans le processus d'adaptation. Selon le trajet migratoire, la période d'adaptation des étudiants immigrants et de leur famille varie en temps et en difficultés. Certaines situations d'étudiants immigrés récemment paraissent idéales, comme dans le cas de Serge. Originaire de Belgique, Serge a passé, pendant plusieurs années, un mois d'été avec son père, résidant canadien. Toutefois, au cours de son adaptation, Serge éprouve des difficultés, notamment par rapport à l'accent québécois, à son père qu'il connaît peu, à sa vie de famille reconstituée et, finalement, au système collégial.

Dans le cadre de cette recherche, nous examinerons, entre autres, comment s'est déroulée la phase d'adaptation fonctionnelle des élèves immigrés récemment en s'attardant au type de soutien qu'ils ont reçu pour construire le pont avec la société d'accueil, à leur aisance avec le français, langue de communication et d'instruction scolaire, et avec certaines manières d'être et de penser de la société d'accueil notamment vis-à-vis du climat et de la technologie.

2.1 De l'adaptation

I v a n – Moi, d'habitude, je m'adapte relativement vite. C'était difficile le premier mois : tout connaître. Je ne savais pas les villes, rien. Je n'avais pas d'amis. Je téléphonais à la maison chaque deux jours. J'ai beaucoup visité tous les coins de la ville. J'ai appris le réseau de transport en commun. Pis après, c'est devenu facile.



À leur arrivée dans la société d'accueil, les étudiants interviewés avaient tous des contacts, de différentes qualités, avec des personnes d'accueil. La présence d'une personne d'accueil établissant un pont entre la société et les étudiants immigrés récemment constitue un facteur adaptatif positif. Cette personne dont la présence réconforte et rassure peut être soit un membre de la famille, une connaissance, un organisme gouvernemental ou communautaire. Elle a comme principale fonction d'assurer le lien entre les immigrants et la société d'accueil et de permettre d'entamer le processus d'adaptation sur un bon pied. L'arrivée dans un nouveau contexte social et culturel s'accompagne d'un dépaysement et de la sensation d'un vide social. L'absence de points de référence culturels et de figures familières est souvent génératrice de stress chez les immigrants.

Plusieurs étudiants immigrés récemment avaient déjà un des deux parents présents au Québec à leur arrivée. « *Je suis arrivée avec ma mère et ma sœur parce que mon beau-père était déjà ici. Lui avait passé quatre ans ici.* » (Edwina). Dans plusieurs cas, le père joue le rôle de personne d'accueil. Il est souvent le premier membre de la famille à quitter le pays d'origine. Son rôle est important dans le processus migratoire, notamment parce que la décision finale d'immigrer lui revient et parce qu'il est, en quelque sorte, l'émissaire de la famille. Il veille à mettre en branle les éléments favorisant l'adaptation fonctionnelle de la famille. Dans certains cas, l'immigration du père signifie aussi son absence au sein de la famille demeurée au pays.

É m i l i a – *Mon père est parti du Chili en 1987. Juste mon père. Il est arrivé ici et nous, on est arrivés après dix ans. Pendant dix ans, mon père était ici et nous, là-bas. Mon père est allé au Chili deux fois pour nous voir. On est arrivés en 1996. Je suis arrivée avec ma mère et mon frère. Mon père était déjà installé, avec un travail. Notre maison, tout ce qu'il faut pour la maison. Il est venu pour avoir un bon futur pour nous autres. C'est ça qu'il dit. Si on était restés là-bas, mon frère et moi, on n'aurait pas pu continuer nos études après le secondaire. Lui, travaillait là-bas mais ce n'était pas suffisant, c'est pour cela qu'il est parti. Il téléphonait à chaque semaine.*

Immigrer signifie aussi remplir des papiers, monter des dossiers, trouver du travail, s'organiser financièrement et matériellement. Entre le moment où la décision d'immigrer est prise et l'installation définitive de la famille dans la société d'accueil, il peut couler beaucoup d'encre. En effet, là où le régime politique est autoritaire et où il n'y a pas véritablement de tradition d'émigration vers le Canada, l'obtention des papiers est ardue, longue et coûteuse.

I v a n – *Mon père est parti de la Roumanie il y a dix ans, parce que c'était le plan d'amener toute la famille ici. Ça n'a pas marché. C'est juste il y a deux ans, en 1998, que j'ai eu la chance de venir ici. Ma mère est toujours là-bas avec ma sœur. Ça marche très difficilement pour faire venir ma sœur.*

Lorsque le trajet migratoire s'échelonne sur plusieurs années, éloignant le père du reste de la famille, un écart se crée entre lui et ses enfants. Par conséquent, les retrouvailles au Québec se révèlent difficiles et constituent un grand stress dans le processus d'adaptation de l'étudiant.

É n a – *Mon père a immigré ici, il y a vingt ans et il retournait en Haïti. Quand mon père est venu en Haïti, j'avais trois quatre ans, je pense, je le connaissais pas et ça, c'était un autre problème pour moi encore. Parce que les autres me parlaient toujours de mon père parce qu'il n'est jamais retourné en Haïti pour vivre... mais à chaque fois, il achète un billet pour Haïti, à chaque mois de juillet, il achète un billet et il ne l'utilise pas. Toujours, à chaque année, il dit qu'il va y aller, et il n'y va pas. Quand je suis venue, je n'étais pas habituée avec lui. Il était un peu autoritaire. Quand tu fais quelque chose de pas bien, il ne te bat pas mais il fait du bruit. Donc, mon père était ici avant et il a fait des demandes pour nous parce qu'on est cinq plus ma mère : six. On est rentrés tous ensemble au Québec.*

Outre le père, la mère ainsi que différents membres de la famille, frères, sœurs, tantes, oncles et cousins peuvent jouer le rôle de personne d'accueil auprès de l'étudiant immigré récemment et de sa famille.

F a b r i c i a – *Cela a été facile l'adaptation. Il y avait ma sœur, des amis qui venaient me faire promener, me montrer tout. J'ai juste eu de la misère avec la neige et le froid. Très difficile. Moi, j'avais peur de sortir dans la neige. Je disais à ma sœur, je ne vais pas à l'école aujourd'hui avec ces choses-là dehors. Elle me disait : tu vas y aller, tes neveux et nièces y vont, tu vas y aller pareil, tu es une grande fille. Ça s'est bien passé, je n'ai pas eu beaucoup de problèmes. Le fait d'avoir eu ma sœur ici, mon frère aussi, ça m'a aidée beaucoup.*

Dans le cas de Serge, d'origine européenne, qui avait déjà un frère au Québec, le fait de se retrouver dans une institution secondaire modelée sur des règles calquées sur le système européen, l'a beaucoup rassuré, dans un premier temps, quoiqu'il ait bénéficié de la présence de son frère.

S e r g e – *Sûr, c'était dur, hein, de s'adapter. Mais mon frère était déjà là, il m'a un peu expliqué à quoi je devais m'attendre. Puis, je suis allé au Collège français : c'était un peu... Peut-être si je serais, si j'étais allé au collège public, ça aurait été beaucoup plus difficile de m'adapter.*

Par ailleurs, il existe au Québec différents organismes communautaires qui ont pour mandat notamment d'initier les immigrants à la vie québécoise, de les accueillir, de les soutenir dans leur installation, de leur fournir des ressources, etc. Ces organismes ont développé différentes formules : cours du jour et de soir, conférences, activités sociales, aide aux devoirs pour les enfants, etc. Une étudiante et sa famille ont été aidés par le biais d'un jumelage avec une famille québécoise.

F a b r i c i a – *Quand mon beau-frère est arrivé, il était seul pour étudier, avant que le gouvernement envoie sa famille. Il paraît qu'à l'université, ils organisent des familles d'accueil pour le réveillon de Noël, pour les personnes qui sont à l'université et qui n'ont pas de famille. Ils ont fait des tirages au sort et il est tombé là-dessus, ils sont*



devenus des amis, de grands amis d'ailleurs. Quand j'ai eu mon bébé, c'est eux qui nous ont donné toutes les affaires de bébé. Pascal, mon beau-frère, a été accueilli par cette famille. Quand sa femme est venue, tout le monde est devenu ami. Quand eux autres sont venus, il n'y avait pas de problèmes au Burundi, mais quand ça a commencé, ces gens ont dit : « si vous avez des parents là-bas, on peut les faire venir. » Cette famille-là a été très importante pour nous et ça l'est encore.

Certains étudiants ont été supportés par des gens issus de leur milieu de travail, d'autres, par des gens croisés au hasard de leurs expériences sociales.

F a b r i c i a – *Mon ancien propriétaire m'a aidée dans mon adaptation. Là où j'habitais seule, je suis restée dix mois. Après, je me suis mariée et j'ai déménagé. J'étais très distraite et j'oubliais des choses dans l'ancien appartement. Ça fait que le propriétaire venait toujours me les rapporter. Lui, c'était un Québécois, il m'a aidée.*

Sur le long chemin de l'adaptation, les personnes d'accueil permettent la création d'un pont entre eux et nous, ainsi que le développement d'un réseau de relations sociales et de liens affectifs. Autrement, la solitude risque d'entraver et de miner le processus d'adaptation.

L a ï r a – *Au début, je connais personne, j'ai pas d'amis, c'était vraiment terrible au début, je parlais soit avec mon mari ou avec mes parents, au téléphone, c'est tout. Puis, aussi, j'ai fait de l'aérobic pour m'adapter un petit peu. Mon mari m'a dit d'y aller pour rencontrer des gens, pour voir du monde.*

2.2 Origine nationale

L'origine nationale constitue un deuxième facteur déterminant dans l'établissement d'un lien entre les immigrants et la société d'accueil. Les étudiants originaires de pays qui ont développé une tradition d'émigration vers le Canada, par exemple la France, éprouvent moins de difficulté que d'autres à être accueillis. Cela s'explique notamment par l'existence des liens politiques significatifs entre les pays et par la représentation qu'on se fait des uns et des autres dans l'imaginaire collectif. Les stéréotypes négatifs ou positifs véhiculés dans la société d'accueil peuvent permettre l'ouverture, ou au contraire la fermeture, des uns et des autres : être français a une meilleure côte d'ouverture qu'être arabe. Plusieurs études notamment celle de Bourhis (1994) ont démontré l'existence d'une hiérarchie entre les groupes culturels dans la représentation qu'on s'en fait, dans l'accueil qu'on leur réserve et dans le contact qu'on établit.

T h i e r r y – *J'ai un ami québécois, pour lui ça lui paraissait bizarre que je sois immigrant. Il ne me voit pas comme un immigrant. À mon avis, c'est à cause de mes origines françaises qui sont vos origines aussi au Québec et qu'on est cousins. Donc, à mon avis, je pense pas que si j'étais un Africain ou un Asiatique, j'aurais le même accueil. Mais là, vraiment les gens ne me prennent pas comme un immigrant en tant que tel.*

C é l i n e – *En tant que Français nous sommes des immigrants de luxe, c'est parce qu'on est attendus quand même, mine de rien. On est vraiment bien accueillis en tant que Français. On n'est pas rejetés du tout. Il y en a certains, des fois, où il faut pas prendre ça au pied de la lettre, quoi ! C'est sûr qu'on n'est pas chez nous, il faut pas arriver avec nos gros sabots et puis dire « je suis Français »... Faut s'intégrer, quoi ! Faut pas... parce qu'on a beaucoup d'images des Français qui croient avoir raison en tout, moi, je sais tout... Faut pas être comme ça, c'est tout.*

L'origine nationale est un facteur jouant en sourdine dans le processus d'adaptation et l'accueil réservé aux étudiants et à leur famille.

2.3 Apprentissage du français

La connaissance du français représente un facteur des plus susceptibles de faciliter l'adaptation. Sans ce précieux outil de communication, les immigrants se sentent seuls, vulnérables et hors de la société. « *Je peux pas dire que j'ai trouvé l'adaptation facile. J'ai trouvé difficile au commencement l'adaptation, tout le monde parlait en français. Si tu connais la langue, tu t'adaptes très bien.* » (Alexis) La maîtrise du français constitue un apprentissage essentiel pour tous les immigrants, et en particulier pour les étudiants interviewés qui se retrouvent en situation d'apprentissage au cégep. Pour ces derniers, l'apprentissage du français est la clé de l'adaptation fonctionnelle, mais surtout sociale. Elle leur permet de réaliser un parcours académique qui les conduira à l'obtention du diplôme. Cependant, c'est aussi leur talon d'Achille. Ils doivent se familiariser avec un vocabulaire courant et aussi un vocabulaire spécialisé lié aux disciplines. « *J'essaie de penser en français. Des fois c'est dur à comprendre les mots difficiles. Des mots que j'ai jamais vus, il y a plein de mots que j'ai jamais vus dans ma vie.* » (Jasmine) La complexité de cet apprentissage vient surtout du sens à donner aux mots, de la compréhension de leur portée et de leur application dans différentes situations.

Les nombreuses études sur l'adaptation expliquent que la méconnaissance de la langue constitue un obstacle majeur dans l'intégration des immigrants, non seulement parce c'est la langue de communication, mais aussi parce que c'est un symbole de l'identité québécoise. D'autant plus qu'il circule au Québec une certaine intolérance vis-à-vis des immigrants qui ne parlent pas, ou peu, le français. L'apprentissage de la langue est un processus continu qui s'échelonne, pour certaines personnes, sur toute une vie. Ainsi, même après deux ans au Québec, plusieurs étudiants immigrants éprouvent de la difficulté à communiquer, soit à cause des mots, du sens ou de l'accent.

M a i – *Premièrement... est-ce qu'il faut que je dise la vérité ? J'ai parlé de l'accent québécois, mais je n'aime pas cela, l'accent québécois. [...] je trouve qu'ils ont un accent très lourd. C'est pas que je ne comprends pas... Il y en a qui ont un bel accent, mais il y en a, oh ! mon dieu ! c'est tellement lourd, pour environ 30 % d'entre eux seulement.*

À l'inverse, la maîtrise de la langue française, notamment l'adoption de « l'accent québécois », contribue à se sentir comme les autres et laisse croire à une forme d'adaptation.



É m i l e – Ça a été facile de m'adapter parce que les personnes pensaient que j'étais né ici parce que, quand je suis arrivé, j'ai eu juste une semaine à ne pas comprendre ce qu'ils me disaient. J'ai même commencé à parler comme les Québécois. Quand j'arrivais à la maison, tout le monde se demandait ce que je parlais. Moi, je pensais que je parlais normalement sauf que je me suis entendu parler et j'ai vu que je parlais comme ça. Ça été facile, on se comprenait.

À l'apprentissage du français, s'ajoute pour plusieurs étudiants l'apprentissage de l'anglais, nécessaire soit pour un travail rémunéré d'étudiant, soit pour la formation générale. L'apprentissage de deux langues à la fois est un facteur de découragement pour plusieurs.

2.4 Mystères de l'hiver : « s'habiller chaudement c'est quoi ? »

Outre l'environnement spatial, social et linguistique qu'il faut apprivoiser, il y a aussi la familiarité avec les particularités du climat québécois qu'il faut développer. Les élèves interviewés sont très impressionnés par le climat québécois. Les quatre saisons, les froids et les chaleurs extrêmes, l'hiver très enneigé, en impressionnent plus d'un.

T i n – Le plus difficile, on a eu à s'adapter avec l'hiver ici. L'hiver ici, c'est dur. Des fois comme à moins 30, on doit prendre le bus. Ça, c'est dur pour nous. Attendre l'autobus, comme des fois elle ne vient même pas là. On restait dehors comme une heure.

Si l'hiver, en soi, la neige et le froid, constitue un grand défi dans le processus d'adaptation fonctionnelle, il y a aussi, et peut-être surtout, la signification culturelle et sociale qu'on lui attribue. En effet, l'hiver et ses composantes (rituels, fêtes) sont devenus au cours des ans des symboles identitaires québécois que l'on retrouve dans les chansons, la poésie. Ainsi les attitudes et les comportements à adopter deviennent complexes pour l'immigrant.

M a d e l e i n e – Je n'ai jamais connu le froid, dans mon pays, et la glace, on trouve ça au frigidaire, alors juste marcher là-dedans c'est pas... c'était froid. Elle m'a dit « mais je t'avais dit de t'habiller chaudement ». J'ai dit « s'habiller chaudement c'est quoi ? » Mais c'est quoi, je pense à mettre... je mets un chandail, c'est quoi ? Elle dit « non, il faut mettre un manteau », j'ai dit « ah bon alors », je mets le foulard et puis bon. J'ai appris au fur et à mesure.

Pour cette étudiante, l'hiver est très problématique. La peur du froid et le choix des vêtements la préoccupent grandement.

É n a – Oui, je m'adapte beaucoup mieux. Au début, ça n'allait pas du tout. [...]. Nous, on est venus en novembre, il y avait de la neige, moi, je pensais que j'allais devenir rouge. Mon père ne nous avait pas dit cela. À Mirabel, il y avait de la glace ! Moi, je ne suis pas encore habituée avec le froid. Je n'aime pas m'habiller. Je n'aime pas vraiment mettre les grosses affaires. Mais en hiver, je n'ai pas le choix... les gants, je perds toujours ça. Avant, j'étais un peu plus grosse. Quand je suis retournée en Haïti, tout le monde m'a dit « pourquoi tu es comme ça ? »

Tu ne manges pas ? » Oui, je mange mais je n'arrive pas vraiment à grossir, je pense que c'est à cause de l'hiver. Je pense toujours à l'hiver. L'hiver, ça me fait peur. Je ne suis pas habituée encore. L'hiver s'en vient, comment je vais faire ? Quand je vais en Haïti, même deux semaines, je prends un peu de poids... C'est pour ça que je dis « c'est à cause de l'hiver ».

Affronter l'hiver devient l'apprentissage d'un comportement culturel important. Donner un sens à l'hiver et à toutes ses figures relève de la vision culturelle du groupe et peut prendre très longtemps dans certains cas. Pour l'immigrant, une fois l'adaptation fonctionnelle accomplie, l'apprentissage des codes et l'interprétation des réalités de la société d'accueil deviennent un défi majeur. Pour l'étudiant, le décodage culturel relève de l'adaptation fonctionnelle, mais aussi de l'adaptation scolaire. C'est dans la troisième partie de ce rapport que nous approfondirons la question de l'adaptation scolaire.

2.5 Technologie et culture matérielle : signes de la modernité

Dans le contexte actuel de la mondialisation, plusieurs immigrants ont déjà été en contact dans leur pays avec une culture matérielle et technologique moderne comme celle de l'ordinateur. Toutefois, il ne faut pas négliger qu'une partie d'entre eux, ne sont pas du tout familiers avec la technologie et éprouvent des difficultés à l'utiliser dans le milieu scolaire.

A l e x i s – Je crois qu'ils [les profs] s'attendent un peu à ce que les gens soient déjà habitués à cette machine-là. Et quelqu'un qui vient tout de suite, il n'a pas beaucoup de chance de s'adapter facilement. Alors bien, disons que... quelqu'un qui a vécu... quinze ans ici, il va toucher l'ordinateur à l'âge de 5-6 ans à peu près, s'en aller sur l'Internet, oui. Eh bien, moi, j'ai touché un ordinateur pour la première fois à l'âge de 18 ans. J'ai maintenant 20 ans ! Alors, vous imaginez un peu que, bien, c'était pas vraiment... facile.

M a d e l e i n e – Et puis l'autre difficulté encore, c'est quand certains profs ont donné des travaux, et puis ils ont demandé de dactylographier... À l'ordinateur, oui. Alors c'est ça que, moi, je ne savais pas, comment utiliser l'ordinateur. Parce que dans le milieu où j'étais, moi, c'était plus dans le milieu rural, il y a pas d'électricité, bon... Il y a certains profs aussi qui ont demandé exigiblement : « il faut remettre les travaux dactylographiés ». Alors, même si on fait le travail mais il faut chercher quelqu'un, pour demander... un étudiant de faire, pour dactylographier le travail parce qu'on ne sait pas comment... Parce que je ne sais comment utiliser l'ordinateur.

Mais tout comme l'hiver, ce n'est pas seulement l'utilisation de la technologie qui est en cause mais aussi la place et le sens socioculturel donnés au sein de la société d'accueil. Une étudiante exprime sa crainte face à la peur que la technologie domine son avenir.



M a d e l e i n e – J’avais échoué un cours et puis, pour la reprise, on m’avait changé de prof. J’étais allée voir l’aide pédagogique et j’ai dit que « J’ai tellement d’adaptation à faire que je me sens à bout de souffle, est-ce que vous pouvez me laisser avec le même prof juste pour me donner un petit temps ? » Elle m’a dit « Si on fait ça pour un, il faut faire cela pour tous les autres étudiants. » J’ai dit « Mais non,⁴⁰

je ne suis pas tous les autres, parce que les autres ne viennent pas, mais quand même, moi je suis venue ... c’est parce que à chaque fois, à chaque session, on change, on change... » Elle m’a dit que ce n’est pas elle qui fait l’horaire, que c’est l’ordinateur. J’ai dit « Seigneur, c’est l’ordinateur qui me fait fonctionner » mais je ne peux pas dire à l’ordinateur que j’ai de la difficulté ou bien dans telle partie, alors juste que si, mais l’ordinateur ne vas pas me comprendre.

Face aux exigences de l’adaptation, certaines personnes sont actives. Elles utilisent des services et adoptent des stratégies pour s’épanouir. D’autres, bousculées par la nouveauté, sont plus passives, plus attentistes. Dans le processus d’adaptation fonctionnelle comme sociale, les étudiants développent différentes stratégies ; efficaces pour les uns, elles ne le sont pas nécessairement pour les autres. Les étudiants immigrés récemment ont un parcours de vie et un rythme d’adaptation singuliers. Ils se sentent à l’aise, se déplacent facilement au cégep comme dans la société, comprennent un peu de français, ont quelques points de repère sociaux. Cela les encourage à poursuivre car ils considèrent qu’ils doivent absolument s’adapter. Pour eux, comme pour leurs parents, les adaptations sont multiples et constituent un projet de vie. Néanmoins, les parents ainsi que les autres membres de la famille tant nucléaire qu’élargie jouent un rôle particulier en contexte d’adaptation.

2. 6 Rôle de la famille en contexte d’adaptation

En contexte d’adaptation, la famille prend un sens particulier. Ce sont d’abord les parents qui guident leurs enfants dans le processus d’adaptation. Dans plusieurs cas, comme nous l’avons vu précédemment, un des parents veille à trouver un logement, du travail, une école, bref à accueillir le reste de la famille. L’attitude des parents au cours du processus d’adaptation influence celle des enfants. « *Je n’ai eu aucun embêtement. L’expérience est positive. Mes parents ont aidé aussi beaucoup. Vous imaginez si j’avais immigré tout seul, j’aurais pas les mêmes conditions que j’ai.* » (Alexis)

On remarque que les membres d’une famille deviennent plus solidaires.

J a s m i n e – Au début, on a eu beaucoup de difficulté à s’adapter. D’abord, on ne parlait pas français. On comprend l’anglais mais pas parfaitement. Avec le temps, ça s’est arrangé. Mes parents sont allés dans un COFI. Tout le monde a étudié, moi, mon frère, mes parents aussi sont allés à l’école. En revenant à la maison, on étudiait vraiment, on cherchait ensemble dans le dictionnaire coréen, on s’amusait beaucoup. On est plus unis en tant que famille.

La famille peut être une aide et un soutien. Mais elle peut aussi constituer un poids,

notamment si elle impose aux enfants certains éléments culturels traditionnels. Ces derniers peuvent constituer des obstacles à l'adaptation des étudiants en créant un fossé entre eux et les étudiants québécois. Dans ces cas, peu présents dans notre échantillon, ce sont les parents qui constituent une barrière à l'adaptation des étudiants.

M a i – *Ce n'est pas facile pour moi parce qu'il m'arrive d'avoir des problèmes dans la famille aussi. C'est pas la chicane. Mes parents sont vieux, donc il faut que je m'occupe beaucoup d'eux, quand ils sont malades. Des fois, ils veulent rester au Québec, des fois, ils veulent retourner au Viêt-Nam, Dans quelques jours, ils vont voyager au Viêt-Nam. Ça coûte beaucoup d'argent et moi, je travaille, je dois les aider à payer cela. L'argent que je gagne, c'est pas juste pour moi. Je paye tout pour moi et je dois aider aussi mes parents. Ils sont pas capables de rester ici, à rien faire à la maison. Ils ne parlent pas français ni anglais. Des fois, je suis trop occupée mais je veux prendre une journée pour sortir mais il faut que je pense à eux. Ma mère reste à la maison toute seule, il ne faut pas que je sorte trop. C'est pour cela que ma sœur et mon frère, on a donné de l'argent pour qu'ils voyagent au Viêt-Nam.*

En quittant le pays, plusieurs familles se retrouvent en situation de perte financière et les jeunes doivent pallier et travailler tout en poursuivant leurs études. Pour ce jeune étudiant, la grande difficulté d'adaptation a été financière : « *Le manque de cash! Qui perdure ! C'est pour ça que j'ai pas pris beaucoup de cours, là... Mais c'est pas grave. Je travaille pis j'étudie. Cela fait deux ans que je travaille.* » (Aral)

Les parents scolarisés et professionnels doivent souvent faire le deuil de leur profession pour des raisons de formation inadéquate, de disponibilité de poste, de difficultés linguistiques. Certains perdent complètement leur statut professionnel sans possibilité de trouver des équivalences.

A r a l – *Avant de quitter, mon père était interprète... français... Mais lui, il ne travaille pas ici comme interprète. Il travaille à l'usine et a pris des cours de programmation. Pis, il a réussi. Il est en stage. C'est un peu pourquoi il a choisi le Québec : il parlait français. Mais il n'a pas pu devenir interprète car c'est tout occupé. [...] Ma mère est une orthophoniste. Elle apprend aux enfants à bien parler. En français, ça ne marche pas. C'est dur, mais ça va venir. Ça va devenir mieux... quand mon père va travailler. Après, c'est ma mère qui va étudier. Probablement en infirmerie parce que l'orthophonie, c'est fini.*

Les parents acceptent le sacrifice de leur profession dans la mesure où les enfants vont poursuivre leurs études et réaliser le but du projet migratoire, animés par la volonté d'obtenir une promotion sociale en obtenant un diplôme significatif. L'adaptation constitue un projet familial impliquant l'ensemble des membres.

T i n – *Mon père au Viêt-Nam était avocat. Et il a voulu pour mon frère, ma sœur et moi une vie dans un pays avancé comme le Canada.*



C'est pourquoi on a décidé de quitter notre pays et de venir ici pour améliorer le futur des trois enfants. [...] Cela été beaucoup dur. Comme pour chercher des jobs avec des salaires minimums, oui. Mes parents, ils ont vécu beaucoup de stress parce que mes deux parents étaient tous les deux avocats dans leur pays. Quand on est arrivés ici, ils sont devenus comme assembleurs. Ils ont eu beaucoup de pression, de stress.

Par ailleurs, dans les programmes techniques, on observe une certaine influence des parents. Tel père, tel fils en Informatique.

S e r g e – Parce que, lui, c'était un informaticien aussi. Et... il y avait soit le Japon, soit le Canada qui l'intéressait. Il a toujours voulu venir. Et il est venu au Canada. C'était son rêve. Il était d'abord venu étudier ici. Puis, il est venu s'installer complètement.

Telle mère, telle fille, en Soins infirmiers.

J a s m i n e – Je suis en Soins infirmiers. Avant d'entrer dans ce programme, j'étais en dessin industriel. Ma mère était infirmière quand on était en Corée, et mon père est dessinateur de souliers, il fait des patrons de souliers. [...] Puis j'ai changé d'idée et je suis rentrée en Soins parce que depuis que je suis petite, ma mère m'a toujours amenée à l'hôpital, je regardais, et des fois je parlais avec les patients. J'étais à l'aise à l'hôpital. Ça m'intéressait beaucoup les Soins infirmiers.

Les étudiants qui ont immigré récemment en tant que membres de la famille sont solidaires de celle-ci, peu importe si elle les aide ou leur nuit. Tout en demeurant solidaires, ils vont aussi développer une identité personnelle et adopter des stratégies d'adaptation qui leur sont personnelles. Ils imagineront des projets d'avenir en tenant compte de leur univers de référence tout en se distançant. C'est ainsi que leur identité, sous ses multiples facettes, évoluera en contexte d'adaptation.



3. L'identité ethnoculturelle en contexte d'adaptation

Si l'identité d'un individu se construit progressivement au cours des ans, elle peut se retrouver dans un processus de changement accéléré. Elle se transformera au gré des expériences de vie singulières, notamment celles de l'immigration et de l'adaptation à une société d'accueil. Une redéfinition de soi et de l'autre sera stimulée par le nouveau contexte.

Dès les premiers moments du processus d'adaptation, tout immigrant se retrouve au cœur de la rencontre interculturelle qui l'amène à se confronter à divers comportements et valeurs culturels provoquant une remise en question de son univers. Malgré lui, il se questionnera sur lui-même et sur les autres. Sa situation d'immigrant l'oblige à redéfinir son identité personnelle et culturelle. Dans ce processus de redéfinition, le regard des autres est particulièrement significatif dans la vision que l'on développe de soi-même. Sans la participation de l'autre, l'identité de chacun ne peut se consolider, s'alimenter ou s'affirmer. Au concept d'identité, s'associe celui d'altérité.

C'est dans l'interaction et la communication sociales que s'actualise l'identité de chacun des groupes. Cette dernière est façonnée par la reconnaissance d'autrui et par l'intermédiaire de la communication, qui permet de savoir ce que l'autre pense de soi. La perception que l'on a des autres permet au nous de se définir et de justifier des comportements et des attitudes, ainsi que d'instaurer différents types de rapports sociaux.

(Loslier 1997 : 79)

Le concept d'identité peut être vu comme un prisme à plusieurs facettes interagissant constamment entre elles. L'âge, le statut social, le sexe, le groupe ethnique, l'appartenance religieuse en sont des éléments déterminants et complexifient l'identité de tout être humain. On parlera alors des identités multiples d'un individu (Loslier 1990). Dans la vie en société, une personne ne se présente jamais exclusivement sous l'angle de sa seule identité ethnoculturelle ; celle-ci se conjugue, selon les contextes et les circonstances, avec les autres aspects identitaires de sa personnalité. Pour tout individu, il y a une articulation constante entre les différents groupes d'appartenance. Dans les diverses situations de la vie, telles l'immigration et l'adaptation, un individu fait valoir une facette de son identité plutôt qu'une autre. Il ne s'agit pas ici d'exclure l'une ou l'autre des dimensions de son identité, par exemple de nier son identité ethnoculturelle, mais plutôt de la faire ressortir ou de l'activer selon le contexte. Pour décrire ce phénomène, Kottak parlera de « négociation situationnelle de l'identité sociale » (1998). La négociation situationnelle devient une stratégie positive et nécessaire pour l'étudiant désireux de réussir son projet migratoire. En effet, l'adaptation dans une nouvelle société exige de trouver sa place socialement. Mais la position sociale ne va pas de soi, elle doit être conquise grâce « à ses traits, ses talents, ses actions, ses efforts, ses activités et ses réalisations » (Kottak 1998 : 44). Nous verrons d'abord que les étudiants immigrés récemment misent sur leur sociabilité, leur persévérance et leur individualité pour conquérir une position sociale. Ensuite, nous examinerons comment ils assurent la continuité de leur identité tant ethnique qu'individuelle. Finalement, nous regarderons, notamment à travers leurs projets d'avenir, comment les étudiants entrevoient leur identité.

3.1 Conquête d'une position sociale : sociabilité et persévérance

Tout processus d'immigration amène les individus à se distancer de leur groupe culturel d'origine et à se découvrir en tant qu'individus. Cette décentration provoque une maturité et une prise de conscience de soi-même et, surtout, met en lumière ce qui nous distingue des autres (Abdallah-Preteille 1990). Se percevoir et se définir de telle manière contribue par la suite à adopter des stratégies d'adaptation pour réaliser tout projet au sein de la société d'accueil. C'est d'abord sur le plan personnel plutôt que sur le plan culturel que se définissent les élèves immigrés récemment, quels que soient leur âge et leur situation sociale. La manière dont ils se définissent constitue aussi un message qui oriente le regard de l'autre sur eux. De cette façon, on met l'autre à contribution dans la reconstruction de son identité. L'analyse du regard que les élèves interviewés portent sur eux-mêmes fait ressortir deux qualités personnelles : la sociabilité et la persévérance. Celles-ci deviennent des stratégies positives d'adaptation.

La très grande majorité des étudiants interviewés, quelle que soit leur origine ethnique, se perçoivent comme des êtres sociables : « *Mais je suis très ouverte avec les autres, comme au*



travail, je suis très sociable... » (Mai) La sociabilité est une qualité essentielle à la poursuite de leur adaptation, et la grande majorité des étudiants immigrés se l'attribuent : « *Ma qualité à moi : je suis très ouvert et je suis gentil, je sais pas dire non mais je sais dire non à quelqu'un qui me dit non.* » (Arsène) Dans un cas, une répondante fait de sa sociabilité un trait à la fois personnel et culturel : « *Les Burundais sont des personnes qui s'intègrent facilement. Quand la personne vient d'arriver, c'est là qu'elle comprend que c'est très différent, mais quelque temps après, elle essaie de s'ouvrir aux autres.* » (Fabricia) Les stratégies d'anonymat et l'attitude de réserve sont peu adoptées par les d'étudiants. En effet, ils reconnaissent qu'il leur faudra développer la sociabilité car elle permet d'aller vers les autres et de briser l'isolement.

Dans l'ensemble, les étudiants favorisent le développement de la sociabilité comme stratégie d'adaptation socioculturelle. Plus leur réseau social est étendu, plus ils se sentiront adaptés et intégrés. Ils auront l'impression d'avoir des ressources pour combattre leur solitude et pour atténuer le choc culturel. S'ils sont trop fermés et limités à leur milieu familial, ils risquent de développer une plus grande résistance à l'adoption de nouveaux comportements et de nouvelles valeurs (Helly, Vatz-Laaroussi, Rachedi, 2001).

Toutefois, le paradoxe veut que, si la sociabilité ouvre les portes de la société d'accueil, la rencontre et la confrontation culturelles s'opèrent plus rapidement et contribuent à créer un écart entre les parents et les jeunes. Cet écart est accentué par le fait que les jeunes interviewés sont aussi en âge de remettre en question les valeurs parentales, comme pour cet étudiant qui se démarque des valeurs de ses parents concernant la conception des relations amoureuses.

T i n – *Jusqu'à date, non, je n'ai pas beaucoup changé. Je suis encore très « traditionnel », là, comme les autres Asiatiques. [...] Mais je pense que je vais changer un peu, là, parce que si les parents sont trop traditionnels, c'est moins bon pour les enfants. Comme mes parents, ils sont trop traditionnels, là. Comme à vingt ans, il ne faut pas avoir une blonde, un chum avant qu'on ait réussi les études, là. Ça c'est pas correct. Même si je sais qu'ils veulent qu'on se force beaucoup dans les études, on ne peut pas comme avoir une blonde pour parler au téléphone, sortir dehors.*

Ainsi, le processus d'adaptation socioculturelle dont fait partie la distanciation culturelle se double du processus de distanciation familiale, sans toutefois compromettre dans un premier temps, la réalisation du projet scolaire. C'est un peu plus tard, une fois que le processus d'adaptation est bien enclenché, qu'on remarque que certains étudiants remettent en question le projet scolaire associé au désir de leurs parents.

Outre la sociabilité, les élèves immigrés récemment se définissent aussi par la persévérance à laquelle ils associent le courage et la détermination. « *Je suis une personne très courageuse, j'aime la vie, et puis quand je ne comprends pas quelque chose, j'aimerais comprendre. Et tant que je n'arrive pas, eh ! bien je continue.* » (Madeleine)

Dans le cadre du projet migratoire animé par le désir d'accéder à des conditions de vie meilleures, la sociabilité, la persévérance, le courage et la détermination sont perçus comme des qualités individuelles nécessaires à la réussite tant sociale qu'académique. Dans un contexte collégial où les étudiants de toutes origines sont confrontés à leur propre identité et à celle de

l'autre, quel rôle joue la dimension ethnique dans l'équilibre fragile des rapports humains ? Pour répondre à cette question, nous avons examiné le rapport que les immigrants étudiants entretenaient avec leur groupe ethnique.

3.2 Dynamique de l'identité ethnoculturelle

On serait tenté de croire que les étudiants immigrés récemment veulent entretenir un réseau socioculturel centré sur leur ethnie. Cette supposition s'alimente d'un constat du milieu scolaire, à savoir que les étudiants issus des communautés culturelles se tiennent entre eux et forment des groupes ethniques (Tchoryk-Pelletier 1989).

Dans un contexte d'adaptation, plusieurs étudiants ne reconnaissent pas leur appartenance ethnique comme une variable significative de leur intégration. Kottak (1998) rapporte que, dans l'affirmation ou le renoncement de son identité ethnique, l'âge constitue un facteur explicatif ; ainsi l'âge et le contexte social influencent le degré d'importance et de revendication accordé à la dimension ethnique de son identité. Sur les trente-trois participants interviewés, deux seulement confirment appartenir à une communauté culturelle en vertu de leur lien religieux. Tous les autres, pour différentes raisons, se déclarent distincts des membres de leur groupe d'origine.

J a s m i n e – On est différents des autres familles de Coréens. Les autres apprennent l'anglais au lieu du français, comme nous. Je pense que plusieurs Asiatiques sont comme cela. Mais mes parents ont adoré apprendre la langue française. Chaque dimanche, on va à l'église des Coréens, on est catholiques. Après, on va à la campagne, des fois, on va au marché aux puces. Les autres familles de Coréens ne font pas cela. [...] Mes parents ont l'esprit ouvert.

À la question « De quelle origine sont vos amis ? » ils répondent avoir des amis de toutes origines. Cela confirme la définition qu'ils ont d'eux-mêmes, à savoir qu'ils sont des « êtres sociables ». Ils expliquent leurs nombreuses amitiés par leur ouverture aux autres et par leur intérêt pour l'individu en tant que personne et non comme membre d'un groupe ethnique. À l'inverse, ils s'attendent à ce que les autres les considèrent aussi comme des individus, et non comme appartenant à un groupe ethnique affublé de différents stéréotypes. Ils contournent ainsi les préjugés ethniques dont ils pourraient être victimes.

L a ï r a – Mes amis ne sont pas nécessairement algériens. Il y a des Québécoises, des Africaines, des Haïtiennes. Ça veut pas dire que je suis algérienne, parce que je fréquente les Algériens. Il y a des bonnes gens comme des mauvaises dans tout le monde, c'est pas la religion ou la culture d'une personne qui va influencer. C'est la personne elle-même. Elle a sa religion, ses valeurs, ses croyances, moi je m'en fous de ça : c'est elle. C'est sa façon de penser. Je ne vais pas dire : « celle-là, elle n'a pas la même religion que moi, elle n'a pas les mêmes idées que moi donc je ne la fréquente pas », non, ce n'est pas ça, pas du tout. Au contraire, moi je suis algérienne, on se parle, on échange, je trouve ça très bien. C'est l'expérience de la vie que j'appelle, moi, parce que j'ai eu des expériences, la même chose qu'une Québécoise a. Elle a autre



chose, elle va me raconter ses expériences. Une autre nationalité, c'est pas ça qui va m'empêcher de faire des relations. C'est la personnalité qui m'intéresse.

Comme les étudiants immigrants utilisent la négociation situationnelle, ils misent d'abord sur leurs qualités individuelles pour se faire reconnaître au sein de la société d'accueil ; c'est pourquoi ils vont se distinguer de leur communauté et quelques fois la critiquer, voire la nier (Méthot 1995).

M e r c e d e s – *Non, je n'ai pas contacté des associations de Français ou de Portugais, j'ai été toujours contre ça. Ça fait ghetto, j'aime pas ça. Si je suis ici, au Québec, c'est pas pour aller me trouver aux trucs français.*

Pour la grande majorité des étudiants, le sens du projet migratoire est de poursuivre leurs études et de s'intégrer au Canada. C'est pourquoi plusieurs d'entre eux ne cherchent pas à communiquer avec leur communauté et, même, voient d'un mauvais œil cette possible affiliation. « Avez-vous été accueillie, encadrée, par l'immigration ? Par des associations ethniques ? Non, pas du tout. Je suis pas du tout comme ça moi. » (Céline)

De plus, pour la majorité d'entre eux, les relations avec les membres de leur propre groupe ethnique ne semblent pas aller de soi. Les étudiants croient qu'il n'y a pas de lien entre eux et leur communauté ethnique : « Dans une stratégie d'intégration, le marginal peut aussi tourner complètement le dos à sa différence et rechercher le centre en se confondant avec les représentants de la norme... » (Loslier 1997 : 87)

R a c h i d a – *D'abord, j'ai des amis canadiens ou québécois-canadiens, j'ai des amis algériens, mais très peu, très peu. C'est plus moi qui m'écarte un peu d'eux. Je vous dis, mentalement, moralement, on n'a pas les mêmes visions des choses et j'ai des amis haïtiens, j'ai des amis grecs, j'ai des amis québécois qui sont étudiants avec moi, y'a des filles asiatiques dans ma classe et je m'entends très bien avec elles. Oh ! C'est peut-être pas mon réseau d'amis, oui, j'ai des amis canadiens ici qui sont de très bons amis à moi.*

Plusieurs étudiants immigrés récemment ne s'identifient pas aux attitudes ou aux comportements culturels des membres de leur groupe ethnique. Ils diront qu'ils ne se tiennent pas ensemble parce qu'ils « voient la vie d'une autre manière qu'eux. » (Émile)

A m b r o i s e – *[...] mais ici, des amis que j'ai ici, par exemple, ce sont des Québécois, des Latinos-Américains bien que je ne parle pas espagnol. C'est surtout ça, mais j'ai pas d'amis russes. Non, ce n'est pas parce que je ne cherche pas mais parce que je pense que je suis différent d'eux.*

Dans certains cas, les membres de leur communauté ethnique sont jugés sévèrement : « Je trouve que je suis très différente des filles qui ont été élevées ici. Les Haïtiennes nées ici sont ouvertes, elles disent n'importe quoi et elles rient fort. Moi, je ne peux pas faire ce genre de choses. Plein de choses impolies que je ne pourrais pas faire. » (Edwina)

Cette prise de distance avec leur groupe ethnique se poursuit hors du collège. Les étudiants interviewés gardent leur individualité et leur indépendance vis-à-vis de leur groupe d'origine, du moins dans les premières années de leur adaptation. Cela peut s'expliquer en partie parce que plusieurs d'entre eux considèrent l'immigration comme une nouvelle chance ou un nouveau départ dans la vie. « *Je ne fréquente pas la communauté marocaine à Montréal. J'aime pas ça et je veux pas !* » (Soraya)

À différentes occasions, les étudiants assurent la continuité de leur identité ethnique. En effet, dans la construction de l'identité d'un individu, le sentiment de continuité constitue un élément central ; même dans le changement, rester soi-même demeure vital pour l'équilibre émotionnel. C'est pourquoi les étudiants vont utiliser différents moyens pour établir cette continuité. Celle-ci va « ... s'exprimer dans l'affirmation d'une appartenance à une lignée, à un environnement, à une culture, à un imaginaire... » (Kottak 1998). Certains étudiants vont faire référence à un même lieu d'origine, à un passé similaire, à une histoire collective, bref à une mémoire commune. Il n'est pas nécessaire de parler la même langue pour se sentir de la même filiation, comme en témoigne cet étudiant.

T i n – *C'est des Vietnamiens, mais ils sont nés ici. Oui, je parle avec eux autres, mais en français. Ils ne parlent pas du tout le vietnamien. J'ai juste deux ou trois cours avec les deux autres Vietnamiens. Parce qu'ils ont presque fini leur DEC. J'ai plus de facilité avec des Vietnamiens, même s'ils ne parlent pas le vietnamien, qu'avec des Québécois. On a comme la même mentalité... on peut mieux se comprendre.*

Bien que, pour chaque individu, le parcours de vie soit personnel, le passé est constitué d'une multitude d'expériences et de souvenirs, dont beaucoup sont collectifs. Ils nous permettent d'aborder le présent et d'envisager le futur. Rencontrer les autres membres du groupe d'origine est une façon de partager des souvenirs. Cela ne signifie pas nécessairement que l'on va revendiquer ou maintenir des éléments culturels. Aller vers son groupe d'origine ne témoigne pas toujours d'un repli sur soi ou de la présence d'un ghetto, mais cela révèle l'importance d'avoir un lieu d'échanges, d'affinités et de souvenirs, afin d'avoir le sentiment de la continuité de son identité.

M a u r i c e – *C'est une question de mentalité, quoi ! Moi, je suis élevé en Afrique. Les amis africains sont plus proches de ma culture, ils me comprennent plus facilement et sans me juger. Bon, j'ai plus d'affinité à aller me regrouper avec eux. C'est plus une question d'affinité. Tu peux être gentil, mais si tu ne comprends pas ma manière d'agir, tu ne peux pas vraiment être lié avec moi. On peut se saluer, mais on peut pas être proches si tu ne comprends pas vraiment ma mentalité ou ma manière de voir les choses. Avec ceux qui viennent de mon pays, c'est sûr qu'on va parler de choses de notre pays, de la nourriture, de la famine là-bas, comment c'était, pis tout. C'est sûr que ça renforce des liens. Mais j'ai pas de problèmes avec des étudiants des autres origines. Je me tiens avec tout le monde. Je suis quelqu'un d'ouvert.*



Par ailleurs, on peut utiliser son groupe ethnique pour se remémorer les aspects négatifs de son pays d'origine. Cela confirme qu'en immigrant, lui et sa famille ont pris la bonne décision. Plusieurs étudiants, principalement ceux qui ont quitté le pays pour des raisons de corruption institutionnelle et d'avenir économique bloqué, se sentent privilégiés par rapport à leurs compatriotes d'avoir quitté leur pays.

I v a n – *Ici, c'est quelque chose de plus spécial, le cégep. Et ça donne un sentiment bien, qu'on est chanceux. On est peut-être plus chanceux que d'autres qui n'ont pas la chance, qui ne respectent pas les conditions d'admission pour immigrer.*

Il arrive aussi que la solitude pour certains étudiants, adultes en particulier, soit un facteur déclencheur les poussant à se tourner vers leur communauté ethnique et à renouer avec leur appartenance ethnique.

R a c h i d a – *Écoutez, je vais être franche avec vous, parce que moi je m'entends pas beaucoup avec les gens de ma communauté par ma mentalité [...] Donc au début, moi je suis venue ici au Canada pour être canadienne. Pour m'intégrer. Pour ne plus avoir de relations avec les gens de ma communauté. Parce que déjà, en Algérie, je m'entendais pas très bien, parce qu'on me disait : « Toi, tu es française, tu raisones comme une française. » J'étais assise entre deux chaises, voyez ! Déjà, en Algérie, j'étais assise entre deux chaises. Alors, je me suis dit : « Bon. Au Canada, je vais pouvoir vivre ma vie ». Si vous voulez, ma vie comme je l'entends, comme je le veux. Donc, au début j'ai refusé d'aller vers ma communauté. Puis, par la suite, effectivement, je me suis aperçue qu'il faut aller vers sa communauté, vers les gens de sa communauté ... sinon, on déprime, on reste seule.*

Un seul étudiant, qui a par ailleurs le statut d'étudiant étranger, entretient des liens plus étroits avec les membres de sa communauté en raison de son appartenance religieuse. La distinction entre lui et les autres se base sur ses pratiques religieuses. De plus, il ne fréquente pas les mêmes lieux que les autres étudiants : par exemple, il ne va pas dans les bars.

Il va sans dire que, si la principale stratégie d'adaptation est de s'ouvrir et de bien paraître aux yeux des membres de la société d'accueil, il devient alors très difficile de se trouver pris entre la société d'accueil et le groupe ethnique. Cette inconfortable position génère des tensions chez les étudiants immigrés récemment.

J o s e t t e – *Quand je parle à un Canadien, quand je pose une question, je trouve qu'ils sont très gentils, fille ou garçon, ils sont très gentils, ils sont toujours prêts pour t'aider. Mais je trouve, il y a une division, un Noir qui est devant ou un Blanc qui est devant. Et je ne sais pas. Je ne sais pas où me situer. Dans la classe, y'a des groupes qui se mettent par couleur finalement. Moi, je me trouve dans une situation : je me sentais triste, parce que je ne sais pas où je dois aller, avec les Noirs ou les Blancs. J'aime pas la division. J'aime pas du tout la division. J'aime pas ça. J'aime tout le monde. Tout le monde pour moi est*

monde. J'aime pas la division. Quand je parle, je parle à tout le monde. Et si j'ai une question, si c'est mon prof, je lui demande. Si c'est un élève, je lui demande. Si c'est une Blanche, je lui demande. Si c'est une Noire, je lui demande. Mais avant, on ne se connaît pas. Tout le monde est indépendant.

Cette étudiante ne s'explique pas la dynamique de la classe. Elle a connu, dit-elle, différentes expériences, dont plusieurs positives avec les Blancs. Elle aura tendance à expliquer certaines situations non par le racisme, phénomène violent qui discrédite la société d'accueil, mais par des facteurs reliés aux malentendus culturels. Elle croit que les Noirs au Québec interprètent mal certaines situations tendues. Elle cherche des raisons, elle relativise des situations, elle les nuance. Elle préfère ne pas parler de racisme car, sinon, cela ajouterait à son stress.

J o s e t t e – Je trouve que le monde est gentil. Peut-être tu poses des questions à quelqu'un, c'est le moment que tu lui poses peut-être la personne est pas disponible... Si un élève étudie en bio, et que tu lui demandes une question en soins, peut-être la personne ne va pas disposer pour toi... mais je peux comprendre ça. Mais y'a les autres qui ne peuvent pas comprendre ça. Ils peuvent comprendre que la personne est raciste, mais c'est pas ça.

Par ailleurs, dès son entrée au cégep, l'étudiant immigré récemment est confronté à des interprétations du monde, des valeurs et des comportements différents des siens. Ce questionnement devient de plus en plus important au fur et à mesure que s'intensifieront ses contacts avec les autres étudiants et avec les membres des personnels. Quels sont les éléments culturels qu'il faudra maintenir ? Quels sont ceux qui sont à troquer ? L'étudiant devra faire des choix d'éléments culturels qui peuvent être différents de ceux que ses parents préconisent.

Pour les étudiants québécois, l'univers du privé, celui de la famille, s'articule relativement bien avec l'univers du public, notamment de l'école. On y reproduit sensiblement les mêmes règles du jeu et les mêmes valeurs. Du moins, elles sont connues. Par contre, pour les étudiants récemment arrivés, on remarque soit une rupture ou soit une contradiction entre le monde public auquel ils ne sont pas totalement intégrés, et le monde privé lié à leur culture d'origine. Ceci les oblige bien souvent à se redéfinir tant sur le plan personnel et familial que par rapport à leur groupe culturel.

La construction identitaire des individus va dans le sens de la valorisation de soi. Chacun développe des stratégies « par lesquelles le sujet tend à défendre son existence et sa visibilité sociale, son intégration à la communauté, en même temps qu'il se valorise et recherche sa propre cohérence » (Camilleri 1990 : 7). Pour les étudiants immigrés récemment, l'identité et sa reconstruction constituent une dynamique continue de confrontation entre les valeurs de la société d'accueil et les leur, de même que l'affirmation de leurs valeurs individuelles. Les immigrants passent par deux processus de changement : le deuil, qui est « le désinvestissement partiel d'un univers de fonctionnement mental et relationnel pour un réinvestissement dans un autre univers », et la régénération, c'est-à-dire la « réinterprétation des différents éléments psychoculturels qui font la vie quotidienne dans le milieu d'accueil » (Begag et Chaouite 1990 : 42). C'est à la suite de ces deux processus que les immigrants trouvent leur équilibre personnel et se sentent intégrés. Le temps est leur meilleur allié.



Pour des personnes de cultures qu'on croit semblables à la culture québécoise, telle la culture française, la confrontation fait ressortir à la fois l'unicité de chaque groupe, les différences entre les groupes, et invite à diverses prises de conscience.

C é l i n e – *Moi, j'aime beaucoup la mentalité des Québécois. Il y a une différence culturelle. On pense que les Français et les Québécois, parce qu'ils parlent le français... Mais c'est extrêmement différent. La culture est pas pareille. On pense pas pareil. Difficile à exprimer, hein ?*

Mais comment assurer la continuité de son identité personnelle et culturelle dans la confrontation ? Dans un premier temps, c'est à travers sa famille que l'étudiant vit cette continuité. Pour lui, la famille nucléaire apparaît à la fois comme un lieu de réconfort et de sécurité affective, c'est le cocon culturel et un point de référence nécessaire à la continuité de son identité. La famille est un domaine privé qui délimite l'intimité des uns et des autres. C'est au cœur des espaces intérieurs que l'étudiant peut être « soi-même », à l'abri des regards extérieurs qui jugent, qui exigent, qui ne comprennent pas ou qui ne reconnaissent pas.

La religion comme marque importante de différence culturelle et d'identité ethnique constitue un élément privilégié qu'on tente de garder dans la sphère privée. Que l'on pratique ou non une religion, celle-ci peut constituer un élément symbolique de l'identité et un blocage, ou du moins une limite, aux relations interculturelles.

F a r o u k – *La religion est importante pour moi. Mais chacun doit respecter les autres quand même. Chacun a sa religion, chacun il voit les choses comme il veut. Il est libre de voir les choses comme il veut. Parce que ça ne fait rien pour moi, ça ne me dérange pas. Je fais ce que je vois bon, et je laisse les autres faire ce qu'ils voient bon.*

La famille permet à tout immigrant d'affirmer ouvertement sa singularité culturelle. Les limites du privé correspondent souvent à celles de la famille et de l'espace domestique (Loslier 1997). En contexte d'immigration, les liens entre les membres de la famille prennent une signification particulière puisqu'ils sont soudés par le projet migratoire commun. Les parents constituent un support pour faciliter l'intégration sociale et la réussite des études ; ils ont *de facto* un rôle de premier plan.

Une émigration désirée et planifiée [...] s'enracine dans de fortes aspirations de mobilité sociale, d'autonomie personnelle ou/et de maintien d'une unité familiale ou d'une lignée. Dans les deux cas et quel que soit le degré d'acculturation ou d'adaptation de chaque membre, la famille, nucléaire ou étendue, établie dans le pays d'origine ou dans le nouveau pays de résidence, demeure souvent l'ancrage essentiel de la continuité identitaire et culturelle.

(Helly, Vatz-Laaroussi, Rachedi 2001: 2)

Par ailleurs, l'étudiant en processus de découverte de son identité personnelle devra traverser une étape de séparation avec sa famille nucléaire pour entrer dans un processus d'intégration sociale. Il aura alors à se créer des nouveaux repères identitaires qui ne correspondront pas nécessairement à ceux de la culture d'origine de ses parents. Ceci peut contribuer à créer un écart entre les générations et à générer des frictions au sein de la famille. On constate que

cet écart est à l'état embryonnaire pour les étudiants récemment immigrés⁶. Des éléments culturels particuliers, par exemple la conception des relations garçons-filles ou la pratique religieuse, sont sources de confrontation dans les familles et contribuent à la création d'une rupture culturelle entre les parents et les enfants.

É m i l e – *Je suis catholique. Je pratiquais au début aussi. Ma mère me le reproche, elle me demande pourquoi je vais plus à l'église. Au début, elle avait une emprise sur moi, elle me disait d'aller à l'église et j'y allais. Quand on a déménagé, elle est allée un peu plus loin, moi, j'étais à l'autre bout... Elle me voyait deux semaines après : « Es-tu allé à l'église ? » Je disais « oui, la semaine prochaine » puis je remettais à demain... Ça fait un bout que je suis pas allé. Même le prêtre lui demande « Où sont tes enfants ? »*

À l'inverse, ces mêmes éléments sont aussi à l'origine de l'écart entre eux et les membres de la société d'accueil. Par exemple, des étudiants immigrés récemment n'auront pas la permission d'avoir des relations amoureuses avant d'avoir terminé leurs études. Au collégial, cette situation les marginalise jusqu'à un certain point.

Dans le domaine public, au sein de la société québécoise, les étudiants sont confrontés à des nouvelles normes et des comportements culturels qu'ils peuvent trouver difficiles de s'approprier. L'autonomie et la responsabilisation de l'individu sont valorisées à tous les niveaux dans le système scolaire québécois. Ce qui n'est pas le cas dans la très grande majorité des systèmes scolaires dont sont issus les élèves que nous avons rencontrés⁷. Et les exigences qui les accompagnent vont ébranler plusieurs étudiants immigrants dès les premiers temps de leur arrivée au cégep. « Moi j'aime ça quand les profs courent derrière : fais ci, fais tes devoirs, fais ça. Puis quand ils me disent seulement : c'est toi qui es responsable, fais tes devoirs comme t'as envie, je trouve que je ne suis pas assez responsable pour ça. » (Fabricia). Toutefois, les différences culturelles observées ne constituent pas nécessairement des irritants pour les étudiants ; ainsi la situation des femmes québécoises, leur affirmation et leurs diverses revendications vont plutôt enthousiasmer les étudiantes immigrantes.

R a c h i d a – *Écoutez, je vais vous dire une chose, le Québec m'a apporté quelque chose de très bénéfique que ma culture ne m'avait pas apporté, c'est l'estime de soi. J'y travaille. L'estime de soi et le respect en tant que femme. Je sens qu'ici, j'ai des droits en tant qu'être humain, j'ai des droits en tant que femme, chose que je n'avais pas en Algérie. On me l'a jamais inculquée, l'estime de soi. Au contraire, on m'a toujours dit : « Tu es une fille, tu dois être douce, ne pas crier, ne pas avoir de gestes violents. Tu dois te soumettre à certaines choses. » Remarquez que je suis contre ces choses-là si vous voulez, je me révolte, moi je suis une révoltée, très tard, mais je suis une révoltée quand même, mais c'est ce qu'on m'a toujours appris. Même à mon âge, si vous voulez, en Algérie,*

⁶ Par contre, l'écart est beaucoup plus perceptible et conflictuel chez les étudiants immigrés il y a plusieurs années ou chez ceux de deuxième génération.

⁷ Nous abordons ce sujet dans la troisième partie au point 1.1 « Culture scolaire du pays d'origine ».



il faut que je me conduise d'une certaine façon dans la rue, faut que je me conduise d'une certaine façon même chez moi. Cette liberté qu'on a ici si vous voulez, on l'a pas ailleurs. C'est ce que je suis en train de travailler ici au collège.

La plupart des étudiants interviewés entrevoient la possibilité de devenir « biculturels », c'est-à-dire de prendre à la fois dans l'une et l'autre culture ce qu'ils considèrent comme « bien ». En devenant biculturels, ils pourront à la fois maintenir la continuité de leur identité ethnique et s'intégrer à société québécoise.

F a r o u k – *On voit des choses qui sont bonnes ici. On les prend. Par exemple, la façon d'organiser le temps ici, c'est bien organisé, même s'il y a le stress ! Il y a plus de stress ici. Il faut toujours avoir, limiter son temps, ses rendez-vous, tout, tout, tout... Mais ça aide quand même. C'est de l'organisation. Dans mon pays, j'ai jamais connu le mot stress. Et lorsque je suis arrivé ici, j'ai connu c'est quoi. Tous les immigrants parlent de stress : « stress, stress ». Je ne savais pas, c'est quoi ce stress, jusqu'à ce que... « Y'a pas de temps, Y'a pas de temps » ! Mais là-bas on n'a plus de temps, on n'a rien à faire. Ici on a pas de temps. Lorsque je suis arrivé, je me suis rendu compte qu'il y a le temps ici. Et ça passe très vite. Le jour, je ne sais pas, je suis maintenant et je me réveille et c'est déjà le soir. Je sais pas comment ça se passe, on a beaucoup de choses à faire, qu'on a pas eu le temps pour les faire.*

Tout en croyant qu'il reste lui-même, l'étudiant développe aussi des liens avec son nouvel environnement socioculturel. Il se retrouve ainsi dans un mouvement de va-et-vient continu entre lui et l'extérieur. Pour la très grande majorité des étudiants, la continuité de l'identité s'exprime aussi à travers l'intégration des changements qui s'opèrent en eux. Dans l'ensemble, ces changements sont considérés comme positifs.

F a b r i c i a – *Le changement le plus important que j'ai vécu comme personne au Québec est se prendre en charge. Ça, c'était très important. J'avais jamais fait ça. Travailler et aller à l'école en même temps, les deux. C'est très dur parce que chez moi, avant de quitter chez nous, on me prenait à charge, on me donnait tout, les vêtements, l'argent de poche. Je ne travaillais pas parce que, chez nous, à l'école, on est dans des internats, c'est comme des pensionnaires. Tu y es toute la session.*

Plusieurs étudiants reconnaissent avoir changé en adoptant de nouveaux comportements sans toutefois préciser lesquels. On peut supposer que le changement ne s'opère jamais radicalement. Le changement constitue un processus quotidien. C'est pourquoi l'étudiant, lors de l'entrevue, dit qu'il a changé tout en demeurant semblable à lui-même. Un seul étudiant profite du processus migratoire pour provoquer une transformation qu'il veut radicale dans sa personnalité. Il interprète son immigration comme un rite de passage et veut modifier les aspects négatifs de sa personnalité. Il va même jusqu'à changer de nom, car le sien ne lui correspond pas du tout. Au Québec on le connaîtra comme Émile, son histoire est relatée à la fin de cette partie.

Le sentiment de continuité, tout comme le changement, est une question de perception. L'un comme l'autre ne se mesure pas et n'est perceptible qu'à long terme lorsque l'individu peut de nouveau prendre une distance par rapport à lui-même. Par exemple, les étudiants qui retournent dans leur pays soit parce qu'ils ne s'adaptent pas à la société d'accueil soit comme touristes, se rendent compte du changement opéré malgré eux.

S o r a y a – *Après mon divorce, j'ai décidé de retourner au Maroc. Parce que j'ai essayé de faire ma vie ici, mais j'ai pas réussi. J'ai perdu tout, alors je préfère retourner au Maroc. Alors, en été, je suis allée là-bas, avec l'idée de rester là-bas. Mais j'ai pas été capable de rester là-bas. Je sais pas pourquoi. Est-ce que c'est moi que j'ai changée ? Ou bien le monde là-bas a changé ? Je sais pas. Alors, je peux pas revivre là-bas parce que le système, là-bas, c'est plus sévère. En plus, au Maroc, lorsque une femme est divorcée, c'est plus difficile. Beaucoup de blabla. C'est la religion aussi. Divorcer, c'est quelque chose de grave ! Tu peux pas sortir toute seule. Je me suis dit : « Je vais aller là-bas, je vais retourner à l'université », mais je peux pas.*

En participant au système scolaire québécois, les élèves immigrés récemment vont adopter certaines valeurs de la culture de la société d'accueil. Mais, coincés entre leur culture d'origine et la culture d'accueil, les étudiants vont éprouver des sentiments partagés. Cela peut expliquer que les étudiants récemment arrivés développent un réseau social suffisamment important pour former des équipes, participer en classe, se retrouver à la cafétéria, mais ils n'entretiennent pas leurs amitiés à l'extérieur du cégep. Plusieurs élèves ne partagent pas les mêmes lieux de loisirs ou de prières. « *Je n'ai jamais sorti avec des Québécois. Je ne sais pas comment ils sortent, comment ils sont.* » (Mai) Devant cette ambivalence socioculturelle, entre la sphère privée et publique, la mère apparaît souvent plus conciliante que le père. Ce dernier, figure autoritaire dans bien des cas, tente d'imposer ou de perpétuer les valeurs de sa culture d'origine.

D a h l i a – *J'ai une très bonne relation avec ma mère. On parle beaucoup de ses problèmes personnels, et puis moi, j'écoute, je la conseille. C'est plus une relation d'amitié, que mère-fille. On s'en va prendre des cafés ensemble puis on placote. Avec mon père, c'est plus autoritaire, beaucoup plus autoritaire. Si je lui parle, c'est vraiment par respect, parce qu'on est là. Mais c'est jamais par des conversations...*

L'adolescence est une période de vie stressante au cours de laquelle les remises en question sont nombreuses et ardues. Dans un contexte d'adaptation socioculturelle, la construction de l'identité en sera complexifiée. « L'adolescent immigré vit cette situation de façon plus aiguë, car, en plus d'être à un âge où il doit redéfinir son identité personnelle, il doit composer, dans le cadre du processus d'immigration et selon l'étape d'intégration où il se trouve, avec les différents chocs culturels vécus dans la société d'accueil. » (Legault 2000 : 312) Par ailleurs, des chercheurs ont fait ressortir que c'est au début de l'adolescence que le jeune devient conscient de son appartenance ethnique (Laperrière 1991, Legault 2000). Bien que plusieurs étudiants nous aient mentionné que c'est au secondaire que les frictions



ethniques se faisaient le plus sentir, au collégial les frictions ou les tensions s'expriment autrement. On fait l'hypothèse que la confrontation n'est pas directe, mais plutôt indirecte ; par exemple, dans la classe on ne voudra pas travailler avec tel ou tel étudiant, et à l'extérieur du collège, l'étudiant immigrant ne sera pas invité à des sorties. Cela s'explique en partie par l'âge des élèves, en partie par le projet scolaire qu'on retrouve plus précis et articulé au collégial.

Par la suite, l'étudiant tente de répondre à son questionnement. Comment assurer la continuité de son identité tout en maintenant son équilibre émotif personnel ? Certains étudiants iront du côté de l'affiliation religieuse, d'autres maintiendront leur identité ethnique, ou encore entretiendront, ou pas, leur rôle sexuel, des liens avec leur communauté ethnique. Face aux ambivalences présentes, les étudiants utilisent différentes stratégies. L'une d'entre elles consiste, pour l'élève, à tester ses multiples appartenances en se promenant d'une culture à l'autre. Un jour, il sera très religieux, portant le kirpan, ou elle, le hidjab, le lendemain il devient athée et laisse tomber tout symbole religieux. Un jour, il fera fi de son origine ethnique ou de son groupe ethnique, et plus tard, il la revendiquera.

L'identité se forge non seulement à partir des groupes d'appartenance d'un individu, mais aussi selon des modèles ou des groupes de référence auxquels il désire s'identifier même s'ils ne correspondent pas tout à fait à la réalité. Dans sa quête d'identité, [il/elle] fera un retour aux sources en tentant de vivre selon le mode de vie traditionnel...

(Loslier 1997 : 79)

Dans le cas des étudiants du collégial, on remarque que cette stratégie est utilisée après plusieurs mois d'adaptation, voire des années. Nous avons vu que la première phase d'adaptation amène les étudiants à se définir comme des êtres sociables et à ne pas afficher leur différence ethnique, ils veulent ainsi se fondre à la société d'accueil. Lipiansky (1990) parle du besoin d'inclusion, c'est-à-dire de faire partie du Nous, d'être conforme à la norme. La similitude avec les autres étudiants devient une façon de s'adapter. On peut supposer que c'est pour répondre au besoin d'inclusion que plusieurs étudiants immigrés récemment souhaitent être traités comme les autres, sans faire référence à leur origine ethnique, par leurs professeurs. Toutefois, après qu'ils se sont fondus et rapprochés de la norme, ils ressentent le désir d'être reconnus dans leur singularité, notamment concernant le fait qu'ils ont immigré qu'ils sont en période d'adaptation au collégial et qu'ils ont leur propre identité ethnique. Ainsi se manifeste leur besoin d'individuation (Lipiansky 1990).

L'une des stratégies adoptées pour combler le besoin d'individuation est de se regrouper avec des jeunes qu'on perçoit comme appartenant à son propre groupe. Le regroupement permet d'avoir un appui indirect et une familiarité avec des éléments de son identité ethnique.

D a h l i a – Ben moi, je suis au local latino, alors ça va, quoi ! J'ai des bons pots et tout. Mais au début, je voulais surtout pas rentrer là, je voulais rentrer n'importe où sauf au local des Latinos. À cause de Nadia, une copine que j'avais dans mon cours. Elle m'a dit « viens, rentre » et j'ai dit : non, non ! parce que j'avais une mauvaise impression d'eux : des mecs qui draguent. Ma perception a changé parce que les gens n'ont pas changé. Mais là, il y a beaucoup de nouveaux, c'est

différent comparé à il y a deux sessions. Ils sont plus calmes, beaucoup plus calmes que ceux qu'on avait il y a deux sessions. Je pense comme une Chilienne; j'habite ici, je vis ici, mais n'empêche que depuis que je suis bébé, depuis que je suis toute petite, je suis chilienne quoi. C'est quelque chose de profondément ancrée, une fierté aussi. J'ai beaucoup d'amis chiliens, c'est plus sortir avec mes amis pour aller danser, ou sauf pour des occasions comme le jour de l'indépendance du Chili.

Malgré cet effort de devenir biculturel, certains individus éprouvent des sentiments d'inquiétude, de solitude et d'isolement. Ils ressentent fortement les tensions liées à l'adaptation et adoptent la voie de la maladie pour les évacuer. De nombreux écrits notamment, Vasquez (1990) et Legault (2000), relatent que la maladie, la somatisation en particulier, chez les femmes, sert de répit face à la rupture avec leurs activités quotidiennes (leurs façons de s'habiller, de s'alimenter, d'agir, etc.) et face au stress culturel que vivent les immigrants.

M a d e l e i n e – *Simplement, je suis déjà là, je dois faire de mon mieux pour... voir si je peux m'en sortir, surtout après ma deuxième session. Alors, c'était la tempête de verglas. Eh bien ! après j'étais malade et j'ai perdu toute la deuxième session, et puis surtout quand je suis arrivée je n'étais pas habituée tellement avec le linge d'hiver, et avec la nourriture, les nourritures, c'est ça. Alors comme j'habitais loin, j'ai mangé à la cafétéria, mais je ne sais pas exactement quoi acheter. Alors je faisais une forte anémie, à ce moment-là, bon, j'ai perdu toute une session.*

Nous avons vu certains aspects de la reconstruction de l'identité chez les étudiants récemment arrivés. De plus, nous avons identifié deux besoins, l'inclusion et l'individuation, lors de leur première phase d'adaptation socioculturelle. Sachant en outre qu'ils disent entretenir peu de liens avec leur communauté ethnique établie au Québec ou présente au cégep et qu'ils tentent de développer une biculturalité culturelle, on peut se demander, à la suite de cet état de fait, quels rapports d'altérité développent-ils avec les Québécois de souche ?

3.3 Rapports d'altérité avec les Québécois

Dans les rapports d'altérité, la qualité des liens entretenus dépend en grande partie de l'image que nous avons de l'autre. Dans un premier temps, les étudiants nouvellement arrivés quelle que soit leur expérience avec les Québécois, ont tendance à décrire ceux-ci de façon positive. Les Québécois sont ouverts, accueillants, aidants, généreux. Toutefois ces qualités semblent insuffisantes pour établir, à moyen et long terme, des contacts sympathiques et chaleureux. Malgré le bon accueil généralement décrit par les étudiants, malgré leur propre sociabilité et celle qu'ils reconnaissent aux Québécois, malgré la connaissance de la langue française pour certains, la relation avec les Québécois ne semble pas aller de soi, comme en témoignent certains immigrants.

C é l i n e – *Ce que j'ai ressenti, c'est que les Québécois sont très accueillants, ils ouvrent les bras. On est tout de suite très bien accueilli. En France, c'est plutôt le contraire. On va pas être accueilli comme ça.*



Mais ici, une fois qu'on a fait la connaissance, le lendemain ils peuvent très bien ne plus vous dire bonjour. Assez superficiel finalement. Superficiel. Tandis qu'en France, quand on a un ami, on a un ami. Je ne sais pas comment dire. Je ressens que c'est superficiel. Je sais pas si je vais réussir à me faire des vrais amis, amies, comme j'en ai trois ou quatre en France.

Des étudiants croient que leur faible maîtrise du français peut être la cause d'un manque de contact avec les collègues ; alors que d'autres identifient les préjugés négatifs entretenus par des Québécois envers différentes communautés, notamment envers les Noirs dont l'origine nationale, haïtienne, africaine, québécoise, peut être confondue.

J u l i e t t e – On parlait de quelque chose dans le labo : un piqué, c'était pour faire un lit, on a quelque chose qu'on utilise pour le lit qu'on appelle piqué. Et puis, la madame a dit : des fois, c'est pas obligatoire. Elle a même expliqué, pour les personnes qui ne savent pas c'est quoi un piqué, c'est ça, elle a montré, et là il y a une fille qui a dit : « Les Africaines, en arrière... » Il n'y a pas d'Africaines mais on nous réfère toujours à des Africaines, ça ne me dérange pas. Ça doit être nous qui savons pas c'est quoi un piqué. Alors on est stupides, on comprend rien.

Tchoryk-Pelletier (1985), ainsi que Helly, Vatz-Laaroussi et Rachedi (2001) ont déjà observé que les contacts entre les groupes ne suscitaient pas nécessairement une ouverture vers l'autre et un rapprochement interculturel. Au contraire, ils peuvent maintenir, accentuer ou développer des préjugés (SSDCC 1988). Les études dans le domaine de la communication interculturelle ont largement démontré que les préjugés négatifs constituent un obstacle de taille dans l'élaboration des relations interculturelles harmonieuses entre les étudiants, et probablement entre étudiants et professeurs. Les préjugés positifs envers certaines communautés ethniques peuvent les favoriser à court terme. Par exemple, l'origine nationale française est généralement considérée comme un avantage, non seulement à cause de la langue, mais surtout à cause de l'image que les Québécois se font d'eux.

T h i e r r y – Étant donné que je fais partie de l'équipe de hockey, j'ai des bons copains. Nous sommes toujours tous ensemble à la cafétéria puis nous discutons toujours de millions de sujets, puis, peut-être le fait que je suis Français, dans mes cours, ça attire les étudiants qui me posent énormément de questions, puis je me fais beaucoup d'amis comme ça.

Toutefois, au cours de l'entrevue, plusieurs étudiants auront aussi tendance à parler des Québécois comme étant plus fermés, plus hostiles, moins patients envers eux.

M a u r i c e – C'est sûr que, des fois, je sais pas, je vois des mauvais regards ou des trucs, mais moi je ne porte pas attention à ça. Je porte pas attention à ça. Si t'as quelque chose contre moi, tu me le dis. Mais les regards ça ne m'atteint pas du tout. Face à des problèmes de

discrimination, des préjugés, on a su les affronter. On nous avait mis en garde que c'est sûr qu'il y allait avoir beaucoup de racisme. Même dans mon pays d'origine lorsqu'on était à l'école, il y avait des élèves blancs, il y avait des blagues bizarres. Bon, moi, je ris, quoi ! Moi, ça me fait rire tout ça.

D'une manière générale, les étudiants interviewés disent ne pas avoir été victimes de racisme ou du moins ne veulent pas en parler. Ils disent accorder peu d'attention aux expériences négatives car cela génère chez eux un grand stress. Dans la construction de l'identité, le regard de l'autre joue un rôle clé car il permet de savoir si on est reconnu ou non. Les immigrants ont une sensibilité particulière au regard de l'autre, et à l'occasion une anecdote devient un souvenir marquant ou un drame.

J a s m i n e – *À la campagne, en Gaspésie, je ne sentais tellement bizarre. Il y avait une petite fille qui me regardait comme une extra-terrestre. Sa mère m'a dit qu'elle n'avait jamais vu une Asiatique. Elle avait vu des Asiatiques à la télé mais pas en personne. Mais après, elle me parlait. Ils sont accueillants.*

On aimerait que ce regard soit positif et bienveillant, et non négatif ou méprisant. Lorsque le regard est négatif, les élèves immigrés récemment disent ne pas en tenir compte ou le relèguent aux oubliettes.

J o s e t t e – *En arrivant ici, j'ai rencontré aussi des gens qui sont tous très gentils. Mais à l'école, j'ai rencontré des gens qui veulent me faire savoir... Quelqu'un agit comme ça, comme ça c'est pas beau, faut faire beaucoup attention. Je dis : ne m'explique rien, parce que je suis très stressée, si quelqu'un me voit mal, ça va me déranger. Je n'ai pas besoin de savoir si quelqu'un me regarde bien ou regarde mal. Parce que pour moi, je suis humain. Tout le monde est aussi humain. Si quelqu'un est raciste, je dis la personne est raciste de lui-même et pas de moi. Parce que moi, je me regarde comme tout le monde. J'ai pas besoin de savoir si quelqu'un est comme ça. Et c'était pas bien pour moi et de me faire savoir si quelqu'un va agir comme ça.*

La négation ou l'oubli fait partie de leur stratégie d'adaptation. Mieux vaut garder son énergie pour faire sa place dans la société d'accueil.

... le besoin de reconnaissance est d'autant plus fort que les individus se sentent en position d'insécurité, d'infériorité, d'exclusion ou de marginalité. [...] Lorsqu'on est en minorité dans un groupe, c'est-à-dire lorsque le reste du groupe possède une caractéristique commune que nous ne possédons pas, la demande de reconnaissance me semble d'autant plus grande qu'il faut surmonter cette différence, la faire accepter...

(Lipiansky 1990 : 179)

Dans leur démarche d'adaptation, les étudiants découvrent que leurs points de



références culturelles, par exemple les codes de politesse, ne sont plus les mêmes. Ils se retrouvent sur la corde raide ; danger de faire des gaffes sur le plan social, de se retrouver en plein malentendu culturel et d'attirer un regard méprisant ou désobligeant. Afin de mieux se faire accepter, ils mettent tout en œuvre pour faire bonne impression sur la société d'accueil et combler leur besoin de valorisation. Afin de présenter une image positive d'eux-mêmes, ils auront tendance à cacher ce qui peut être perçu comme une faiblesse ou un manque et afficher les côtés de soi socialement valorisés (Loslier 1997). C'est le cas d'une étudiante qui ne veut pas parler à personne de son stress, dû en partie aux tensions liées à son adaptation, et qui met en danger son équilibre et sa réussite académique. Elle ne veut pas montrer ou parler de sa grande tension à son entourage, car, pour elle, le stress témoigne d'une faiblesse et représente un obstacle dans ses relations avec les autres. Le stress est générateur du regard négatif de l'autre ; elle croit que son professeur pourrait utiliser sa faiblesse pour la faire échouer.

Plusieurs étudiants immigrants ne s'expriment pas en classe pour plusieurs raisons : la peur de faire rire de soi par le groupe, peur de se confronter à des valeurs différentes des leurs, peur d'être mal compris par l'enseignant ou les collègues : « *Je ne comprends pas ce qu'il [prof] dit, mais je ne veux en parler à personne pour qu'on me prenne pas pour quelqu'un qui ne sait pas ou bien qui ne comprend pas.* » (Josette) Pour les étudiants nouvellement arrivés dans le système scolaire québécois, le rire de l'autre peut déstabiliser, les rendre plus fragiles et occasionner un stress supplémentaire.

Les différences, qu'elles soient de nature religieuse, linguistique, ethnique ou physique, peuvent provoquer chez l'autre non seulement le rire et l'incompréhension mais aussi l'animosité, l'hostilité, la violence verbale et physique et créer des tensions, même lorsqu'on appartient à un groupe ethnique valorisé (Loslier 1994).

C é l i n e – *Oui, il y en a, forcément, des préjugés. Il y en a, je veux dire, on se moque des Français, en rigolant quoi ! C'est souvent. Toi, t'es bien française. Des petites anecdotes, mais y'a pas de méchanceté, je pense. Moi, je le prends pas comme ça en tous cas. J'ai pas envie de le prendre autrement.*

La qualité des rapports d'altérité avec les Québécois varie. Dans un contexte collégial, les raisons invoquées pour expliquer la difficulté d'entrer en contact avec les Québécois sont la faible maîtrise du français des immigrants, leur manque de vocabulaire et de connaissances dans certains domaines, le manque d'affirmation de soi. Si les relations sont difficiles à établir au collège, lieu qui suscite pourtant la rencontre et la sociabilité, on peut supposer que l'élaboration d'un réseau social d'amis va prendre du temps et sera truffée d'embûches. Par ailleurs, étant donné que les contacts interculturels s'établissent plus facilement dans des domaines et des lieux publics avant d'être possibles privément, on doit miser sur les forces du collégial pour développer, maintenir et approfondir les relations interculturelles entre les élèves immigrés récemment et les Québécois.

3.4 Identité dans les projets d'avenir

Assurer la continuité de son identité se manifeste notamment par l'élaboration d'un projet d'avenir, porteur d'espoir, de rêve et d'imagination. Ce projet ne se révélera véritablement que dans sa concrétisation. Pour les familles immigrantes, l'école constitue un pas vers l'intégration et la participation à la société d'accueil. Elle permet la promotion sociale et le respect d'autrui. Il n'est donc pas surprenant qu'à la question se rapportant à leurs projets d'avenir, les étudiants nous répondent qu'ils veulent d'abord terminer leurs études collégiales, certains veulent en outre continuer à l'université. Pour la plupart, ils souhaitent ensuite fonder une famille.

É m i l i a – Finir ma technique. C'est le premier projet. Aller travailler et être indépendante. Ensuite, en deuxième, me marier et avoir des enfants. Oui, je veux être indépendante et réussir, pour moi-même. Je suis un peu différente des gens de mon entourage, de ma famille. J'ai des amis qui travaillent et qui ont laissé l'école. Pour moi, c'est très important de finir l'école, puis d'aller travailler et me marier.

Lieu par excellence de socialisation, le cégep autorise la rencontre dans un espace commun ; il permet aussi de faire connaissance avec l'autre, mais il représente surtout, pour les étudiants immigrants comme pour leurs parents, la voie d'une intégration réussie et d'un avenir intéressant. C'est lorsqu'ils auront un métier, un poste, un travail, que leur projet migratoire sera achevé.

L a ï r a – Une fille de 31 ans déjà ici, elle travaille, elle a déjà fini l'université, elle a déjà fait beaucoup de choses. Pas tout le monde mais il y en a beaucoup. Mais moi, j'ai 31 et j'ai rien du tout d'ici. Quand je suis arrivée ici, j'ai laissé tout : ma famille, mon travail, mon pays, mes amis, tout, j'ai commencé à zéro, ici. Donc, mon rêve, c'est d'avoir mon diplôme d'infirmière, pas un autre. Parce que j'adore ça. Travailler. C'est mon premier rêve. Là, je travaille préposée, je trouve c'est pas moi. Mon rêve, c'est que mon fils fréquente les meilleures écoles, donner la bonne éducation à mon fils, avoir un autre enfant aussi, puis acheter une maison. Et c'est ça. Voilà mes grands rêves.



HISTOIRE DE VIE

ÉMILE

« Je m'appelle Émile. Enfin depuis que je suis au Québec.
Parce qu'avant, dans mon pays, en Afrique, je m'appelais Charlemagne.

Alors, quand je suis venu ici, ma mère a dit : « Quand tu vas arriver au Canada, tu vas laisser ton nom au pays. Peut-être qu'on va t'appeler Charlemagne à la maison mais on va t'appeler Émile à l'extérieur. » Puis, en fait, je préfère m'appeler Émile parce qu'après m'avoir appelé Émile, je sais pas pourquoi, mon tempérament a baissé. J'ai changé complètement. Dans mon pays, je n'aimais pas l'école et ils m'ont dit que c'est Charlemagne qui a inventé l'école. J'ai dit « C'est pas vrai ! Ça se peut pas ! » Parce que pour détester autant l'école... Je sais pas si on me l'a donné pour que j'aime l'école mais ça n'a pas marché. Par contre, ici, j'aime l'école. Si on m'enlève l'école, je serais très malheureux. Ça me donne un but.

C'est ma deuxième session au cégep en Sciences humaines. Pour la session prochaine, j'ai demandé d'entrer en Technique de l'informatique. Je veux faire ça parce que je ne veux pas aller jusqu'à l'université, parce que moi, déjà, j'ai pris de l'âge, je vais avoir 22 ans bientôt.

J'avais 17 ans quand je suis arrivé au Canada. Ma mère était venue avant et mon beau-père avant elle. Elle a fait les papiers pour qu'on puisse entrer comme résident permanent puis, par la suite, avoir la citoyenneté. Ma mère a immigré parce qu'elle voulait changer de vie. Nous, elle nous a fait venir pour continuer nos études parce qu'elle savait qu'ici les études sont bonnes.

Quand je suis arrivé, ça faisait déjà trois ans qu'elle était là. Je suis venu avec deux frères et une sœur. Depuis, j'ai une petite sœur qui est née ici. Elle a six ans. Pendant les années où j'étais en Côte-d'Ivoire sans ma mère, j'étais dans la famille du grand frère de ma mère, et lui, c'était le receveur des Postes, alors il bougeait tout le temps. J'étais comme un nomade, fait que j'ai jamais eu comme... d'attaches. J'avais pas le temps d'avoir des attaches. J'ai pas pleuré, pas comme mon frère et ma sœur qui étaient au même endroit pendant des années. Ils avaient des amis.

Mon père ? Je l'ai connu juste avant de venir. J'avais 16 ans. Pour lui, c'était pas une excellente journée de nous voir. Il a dit « Ah, c'est eux ? D'accord. » Il avait déjà une autre famille, une autre femme, d'autres enfants. Je trouve que les mères ont tendance à mieux souffrir avec toi parce que c'est elles qui t'ont conçu, qui t'ont gardé pendant neuf mois et elles savent de quoi elles parlent. J'aime bien ma mère.

Quand je suis arrivé, j'ai pris juste une semaine à ne pas comprendre ce qu'ils me disaient. J'ai même commencé à parler comme les Québécois. Ça été facile, on se comprenait. Et puis, je suis arrivé au mois de mai et, tout de suite, on est tombés dans l'été. On n'a pas senti le froid mais, par la suite, j'ai aimé ça me promener, plonger dans la neige.

Je trouve que le niveau est plus avancé ici que dans mon pays mais c'est plus facile parce que si tu étudies comme il faut, c'est vraiment facile. Quand tu veux, tu réussis, tandis que dans mon pays c'est compliqué, c'est trop strict. Le système ici, comparé à mon pays, c'est deux mondes différents. Au primaire, quand les élèves avaient fait une gaffe ou n'avaient pas étudié la leçon, il y a des profs qui battaient les élèves. Même au collège, ils donnaient des fessées. Moi, j'ai subi ça. Plus tu reçois de coups, plus tu deviens abruti. Ici, t'es respecté, pas frappé pour des futilités. Ici, si tu veux réussir, tu vas réussir, ils te donnent l'occasion de réussir. Alors en venant ici, même si j'ai dû refaire des années au secondaire, j'ai pas eu de difficultés, sauf que c'était la motivation qui n'était pas là parce que j'avais tendance à ne pas faire mes devoirs, alors c'était plus difficile pour moi, sinon si je les faisais... Mais au cégep, j'ai pas le choix, il faut que j'aille à la bibliothèque constamment, que j'étudie. Puis, comme je suis pas né ici, c'est un autre système, il faut que je m'adapte. Ça met du temps encore pour s'adapter. C'est pas facile de s'intégrer facilement. Des fois, je fais des travaux avec d'autres personnes, et quand je ne comprends pas quelque chose, ils ne comprennent pas que je ne comprends pas. C'est pas que je comprends pas, c'est que j'ai pas la base. Ça m'est arrivé aussi une ou deux fois avec deux profs différents : j'ai posé une question qui m'avait l'air normale, c'était quelque chose que je voulais savoir, et un prof m'a répondu comme si c'était facile de savoir, d'une manière... comme « réveille-toi, là ! » Tout ce que je demandais c'était de comprendre c'était quoi. J'étais un peu vexé mais je l'ai pris comme il fallait. Je ne suis pas quelqu'un qui va poser des questions constamment, je parle beaucoup à l'extérieur mais je suis quand même timide en classe. C'est un endroit où il faut être vraiment sérieux, il faut pas emmerder ceux qui veulent comprendre.

Dans les travaux d'équipe, j'ai tendance à participer plus si on est deux. Mais quand on est plusieurs, tout le monde émet tellement d'opinions et de suggestions, j'ai tendance à pas trop participer parce que j'ai peur de dire des choses qui vont sortir du sujet, j'ai peur d'être jugé, de me faire rire. Mais j'ai pas de difficulté à me trouver des coéquipiers. Je prends le voisin, je prends le premier venu. Je n'ai jamais senti de discrimination. S'il y en a, moi, je la vois vraiment pas.

Je dois dire que mes contacts avec les Québécois ont été faciles, bien que certaines personnes, je les comprends pas. C'est difficile de les suivre mais c'est pas parce que je les comprends pas qu'ils sont pas normaux. C'est plutôt les plus jeunes. Les plus vieux, ils prennent la peine de t'écouter, ils sont compréhensifs, attentifs, ils vont attendre que tu finisses de dire ce que t'as à dire. Et puis ici au cégep, c'est pas snob, les gens te connaissent même pas et ils te prennent comme s'ils te connaissent depuis dix ans. Je dois dire aussi que les Québécois, je les trouve drôles. J'ai jamais vu des personnes qui me font rire comme ça. Ils disent presque rien et je ris déjà. Quand j'ai envie d'être de bonne humeur, je regarde les cassettes de la Petite Vie le matin, avant de venir, et je ris, je ris. C'est bon de rire.

J'ai sorti avec une Québécoise, un an et un mois. Je m'entendais bien avec elle. Sauf qu'elle m'a invité chez elle le 24 décembre. C'était pas la même mentalité. J'étais pas bien. Je ne dis pas que toutes les familles québécoises sont comme ça... Ils ont fait un jeu : on tirait une carte, et quand c'était ta carte, tu allais prendre un cadeau en avant. Mais une madame est venue prendre mon cadeau. J'ai rien dit, mais quand on a tiré ma carte une deuxième fois, je suis allé reprendre le cadeau à la madame mais elle aussi est venue reprendre le cadeau. Pour moi, on fait pas cela, on va pas lui prendre, surtout si c'est quelqu'un qui est timide, gêné. J'ai pas aimé ça. Je me suis assis dans mon coin et j'ai plus parlé de la soirée. J'étais dans ma bulle. Avec la fille, ça a fini le 31.



J'ai dit que, lorsque tu veux réussir, tu peux. Je les connais, les moyens, sauf que je les mets pas en pratique. Je remets tout le temps à demain, je me fais accroire que je vais le faire puis je le fais pas. J'ai tendance à étudier la veille d'un examen et ça me réussit pas. Je travaille dans un restaurant environ neuf heures par semaine, alors j'ai du temps pour étudier, mais y a vraiment une paresse de ma part, je l'avoue. J'aime trop le cinéma, aller danser, jaser avec les amis. Il faut que j'aille à la bibliothèque pour étudier parce qu'on n'a pas de table chez moi. Alors si j'étudie sur mon lit, je m'endors. Mais à la bibliothèque, j'ai tendance à descendre parce que j'ai des amis en bas, à la cafétéria. Par contre, quand je vois des personnes qui ont pas la chance de finir des études, qui se lèvent à 6 heures du matin pour aller travailler dans les manufactures, je suis pas loin de pleurer. Je veux pas être comme ça, je ne me vois pas là-dedans plus tard. C'est pas une vie. Alors ça, ça me motive. Je ne demande pas un travail colossal mais un travail selon mes besoins. Je veux faire un travail que j'aime et qui est rémunérateur. J'ai changé, je suis plus réaliste parce que quand j'étais jeune je voulais être footballeur professionnel et je voulais avoir de grosses voitures et de l'argent.





PARTIE

3

L'adaptation scolaire



Introduction

Nous venons d'étudier le trajet migratoire des immigrants récents composant notre échantillon et de faire le portrait de leur identité en construction sous l'angle de leur adaptation socioculturelle à la société québécoise. Nous les avons observés en tant qu'immigrants. Nous nous penchons maintenant sur ces mêmes personnages mais en tant qu'étudiants. Nous les verrons évoluer dans le contexte collégial, habités encore par les habitudes et réflexes acquis dans les écoles de leur pays d'origine (culture scolaire du pays d'origine), certains déjà acclimatés à l'environnement scolaire d'ici par un séjour au secondaire (parcours scolaire au Québec). Nous les verrons réussir leurs cours ou échouer (rendement scolaire), usant de méthodes de travail adaptées ou non à leur nouvel environnement, animés la plupart du temps d'un projet scolaire fort, et nouant avec leur entourage des relations harmonieuses ou plus difficiles.

Voilà les dimensions qui seront scrutées dans ce premier volet, sauf celle du « rendement scolaire », et qui sont illustrées dans le réseau de concepts. (figure I)

La dimension « rendement scolaire » ne fait pas l'objet d'une description comme telle car elle est constituée d'une liste de cotes de rendement que nous avons établies pour chaque élève. Nous n'avons pas jugé utile de publier cet outil de travail dans le présent rapport. Cependant cette dimension est un indicateur clair de l'adaptation au milieu scolaire et nous a été grandement utile tout au long de l'analyse pour comprendre les personnages évoluant dans le milieu collégial. Elle est omniprésente dans la trame de la vie des étudiants.

Les cotes d'évaluation que nous avons utilisées sont basées sur leurs résultats scolaires (notes, succès, échecs), informations recueillies lors des entrevues et des suivis téléphoniques :

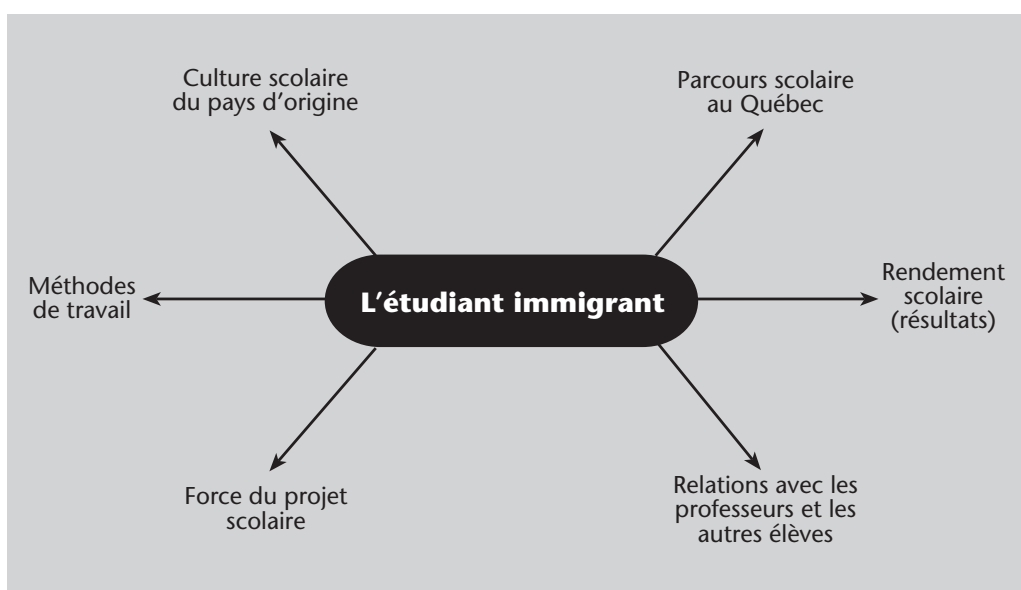
- 1 – réussit tous ses cours, notes élevées, 75 % et plus, aucun échec.**
- 2 – bonnes notes, moyenne de 70 %, rares échecs ou abandons**
- 3 – obtient tout juste la note de passage, quelques échecs**
- 4 – nombreux échecs**
- 5 – naufrage, impossibilité de continuer**

Ces informations ne sont pas aussi exhaustives que nous l'aurait permis la consultation de leurs bulletins scolaires mais elles sont suffisamment abondantes et congruentes d'une cueillette à l'autre, congruentes aussi avec le personnage, pour nous permettre de nous y fier.

Cette troisième partie sur l'adaptation scolaire des étudiants immigrés récemment comporte encore deux autres volets : l'étude des mêmes dimensions que celles énumérées précédemment chez deux groupes de contrôle : d'une part, des étudiants immigrés depuis plus longtemps, que nous appelons les immigrants anciens et qui ont fait tout leur parcours scolaire au Québec, et, d'autre part, des Québécois de souche francophone. Enfin, nous nous sommes entretenus avec seize enseignants des différents programmes à l'étude afin de connaître leurs méthodes d'enseignement et leur point de vue sur la diversité culturelle qu'ils observent dans leurs classes.

FIGURE I

LES SIX DIMENSIONS DE L'ÉTUDIANT IMMIGRANT





1. Les immigrants récents

1.1 Culture scolaire du pays d'origine

Les trente-trois élèves récemment immigrés ont été interrogés sur le système scolaire dans lequel ils ont étudié dans leur pays d'origine. Nous leur avons demandé de décrire ce système et de le comparer avec celui d'ici, dans le but de connaître quels étudiants ils ont été et ce qu'ils ont vécu. C'est ce que nous appelons leur « culture scolaire » laquelle nous renseigne sur l'importance de l'adaptation qu'ils ont à faire dans le milieu collégial au Québec. Nous les avons interrogés sur les aspects suivants : les établissements qu'ils fréquentaient, le contenu des cours, les méthodes d'enseignement des professeurs, leurs méthodes d'apprentissage, leur rendement scolaire, leurs rapports avec les professeurs et les autres élèves, l'organisation scolaire.

Ces élèves ont fait, pour la plupart, quelques années au secondaire au Québec, ils peuvent donc comparer aussi ce niveau. Arrivés au niveau collégial, ils parlent de ce qui les étonne du système, unique au monde, des cégeps.

Une mise en garde doit être faite ici : les propos des étudiants ne doivent pas être généralisés à l'ensemble du système scolaire du pays concerné. Nous n'avons pas la prétention de décrire les différents systèmes scolaires des pays d'origine de nos répondants. Il s'agit de leurs perceptions et de leur expérience personnelle : si un élève affirme qu'il a été battu ou qu'il y a de la corruption chez lui, nous relatons ce qu'il dit sans chercher à savoir si ces pratiques sont véridiques ou généralisées.

Les immigrants récents composant notre échantillon proviennent de tous les continents : les expériences sont donc des plus diversifiées et presque tous les répondants évoquent de grandes différences entre les systèmes d'éducation qu'ils connaissent. Cependant, plus l'école alors fréquentée accueillait des élèves de classe aisée (école privée souvent tenue par des directeurs originaires des anciens pays colonisateurs), moins le système, les méthodes d'enseignement et le matériel disponible diffèrent de ce que l'on voit ici. Malgré ce fait, rares sont ceux qui ne voient que de petites différences entre leur expérience d'ici et de là-bas. C'est donc dire que l'adaptation à faire dans leur nouveau pays d'accueil est grande et ils y parviendront de manière inégale, comme nous le décrivons plus loin.

É m i l e – *Moi je trouve que les personnes qui sont nées ici ou qui ont commencé très jeunes ici, ont la facilité de s'adapter, alors que ceux qui viennent d'ailleurs comme moi, c'est plus compliqué, c'est un autre système. Il faut s'adapter. On met du temps encore pour s'adapter.*

Pour plusieurs, la première adaptation à faire concerne la langue : notre échantillon de trente-trois immigrants récents se compose de douze allophones qui avaient aussi étudié dans leur langue maternelle ; ils ont dû ici, en plus de s'adapter au système d'éducation, apprendre le français dans des classes d'accueil. Notre échantillon se compose aussi de seize allophones mais qui ont fait leurs études en français. En effet, dans certaines anciennes colonies, par exemple Haïti ou l'Algérie, les langues parlées à la maison et à l'école sont différentes ; dans ces deux cas, on parle respectivement le créole et l'arabe à la maison mais l'enseignement se fait en français. Les élèves ressortissants de ces pays pourraient à tort être considérés comme



francophones même s'ils s'expriment généralement bien en français. Ils sont les plus nombreux parmi les allophones interviewés ; cela tient à la nature de l'immigration au Québec où la connaissance du français est favorisée dans les critères de sélection. Enfin, les seuls véritables francophones de notre échantillon, qui ont le français comme langue maternelle et qui ont aussi étudié en français, sont au nombre de cinq.

De grands thèmes ressortent fréquemment et ce, de façon quasi uniforme, quel que soit le pays ou même le continent d'origine. Le système scolaire québécois et, en particulier, le niveau collégial, est fort bien vu des élèves et ils le comparent avantageusement avec ce qu'ils ont connu dans leur pays d'origine. La première question qui se pose est : « Est-ce meilleur ici ou là-bas ? » Il faut nuancer les réponses : plusieurs ressortissants de France, de Russie, de Roumanie, du Viêt-Nam disent que le niveau est plus élevé chez eux, que la culture générale des jeunes y est meilleure. Ils ont d'ailleurs eu souvent l'impression de perdre leur temps en revoyant certaines matières, en particulier l'histoire ou les sciences de la nature. Pour d'autres, le niveau est meilleur ici : des ressortissants de la Côte-d'Ivoire ou d'Haïti ont été déclassés d'un ou deux ans à leur arrivée. Cependant, tous préfèrent ici ! Pourquoi ? Nous le verrons plus loin dans la description des avantages du système québécois.

L'école, ailleurs, est souvent vue comme une « galère » où les professeurs sont très stricts et les heures d'études, nombreuses :

Thierry – Je pense que, sans vouloir vanter mon pays ou quoi que ce soit, mais je pense que la formation est meilleure là-bas, mais en bout de fil, la vie est meilleure ici avec l'école. Parce que les jeunes étudient, étudient, ils ne font qu'étudier, là-bas, alors c'est sûr qu'au bout d'un moment, là, ça va plus, ça lâche, c'est trop. Tandis qu'ici, on a le temps de s'amuser, on finit à 3 h, on peut ensuite aller s'amuser - je parle au niveau secondaire - puis ensuite, aller faire ses devoirs. Là-bas, non : l'école est finie, on rentre à la maison, on étudie, on mange et on étudie encore. Quand est-ce que l'on se repose ? Jamais. Et demain matin, on recommence à 8 h. Puis la charge des devoirs, là, c'est pas des petits devoirs, c'est colossal. Le week-end là, c'est un bon trois ou quatre heures de devoirs minimum. Oui, il est vrai que si on prend un jeune qui étudie en France et un jeune qui étudie au Québec, au niveau secondaire... Je peux pas parler au niveau du cégep, je sais pas comment ça se passe là-bas. Moi, j'ai connu la moitié de mon secondaire en France et l'autre moitié au Québec, je peux parler de ça. À cet âge-là, je sais que si on prend un Français puis un Québécois, il est sûr que le Français va avoir plus de culture parce que, justement, on a beaucoup plus de cours et plus de travail, ça fait que c'est sûr qu'on a plus de matière qui rentre dans la tête. Ça, c'est vrai. Mais le Québécois va avoir l'air beaucoup plus heureux pareil.

L'école serait plus facile au Québec ; les élèves disent qu'on leur donne les moyens de réussir, soit par un encadrement étroit des professeurs, soit par des méthodes d'enseignement ou d'évaluation qui favorisent la réussite.

É m i l e – *Ici, les mathématiques, c'est plus avancé et c'est plus facile parce que, si tu étudies comme il faut, c'est vraiment facile. Dans mon pays, c'est compliqué. Ils te donnent une équation et il faut remplir deux ou trois pages. C'est trop strict. Ici, ils te donnent l'occasion de réussir, par exemple, quand ils te donnent des questions à choix multiples. C'est une chose que j'ai jamais vue dans mon pays, des choix multiples. Là-bas, ils donnent une équation et il faut développer de A à Z. C'est vraiment long tandis qu'ici, ils te donnent la possibilité d'étudier facilement.*

La question des examens à choix multiples, dits objectifs, souvent appliqués au niveau collégial, ne fait pas l'unanimité : certains élèves éprouvent des difficultés à s'y adapter, soit qu'ils ne comprennent pas bien les questions, parfois subtiles et piégées, parce qu'ils ne maîtrisent pas bien la langue française, soit qu'ils ne les apprécient pas parce qu'elles n'évaluent pas bien leurs connaissances, selon eux.

Le matériel pédagogique abondant est très apprécié. Très souvent, dans les pays de provenance des élèves, on manque de matériel : bibliothèques, dictionnaires, photocopies, vidéos font cruellement défaut si les parents n'ont pas les moyens de les procurer à leurs enfants. Le professeur se contente d'un tableau noir et de quelques craies.

J u l i e t t e – *Si je me base sur mon éducation antérieure, en Haïti, c'était du par-cœur, parce que la situation économique du pays ne nous permet pas d'avoir l'équipement nécessaire pour apprendre. Je peux vous donner l'exemple d'une fille que je connais. Elle connaît tous les os du squelette mais elle connaît pas leur place parce qu'il n'y a pas de squelette dans la classe, en Haïti. Il y en a, mais au niveau de l'école de médecine, dans quelques écoles, vous pouvez trouver cela mais ça dépend de la hiérarchie et tout cela. Alors, elle connaît tous les noms des os mais elle ne sait pas où ils sont localisés.*

Les méthodes d'enseignement des professeurs du collégial sont variées, et le « magistral » en est une parmi bien d'autres. Les élèves immigrants se sont habitués rapidement à cette panoplie de stratégies d'enseignement même si, pour plusieurs, cela constitue de la nouveauté. En effet, ils nous ont parfois décrit les journées en classe dans leur pays d'origine comme une interminable session de copiage de notes écrites au tableau par l'enseignant ou lues dans un livre par ce dernier. Gardons-nous cependant de généraliser et de noircir le portrait indûment : ces conditions et méthodes d'enseignement sont les plus pauvres qu'on nous ait décrites.

Dans les collèges québécois, les élèves sont fréquemment sollicités à participer : discussions en classe, travaux en équipe, exposés oraux sont des manières de donner un rôle actif aux élèves dans leur apprentissage. Cela représente encore une nouveauté pour certains élèves immigrants. Plusieurs n'y sont pas habitués, ayant toujours été passifs en classe. Par contre, des ressortissants du Chili, par exemple, nous ont décrit la pédagogie dynamique dont leurs professeurs faisaient usage.



Les rapports entre les élèves et les enseignants ont fait l'objet d'un thème abondamment discuté. Ce qui frappe le plus les élèves immigrants est la grande disponibilité des professeurs du collègue. Les bureaux souvent individuels, les heures de disponibilité affichées à la porte, les heures de stage ou de laboratoire où les enseignants sont présents, toutes ces mesures facilitent le contact étroit entre les élèves et leurs professeurs. Il ne s'agit que de profiter de cette disponibilité.

Un thème étonne presque unanimement : la familiarité qui peut s'installer ici entre les professeurs et leurs élèves. Le tutoiement est courant, et les professeurs peuvent être des complices, voire des amis. Dans plusieurs pays, de tels rapports sont impensables : on doit un respect distant au professeur qui est très strict et sévère, on l'appelle monsieur ou madame et on le vouvoie, il va sans dire. Plusieurs élèves immigrants ne s'habituent pas au tutoiement des professeurs ici et certains le considèrent même comme un manque gênant de respect.

Le système collégial québécois comporte certaines particularités qui étonnent agréablement les élèves immigrants. D'abord, même à un niveau pré-universitaire, les élèves sont amenés à choisir déjà un programme de spécialisation, quoiqu'il y ait encore des cours de formation générale. Tous les systèmes d'éducation étrangers qui nous ont été décrits offrent des cours couvrant toutes les disciplines, tant scientifiques que littéraires, avant l'entrée dans une formation spécialisée à l'université ou dans des écoles techniques.

I m e l d a – Si on regarde du côté de l'école secondaire, là-bas, c'était mieux. Mais si on compare avec l'université et le cégep, d'un côté, c'était meilleur là-bas ; mais d'un autre, ici, on n'a pas beaucoup de chose dans la tête, il nous reste plus de place pour vraiment les choses qu'on aime, qu'on va faire plus tard. Comme... on va au cégep, on va étudier en sciences humaines, on va étudier toujours sciences humaines, on va être meilleur que là-bas, parce que là-bas c'était toutes les matières : si tu aimes des sciences humaines et toi, tu étudies les maths mais t'aimes pas les maths, alors, t'as de mauvaises notes en maths mais après, on calcule toutes les notes. Je pense, moi, j'aime plus ici, parce que parfois je voulais pas le faire... ça. Ici, c'est nous qui choisit, c'est pas eux autres, alors, c'est bien.

On est surpris de la souplesse du système collégial québécois qui fonctionne par tranches semestrielles et où il est possible d'annuler des cours ou d'en prendre un nombre choisi, c'est-à-dire de faire le programme à son propre rythme. Ailleurs, les systèmes décrits fonctionnent par année et lorsqu'il y a une seule matière échouée, l'année au complet doit être reprise. La possibilité de pouvoir revenir aux études étonne aussi ; partout ailleurs, si l'élève « décroche », c'en est fait de sa carrière...

Certains élèves ont affirmé leur satisfaction d'étudier au Québec car ici, le système serait « propre ». En effet, des cas de corruption nous ont été relatés où les diplômés et les professeurs s'achètent (Haïti, Roumanie, Congo, Russie). Dans ces pays, le professeur serait tout-puissant et il pourrait faire échouer un élève qu'il n'aime pas.

Murielle – On doit se démerder pour tout. Que tu réussisses ou que tu échoues, ils s'en foutent, quoi. Étant donné qu'ils sont mal payés, il y a certains profs qui mettent cela sous forme de pression, aussi, mais ça ne change rien parce que ce sont les élèves qui en pâtissent. Tu n'as aucun droit de lui dire qu'il n'a pas le droit de faire cela mais c'est toi qui vas couler à la place. Il est le maître, quoi. Même à l'université, je crois que c'est même pire, ils achètent carrément tout, même la petite augmentation que le prof peut donner. Étant donné que le prof n'a pas suffisamment d'argent, il enseigne avec sa mauvaise humeur, ça se transmet. Que tu réussisses, que tu réussisses pas, ils s'en foutent complètement. Non, les profs ne prennent jamais la peine, ils ne prennent jamais le temps.

Alexis – En Roumanie, après que tu fais tous tes cours, tu vas essayer de te bâtir une carrière, personne te donne une chance de le faire. Tous les postes qui sont embauchés, même s'il y a de l'inflation très grande, il y a du chômage aussi... Mais... même si t'es très très bon, tu n'auras pas la chance de le faire parce que quelqu'un a payé avant toi. Alors, c'est pas... c'est pas fair, comme on dit en anglais. Alors, on peut passer comme ça, vous savez.

Une autre pratique serait en vigueur dans certains pays d'origine de nos élèves immigrants : les châtiments corporels.

Murielle – Avec les professeurs, j'ai eu du mal parce qu'ils punissaient sévèrement, là-bas. Des punitions physiques aussi. Par exemple, des lattes qu'on tapait dans les mains. Il y des fois, quand tu bavardais, parce qu'il y a la chef de classe... Le prof quand il s'absente, il y a une élève qui prend les noms des bavards. Quand le prof arrive, on lui donne la liste et les élèves sont punis. Des fois, ça dépendait, c'était recopier plusieurs pages du dictionnaire mais c'était plus physique, des tapes avec la règle, sur le mollet. Ce que j'ai trouvé le pire, c'est qu'il faisait très chaud et il fallait se mettre sur les cailloux, les genoux sur les cailloux, pour un bon bout de temps. Oh ! mon Dieu, on me l'a fait une seule fois mais c'était vraiment grave, ça. Là, je n'en parlais pas à mon père, parce que mon père n'aimait pas mais j'étais troublée. Je me disais que je n'allais pas en parler à mon père parce mon père va venir en parler avec le prof, le prof va se venger.

Edwina – Ici, c'est vraiment défendu de toucher aux élèves, là-bas, non. Le prof te bat, puis il explique à tes parents ce que tu as fait, tes parents te battent encore. Moi, c'est la seule fois que je me suis fait battre à l'école. J'ai pas détesté ce prof parce que j'ai été élevée comme ça, qu'on fouette les enfants. À la maison, on me battait mais j'ai trouvé ça injuste parce que j'avais étudié. J'ai pleuré. Ça fait mal.



Nous terminerons cette description des différences entre les systèmes d'enseignement par un phénomène qui nous apparaît fondamental : les modes cognitifs de la mémorisation et de la compréhension. Nous élaborerons sur ces aspects dans la section qui concerne les méthodes de travail, mais disons maintenant que, dans de très nombreux pays, selon nos répondants, l'apprentissage se fait sur le mode de la mémorisation, du moins aux niveaux primaire et secondaire ; en Belgique, en Haïti, au Viêt-Nam, en Russie, en Algérie, en Corée du Sud, en Côte-d'Ivoire, en Guinée, etc., les élèves doivent retenir les leçons par cœur. Ils s'habituent à apprendre de cette façon et ceux qui réussissent au cégep ont dû opérer un virage à cent quatre-vingts degrés pour s'adapter aux pratiques d'ici.

Ce portrait rapidement esquissé de la culture scolaire des élèves immigrants qui fréquentent les classes au collégial lève le voile sur la diversité des bagages avec lesquels ils arrivent et sur le long chemin qu'ils doivent parcourir pour s'adapter aux manières de faire d'ici. Nouvelle langue pour certains, nouvelles manières d'enseigner, nouvelles manières d'apprendre, nouveaux rapports avec les professeurs, nouvelle organisation scolaire, intégrité des intervenants et respect manifesté aux élèves sont autant d'aspects qu'ils doivent maintenant intégrer pour fonctionner au Québec.

Les élèves récemment immigrés ont aussi eu des parcours divers, antérieurs aux études collégiales. Certains ont étudié quelque temps au secondaire, d'autres sont entrés directement au collégial. C'est ce que nous verrons dans le prochain point.

1.2 Parcours scolaire au Québec

■ Parcours scolaire et rendement scolaire

Un séjour préalable dans une institution scolaire au Québec facilite-t-il l'adaptation au milieu collégial et, par le fait même, le rendement scolaire ? C'est à cette question que nous voulons répondre par l'étude du parcours scolaire au Québec des élèves immigrés récemment.

Vingt-deux jeunes composent notre échantillon de trente-trois immigrants récents. La majorité a fait quelques années à l'école secondaire avant d'entrer au collégial. C'est le parcours classique, compte tenu que les immigrants récents sont définis comme arrivés au Québec depuis cinq ans ou moins. La plupart disent qu'ils étaient prêts à faire des études collégiales, parfois avec un peu d'anxiété. Trois jeunes maîtrisant bien le français sont entrés directement au collège. Les allophones, dont la majorité ne parlait pas français en arrivant, ont fait un an de classe d'accueil avant d'intégrer le secondaire régulier. Quelques allophones avaient dix-huit ans en arrivant au Québec ; ils sont donc allés en classe d'adultes pour y apprendre le français et terminer leur secondaire, et une élève a appris le français au Centre d'orientation et de formation pour les immigrants (COFI) pour entrer au collège ensuite.

Onze adultes composent notre échantillon de trente-trois répondants immigrants récents. Ces personnes ont la trentaine ou plus à l'exception d'une élève dans la vingtaine ; elles n'habitent plus chez leurs parents demeurés au pays d'origine et sont arrivées au Québec souvent accompagnées de leur conjoint. Tous les adultes sont entrés directement soit au COFI pour apprendre le français, soit au collège sans passer par l'école secondaire. Ils sont neuf sur onze à être inscrits dans une technique. Deux étudiantes, dont l'une voulait faire une technique dans un autre collège mais où il n'y avait plus de place tandis que l'autre poursuit des projets universitaires, sont inscrites en Sciences humaines.

Le rendement scolaire des jeunes est très variable, mais en général moins performant que celui des adultes qui n'ont pas fait d'études de niveau secondaire au Québec. Il semble donc qu'il faille chercher les déterminants du rendement scolaire au collégial ailleurs que dans l'initiation aux études à l'école secondaire au Québec, comme nous aurions pu le supposer.

Dix répondants adultes sur onze ont un très bon rendement scolaire, quel que soit le programme d'inscription. Il y a là un élément très significatif : l'âge et, par conséquent, la force du projet scolaire sont ici les moteurs de ces succès. En effet, ces étudiants ont un projet précis, ne perdent pas de temps et mettent tout en branle pour réussir. Et ils y parviennent. Leur but est l'intégration au marché du travail avec leur diplôme en poche le plus rapidement possible. L'apprentissage des codes scolaires se fait très rapidement et la culture d'origine de ces élèves, qu'elle soit semblable ou très différente de la culture d'ici, ne se pose pas comme une entrave à la réussite. Cette expérience de succès scolaire d'immigrants très motivés qui n'ont pas eu d'expérience préalable dans le système est d'ailleurs confirmée par d'autres études (Ogbu 1987). Il n'y a qu'une exception à ce beau portrait : une adulte très récemment arrivée (1999) d'un pays ayant une culture scolaire très différente de celle d'ici, n'ayant pas étudié depuis plusieurs années et en butte donc à un choc culturel profond ainsi qu'à des problèmes psychologiques importants.

■ Observations des jeunes sur le niveau secondaire

Les jeunes immigrants qui ont fait quelques années au secondaire nous ont fait part de quelques observations sur leur parcours scolaire antérieur au niveau collégial.

Un commentaire revient souvent : on voit beaucoup plus de rejet et de discrimination face aux immigrants au secondaire qu'au cégep. Cette question sera discutée lorsque nous aborderons les relations que les immigrants entretiennent avec les professeurs et les autres élèves.

Un autre commentaire revient sur la comparaison entre le secondaire et le collégial : il faut travailler fort au cégep pour réussir, contrairement au secondaire où il est facile de passer les cours avec un minimum d'efforts. Cette expérience est vécue aussi par les Québécois et n'est pas propre aux immigrants.

Ceux qui étaient dans des écoles privées où ils bénéficiaient d'un encadrement étroit, ont dérapé en première session au collégial. Ils attribuent ces échecs à leur manque d'autonomie et de discipline mais ont su se ressaisir par la suite. Encore une fois, ces comportements de dérapage ne sont pas typiques aux immigrants récents ; ils sont même très fréquents chez tous les élèves passant du secondaire au collégial.

Certains immigrants venant des pays de l'Est, de France ou de Corée disent avoir perdu du temps au secondaire car ils ont dû reprendre la matière déjà vue dans leur pays, en histoire, en mathématiques ou en sciences (chimie, physique) par exemple. D'autres, au contraire, venus des Antilles et de certains pays africains ont été déclassés d'un an ou deux au secondaire et ont dû refaire ces années.

Certains élèves ont eu un parcours particulièrement instable, fait de changements continus de pays, d'écoles, de collèges ou de programmes. Ces nomades, en général, ne restent pas non plus à Saint-Laurent (quatre élèves sur les cinq classés dans cette catégorie) : tous avaient annulé temporairement ou définitivement leur inscription au moment de l'un ou l'autre des suivis téléphoniques. Le rendement scolaire de ces étudiants, que nous avons pu évaluer avant leur départ du collège, était très faible. Nous nous penchons sur leur cas dans la section consacrée à l'étude de la force du projet scolaire.



Quatre immigrants récents, pour rentrer au cégep, ont dû passer par les Sciences humaines, ce qui n'était pas leur choix initial. Dans un cas, les résultats au secondaire étaient très faibles (et ne se sont pas améliorés au collège), et l'on a suggéré aux trois autres élèves qui venaient d'arriver, de s'inscrire en Sciences humaines pour s'adapter au milieu avant de s'engager dans les programmes de leur choix, jugés plus difficiles (Soins infirmiers et Sciences de la nature).

À l'instar de Ogbu (1987), nous constatons qu'une période d'acclimatation au système scolaire québécois n'est pas essentielle pour réussir, les adultes entrés directement au collégial ayant un rendement très satisfaisant. La clé de la réussite semble plutôt se trouver dans la force du projet scolaire des immigrants récents composant notre échantillon, comme nous le verrons dans une section ultérieure.

1.3 Méthodes de travail

Les étudiants immigrants arrivés récemment doivent sans cesse décoder les différents messages de leur nouvel environnement scolaire afin de devenir efficaces et réussir. Nous avons cherché à savoir si ces élèves éprouvaient des difficultés particulières dues à leur situation d'immigrants récents : leurs stratégies d'apprentissage se distinguent-elles de manière importante de celles des élèves d'ici qui réussissent bien ?

Notre matériel nous permet d'explorer quelques dimensions de ce vaste domaine que sont les méthodes de travail : les deux approches cognitives de la mémorisation et de la compréhension, le nombre d'heures consenties à l'étude et l'efficacité de cette étude (leurs résultats sont-ils proportionnels aux efforts fournis ?), les méthodes d'enseignement préférées et la gestion du temps sont les aspects qui ont été étudiés. Ils sont représentés dans le réseau de concepts (figure II) ainsi que les variables d'influence qui leur sont liées. Ces liens seront discutés tout au long de cette section. Nous nous sommes aussi demandé à quelles causes (intrinsèques ou extrinsèques) les élèves attribuent leurs succès ou leurs échecs.

■ Mémorisation ou compréhension

Lors des entrevues, un thème revenait constamment : l'opposition mémorisation/compréhension dans la manière d'apprendre. Dans de nombreux pays d'origine des immigrants récents de cette recherche, tant Haïti que certains pays africains (Algérie, Congo, Burundi, Côte-d'Ivoire, Guinée, Sénégal), asiatiques (Corée) ou est-européens (Russie, Roumanie), la stratégie d'apprentissage adéquate et induite par les stratégies d'enseignement est essentiellement celle de la mémorisation ; il faut apprendre « de grosses leçons » nous dit-on, retenir les mots du livre et raisonnement, imagination, autonomie sont peu sollicités. Il va sans dire que le développement d'une nouvelle approche d'apprentissage, en l'occurrence la compréhension, valorisée dans le système scolaire québécois, représente une adaptation importante et une condition *sine qua non* à la réussite scolaire.

E d w i n a – Le système est vraiment différent. Là-bas, c'est le par-cœur, n'importe quoi, il faut que tu apprennes les affaires. C'est pas la peine que tu comprends, dès que tu arrives à l'examen, tout ce que tu as étudié, il faut que tu le donnes. C'est rare qu'ils demandent d'expliquer une chose. Ils vont te demander des définitions. Quand tu as l'habitude d'apprendre par cœur et qu'on te demande d'expliquer,

tu es démuni. Tu n'es pas habitué de dire « Moi, je pense... ». Au début, j'étais toujours portée à reprendre les mots du livre mais après, mes profs m'ont dit de dire ce que je comprenais. J'avais de la misère. Expliquer, pour moi, c'est comme redire ce que j'ai étudié. J'avais beaucoup de difficulté à dire dans mes mots ce que je pensais. Même en première année, quand tu apprends à écrire, tu avais le modèle devant toi, il fallait recopier, exactement. Ton imagination, tu laisses ça de côté parce que tu ne l'utilises pas. Tu fais juste recopier. C'est la même chose pour étudier. Tu as lu le livre, tu étudies de telle page à telle page, c'est rare que le prof te donne des explications, tu lis en classe, à tour de rôle, puis après, il n'y a pas d'explications. Tu lis puis tu répètes. Aussi, quand tu arrives dans la classe, le prof dit, on récite. Quand tu oublies un mot, là, mon Dieu ! tu peux courir... Un jour, j'ai oublié un mot et j'ai été fouettée. J'avais douze ans. Je le savais, ce qui venait après, mais pas exactement comme dans le livre.

Il faut entendre ici « mémorisation » comme une manière de retenir la matière sans se l'approprier ni même, souvent, la comprendre. C'est de la répétition stricte, sans recul ni intégration : ce qu'on a retenu sera contrôlé par ce qu'on en reproduit à l'examen ; si la mémoire fait défaut, le résultat lors des évaluations se traduira par un échec parce qu'il n'y a pas d'autres opérations mentales qui viennent suppléer à cette lacune, contrairement au processus de compréhension qui fait appel à la logique (Legendre 1993). Les élèves qui utilisent ce mode cognitif avouent « apprendre parfois sans comprendre ».

La « compréhension » est l'appropriation de la matière, son intégration. C'est une démarche d'autonomie. L'élève comprend le sens d'un raisonnement, d'un concept. C'est une opération plus ou moins complexe selon le contexte et qui présuppose une faculté d'analyse. La compréhension implique un développement plus grand des fonctions cognitives que la mémorisation. Elle aide aussi à retenir la matière : l'élève assimile les éléments d'une réponse parce qu'il procède à la création de liens logiques entre eux.

Les élèves qui nous ont affirmé chercher la compréhension ont effectivement des résultats scolaires plus satisfaisants que ceux qui continuent à mémoriser. Ces élèves ont développé une méthode efficace et ils démontrent de l'aisance et du contrôle dans leurs études. D'autres procèdent à une alternance entre la mémorisation et la compréhension. Leur rendement scolaire est très variable, de très satisfaisant à médiocre, avec, paradoxalement à ce qui a été dit précédemment, une surreprésentation d'élèves qui réussissent très bien. Ces derniers font montre d'un grand zèle dans leurs études et admettent non seulement comprendre la matière mais aussi l'apprendre par cœur. Il se peut aussi que, dans un cas en particulier, l'apprentissage par mémorisation soit d'une telle perfection qu'on retient presque tout, ce qui expliquerait les excellents résultats obtenus. Certains parmi ceux-ci sont en période d'adaptation et de transformation de leurs stratégies d'apprentissage, ils usent donc alternativement des deux méthodes. Enfin, il y a les élèves qui ont appris à apprendre en mémorisant et qui continuent ainsi malgré l'alarme qu'ils entendent, c'est-à-dire des résultats scolaires faibles ou très faibles. Ce comportement persistant illustre la non-adaptation aux méthodes pédagogiques d'ici, ces personnes ayant pour la plupart immigré très récemment.



■ Nombre d'heures d'étude

Nous avons aussi cherché à connaître le nombre d'heures de travail que les élèves consentent à leurs études par jour ou par semaine. Cette sous-dimension ne présente pas de surprise si nous évacuons pour l'instant la variable culturelle : les élèves qui travaillent beaucoup sont sur la voie de la réussite. Cette sous-dimension ressemble par le sens qu'elle dégage à la sous-dimension « gestion du temps », c'est-à-dire que la variable « force du projet scolaire », autrement dit la motivation, est en amont du rendement scolaire comme illustré dans le réseau de concepts : les élèves motivés à réussir prennent les moyens pour y arriver, qu'ils soient immigrants récents ou Québécois, les premiers ne se distinguant pas des seconds sur ce plan. La variable culturelle n'est plus un obstacle à la réussite dans la mesure où les élèves y mettent l'effort.

Cela se confirme : les plus performants disent étudier « beaucoup » et ceux qui ont de mauvais résultats ont aussi un déficit dans les heures d'études. Par contre, certains étudiants immigrants disent aussi étudier beaucoup mais avec des résultats décevants. Mais qu'est-ce qu'étudier « beaucoup » ? Il est intéressant ici d'analyser l'efficacité ou le rendement de ces efforts pour vérifier la présence d'une influence culturelle.

■ Résultats proportionnels aux efforts

Nous abordons ici la question de l'efficacité des méthodes de travail des étudiants. Certains disent étudier « beaucoup » mais étudient-ils « bien » ? Cette sous-dimension est une indication de leur adaptation au contexte pédagogique collégial.

Les résultats démontrent une bonne adaptation en général et une bonne compréhension des attentes des professeurs. Encore une fois, pour la plupart des élèves, la différence culturelle n'est pas un obstacle à la réussite s'ils y mettent l'effort. En effet, presque tous les élèves ont affirmé que leurs résultats étaient proportionnels aux efforts fournis, que ces résultats soient élevés ou faibles. Ceux qui étudient le font donc efficacement et sont relativement en contrôle de leur destinée scolaire sur ce plan. Ceux qui ne réussissent pas avouent ne pas avoir travaillé. Ils sont réalistes et n'attribuent pas leurs échecs à un quelconque facteur extérieur (attribution extrinsèque), par exemple la différence culturelle, ou très rarement.

Parmi les quelques élèves qui constatent des résultats scolaires différents de ceux auxquels ils étaient en droit de s'attendre, un seul mentionne que ses résultats sont supérieurs à l'effort qu'il fournit. Il réussit sans beaucoup travailler, en particulier dans les matières propres à son programme. Il attribue ses succès à la discipline déjà acquise dans son pays d'origine. Les autres ont des résultats plus faibles que ce à quoi ils s'attendaient. Les raisons mentionnées sont variées : un mode d'apprentissage inapproprié (en particulier, la mémorisation), une mauvaise compréhension de la matière ou de ce que le professeur attend, une mauvaise évaluation de l'importance de certaines parties de la matière, un stress incontrôlable et inhibiteur lors des examens. Finalement, des élèves mentionnent des problèmes de compréhension des questions d'examen dus à leur maîtrise déficiente de la langue.

■ Types de cours préférés

Nous avons vu en explorant la culture scolaire des étudiants immigrants que les stratégies d'enseignement des professeurs de leur pays varient peu : les cours magistraux sont la méthode la plus largement utilisée. Or, au Québec, de grands efforts sont fournis pour

développer une pédagogie sollicitant la participation active des élèves : travaux pratiques, stages, travail en équipe, utilisation de diverses techniques dont l'ordinateur, les acétates et l'audiovisuel, interaction sollicitée en classe, discussions, exposés oraux des élèves ne sont que quelques-unes des stratégies d'enseignement des professeurs d'ici.

Nous avons interrogé les élèves sur les types de cours qu'ils préfèrent. Les faits marquants sont les suivants : la grande majorité de ces étudiants préfère les cours où le professeur utilise une variété de moyens d'enseignement, incluant le matériel audio-visuel, et qui sollicite la participation active des élèves. Nous ne saurions trop nous surprendre de ce résultat qui est comparable à ce que l'on observe chez les élèves qui ont vécu tout leur parcours scolaire au Québec. Ces nouveaux arrivants ont rapidement compris que la méthode mise en valeur au cégep est la participation et l'autonomie, et cela leur plaît.

Là où ce groupe se distingue, c'est par une quantité non négligeable de répondants qui ont déclaré clairement détester le travail d'équipe pour des raisons qui tiennent à leur qualité d'immigrants : les Québécois d'origine ne les écoutent pas ou sont impatients lorsqu'ils s'expriment dans leur français hésitant. Enfin, certains répondants préfèrent la formule des cours magistraux classiques ; ces élèves ont souvent une pauvre performance scolaire et hésitent à s'engager par timidité et manque de confiance en eux quant à leur capacité à s'intégrer dans le groupe. C'est aussi une formule qu'ils connaissent bien pour l'avoir expérimentée tout au long de leur parcours scolaire dans leur pays d'origine.

■ Gestion du temps

Immigrant récent, Québécois ou membre d'une communauté culturelle, un étudiant est un étudiant... Certains gèrent bien leur temps, certains ont tendance à la procrastination. C'est sans surprise encore que nous avons constaté que ce phénomène de la gestion du temps est lié fortement au rendement scolaire : les meilleurs usent adéquatement de l'agenda, voient les échéances venir, s'organisent. La motivation à réussir, la force du projet scolaire est une variable en amont ici, tout comme dans le cas de la sous-dimension « nombre d'heures d'étude » : les étudiants motivés à réussir prennent les moyens nécessaires pour y arriver.

■ Raisons déclarées des succès et des échecs

La vaste majorité des élèves immigrants récents interrogés sur les raisons de leurs succès ou de leurs échecs s'en attribuent la responsabilité. Ils ont réussi ? C'est à cause de leur ardeur à l'étude, de leur bonne adaptation, de leur volonté à réussir, de leur persévérance, de leur intérêt pour la matière, pour l'école en général ou pour le métier qu'ils feront plus tard. Ils ont échoué ? C'est à cause de leur négligence, de leur manque de motivation, de leur incapacité à comprendre la matière ou de leur mauvaise méthode de travail.

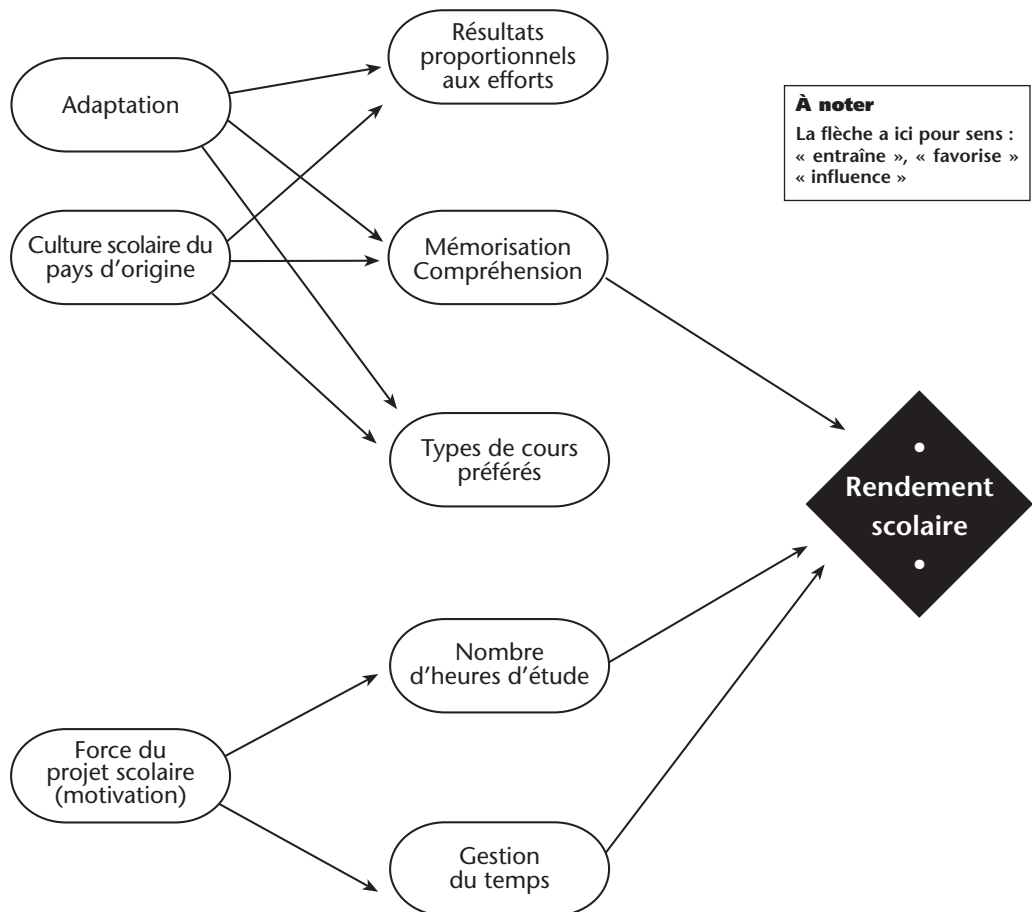
Trois étudiants s'écartent de ce modèle : ils ne s'attribuent pas la responsabilité de leur performance scolaire, surtout de leurs échecs. Ce sont trois étudiants africains arrivés respectivement en 1995, en 1998 et en 2000 et qui ont quelques faiblesses dans leur rendement scolaire : ils passent leurs cours avec des moyennes relativement faibles et ont accumulé aussi un petit nombre d'échecs. Il y a lieu de voir ici une influence de leur culture d'origine : selon Gounongbé (1999), l'Afrique, quel que soit le pays ou la culture, est une civilisation à « responsabilité de groupe », tandis qu'au Québec, l'autonomie et la responsabilité individuelle sont très valorisées. Ces élèves s'attendent à une aide du groupe mais ne la trouvent pas. Des études démontrent, quant à l'attribution des causes de l'échec ou de la réussite, que

les sujets en situation de réussite ont tendance à attribuer leurs succès à des causes internes alors que ceux en situation d'échec l'attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle.

Dans les cas qui nous intéressent, une élève interrogée déclare réussir lorsque la méthode du professeur est « bonne », que ses explications sont claires et qu'il fournit un bon encadrement mais aussi grâce au temps qu'elle met à l'étude. Elle échoue lorsque le professeur n'explique pas bien, qu'il ne fournit pas de notes de cours et qu'il est difficile à suivre. Un autre élève réussit lorsque le climat créé dans la classe par le professeur et les autres élèves est bon mais aussi grâce à sa bonne méthode de travail. Il a échoué un cours de français à cause du professeur qui aurait eu un comportement discriminatoire à son égard. Une troisième réussit parce qu'elle fait tous les travaux et qu'elle se présente aux cours. Elle a eu un échec en français parce que la tâche demandée, représentait une difficulté trop grande.

FIGURE II

MÉTHODES DE TRAVAIL



En conclusion, peu d'indicateurs parmi ceux que nous venons de décrire nous permettent de distinguer les méthodes de travail des immigrants récents de celles des autres cégépiens si ce n'est la question de la mémorisation *versus* la compréhension dans la manière d'assimiler la matière, la réticence à travailler en équipe à cause de l'attitude négative de certains Québécois d'origine à leur endroit et, dans le cas de trois Africains, l'attribution extrinsèque de la cause de leurs résultats scolaires, plus particulièrement de leurs échecs. La variable culturelle n'est pas un empêchement à la réussite de nombreux immigrants récents lorsque leur motivation à réussir est grande et, donc, qu'ils y mettent les efforts reliés aux exigences de leur adaptation. Pour d'autres cependant, la différence culturelle est un obstacle qui reste difficilement surmontable. La variable « force du projet scolaire » est prépondérante dans la réussite mais n'est pas une recette magique pour tous, car la culture demeure une variable dont il faut tenir compte. C'est ce que nous verrons dans le prochain point.

1.4 Force du projet scolaire

La dimension « force du projet scolaire » est ici synonyme de motivation : qu'est-ce qui pousse les élèves à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme ?

Les jeunes immigrants que nous avons interrogés sont venus au Québec accompagnés de leur famille après une décision de leurs parents, qui désiraient un avenir meilleur pour leurs enfants. Pour la plupart, ils viennent de grandes villes. Même si plusieurs sont originaires de pays dits en voie de développement, ils ont été en contact avec la civilisation occidentale ou du moins avec son idéologie. Ils l'endossent, ils veulent participer à la course. Mais ça ne se fait pas sans difficulté : plusieurs nous ont dit le stress qu'ils vivent au Québec et comment, ici, l'agenda est nécessaire, comment ils peinent avec les horaires serrés et même la ponctualité, la rigueur du temps découpé. Tous ces éléments sont des conditions à la réussite sociale et leur apprentissage se fait à l'école. L'école est le lieu premier de l'acculturation de ces jeunes.

Les élèves québécois de niveau collégial sont décontenancés par l'importance des décisions qu'ils doivent prendre à ce moment carrefour de leur vie. Ils engagent leur vie tout entière, c'est du moins leur impression. Comment vivent-ils ces pressions ? Deux attitudes sont possibles et ils se reconnaissent d'ailleurs entre eux : les ambitieux d'une part et les hédonistes d'autre part. Ces mêmes types se retrouvent chez les jeunes immigrants que nous avons interrogés avec une représentation beaucoup plus importante dans la catégorie des ambitieux. Cela se comprend : le motif de l'immigration étant bien souvent, pour les parents, celui d'offrir des possibilités d'avenir à leurs enfants, ces derniers, du moins durant les premières années passées ici, n'ont pas l'intention de les décevoir.

Dans les pages qui suivent, nous analyserons les rapports que les immigrants récents entretiennent avec l'école, l'influence qu'ils subissent de la part de leurs parents et la forme que prend leur trajet scolaire. Enfin, nous décrivons les liens d'influence qui se tissent entre ces trois dimensions de notre thème « force du projet scolaire ».

■ Rapport à l'école

Nous entendons par l'expression « rapport à l'école » la façon dont les élèves utilisent l'école, ce qu'ils attendent d'elle et pourquoi ils y sont. François Dubet (1996) décrit l'école tant comme un appareil de reproduction sociale au service du marché du travail et de l'efficacité économique que comme un appareil de reproduction d'individus où les élèves vont



accomplir « leur authenticité ». Nous inspirant de ces deux fonctions de l'école, nous avons identifié deux catégories d'élèves. La première catégorie, les stratèges, la considère comme un tremplin vers le marché du travail. Ils sont parfois efficaces, parfois incompétents. La deuxième catégorie, les subjectifs, la considère comme un lieu d'épanouissement personnel.

1 — **A. Les « stratèges efficaces »** : ils ont un projet clair, branché sur la perspective d'exercer une carrière, et ils obtiennent des succès dans leurs études. Ils savent que l'intégration passe par l'école et ils veulent l'utiliser. C'est la raison pour laquelle nous les appelons « stratèges ». La grande majorité des immigrants interrogés se retrouve dans cette catégorie.

B. Les « stratèges incompétents » : ils se disent aussi animés d'une grande motivation à poursuivre et à réussir leurs études dans le même but que les précédents mais ils échouent dans un grand nombre de cours.

2 — **Les « subjectifs »**, pour emprunter l'expression de François Dubet (1996) qui les décrit comme des adolescents en auto-construction. Ils manquent de motivation pour des activités scolaires ayant pour fin une carrière ; ce qui les motive à rester à l'école est plutôt l'épanouissement personnel et la satisfaction immédiate. Ils ont noué un grand nombre de relations sociales. Les gens de notre échantillon appartenant à cette catégorie ont des succès scolaires plutôt mitigés mais cette stratégie ne va pas nécessairement de pair avec un faible rendement scolaire, comme nous le verrons lors de l'analyse des Québécois. Cette catégorie regroupe un nombre marginal d'individus.

Il apparaît clairement que ce qui caractérise les immigrants récents de notre échantillon est d'avoir un projet scolaire fort. Ils sont animés par le « désir de réussir dans la vie », de s'intégrer dans la société qui les a accueillis, et ils conçoivent l'école comme le moyen pour y parvenir. Leur conception de la réussite de leur vie passe par la réussite professionnelle et l'intégration sociale. Plusieurs nous ont affirmé : « si on veut, on peut ». C'est l'Amérique, les opportunités sont offertes, mais il faut travailler pour les obtenir.

Les « **stratèges efficaces** » réussissent ; les étudiants qui réussissent le mieux se retrouvent dans cette catégorie, incluant dix adultes sur les onze composant notre échantillon. Avant toute chose, ils ont la volonté inébranlable d'obtenir leur diplôme et prennent les bons moyens pour le faire. Un bon nombre confondent « réussir à l'école » et « réussir sa vie ». Leur rapport à l'école pourrait être qualifié d'instrumental : ils en comprennent les règles et les utilisent à leur profit, jouant le jeu pour arriver à leurs fins. Ils sont peu ou pas freinés par la différence culturelle et réagissent sans émotivité aux situations pouvant mettre en cause l'appartenance ethnique. Toute référence ethnique est d'ailleurs perçue comme accessoire dans l'expérience scolaire : ils partagent avec les enseignants et les autres élèves une matière scolaire, objective, à maîtriser. Si, en plus, des amitiés se créent, qu'une intégration sociale se fait, tant mieux, mais ce n'est pas la première raison de leur présence à l'école, contrairement à certains élèves de la catégorie des « subjectifs » que nous décrirons plus loin.

Les « stratèges efficaces » considèrent comme possible la réalisation de leurs ambitions et la réalisation d'eux-mêmes dans la société québécoise : ils ne croient pas qu'être immigrant sera un empêchement.

S o r a y a – J'ai jamais pensé que le fait d'être marocaine va me poser des difficultés au Québec pour atteindre mes objectifs. J'oublie toujours que je suis marocaine. Quand je suis entrée au collège ou que j'ai voulu travailler, toujours j'ai oublié que je suis marocaine. Si je pense toujours à ça... c'est moi qui vais provoquer ce problème-là. Alors, je mets ça de côté.

Certains élèves qui réussissent ne se mêlent pas à la vie sociale du collège : ils ne participent jamais aux activités socioculturelles, vont à leurs cours puis rentrent vite à la maison. Ils ont noué très peu de relations avec les autres élèves ou avec les professeurs et certains, s'ils ont des relations, fréquentent exclusivement d'autres immigrants, jamais de Québécois d'origine. Nous y reviendrons dans la description de la dimension « Relations avec les enseignants et les autres élèves ».

F a r o u k – Ce que je vois, moi, pour les immigrants, c'est qu'ils font plus de travail que les Québécois d'ici parce qu'un immigrant, il a un but. Il doit arriver, peu importe. S'il perd du temps pour les études, il s'oublie lui-même, il n'a pas de distractions, il n'a rien. C'est juste pour les études, il faut arriver le plus tôt possible.

D'autres, par contre, doublent leur intégration scolaire par une intégration sociale aisée avec les autres élèves : ils fréquentent des gens de toutes origines, évacuant encore par là l'appartenance ethnique. Ils disent ne pas rechercher particulièrement les contacts avec des ressortissants de leur propre pays mais considérer plutôt la personne à qui ils s'adressent, quelle que soit son origine, québécoise ou autre.

Ces élèves qui réussissent évoquent peu de facteurs de démotivation si ce n'est parfois l'impression de perdre leur temps dans certains cours ou la fatigue consécutive aux efforts fournis. Ils évaluent en général faibles ou moyennes les difficultés pour obtenir leur diplôme. Seulement quelques-uns d'entre eux les évaluent grandes, entre autres des allophones qui peinent en français.

Nous retrouvons dans cette catégorie des « stratèges efficaces » plusieurs hommes immigrants récents ; ils sont inscrits dans les programmes d'Informatique et de Génie électrique, qui ne mettent pas en jeu les écarts culturels et l'identité ethnique.

Parmi les femmes de cette catégorie, nous retrouvons des adultes en immersion en Soins infirmiers et pour lesquelles le projet est très clair : obtenir leur équivalence pour pouvoir exercer le métier qu'elles exerçaient déjà dans leur pays d'origine. Elles n'ont pour la plupart qu'un semestre à faire, intégrées dans les classes régulières avec les finissantes, avant de passer les examens de l'Ordre des infirmières. Ces élèves vivent bien sûr une réalité différente de celle des étudiants à l'enseignement régulier de notre échantillon mais il est intéressant de constater que leur réussite n'est freinée en rien par des considérations d'ordre culturel même si elles avouent avoir parfois à peiner. Trois étudiantes sur les cinq en immersion ont passé haut la main les examens de l'Ordre, une a dû retarder son projet scolaire pour accoucher et une dernière n'a pu être jointe pour un ultime suivi téléphonique.

Les autres femmes composant la catégorie des « stratèges efficaces » présentent des caractéristiques variées. Quelques-unes perçoivent les Québécoises comme très émancipées et veulent suivre ce modèle. Dans tous ces cas, le projet scolaire prime sur le projet de se marier et



de fonder une famille. Une nous a même affirmé que la réussite était pour elle plus importante que l'amour :

M a i – Dans la vie, pour moi ce qui est important, je veux avoir un bon travail, je veux gagner un bon salaire. Si on a un bon niveau de vie, ça améliore beaucoup. Mais, je ne veux pas travailler comme une employée, je veux avoir quelque chose à moi. Être propriétaire d'un commerce par exemple, oui, c'est ça que je veux. L'amour pour moi, c'est moins important que le travail.

Les « **stratèges incompetents** », relativement moins nombreux que les précédents, ont des succès scolaires très mitigés ou échouent dramatiquement leurs cours. Malgré leurs déclarations de désir d'obtenir leur diplôme et d'aller à l'université pour certains, ils se frappent à un mur, ils vivent dans l'impuissance. Plus de femmes que d'hommes se retrouvent dans cette catégorie.

Le problème le plus fréquemment rencontré ici pour expliquer les échecs est la différence culturelle, obstacle difficilement surmontable pour eux. Nous avons observé chez ces élèves les deux phénomènes suivants :

- Une méthode de travail inadéquate dans le contexte collégial, en particulier dans les stratégies cognitives : ces élèves ont appris à mémoriser la matière et non à la comprendre ou à se l'approprier, et ils utilisent encore ici cette méthode. (Voir les dimensions « Culture scolaire du pays d'origine » et « Méthodes de travail »)
- Le sentiment que le milieu est hostile et discriminatoire à leur égard, ce qui mine leur motivation et accroît leur isolement.

Un cas, en particulier, illustre l'incapacité à s'adapter au nouveau pays d'accueil : une élève adulte (la seule adulte qui ne réussisse pas ses cours), arrivée tout récemment d'un pays en voie de développement, qui n'a pas fréquenté l'école depuis longtemps et qui vit un important choc culturel au collège. Cela entraîne chez elle un stress inhibiteur qui lui enlève toute possibilité de concentration et, par le fait même, toute possibilité de réussite. Elle exprime un désir immense de réussir son programme mais tout semble l'en éloigner.

Mise à part la distance culturelle qui vient d'être évoquée, d'autres cas de figure se présentent ; certains élèves caressent des projets irréalistes. Par exemple, cet étudiant, ébloui par l'Amérique et qui a des rêves plein la tête, désire passionnément exercer une profession dans un domaine artistique qui exige de grands talents pour percer, et pour lequel il y a beaucoup d'appelés mais peu d'élus. Ses résultats scolaires sont faibles, il fournit peu d'efforts dans ses études et s'exprime difficilement en entrevue. Il n'y a pas de congruence entre ses ambitions et les moyens qu'il met en œuvre pour les atteindre. Il mentionne toutefois qu'il a réfléchi à une solution de rechange s'il advenait qu'il ne puisse pas réaliser son rêve. Laissons la chance au coureur...

Un autre cas de projet irréaliste : une élève déclare que le projet de sa vie, depuis toujours et encore maintenant, est d'étudier la médecine. Elle est arrivée depuis peu (trois ans) d'un pays aux antipodes géographiques et culturels du Québec. Elle s'exprime difficilement en français, dit ne rien comprendre dans ses cours et déclare que ses difficultés ne résident pas dans la compréhension de la langue mais dans « les différentes façons de faire ici » (*sic*), qui sont si différentes de celles de chez elle. Comme son rêve s'écroule, elle a des problèmes d'orientation. Elle se dit déçue de son programme de Sciences humaines qu'elle trouve trop

compliqué. Lors des trois contacts que nous avons eus avec elle, ses projets de carrière ont changé continuellement et, lors du dernier contact, elle « ne sait plus si elle est motivée ». Elle échoue presque tous ses cours. En entrevue, elle ne comprend pas les questions les plus simples.

Ces élèves ne semblent donc pas pouvoir mettre en œuvre les moyens nécessaires à la réalisation de leurs désirs ou ajuster leurs désirs à leurs moyens. Ces désirs prennent ici la forme de rêves, « d'inaccessible étoile », le chemin impossible vers le bonheur.

En attendant, ils errent, comme cet autre élève, un nomade tel qu'ils ont été décrits dans la dimension « Parcours scolaire au Québec ». Il habite en appartement et doit travailler pour vivre. Il a « fait » trois cégeps de la région montréalaise et a été renvoyé de chacun pour cause de trop nombreux échecs. Déjà auparavant, il a vécu dans différents pays et a fait des allers-retours entre son pays d'origine et le Québec. Il « part régulièrement sur la go » (*sic*) et fréquente les parties *raves*. Il espère encore obtenir son diplôme et souhaite aller à l'université par la suite. Ce qui le motive : faire de l'argent.

Une autre élève déclare aussi désirer faire de l'argent ; elle avoue que le projet scolaire sur lequel elle travaille n'est pas le sien, qu'il est plutôt celui de ses parents, qu'elle n'a jamais pris de décision par elle-même, que ses parents l'ont toujours couvée jusqu'à maintenant et qu'elle doit apprendre à être autonome. Elle réussit médiocrement et souffre d'une très grande timidité.

Ces « stratèges incompetents » évoquent souvent le découragement à la suite d'échecs obtenus malgré des efforts à l'étude. Ces échecs successifs finiront parfois par miner leur motivation initiale ainsi que leur estime d'eux-mêmes. Lucides, ils évaluent grandes les difficultés pour obtenir leur diplôme.

Enfin, ceux que nous avons nommés « **les subjectifs** » sont marginaux parmi les immigrants récents. Ils ne sont pas « stratèges » parce que l'école ne représente pas pour eux le tremplin vers la réussite sociale, ou alors des problèmes personnels importants viennent brouiller la perspective à long terme de la réussite sociale. Ils sont centrés sur eux-mêmes et cela peut s'exprimer de deux manières différentes :

1) Certains sont à l'école d'abord pour apprendre, se construire eux-mêmes. La perspective d'une carrière n'est pas l'aspect qui motive le plus leur rapport à l'école : ils valorisent l'épanouissement personnel sans nécessairement avoir de visées à long terme. Si les cours sont « plattes », ils n'y vont pas. Ils critiquent les méthodes d'enseignement des professeurs et exigent une satisfaction immédiate. Le plus important pour eux réside dans les relations amicales nouées avec les autres élèves ou dans les projets parascolaires dans lesquels ils sont engagés. Ils sont en auto-construction, remettant en question les projets scolaires conçus par leurs parents mais ne sachant que vaguement par quoi les remplacer. Ils éprouvent quelques difficultés scolaires et accumulent un retard.

M a u r i c e – Pour mes projets d'avenir, je pensais faire électronique, finir la technique d'électronique et puis, après, me diriger vers l'université, comme le veut mon père. C'est ça que veut mon père. Mais, bon, je vais essayer... Je vais essayer de voir si c'est ça que, moi, je veux vraiment dans la vie.



D a h l i a – À quoi j'accorde vraiment de l'importance ? Aux choses qui m'intéressent ! J'adore le dessin, j'adore les langues, j'adore l'histoire. J'aime savoir mais les trucs que j'aime, moi, pas les trucs qu'on m'impose.

2) D'autres n'aiment tout simplement pas l'école ou l'effort qu'étudier demande. Ils évoquent l'intérêt que représente un diplôme dans la vie, en particulier l'aisance matérielle qu'il procure, mais cette réalité demeure virtuelle, lointaine et glissante. La satisfaction immédiate, comme dans le cas précédent, sera toujours valorisée : un travail rémunéré durant de trop nombreuses heures par semaine lorsqu'on est aux études ou la tentation très grande de répondre affirmativement aux amis qui invitent à la fête. Ils ne désirent pas aller à l'université malgré leur inscription dans un programme pré-universitaire ou ils veulent y aller parce que les amis y sont déjà. Ils ont de mauvais résultats scolaires.

É m i l e – J'ai du temps pour étudier mais... Mes loisirs... moi, j'aime ça le cinéma, aller danser. C'est ça qui fait que je suis pris par le temps. Je fais trop de loisirs, je m'amuse un peu trop. Je vois des amis aussi, on jase. Quand je m'en rends compte, il est déjà minuit puis j'ai rien fait. On n'a pas de table à la maison, donc il faut que j'aille souvent à la bibliothèque pour étudier. Quand j'étudie sur mon lit, j'étudie trente minutes puis je dors.

F a d i r a – C'est ma première session au cégep et ça se passe très difficilement parce que je travaille puis j'ai pas assez d'heures pour étudier. Je pense que je vais couler tous mes cours. Ça va vraiment mal. Je pense que c'est un manque de temps, parce que j'arrive pas vraiment à étudier. Je consacre au maximum dix heures par semaine pour étudier et je travaille à peu près vingt ou vingt-cinq heures.

Cette catégorie des « subjectifs » regroupe des étudiants immigrés depuis plusieurs années et relativement bien intégrés à la société québécoise. Lucides, tout comme nous avons qualifié les « stratèges incompetents », ils évaluent grandes les difficultés pour obtenir leur diplôme mais leurs démons sont différents : ils devront se discipliner pour arriver au bout de leur parcours collégial.

Nous avons aussi observé un cas de transfuge que rien ne nous laissait prévoir ; un étudiant en technique, réussissant très bien tous ses cours, bien intégré dans le milieu scolaire et qui, lors des deux premiers contacts, avait déclaré une forte motivation à aller à l'université puis qui, lors du troisième contact, se dégonfle, se trouve fatigué, commence à contester les ambitions que son père a pour lui, évalue grandes les difficultés pour obtenir son diplôme et affirme qu'il « a bien le temps encore pour se motiver ». Il se passe beaucoup de choses dans la tête des étudiants en un an et demi...

■ Influence du projet parental

Dans le discours des jeunes de notre échantillon, un thème revient fréquemment : l'importance de l'encadrement parental. En effet, ces jeunes font souvent partie de familles qui ont immigré en vue d'assurer aux enfants un avenir meilleur que celui qu'ils auraient eu

s'ils étaient restés dans leur pays d'accueil. Après leur arrivée, le projet scolaire prend, pour les parents, une importance capitale et s'exprime par un encadrement étroit de leurs enfants. Or, les jeunes ne réagissent pas tous de la même façon à cette pression parentale : ils l'endossent ou la contestent.

Ceux qui endossent le projet parental le reprennent à leur compte : parents et enfants, sur ce plan du moins, ont une même vision et travaillent dans le même sens. Ces élèves réussissent bien, en général, et il n'est pas interdit de penser que l'encadrement parental leur soit une aide précieuse quand on considère quelques élèves ne bénéficiant pas de cet encadrement et qui peinent dans leurs études.

A l e x i s – *Je peux dire que je me suis adapté pas mal bien. J'ai pas trouvé une différence comme telle... J'ai trouvé le monde qui m'acceptait et je suis content de trouver ça. J'ai eu aucun embêtement. L'expérience est positive et c'est relié à mes parents qui m'ont aidé beaucoup.*

Nous détenons l'information sur le niveau de scolarité atteint par les parents des immigrants récents de notre échantillon, jeunes et adultes confondus : nous y découvrons une bonne part de parents scolarisés, soit de niveau universitaire, soit de niveau technique. Les parents non scolarisés ou peu scolarisés sont principalement les parents des adultes immigrés et ils ne sont pas eux-mêmes immigrants. Les adultes de notre échantillon ne font pas partie du groupe que nous scrutons pour l'instant. Les jeunes, eux, ont des parents scolarisés. Mentionnons que ce portrait correspond au profil de l'ensemble des immigrants indépendants au Québec qui sont sélectionnés, entre autres, sur la base de leur scolarité.

Les jeunes qui endossent le projet scolaire de leurs parents suivent donc leur modèle, les parents étant en effet des universitaires. Ces derniers ont réussi à ce que leurs enfants reconnaissent aussi l'importance d'un haut niveau scolaire.

Certains des élèves interrogés nous ont bien expliqué l'importance des études pour leurs parents, mais ils ne nous ont pas dit clairement leur propre projet ; tout se passe comme s'ils ne se posaient pas de questions et qu'étudier et réussir était dans l'ordre des choses. Ils cheminent dans une voie toute tracée, décidée avant eux par leurs parents.

D'autres, par contre, sont devenus actifs dans un projet qu'ils endossent clairement. Ils sont ceux chez qui l'ambition de réussir est la plus claire, et leur trajet scolaire est rectiligne et souvent excellent. Ils profitent de l'encadrement parental de leur plein gré. Ils se sont non seulement dégagés du cocon familial mais ont acquis la maturité et l'autonomie pour réussir ce qu'ils ont eux-mêmes décidé.

E d w i n a – *En Haïti, tu ne peux pas ne pas aller à l'université si tes parents peuvent te permettre d'y aller. Le chemin est tracé. Si tu restes au niveau cégep, c'est comme si tu n'avais pas réussi. Il n'y a que l'université qui compte. Surtout, j'ai une tante qui est infirmière, elle a enseigné ici, mes parents veulent que je la suive. Je leur dis que moi, j'ai mon chemin à moi. Mais, moi, je veux aller à l'université pas parce qu'elle l'a fait.*



Ceux qui contestent le projet parental mettent leurs énergies à se dégager du cocon familial et, pour s'affranchir d'une situation jugée étouffante, ils ne voient, pour l'instant, d'autre voie que la révolte. Ils n'ont pas de projets de remplacement ou, s'ils en ont, ils sont flous. Ils vivent la crise d'identité adolescente en tant que jeunes mais aussi en tant qu'immigrants. Leurs réactions sont diverses : certains se culpabilisent de causer des problèmes à leurs parents ; d'autres, plus insouciants, ont d'autres projets à l'école que celui de l'obtention du diplôme. Ces derniers correspondent aux « subjectifs » déjà décrits dans les catégories constituant les divers rapports à l'école. Certains, parmi ces derniers, ont déjà affirmé leur personnalité et découvert leur orientation professionnelle, non pas dans un domaine où l'emploi est assuré, mais dans un domaine qu'ils jugent d'abord et avant tout intéressant. Ce passage de contestation se solde bien souvent par de piètres résultats scolaires ou par un sentiment de malaise dans leur programme si ce dernier ne représente pas leur propre choix.

É n a – Avant, je ne pensais pas qu'un jour je serais dans une situation où j'aurais besoin de quelque chose et que j'aurais à la trouver. J'ai toujours pensé que mes parents allaient tout me donner. Maintenant, je vois ça différent, je n'aime pas quand mes parents me disent qu'ils vont m'aider. Maintenant, je voudrais aller toute seule.

T i n – J'ai confiance en mon père. S'il me dit quelque chose, je réfléchis un peu. Si je trouve que c'est bon, OK je suis d'accord. Sinon, je lui dis «Non, non, non. C'est pas bon ! »

D a h l i a – Réussir dans la vie, ça veut dire énormément de choses... Mais j'ai remarqué que pour la plupart des gens, bien réussir sa vie, c'est avoir un bon travail stable avec une bonne paye puis deux semaines de vacances payées par an. Ben moi, je ne vois pas ça comme ça. Peut-être travailler mais dans un travail qui ne sera pas vraiment un travail pour moi. Il faut que ça me plaise, que ça m'apprenne des choses, parce que, sinon, j'aimerais pas ça.

Les parents des jeunes qui contestent leur projet scolaire ont généralement un niveau de scolarité inférieur à ceux dont les enfants endossent le projet. Ils ont des études correspondant à un niveau technique ou collégial d'ici.

Enfin, certains jeunes ne bénéficient pas d'un encadrement parental. Ils sont venus seuls au Québec pour rejoindre des frères ou sœurs plus âgés déjà installés ici, ou ont quitté le foyer familial pour diverses raisons, des problèmes avec « le beau-père » par exemple. Quatre jeunes vivent cette situation, dont trois sont à la dérive au point de vue scolaire : ils accumulaient les échecs et ont fini par abandonner les études.

J u l i e t t e – Je suis contente de mon choix parce que j'aime bien Montréal. La vie sociale, ici, ça a un petit peu rapport avec mon caractère et mon tempérament. J'aime bien le pays, mais mes parents souffrent parce qu'ils veulent que je retourne. Je peux dire que je suis seule, ma tante est là mais on n'a pas de liens. À moins qu'on me mette dehors du programme, même si j'échoue, je vais rester là. Je suis restée au Canada et je ne peux pas dire que je suis restée que pour ça, mais

c'était un objectif que j'avais parce que j'ai laissé mes parents pour venir étudier parce que ça coûte trop cher là-bas. Quand je suis rentrée à Dawson, avant c'étaient les parents qui te donnent toujours tout, maintenant, je dois penser. Je dois payer l'appartement, tout ça. J'avais des problèmes parce que j'avais du mal à m'adapter à mon mode de vie. Je devenais de plus en plus une adulte sans support. C'est sûr que mes parents m'envoyaient de l'argent mais eux, ils ont leurs obligations, c'était pas toujours facile. C'est pour ça que j'ai quitté mon programme de Soins à Dawson, parce que je déprimais. Je voulais être à l'école, je voulais étudier mais je n'avais pas le courage, j'étais toujours distraite. Alors j'ai laissé le programme et j'ai eu deux sessions sabbatiques. Puis, j'ai commencé en sciences sociales. Puis, une amie m'a dit que c'était très bon ici en Soins et j'ai fait ma demande.

La seule élève qui n'ait pas abandonné a fait montre d'une ambition, d'une volonté et d'une discipline peu communes. Cette jeune femme a acquis son autonomie et a pris son envol. Ce cas annonce la section suivante : les trajets scolaires.

■ **Trajets scolaires**

Quelle est la préoccupation première des élèves que nous avons interrogés ? À cet égard, trois catégories de trajets scolaires se distinguent ici.

① — Pour l'élève « idéal », ce sont les études, activité dans laquelle il met toutes ses énergies et ses pensées... Il a un objectif clair, l'obtention de son diplôme, et il met tout en branle pour l'atteindre. Pour plusieurs étudiants immigrants qui ont des parents ayant beaucoup d'ambitions à leur sujet et qui endossent ce projet, ou encore pour ceux qui sont adultes et n'ont pas de temps à perdre, c'est effectivement ce qui se passe. **Leur trajet scolaire est rectiligne** : bons succès, très peu d'échecs ou d'abandons, aucune embûche majeure dans leur parcours qui viendrait les freiner : ni les problèmes personnels, ni la différence culturelle ou la difficulté d'adaptation, ni les nombreuses distractions qui pourraient se présenter. Ils sont autonomes, disciplinés et motivés par leur carrière, avant toute chose. Certains ont la vie plus facile que d'autres ; les parents les soutiennent, ils sont bien dans leur peau et s'intègrent bien. Il y a aussi des cas plus difficiles, mais d'autant plus admirables que leur volonté est grande. Ils doivent travailler en même temps qu'ils étudient ou ont très peu de support de leur entourage, mais ils foncent. Ces derniers cependant forment une exception.

② — D'autres élèves ont des **trajets sinueux** : ils ont toujours l'objectif de l'obtention de leur diplôme en tête mais y arrivent moins vite parce que les conditions de leur vie étudiante s'y prêtent mal. Plusieurs cas de figure se présentent ici. Une étudiante réfugiée, qui n'est restée au Québec que parce que son intégrité physique serait menacée si elle retournait dans son pays, est très lente à s'adapter et à s'intégrer. Un étudiant, qui est très critique concernant son programme et la manière d'enseigner de ses professeurs, voit sa motivation baisser peu à peu. Une élève adulte tout juste arrivée connaît un choc culturel intense et déstabilisant. Une autre vit dans un profond isolement qui affecte sa santé psychologique et nuit à ses facultés de



concentration. Certaines femmes vivent des conditions... de femmes : elles accouchent et doivent retarder leur projet scolaire, d'autres font face à une situation de violence conjugale. Un jeune homme dont les parents, restés au pays, payent les études à distance, est ébloui par sa nouvelle liberté et n'arrive pas à se discipliner pour les études. Un autre commence à craquer sous la pression parentale et le stress de la performance.

- 3 — Enfin, une dernière catégorie est constituée d'individus en **situation d'errance**. Non seulement leur trajet est-il sinueux mais ils n'ont plus d'objectif, les problèmes rencontrés étant si grands qu'ils remettent en question leur projet scolaire. Ces personnes en détresse sont en situation de minorité, fort heureusement. Pourquoi telle ou telle personne dérape-t-elle complètement, en butte aux valeurs de ses parents, par exemple, ou face à quelque autre problème ? Nous frappons ici le mur de l'inconnu et ce n'est plus une problématique sociologique ou anthropologique mais bien psychologique : des histoires de cas dont nous ignorons les déterminants profonds.

Conclusion

Les trois dimensions de la « force du projet scolaire » que nous venons d'étudier, le rapport à l'école, l'influence du projet parental et le trajet scolaire, sont interreliées et révèlent une logique interne (voir le tableau IV).

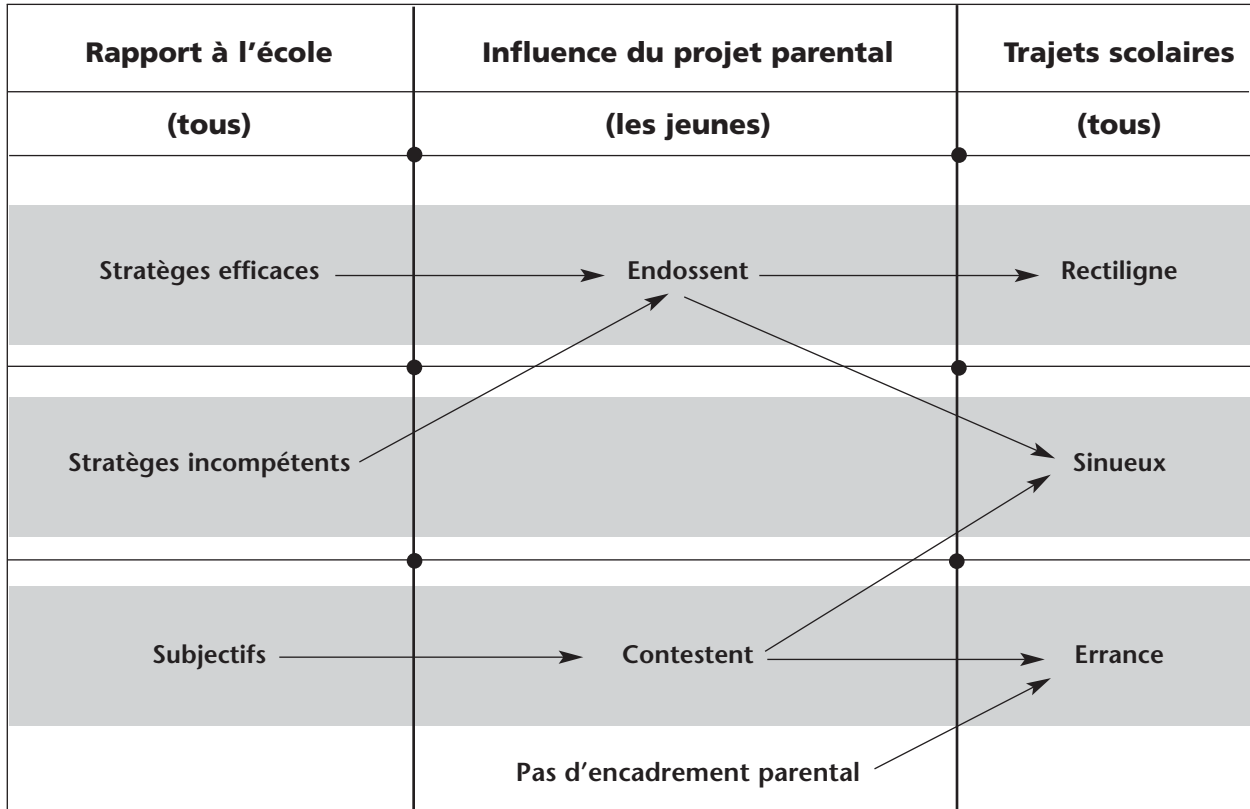
En effet, les rapports qu'entretiennent les jeunes à l'école, qu'ils soient « stratèges efficaces » ou « incompetents », ou qu'ils soient « subjectifs », sont liés à leur vision du projet que les parents entretiennent pour eux : un stratège endosse le projet parental ou il le fait sien, il a le même désir de réussite et d'intégration que ses parents. L'école est vue, par les deux parties, comme la clé de la réussite sociale, le chemin vers l'intégration à la société d'accueil et, ultimement, synonyme de la réussite de sa vie tout court. Cet encadrement parental a, croyons-nous, un effet bénéfique sur le trajet scolaire du stratège efficace qui sera rectiligne, comme nous l'avons qualifié, c'est-à-dire mènera rapidement à l'obtention du diplôme. L'encadrement parental n'est pas suffisant, cependant, pour aider l'élève stratège incompetent qui rencontre plus de difficultés de tous ordres, telles que décrites plus haut.

Les « subjectifs » présentent un profil tout à fait différent. Ce sont des adolescents en révolte, ils remettent en question le projet que leurs parents caressent pour eux, sans toutefois avoir de solution de rechange claire. Ces gens, malgré leur arrivée récente au pays, ressemblent beaucoup aux Québécois de souche, sous cet aspect : la réussite scolaire n'est pas primordiale. Réussir sa vie passe plutôt par l'épanouissement personnel, l'importance très grande des amis, le plaisir d'apprendre pour apprendre ; ils sont des hédonistes à la recherche du plaisir et de la satisfaction immédiate. Cette manière de penser fait dévier leur trajet scolaire qui est sinueux ou, dans les cas extrêmes, erratique. Tout ce qui est extérieur à l'école prend plus d'importance que l'école elle-même.

Enfin, le dernier cas, celui des étudiants qui ne bénéficient d'aucun encadrement parental, nous apparaît pathétique, et nous sommes tentées d'y voir là une relation de cause à effet. Ces élèves sont à la dérive, ils accumulent les échecs et finissent par abandonner les études.

Tableau IV

RAPPORT À L'ÉCOLE, INFLUENCE PARENTALE ET TRAJETS SCOLAIRES



1.5 Relations aux Autres ou le climat à l'école

Les étudiants immigrés récemment évoluent dans un milieu scolaire où ils sont sans cesse en contact avec d'autres élèves, avec leurs professeurs et, de manière plus fugace, avec le personnel du collège, par exemple, les aides pédagogiques. Nous avons cherché à savoir quelles relations ils entretenaient avec ces différentes personnes et quelles étaient leurs perceptions du milieu sur le plan de l'ouverture et de la sensibilité à la différence culturelle.

■ **Le ciel est bleu...**

L'impression générale qui se dégage des propos des élèves en est une de relative bonne entente avec les gens qui les entourent : la plupart ne perçoivent pas de préjugés négatifs dans le milieu à leur égard, ils sont à l'aise au collège, voient la diversité ethnique autour d'eux et sentent qu'elle est acceptée et que son expression est même favorisée par les comités étudiants. Souvent, « les professeurs n'accordent pas d'importance à l'origine des élèves » et cela est souhaité par plusieurs, qui interprètent ce fait comme un traitement égal pour tous et une absence de préjugés :

K h a n – Mes professeurs me traitent comme les autres et je ne veux pas qu'ils tiennent compte de moi comme étranger. Comme tout le monde.



A m b r o i s e – *Je pense pas que mes profs regardent la différence culturelle. Ils s'en fichent et c'est bien. Pour le professeur, c'est pas grave qui on est. Ce qu'il veut, c'est qu'on ait de bonnes notes. Il enseigne la matière et toutes les autres choses, c'est pas son problème. Il s'occupe pas de ça. Mais c'est bon, parce que... pourquoi faire la distinction entre élèves différents ? Lui, il arrive d'ici, lui, il arrive de là, lui est québécois : ça n'a pas d'importance dans la classe. Ce qui compte, c'est si on connaît la matière ou si on la connaît pas.*

M a u r i c e – *Je pense pas que les profs voient les différences de culture. Je pense plutôt qu'ils voient l'élève en tant que tel. Ils voient l'élève plus que la couleur de la peau ou la race. En tout cas, les professeurs dans notre programme, je pense, ils voient l'élève.*

Les autres élèves, semble-t-il, n'accorderaient pas non plus d'importance à l'origine mais s'intéresseraient à la personne plutôt qu'à sa nationalité. Dans son étude de trois collègues québécois, R. Bourhis (2001) a décrit cette manière de voir les membres d'une société comme des individus et non comme membres de la société. C'est la catégorie « individualisme », une des manières privilégiées par les cégépiens québécois d'origine pour entrer en relation avec les immigrants. Ce sont les caractéristiques individuelles qui comptent et cette attitude est partagée ici par les immigrants eux-mêmes.

F a r o u k – *Au collège, on est toujours en groupe. On sort ensemble aussi. On s'entraide. C'est comme une famille. Il y a des Québécois et il y a aussi des étudiants étrangers. J'ai pas de préférences parce que c'est la personne qui m'intéresse, c'est pas son origine. Ça, ça m'intéresse pas.*

Voilà ce qu'affirme la majorité des personnes interrogées : le milieu est relax, beaucoup plus qu'au secondaire où l'origine ethnique et la couleur de la peau sont les fanions d'une identité en formation (Laperrière 1991). Les collégiens, à dix-huit ou vingt ans, auraient dépassé cette étape de l'adolescence. Ils ont le désir de s'intégrer et, voyant le milieu collégial multiethnique, surtout le programme dans lequel ils sont inscrits, ils en profitent pour s'insérer dans ce portrait de la diversité.

Il est frappant de constater combien ces jeunes immigrants fréquentent de personnes de nationalités diverses ici, au Québec. Souvent, en arrivant, ils ont fréquenté des classes d'accueil, classes qui, par définition, sont des plus multiethniques. Ils ont gardé des amis de cette époque toute récente du secondaire. Ensuite, le milieu collégial leur offre encore la possibilité de fréquenter un éventail de personnes de nationalités différentes. Leurs réponses à nos questions sur leurs amis, sur la composition ethnique de leurs fréquentations au cégep et à l'extérieur, sont une énumération impressionnante de nationalités les plus diverses, québécoise comprise.

F a d i r a – *Mes amis ici, c'est des amis de différentes ethnies. Il y a des Marocains, des Québécois, des Haïtiens, toutes sortes.*

É r i c – *Mes amis ? Plein de monde, des Québécois, des Arabes, des Latinos, pleins d'Arabes parce que mes parents viennent du Maroc. J'ai vécu au Maroc.*

Les élèves admettent cependant avoir des affinités avec les personnes de leur propre groupe ethnoculturel, comme nous l'avons déjà montré dans la deuxième partie de ce rapport. Cependant, lorsqu'il s'agit de former des équipes de travail en classe, ils ne vont pas sélectionner les partenaires mais aborder simplement les personnes qui se trouvent à leurs côtés. Ces relations épisodiques ne les engagent pas à plus long terme :

T h i e r r y – *Je vais me mettre avec des Québécois ou avec des Haïtiens ou des Latinos américains, ça m'est égal complètement. Je pense pas pouvoir avoir des préjugés sur différentes ethnies, j'en suis une. Je suis dans la même position qu'eux. Je peux pas les repousser.*

J a s m i n e – *Quand on travaille en équipe, je me mets avec les gens qu'il y a autour de moi. Ça n'a aucune importance. Même si mes amies proches ne sont pas assises à côté de moi, je laisse tomber. C'est juste un travail d'équipe. Aucune importance. Je suis à l'aise. C'est comme ça que je me fais des amies en plus.*

■ ... parce qu'on a mis nos lunettes bleues...

Les élèves immigrants ont, en quelque sorte, intérêt à considérer le milieu comme accueillant, même s'il ne l'est pas tout à fait. L'accueil est formidable, nous répètent les étudiants. Cette vision positive de la réalité est idyllique et irréaliste mais vaut mieux la considérer ainsi et s'intégrer de son mieux que de s'attarder aux aspérités rencontrées, qui ne sont pas si nombreuses finalement, et d'en souffrir.

É m i l i a – *Des fois, y a des préjugés mais ça dépend des étudiantes. On ne peut pas généraliser. J'essaie de ne pas me casser la tête avec ça. Je parle avec celles qui parlent avec moi. J'essaie de ne pas me mêler avec les autres.*

R a c h i d a – *Chez certaines, oui, je ressens des réticences à se mettre avec n'importe qui. Mais très peu dans le groupe où je suis. Sur trente élèves peut-être, y'en a deux ou trois, c'est pas beaucoup.*

D'ailleurs, on constate la même attitude positive quand il s'agit de juger les professeurs : presque tous nous disent qu'ils ont de bons profs, compétents, disponibles, que les rapports qu'ils entretiennent avec eux sont la plupart du temps faciles et exempts de préjugés. Quelques-uns sont gênés de poser des questions en classe à cause de leur accent, de leur timidité ou par peur du ridicule, mais ils vont voir leurs professeurs après les cours ou quand ils sont seuls dans leur bureau. Rares sont les personnes qui déplorent un manque de sensibilité à la différence culturelle chez leurs professeurs.

Il arrive que l'on constate des préjugés dans le milieu mais ça ne s'adresse pas à « nous » parce que « nous, on est ouvert ».



Cela est pour les autres, comme s'il suffisait d'avoir soi-même une attitude d'ouverture pour se mettre à l'abri de ces sentiments négatifs :

M u r i e l l e – *En fait les préjugés, c'est plus aux gens qui ne s'adaptent pas. À mon égard, non, ça va bien, jusqu'à maintenant, elles n'ont jamais rien manifesté. Mais, aux autres, oui. J'ai remarqué. Il y a par exemple, les Haïtiennes, celles qui sont un peu plus âgées, elles ont vraiment du mal à s'intégrer parce qu'il y a longtemps qu'elles ont laissé les études... On n'aime pas se mettre en équipe avec elles.*

Cette manière de voir leur intégration de manière active, c'est-à-dire relevant d'eux-mêmes est assez répandue : il s'agit que le milieu soit perçu comme accessible pour qu'ils fassent l'effort de le pénétrer. L'attitude de la société hôte influence l'attitude de l'immigrant (Berry 1989). Les victimes du système, les personnes qui le considèrent vraiment hostile, sont relativement rares parmi nos informateurs.

R a c h i d a – *C'est moi qui ai ce désir de m'intégrer. C'est moi qui veux absolument m'intégrer. C'est moi qui veux me fondre dans la foule. Je pense, personnellement, que si je reste dans mon p'tit coin et que je ne cherche pas à m'intégrer, je ne serai pas intégrée.*

B a r b a r a – *C'est très subtil et je les comprends. Elles ont travaillé trois ans ensemble, quelques personnes viennent, elles arrivent au dernier cours et elles disent je suis infirmière. Ça dépend de la position que l'on prend. Je pense que je dois plus comprendre cela que de rentrer au cours comme cela. Je suis dans un pays nouveau, je dois m'adapter, pas que les personnes s'adaptent à moi. Les personnes s'ouvrent de toute façon, mais nous, on doit donner plus.*

Dans la relation avec l'enseignant aussi, les élèves qui réussissent ont le sentiment que la bonne entente vient du fait qu'ils sont intéressés et que cela fait plaisir au professeur. Ils voient une ouverture du côté de l'enseignant et ils n'ont qu'à suivre les règles pour être acceptés :

E d w i n a – *Je m'entends très bien avec mes profs. Ça dépend aussi de comment on est. L'autre fille qui ne réussit pas, elle pense que c'est à cause du prof qui l'aime pas. La majorité de mes profs, je dis pas qu'ils m'aiment mais ils ne montrent pas le contraire. Ils ne montrent pas qu'ils ne m'aiment pas. Pourquoi ils se sentent bien, pourquoi ils me parlent tout le temps, ils connaissent mon nom très bien... c'est parce que je montre à ces profs-là que je veux apprendre. Je m'assois toujours en avant, je fais toujours mes devoirs, mes affaires sont toujours bien placées, j'étudie. C'est normal que je développe une bonne relation avec ce prof-là. Mais si tu es toujours en retard, tu ne fais pas tes devoirs, puis tu parles beaucoup en classe, puis tu n'es pas intéressée, tu poses des questions qui n'ont pas rapport... J'adore mes profs.*

M a i – *Ça va bien avec tous mes professeurs. J'ai pas de problèmes avec les professeurs. Je communique avec eux souvent. Je pose des questions si je ne comprends pas. Pas de problèmes. Même des fois, j'ai l'impression que ça leur fait plaisir de me répondre.*

■ ... avec quelques nuages...

Ce portrait esquissé à grands traits est cependant incomplet ; s'y profilent aussi des zones grises. Dans tel programme, il y aurait de la discrimination de la part de certains professeurs... Certains élèves manifesteraient de l'impatience ou du mépris face aux immigrants...

Si le milieu collégial n'est pas totalement exempt de toute pratique discriminatoire, avec quelle ampleur cela se manifeste-t-il ? Nous venons de voir que la plupart des élèves n'en voient pas autour d'eux. Pour ceux qui la ressentent, la discrimination est très subtile ou même cachée. Elle s'exprime par exemple quand les professeurs prennent moins de temps à encadrer les élèves immigrants :

F a r o u k – Il y a des profs qui sont bons mais il y a des profs qui sont un peu racistes. C'est un racisme caché. Tu peux pas voir ça mais tu le sens. Tu le sens par rapport à comment il fait avec les autres et comment il fait avec toi. Mais il ne le montre pas. Lorsque tu demandes quelque chose, il va t'expliquer mais c'est pas de la même façon que pour les autres. Il donne plus de temps aux autres. Mais c'est une minorité, c'est pas une majorité.

M u r i e l l e – Oui, quelques professeurs ont des préjugés à mon égard, mais quelques-uns, pas trop. Comment je vois ça ? Par le temps qu'elles consacrent avec moi. Par exemple, quand il y a plusieurs personnes qui viennent poser des questions, le temps qu'elles passent avec moi, l'attention qu'elles portent à ma question. Les profs disent que toutes les questions sont importantes mais elles trouvent qu'il y a des questions qui sont un peu niaiseuses. Aussi, on a le droit d'emprunter du matériel mais il y a d'autre matériel qu'on ne veut pas qu'on emprunte. Mais toi, tu demandes... mais il y en a d'autres qui parviennent à ramener les objets interdits à la maison. Il y a du favoritisme. J'en ai discuté avec d'autres élèves et elles avaient aussi remarqué...

... Ou dans les propos des professeurs en classe :

E d w i n a – J'ai jamais eu un prof qui m'a maltraitée parce que j'étais haïtienne. C'est sûr qu'il y a des profs parfois qui parlent des Arabes... Ils savent quoi dire : s'il y a des Haïtiens dans la classe, ils vont parler des Arabes, des Chinois. Je surveille tout le temps ça. J'ai jamais eu quelqu'un qui m'a traitée de négresse, par exemple. Des fois, j'entends parler les profs qui parlent des autres pays et c'est pas positif. Moi, j'aime pas ça. Moi, je me dis : moi aussi je suis immigrante... Je me mets dans le même panier, ça me met mal à l'aise. Même si le prof n'a pas dit « haïtien », je me sens mal à l'aise quand même. Quand il fait une blague, moi, je ne ris pas.

Ce sentiment d'exclusion n'est pas ressenti de la même façon que l'on soit noire ou blanche, haïtienne ou française. Selon R. Bourhis (2001), les cégépiens québécois de souche ne considèrent pas tous les immigrants d'un même œil : les Européens francophones sont perçus le plus favorablement en termes de fiabilité par exemple, et les Haïtiens, le moins favorablement, en termes de ponctualité et de vaillance au travail.



C é l i n e – J’ai pas ressenti ça. Des préjugés ? Enfin, par rapport aux Français, parce que je suis française, j’ai pas eu ce sentiment.

S u z a n n e – Des préjugés par rapport à nous ? Non, j’ai rien senti de particulier. Les élèves sont très ouvertes, au contraire, elles étaient très intéressées à nous connaître, à parler avec nous, savoir d’où on venait, ce qu’on avait fait. On n’a vraiment pas été mises à l’écart.

Un phénomène semblable a été observé en Sciences humaines :

T h i e r r y – Je le cache pas du tout que je suis français, j’en suis fier ! Je perds mon accent, de temps en temps mais en appelant mes parents en France, je le récupère facilement. Je veux le garder aussi. Je pense que c’est un atout, les gens se posent des questions, ils viennent me parler, se demandent ce que je fais là, et puis, ça fait de la vie sociale. Moi, je suis très content.

■ La sensibilité à la différence culturelle

La question de la sensibilité à la différence culturelle a été abordée avec les répondants. Comme ce sont les professeurs qui sont aux premières lignes dans la rencontre avec les élèves et qui créent la relation pédagogique, ce sont eux qui ont fait l’objet du plus grand nombre de critiques sur ce point. Nous avons déjà vu que les répondants constatent fréquemment que les professeurs ne connaissent pas leur situation d’immigrants nouvellement arrivés et qu’ils offrent le même traitement à tous, immigrants ou non. D’ailleurs, les enseignants eux-mêmes nous l’ont confirmé : leurs efforts d’encadrement vont aux élèves en difficulté, quelle que soit leur origine. Les difficultés scolaires peuvent avoir comme cause une préparation inadéquate à l’enseignement collégial, une maîtrise déficiente des codes linguistiques ou une non-adaptation aux pratiques en vigueur dans le milieu collégial, et ces difficultés seront détectées par les enseignants sensibles aux problèmes de leurs élèves ; mais les raisons de ces difficultés seront-elles bien comprises, et donc la médecine appliquée efficacement, si l’enseignant ignore la situation particulière de ces nouveaux arrivants ?

B a r b a r a – C’est pas évident du tout qu’on veut m’aider. Quand on commence, c’est pas évident. Dans la première semaine, on a pensé qu’ils ne comprenaient pas que nous sommes nouveaux, dans un milieu nouveau. Des fois, je pense que je devrais porter une grosse affiche avec « Je suis nouveau ». Pas pour me donner des avantages, c’est pour me donner un peu plus de chance. Après cela, oui, quand j’ai commencé à poser des questions et à dire que c’était pas facile pour moi.

Une élève, ici, peine énormément en français mais aussi dans les cours de son programme de Sciences humaines, et pourtant :

D o r o t h é e – Mes professeurs ne savent pas du tout que je suis ici depuis peu d’années. Ils s’intéressent pas du tout à cela.

Si les enseignants sont conscients de la situation des élèves, encore faut-il qu'ils l'acceptent :

C é l i n e – *Ça dépend des professeurs. C'est individuel, en fait. Y'en a qui s'en rendent compte, qui sont même curieuses de voir la différence, ça les enrichit aussi. D'autres, ça énerve. On sent que ça les agace. C'est assez personnel, ça. En général, j'ai un bon contact.*

Certains élèves ressentent cruellement l'absence de considération de leur situation d'immigrants récents. Ce sentiment devrait s'estomper avec le temps et du soutien, à mesure que ces élèves apprennent et s'intègrent, à mesure qu'ils perdent leur statut d'immigrants « récents », mais leurs premiers pas parmi nous seraient facilités par une conscience plus grande de leur situation.

M u r i e l l e – *Quand on a fait la synthèse en psychologie par exemple, on aurait pu trouver des recherches qui venaient de la France ou du Congo, et elle, elle était plus concentrée sur ce qui se passe au Québec, au Canada. Je trouve qu'ils mettent plus l'accent sur le Québec, même pas sur le Canada. Plus sur le Québec. C'est pas évident, non. Ils ne sont pas axés sur la diversité. J'aimerais qu'ils le soient parce que je me sentirais mieux. Non, ils ne sont pas trop ouverts.*

Le degré d'inconfort ressenti par les élèves est variable ; comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart considèrent qu'ils doivent s'intégrer en passant inaperçus, mais pour d'autres, les problèmes engendrés par le fait d'être immigrants récents sont un obstacle à leur réussite.

J u l i e t t e – *Je ne pense pas que les professeurs sont conscients de nos problèmes. Je pense qu'ils ont plutôt tendance à juger. Je dis qu'on nous juge : « C'est parce que tu es stupide ou que tu viens d'un pays qui est pauvre ». C'est le plus gros problème que j'ai présentement parce que, surtout en Soins, je ne pense pas qu'on nous aide assez. Tu ne sais pas être infirmière si tu ne sais pas calculer, mais on ne cherche pas à savoir c'est quoi qui t'empêche de comprendre la question ou l'examen ou la matière.*

Il ne s'agit pas ici de jeter la pierre aux enseignants ; la très grande majorité fait son possible, avec les moyens mis à leur disposition. D'ailleurs, les élèves le constatent : les enseignants ont trop d'élèves pour pouvoir assurer à tous un encadrement adéquat :

J a s m i n e – *Mes professeurs souhaitent sûrement ma réussite mais ils ont beaucoup d'élèves. Ils ne portent pas attention juste à moi. Je ne sais pas, je ne suis pas sûre.*

M u r i e l l e – *Chez les profs, il n'y en a pas trop qui soutiennent notre réussite. Je ne sais pas si c'est le temps ou quoi. Ils ne prennent pas la peine d'y voir cas par cas.*



■ Des lieux différents selon les programmes

Les élèves immigrants interrogés sont inscrits dans quatre programmes : Sciences humaines, Soins infirmiers, Informatique et Technologie de l'électronique. Les réalités vécues dans ces programmes sont bien différentes : on y observe soit une grande majorité de filles (Soins infirmiers) soit de garçons (Informatique et Électronique), on travaille avec un « matériau humain » (Soins, Sciences humaines) ou avec des fils, des circuits et des appareils (Informatique et Électronique), on évolue toute la journée avec des personnes avec lesquelles on doit collaborer étroitement parce que le programme est petit et qu'on est dans les mêmes groupes pour les cours de concentration (les trois programmes techniques) ou bien on est dans un programme plus gros et plus anonyme où le jeu des relations n'est pas imposé et se fait plus sur la base des affinités (Sciences humaines).

Les élèves inscrits dans les trois programmes techniques décrivent leur groupe comme une famille ; ils se connaissent tous, dînent ensemble, se retrouvent fréquemment dans les mêmes locaux et s'entraident avant les examens.

L a i r a – La bibliothèque est toujours ouverte, on demande les livres qu'on veut, on reste le temps qu'on veut. C'est comme une petite famille. En tout cas, moi, j'adore le cégep. Avant de commencer, je n'imaginai pas ça comme ça. On passe presque tout le temps au cégep. Si on étudie de 8 h jusqu'à 5 h, c'est toute la journée au cégep. C'est un milieu de vie.

J a s m i n e – En Soins infirmiers, on dirait que c'est plus familial que les autres programmes. Dans le cours de Soins, tout le monde se connaît, tout le monde se parle. Mais dans le cours de français, je ne connais pas personne parce qu'il y a des élèves qui viennent de différents programmes.

T i n – Je connais presque tous les gens de mon programme, on est trente environ. Je me suis fait de bons amis. Des fois, on mange ensemble... comme à la cafétéria. On parle, on niaise.

Cette relative promiscuité dans les programmes techniques a pour conséquence une amplification des particularités des programmes. Dans les techniques physiques, la matière étudiée est une donnée objective totalement dépourvue de toute référence culturelle. Les élèves partagent une matière scolaire extérieure à eux-mêmes et qui ne met pas en jeu l'identité ethnoculturelle :

T i n – Je travaille en équipe avec les autres. C'est correct, on ne fait pas de différence. Québécois ou autres, parce qu'on apprend la même matière, c'est pas différent.

Ces garçons considèrent les rapports entre groupes ethniques comme accessoires et traitent les préjugés avec désinvolture.

Au contraire, le programme de Soins infirmiers a des normes professionnelles qui mettent en jeu les différences culturelles : les futures infirmières, quelle que soit leur origine, sont appelées à se conformer à des valeurs et des manières de faire prédéterminées dans l'exercice

de leur profession. Elles seront appelées aussi à rencontrer une clientèle très diversifiée, tant au point de vue social que culturel. Faire face à la diversité culturelle est une donnée inhérente à cette technique humaine. Aussi, les élèves interrogées insistent-elles sur les exigences d'adaptation nécessitées par leurs études et sur les efforts qu'elles consentent dans cette tâche. Elles ont aussi une perception aiguë des clivages ethniques au collège ou en classe et de la discrimination dont elles pourraient faire l'objet.

Juliette – Le plus souvent, on pense qu'on est toutes des imbéciles. Des fois, on pose une question, l'une d'entre nous répond et puis, là, on nous regarde : « Mais comment est-ce que tu sais ça ? ». Et puis, on nous demande de travailler en groupe, c'est sûr qu'elles vont pas venir dans notre groupe, parce qu'on ne sait rien, on ne connaît rien. Ça nous oblige à nous tenir entre nous, on essaie de garder une solidarité entre nous. Des fois, j'essaie de m'intégrer mais si ça ne marche pas, je ne peux rien faire. Des fois, c'est triste, on nous demande de nous diviser en groupe et vous allez voir toutes les Haïtiennes ensemble, toutes les Roumaines ensemble.

En Sciences humaines, des problèmes de relations interculturelles se vivent aussi mais ils sont d'un autre ordre que ceux que nous venons de décrire. Le contexte est différent. Les élèves de ce programme, plus gros que les programmes techniques, vivent dans un anonymat plus grand. Il y a beaucoup moins de cohésion entre eux, le sentiment d'appartenance est moins présent parce le nombre de profils et de disciplines est plus grand et que les projets professionnels sont multiples.

Une autre particularité s'observe en Sciences humaines : la diversité ethnique y est moins importante, les immigrants sont donc plus minoritaires et plus en contact avec les Québécois de souche que ne le sont les élèves des programmes techniques. Ici, le clivage ne se fait pas entre groupes ethniques mais entre immigrants et Québécois de souche. S'il y a une « famille » ici, c'est celle des immigrants qui se comprennent entre eux pour avoir vécu les mêmes expériences d'immigration.

Fabricia – J'ai jamais travaillé en équipe avec des Québécois. J'ai toujours travaillé avec d'autres immigrants. C'est comme une autre famille à moi. Je ne sais pas. Des fois, quand je travaille avec des Québécois, eux ils vont pas retenir ton idée à toi. Ils vont dire que c'est pas vrai ce que je dis. Ils pensent que ce qu'ils disent, c'est ça qui est correct. Ou bien, tu vas parler, ils ne vont même pas t'écouter. Alors, j'essaie de trouver où on va m'écouter. Au début, j'essayais de m'intégrer dans les débats, dans les cours, pour voir ce que ça donne. Mais, à mesure que j'avais, je n'avais pas envie d'aller vers eux.

Mia – Moi, ça va bien en équipe avec les autres nationalités. Des Espagnols, des Arabes, ça va bien, mais pas avec des Québécois. Pour les Québécois, ça ne dure pas longtemps, je ne sais pas pourquoi. Ils parlent trop vite et moi, je ne comprends pas ce qu'ils disent. Chaque fois que je parle, c'est trop lent. Avec les autres nationalités, oui. Les gens qui ont les mêmes problèmes ou les mêmes sensations, ils comprennent.



D o r o t h é e – Moi, je ne fréquente pas de Québécois. Je fréquente des personnes qui viennent du Pakistan, par exemple, d’Afrique, du Sénégal, des Marocains.

En conclusion, nous avons vu quelques nuages se profilant dans le ciel des relations interculturelles au Cégep de Saint-Laurent : même si les étudiants immigrants ont un grand désir de s’intégrer à la majorité et que, pour ce faire, ils n’ont pas intérêt à considérer le milieu hostile, ils ont quand même remarqué quelques problèmes. En ce qui concerne les autres élèves, ce sont surtout ceux de Sciences humaines qui ont été dans la mire par leur attitude de rejet et d’impatience face aux immigrants.

Selon les immigrants, les professeurs non plus n’auraient pas toujours un comportement irréprochable. On leur reproche de ne pas connaître la situation d’immigrants récents de certains de leurs élèves et même de ne pas accorder d’importance à l’origine ethnique des élèves. N’est-ce pas ici de la discrimination systémique ? Un traitement égal à des élèves différents dans leur culture, dans leurs façons d’aborder la matière, dans leur maîtrise de la langue risque de produire des effets différents. Tous n’ont pas les mêmes besoins parce qu’ils ont des acquis différents. L’école est un lieu d’acculturation, certes, mais si le moule est trop rigide, il exclut la différence et il ne donne pas la chance de s’intégrer.

Nous terminerons cette section en permettant à une élève d’exprimer ses souhaits d’ouverture et de respect :

J u l i e t t e – D’après moi, les professeurs n’essaient rien. Vous êtes là, vous voulez être infirmière, il faut les capacités requises. Moi, je pense que nous sommes toutes capables, c’est juste qu’on doit apprendre à s’adapter à la façon dont les choses sont. C’est ça que je peux dire. Moi, je dirais d’essayer de comprendre. C’est pas tout le monde qui sont stupides, c’est pas parce que je peux pas avoir une bonne note que je suis stupide ou pas faite pour ça.



2. Comparaison avec les groupes de contrôle

Nous avons rencontré pour des entrevues et nous les avons ensuite suivis par téléphone, douze immigrants anciens et treize Québécois de souche comme groupes de contrôle, afin de mieux comprendre les immigrants récents et de faire émerger leurs particularités. Les immigrants anciens sont arrivés très jeunes au Québec et ont effectué tout leur parcours ou la majeure partie de leur parcours scolaire au Québec. En comparant les stratégies d’apprentissage des élèves immigrés récemment, d’une part, à celles des immigrants anciens et des Québécois, d’autre part, nous avons vérifié si elles étaient différentes et si les immigrants anciens et les Québécois s’adaptent mieux aux pratiques pédagogiques au collégial comme nous en faisons l’hypothèse, compte tenu du fait que ces jeunes ont vécu tout leur parcours scolaire au Québec.

Les premières entrevues se sont déroulées comme pour les immigrants récents, à l’automne 2000 et dans les mêmes conditions, c’est-à-dire qu’elles étaient enregistrées et confidentielles. Ces entrevues ont été résumées, contrairement à celles des immigrants récents

qui ont été transcrites. C'est la raison pour laquelle nous ne parsemons pas notre propos de citations textuelles comme dans l'analyse des immigrants récents. Les propos entre guillemets sont des citations libres. La grille d'entrevue comportait les mêmes thèmes que pour les immigrants récents, à savoir leur expérience actuelle au collégial, leur milieu familial, leur groupe de pairs, leurs activités extra scolaires, leur perception d'eux-mêmes et leurs projets. Nous avons exclu des aspects non pertinents tels que l'expérience migratoire pour les Québécois et la description de la culture scolaire du pays d'origine pour les immigrants anciens.

Le suivi téléphonique effectué au semestre d'automne 2001, soit un an après la première entrevue, a duré de vingt minutes à une heure. Il nous a permis de connaître les activités de chacun à ce moment-là et de compléter l'information sur leur rendement scolaire, en particulier, les raisons de leurs succès et/ou échecs, les conditions dans lesquelles ils étudient et les changements dans leurs perceptions du milieu scolaire, s'il y avait lieu. Les douze « anciens » ont pu être joints à cette occasion ainsi que douze des treize Québécois.

2.1 Groupe des immigrants anciens

Dans le groupe des immigrants anciens (quatre élèves de chacun des programmes à l'étude, Génie électrique et Informatique étant jumelés, rappelons-le), le pays d'origine est plus homogène que celui des immigrants récents. Ce groupe se compose en effet de cinq Asiatiques (Viêt-Nam (2), Cambodge, Chine et Thaïlande), cinq Latino Américains (Guatemala (3), Chili et Honduras), une Haïtienne et une Bulgare. Ils ont de 17 à 24 ans.

Nous avons comparé les immigrants anciens et récents sous l'angle des dimensions suivantes : le rendement scolaire, la force du projet scolaire, les méthodes de travail et les relations avec les professeurs et les autres élèves.

Nous avons établi les cotes de rendement scolaire pour les immigrants anciens, comme pour les immigrants récents. Nous avons ainsi constaté que le profil du groupe montre beaucoup d'échecs et d'instabilité, contrairement à celui des immigrants récents qui poursuivent leurs études dans le programme déjà entrepris et, pour plusieurs, avec régularité et une performance intéressante. Des douze immigrants anciens, six seulement poursuivent leurs études à Saint-Laurent, c'est-à-dire la moitié. Trois ont été expulsés à cause de trop nombreux échecs, il y en a une qui suit maintenant un cours dans une école professionnelle, une autre qui a abandonné les études parce que sa motivation était très faible et, finalement, un dernier a changé de collège et de programme d'étude, la motivation étant chez lui aussi trop faible pour continuer — il avait échoué l'ensemble de ses cours au semestre précédant son départ. Parmi les six autres, deux ont eu de nombreux échecs, trois ont eu un parcours moyen ou bon et une seule a eu d'excellents résultats. Ce portrait est donc peu reluisant.

Notons que cet échantillon ne se veut pas statistiquement représentatif de la population à l'étude, en l'occurrence tous les immigrants anciens. Cependant, nous pouvons y déceler des expériences scolaires qui révèlent une situation type qui, elle-même, explique une partie du phénomène global que nous pourrions observer chez tous les immigrants anciens. C'est pour cette raison que la situation des immigrants anciens de notre échantillon mérite d'être décrite.

Chez ces immigrants anciens, l'effet des quelques années de plus passées ici se fait sentir sous plusieurs aspects quand on les compare aux immigrants récents. Par exemple, sont-ils des « stratèges » dans leur rapport à l'école aussi fortement que l'étaient les immigrants



récents ? C'est-à-dire voient-ils l'école comme le tremplin vers la réussite sociale ou la voient-ils, au contraire, tout comme les rares « subjectifs » déjà décrits chez les immigrants récents, d'abord comme un lieu d'épanouissement personnel et immédiat ? Les immigrants récents étaient fortement stratégiques, les immigrants anciens le sont beaucoup moins. En effet, aux questions concernant les raisons qui les maintiennent à l'école, ou leur conception de la réussite et les projets qui leur tiennent le plus à cœur, nous recevons des réponses telles que : « *le plus important, c'est le bonheur* », « *la réussite, ce n'est pas les notes* », « *pour me réaliser, je veux faire le tour du monde* », « *je suis motivé quand c'est intéressant* », « *aimer son travail, c'est plus important que l'argent* », « *la réussite, c'est être content de ce qu'on fait* », « *mon projet plus tard ? Aider* », « *mon projet le plus important, c'est d'être mère, un jour* ».

La réussite sociale et avoir de l'argent sont beaucoup moins évoqués comme facteurs de motivation que par les immigrants récents chez qui l'intérêt pour ces choses est évident. Cela se comprend : le projet parental d'assurer un avenir meilleur aux enfants est très vivant chez les immigrants récents. Chez les immigrants anciens, ce projet est celui des parents, pas celui des enfants ; en effet, toujours nous entendons que les parents de ce groupe tiennent à ce que leurs enfants étudient, ils les encadrent et les supportent mais leurs enfants sont devenus des petits Québécois en ce sens qu'un élément nouveau apparaît : « *Mes parents vont me soutenir si je veux étudier* ». C'est le jeune qui décide, les études ne vont plus de soi, et il peut contrecarrer le projet parental. Tout comme chez les Québécois de souche que nous avons interrogés, le projet de la réussite scolaire n'est pas familial mais individuel. Tant que l'enfant désire poursuivre les études, les parents le soutiendront tandis que le projet des études chez les immigrants récents est collectif, toute la famille ayant immigré dans ce but. Les immigrants anciens sont donc devenus, sous cet aspect, des Québécois.

Les trajets scolaires sont aussi plus sinueux chez ces immigrants anciens que chez les immigrants récents. Échecs, abandons, changements de programme et même de collège sont fréquents chez les douze répondants. Beaucoup plus souvent, ils nous disent manquer de motivation ou de discipline, être découragés par les échecs ou empêchés de travailler et de performer par des problèmes personnels, dont des heurts et confrontations avec leurs parents.

Dans l'étude des immigrants récents, nous avons identifié l'âge et la force du projet scolaire comme influençant le rendement plus fortement que l'appropriation des pratiques pédagogiques en milieu collégial : les élèves très motivés pouvaient dépasser cette embûche de la différence culturelle. Les mêmes déterminants au rendement scolaire, motivation et clarté des objectifs, se retrouvent ici. La compréhension et l'intégration de la culture scolaire n'apparaissent pas comme des freins à la réussite parce que ces immigrants anciens sont adaptés depuis longtemps et, malgré tout, réussissent globalement moins bien que leurs confrères immigrants récents.

Dans la vie de ces jeunes de vingt ans, les parents jouent encore un rôle central mais souvent douloureux à cause de la distance qui se crée graduellement entre eux. En effet, les élèves parlent des deux mondes différents dans lesquels ils vivent : l'école et la maison. Chez les immigrants récents, la maison est le pôle de référence, la gardienne de la culture originelle à partir de laquelle ils vont explorer le nouveau pays d'accueil. Pour les immigrants anciens, cette exploration est achevée et ils sont imprégnés de la culture québécoise. Ils ressentent maintenant une dualité culturelle qui n'est pas toujours harmonieuse lorsqu'ils comparent les deux mondes : leurs parents seraient plus sévères que les parents québécois, ils seraient aussi

plus réservés et plus fermés sur eux-mêmes, participant moins qu'eux à la culture et à la vie québécoise. Cela les préoccupe. De plus, les parents fréquentent leur communauté culturelle, ce que font beaucoup moins leurs enfants, qui ont des amis tant québécois que de diverses origines.

Les jeunes immigrants anciens ne rejettent cependant pas la culture de leurs origines. Bien que, le plus souvent, ils se sentent déjà québécois, ils n'en apprécient pas moins les valeurs et coutumes propres à leur pays d'origine conservées par leurs parents. Par exemple, ils trouvent encore choquant ce qu'ils interprètent comme un manque de respect, soit la familiarité développée entre les élèves et les professeurs. Ils vont parfois même effectuer « un retour aux sources » et revendiquent la double appartenance et la reconnaissance de cette dualité par leur entourage. Ils fréquentent les regroupements ethniques plus souvent que les immigrants récents, avouant avoir déjà ignoré ou même renié auparavant cette identité. Ils iront même, dans les moments difficiles, jusqu'à condamner le projet migratoire de leurs parents, développant ainsi une vision utopique de leur pays d'origine. Ils y pensent comme un idéal lointain et une solution de fuite lorsque les choses vont mal ici. « *Je serais mieux là-bas* » ou « *Je veux retourner dans mon pays, toute ma famille est là-bas* », avons-nous entendu fréquemment. Ce « là-bas » est nostalgique, idéalisé. L'ont-ils entendu de leurs parents ? Probablement, quelques fois...

En tant qu'immigrants anciens, ils se permettent de critiquer le milieu collégial et même leur pays d'accueil plus que les immigrants récents qui sont, comme nous l'avons dit, en phase d'exploration. Cette attitude est symptomatique de la connaissance et de l'aisance qu'ils ont acquises dans le milieu : leur identité étant désormais mieux assurée ici, ils peuvent se permettre de critiquer. Ils ont des opinions sur tous les sujets, système de santé, système d'éducation, nationalisme québécois, etc... et organisation scolaire : les horaires sont bizarres, les professeurs ne se concertent pas pour le calendrier des examens, etc. De la même manière, ils attribuent leurs difficultés scolaires à des causes indépendantes de leur volonté plus souvent que les immigrants récents qui, comme nous l'avons vu, endossent la responsabilité de leur intégration, de leurs succès et de leurs échecs.

S'ils voient matière à critique dans leur milieu, ils sont beaucoup moins sensibles que les immigrants récents face à la discrimination dont pourraient faire montre les personnes qui les entourent. La discrimination et les préjugés négatifs s'exprimant dans le milieu sont ici plus affaire de perception et de sensibilité que de description objective. Les immigrants récents sont attentifs à leur environnement, à ce qu'ils reçoivent, perçoivent et appréhendent parce qu'ils sont en reconnaissance de terrain. Ils peuvent aussi ressentir une réelle distance culturelle et avoir besoin, pour pouvoir s'adapter plus facilement, qu'on comprenne leur différence. Les immigrants anciens ont dépassé cette étape, ils sont moins « irritables » si le milieu est dur à leur endroit. Ainsi, ils ont les mêmes perceptions que les immigrants récents quant à l'aspect familial des programmes techniques et la cohésion dans laquelle vivent les personnes, ils font le même constat de regroupement ethnique vécu dans le programme de Soins infirmiers mais ne s'attardent pas à ces divisions. Ils affirment au contraire que les enseignants sont sensibles à la différence culturelle et traitent tous les élèves également en donnant même des exemples de la diversité qu'ils rencontreront dans l'exercice de leur profession. En Sciences humaines non plus, le clivage immigrants/Québécois n'est pas observé, contrairement à ce qu'avaient rapporté les immigrants récents, quoique les Québécois soient considérés plus racistes (*sic*)



que tous les autres groupes.

Enfin, les méthodes de travail des immigrants anciens sont éprouvées parce qu'ils comprennent bien ce qu'on attend d'eux et que n'existe pas l'hiatus occasionné par la non-adaptation aux pratiques pédagogiques que nous pouvons observer chez quelques immigrants récents. La mémorisation au mot à mot de la matière en préparation aux examens, observée chez certains immigrants récents, est ici inexistante. Sauf pour le français, talon d'Achille de certains allophones, les résultats, bons ou mauvais, sont toujours proportionnels aux efforts fournis, et ce en excluant la part que les immigrants anciens attribuent à des causes extérieures à eux-mêmes comme nous l'avons déjà mentionné. Les méthodes d'enseignement préférées suivent le même profil que chez les immigrants récents, c'est-à-dire que les méthodes diversifiées, incluant les cours magistraux, la participation et le travail en équipe, sont les plus appréciées. Peu préfèrent les cours magistraux exclusivement, pour les mêmes raisons que les immigrants récents, par timidité ou manque de désir de s'engager.

2.2 Groupe des Québécois

Les cotes de rendement scolaire qui ont été établies pour le groupe des Québécois sont supérieures à celles des deux autres groupes de notre échantillon, les immigrants récents et anciens, pour la simple raison que les noms de quelques Québécois de souche interrogés nous ont été suggérés par des professeurs. En effet, le taux de participation volontaire des Québécois a été faible, ces derniers ne voyant pas l'intérêt qu'ils avaient à participer à une recherche portant sur l'adaptation des élèves immigrants. Cependant, ce phénomène n'invalide pas nos résultats car, répétons-le, notre recherche de type qualitatif n'a pas pour but une représentation statistique des populations à l'étude. Les Québécois interrogés réussissent bien en général mais on trouve quand même chez eux un éventail des types d'expériences scolaires possibles avec une nette tendance, en tant que groupe, nous le verrons, quand on les compare aux immigrants récents.

Les immigrants récents et les Québécois d'origine représentent des types polarisés lorsque nous étudions leur rapport à l'école : autant les immigrants récents sont du type « stratèges », efficaces ou non, c'est-à-dire qu'ils ont un projet scolaire fort, orienté clairement vers l'avancement social et par conséquent, l'intégration, autant les Québécois interrogés sont du type « subjectif », centrés sur eux-mêmes, en auto construction, désireux d'apprendre pour le plaisir d'apprendre, affirment-ils, sans voir l'obtention du diplôme comme une fin en soi. Dans certains cas, même, « la note n'est pas importante ». Leur présence à l'école est motivée, bien souvent, par l'atmosphère qu'ils y trouvent et les rencontres qu'ils font. Cette place accordée aux rapports sociaux peut même conditionner leurs succès ou leurs échecs scolaires. Ils réussiront le cours si le professeur a su créer une atmosphère intéressante dans la classe et si la matière est attrayante, mais ils abandonneront un cours qui ne les motive pas, une partie de cette matière ayant déjà été vue au secondaire, par exemple ! Qu'en est-il de l'obtention du diplôme dans ces conditions ? L'argent, si souvent évoqué par les immigrants récents, n'est pas ici la clé du bonheur. Ce dernier passe plutôt par l'accomplissement personnel lui-même symbolisé par des projets tels que des voyages ou l'acquisition d'une maison, rêve fréquemment évoqué, ou les deux, dans une planification à plus long terme de leur vie. Même l'université est vue comme un accomplissement personnel et non comme le moyen d'accéder à des échelons supérieurs de l'échelle sociale.

Les projets des Québécois sont lointains et très idéalisés. Suffisent-ils à alimenter leur motivation ? Difficilement, semble-t-il. Lors du deuxième contact que nous avons eu avec eux, ils évoquent le désenchantement et la difficulté de persévérer. Ces hédonistes considèrent comme grandes les difficultés pour l'obtention du diplôme à cause d'un démon qui les pourchasse : le manque de discipline. Ils ont souvent plus d'heures de loisirs que d'heures d'études dans leur semaine et les études passent souvent au second rang dans leurs intérêts. Ils n'ont pas pris l'habitude de travailler régulièrement au secondaire et ils constatent, parfois trop tard, qu'au niveau collégial, il faut étudier pour réussir. Les difficultés les découragent rapidement. Il y a une adaptation à faire de la part des Québécois arrivés au cégep et elle ne porte pas sur les mêmes objets que pour les immigrants récents, c'est-à-dire l'adaptation à un nouvel environnement, à de nouvelles méthodes d'enseignement ou à de nouvelles valeurs. Leur adaptation porte plutôt sur l'acquisition de l'autonomie, attitude face aux études pourtant tellement valorisée aux niveaux primaire et secondaire. Peu d'entre eux l'ont intégrée à l'exception des plus âgés, ceux qui ont vingt ou vingt et un ans. Ils utilisent mal leurs moments libres, étudient peu et à la dernière minute. Ils réussissent pourtant ; les raisons invoquées : la matière est facile, ils comprennent bien ce que les professeurs demandent et ces derniers enseignent bien !

Les parents ne sont pas des personnages aussi influents dans la vie des Québécois qu'ils l'étaient pour les immigrants récents et même anciens. Une dynamique différente s'installe entre les Québécois et leurs parents : l'enfant doit montrer qu'il a le désir de poursuivre ses études et les parents le soutiendront, si besoin est, et dans la mesure de leurs moyens. Certains parents vont même jusqu'à souhaiter que leur enfant intègre le marché du travail le plus rapidement possible, lui proposant, plutôt qu'un parcours collégial et universitaire, l'inscription à un diplôme d'études professionnelles (DEP). Des étudiants sont tout à fait conscients d'une double influence qui les taraude, celle des parents et celle des amis. Une étudiante nous dira qu'elle « *subit l'influence des parents pour la paie et celle des amis, côté intellectuel* », ces derniers, déjà universitaires, représentant un modèle pour elle. Dans ce cas, cette fille ira à l'université parce que les deux influences qu'elle subit la mènent sur le même chemin.

Les Québécois interrogés ont un parcours scolaire sinueux, étant à la recherche d'un programme qui leur convient ou en ayant déjà expérimenté quelques-uns avant de trouver le bon, c'est-à-dire celui par lequel ils se réaliseront comme personne. Certains ont déjà trouvé : il s'agit, par exemple, d'élèves en Soins infirmiers qui jugent gratifiante leur future profession parce qu'elle leur permettra de se réaliser en étant utiles. Cela est un phénomène qui n'existe pas chez les immigrants récents ; arriver sur le marché du travail rapidement importe moins pour les Québécois que de découvrir enfin le domaine dans lequel ils évolueront en harmonie avec leur personnalité, leurs aspirations et leurs valeurs. Les immigrants récents ne se posaient tout simplement pas ce genre de questions ou alors, certains, à tendance « subjective » et ayant bien intégré le système d'ici, nous affirmaient « vouloir vivre leur jeunesse avant d'être sérieux et de travailler ».

Les Québécois d'origine francophone ont une sensibilité différente de celle des immigrants récents à la question de l'ouverture du milieu collégial à la diversité culturelle. Les immigrants récents vivent leur intégration d'une manière active, ils considèrent en général le milieu ouvert et donc leur intégration possible. Hypersensibles à la moindre allusion à leur différence, attentifs aux attitudes des professeurs et des autres élèves face à eux, ils remarquent le moindre



accroc (ou ce qu'ils perçoivent comme tel) à l'ouverture à la diversité culturelle. Les Québécois d'origine sont peu sensibles à cette question ou ne se sentent pas concernés, ou encore ils sont totalement « *politically correct* » ; bref, de manière unanime, ils n'ont jamais été témoins de discrimination de la part des professeurs face aux élèves d'origine étrangère. De plus, les profs sont sensibles, selon eux, à la différence culturelle car, dans les matières qui s'y prêtent, ils donnent fréquemment des exemples touchant d'autres cultures (*sic*). Les professeurs sont, disent-ils, attentifs à la réussite de leurs élèves, quelle que soit leur origine, et ils offrent un traitement équitable à tous. Il est intéressant de constater que les enseignants eux-mêmes font les mêmes affirmations. Enfin, signe de l'insensibilité des Québécois face à la diversité culturelle, des élèves inscrits dans des programmes très multiethniques observent que la composition de la classe est « surtout québécoise de souche » ! Ils affirment aussi, comme nous l'avons déjà entendu chez les immigrants récents qu'ils « s'intéressent plus à la personne qu'à son origine ».

S'il existe des manifestations de racisme (*sic*) ou de préjugés au cégep, selon les Québécois, elles viennent des autres élèves et non exclusivement des Québécois. Par exemple, une Québécoise qui fréquentait un groupe d'Haïtiennes au début des cours a senti que ces dernières se refermaient sur elles-mêmes graduellement, ce qui l'a forcée à s'en éloigner, avec regret. Les élèves observent un clivage entre les deux lieux de détente au collège : les immigrants se tiennent à la cafétéria, et les Québécois, dans la grande salle. Question de mentalité, affirme-t-on laconiquement. Notons que ce phénomène illustre la tendance à « se retrouver entre nous », dans la bulle ethnique, démontrée dans d'autres études (Tchoryk-Pelletier 1989) quand cela est possible : les élèves vont volontairement à la cafétéria ou à la grande salle, ils ne choisissent pas la composition du groupe de classe.

La même observation que celle faite par les immigrants récents, à savoir que les programmes techniques, ceux de Soins infirmiers, de Génie électrique et d'Informatique sont « comme des familles », revient ici. En Soins, on remarque des regroupements ethniques mais la force que confère aux immigrants leur grand nombre empêche toute discrimination de la part de quiconque. Les élèves en Informatique ou en Génie électrique n'ont pas observé de tels regroupements.

2.3 Conceptions différentes de la réussite

Nous avons déjà mentionné que, pour les immigrants récents, la barrière culturelle ou la non-adaptation à la culture québécoise, sera rarement un empêchement à la réussite scolaire. Ils fonctionnent, au contraire, plutôt bien dans le système, continuellement attentifs à leur nouveau milieu et désireux d'en apprendre les règles.

Si beaucoup d'immigrants récents, imbibés encore de leur culture d'origine, parviennent à réussir au cégep, tout comme beaucoup de Québécois qui n'ont pas cette distance culturelle à franchir avec le milieu, alors qu'est-ce qui distingue ces deux groupes ? Une piste de réponse se trouve du côté des conceptions différentes de la réussite qui sont présentées dans le tableau suivant. Notons que les immigrants anciens sont devenus tout à fait québécois sur ce plan.

Les immigrants récents et les Québécois atteignent, en général, le même objectif, la réussite scolaire, mais ils sont mus par des valeurs différentes et font face à des obstacles différents aussi. Le désir d'épanouissement personnel et la recherche de la satisfaction immédiate des Québécois et des immigrants anciens sont des stratégies efficaces, le plupart du

temps, pour atteindre la réussite. Ces stratégies sont, bien sûr, perfectibles, car leur contrepartie, la culture du moindre effort, est un piège dans lequel ils tombent bien souvent. Les immigrants récents n'ont pas ce handicap. Au contraire, leur motivation est blindée car ils avancent gardant clairement en tête la promesse d'un avenir meilleur que celui qu'ils auraient eu dans leur pays d'origine. Dans ces conditions, leur projet scolaire est tellement fort qu'il vient à bout des problèmes d'ordre culturel.

Tableau V

CONCEPTIONS DE LA RÉUSSITE

Catégories	Immigrants récents	Immigrants anciens et Québécois
École	Réussir à l'école = réussir sa vie	L'école n'est pas toute la vie
Valeur motivante	L'intégration sociale	L'épanouissement personnel
Satisfaction	Promise	Satisfaction immédiate
Apprendre	Pour le diplôme	Pour l'intérêt immédiat
L'argent	Grande importance	L'argent ne fait pas le bonheur

2.4 Réussite scolaire : projet familial ou projet individuel

Les parents tiennent une place considérable dans la vie de tous ces jeunes, immigrants récents, anciens ou Québécois, quant à leur influence et au support qu'ils apportent. Cependant, là aussi on voit se profiler dans les relations entre les générations des différences qui tiennent à l'origine immigrante ou non du jeune. Les parents d'immigrants, récents et anciens, ont de grandes ambitions pour leurs enfants et ils ont souvent fait des sacrifices pour immigrer, occultant parfois leur propre avancement professionnel. Les parents québécois caressent aussi des ambitions pour leurs enfants mais ils ne décideront pas pour eux.

Chez les familles d'immigrants récents, le projet d'intégration et d'avancement social est très vivant et se construit chaque jour. Parents et enfants participent à ce projet. Les parents encadrent leurs enfants de manière très étroite, exerçant même de la pression afin que l'enfant atteigne une performance maximale.

Chez les parents d'immigrants anciens, ce projet demeure tout aussi vivant que lors de leur arrivée mais les enfants ont changé, ils se sont éloignés des valeurs familiales : ils ont adopté les valeurs des Québécois de leur âge. Des conflits surgissent alors, les enfants ne travaillant pas aussi bien que les parents le souhaiteraient. Les enfants réagissent à cette pression soit en se culpabilisant de décevoir leurs parents, soit en se rebellant de manière ouverte et en critiquant la manière de penser de ceux-ci, jugée conventionnelle, dépassée ou trop teintée de la culture d'origine de la famille.

Les parents des collégiens québécois font montre d'un éventail d'attitudes beaucoup plus diversifiées. Bien sûr, certains sont tout aussi ambitieux pour leurs enfants que les parents que nous venons de décrire, mais d'autres sont pressés pour que leur enfant obtienne un diplôme rapidement, quitte à ce que ce soit un diplôme d'études professionnelles (DEP). Qu'importe les ambitions qu'ils ont pour leurs enfants, ils ont quelque chose en commun : des enfants qui décideront eux-mêmes de poursuivre ou non leurs études. Si l'enfant décide d'étudier, les parents le supporteront en général, moralement et financièrement, dans la mesure de leurs moyens. Ces phénomènes sont résumés dans le tableau VI : *Comparaison des immigrants récents avec les Anciens et les Québécois* dans leur rapport à l'école et l'encadrement parental.

Tableau VI

COMPARAISON DES IMMIGRANTS RÉCENTS AVEC LES ANCIENS ET LES QUÉBÉCOIS
Rapport à l'école et encadrement parental

Description		Rapports à l'école		Encadrement parental		Commentaires
		stratégie	subjectif	fort	faible	
Immigrants récents	Les élèves participent au rêve de leurs parents, le projet scolaire est familial					Parents et enfants travaillent dans le même sens
Immigrants anciens	Les élèves se détachent du rêve de leurs parents					Conflits avec les parents
Québécois	Les élèves prennent eux-mêmes la décision d'étudier et les parents les soutiennent si besoin est					La décision de la poursuite des études revient à l'enfant

En somme, la comparaison des immigrants récents avec les deux groupes de contrôle, les « anciens » et les Québécois, s'est avérée fructueuse et a permis de mettre en évidence les caractéristiques des immigrants récents. Notre hypothèse de départ, à savoir que les stratégies d'apprentissage des immigrants anciens et des Québécois étaient mieux ajustées aux pratiques pédagogiques collégiales parce que ces derniers ont vécu tout leur parcours scolaire au Québec, ne s'est confirmée qu'en partie.

En effet, la motivation des immigrants récents à s'intégrer et à réussir est très grande et leur stratégie d'apprentissage est caractérisée par le travail et l'effort. Cette attitude les mène généralement au succès. Les « anciens » et les Québécois, même habitués au système collégial, ne réussissent pas mieux que les immigrants récents car leurs valeurs et leur conception de la réussite les distraient d'un objectif scolaire clair.



3. Et les profs ?

Notre étude des étudiants immigrants récents n'aurait pas été complète sans la connaissance du rôle d'acteurs importants dans leur vie étudiante : leurs professeurs. En effet, ces derniers sont aux premières lignes de la rencontre des immigrants avec le milieu collégial, ils créent la relation pédagogique. Les professeurs développent des stratégies d'enseignement auxquelles les élèves doivent s'adapter et qui ont un impact sur leur intégration scolaire et leur réussite.

Nous venons de voir comment les élèves immigrants récents voient leurs professeurs, comment ils perçoivent la sensibilité de ceux-ci à leur situation particulière d'immigrants récents et à la diversité culturelle dans les classes. Nous venons de voir aussi comment les élèves s'adaptent aux stratégies d'enseignement des professeurs, à savoir l'accent mis sur la compréhension de la matière plutôt que sur la mémorisation et la panoplie de méthodes d'enseignement susceptibles d'être mises en œuvre en classe. Les différents points de vue exprimés par les élèves sont-ils partagés par les professeurs ? Que nous disent les enseignants de leurs élèves immigrants ? Ont-ils remarqué leur situation d'immigrants récents et tout le cortège de particularités et de besoins spécifiques qui en découlent ? Bref, comment se porte l'éducation interculturelle au cégep de Saint-Laurent ?

Nous avons sollicité la collaboration de seize professeurs des quatre programmes d'étude et des matières de base, à savoir français et philosophie. Les entretiens que nous avons eus avec eux couvraient deux grands thèmes : leurs méthodes d'enseignement et la diversité culturelle dans leurs classes.

3.1 Vision commune

Mises à part les grandes différences entre les programmes, des constantes se dégagent de ces entretiens avec les enseignants et ce, avec une grande régularité :

- Leur préoccupation première est la réussite de tous leurs élèves, immigrants ou non. Ils cherchent à détecter les élèves faibles et à comprendre les problèmes particuliers de chacun, et encore là, qu'ils soient immigrants ou non. La diversité culturelle, pour eux, n'est qu'un aspect de la grande diversité qu'ils rencontrent dans leur pratique : des différences de sexe, d'âge, d'origine socioéconomique, de personnalité, de potentiel intellectuel et, à la limite, de handicap physique. En effet, ils accordent autant d'attention



à un élève sourd ou aveugle qu'à un élève adulte ou à un élève d'origine étrangère. La différence culturelle n'est donc pas ignorée mais elle prend sa place dans le grand cortège de la diversité.

- Les enseignants changent très peu leurs méthodes d'enseignement en présence d'élèves d'origines diverses et ce, quel qu'en soit le nombre. Ils consentent parfois quelques ajustements : quelques-uns nous ont dit s'efforcer d'articuler mieux en présence d'allophones maîtrisant mal le français, apporter des exemples touchant diverses cultures ou tenter d'empêcher les regroupements ethniques lors de la formation d'équipes de travail, mais ces actions ne sont pas la norme. Les enseignants proposent un moule dans lequel tous les élèves doivent entrer. La matière à enseigner est prédéfinie et le but est d'atteindre le plus grand nombre tout en restant attentifs, comme nous venons de le mentionner, aux particularités individuelles.
- Il apparaît aussi clairement que les enseignants visent principalement à la compréhension de la matière dans leurs méthodes d'évaluation, ce qui confirme ce que nous avons déjà entendu chez les élèves. En Soins infirmiers, le par-cœur est impensable parce qu'il y a trop de situations différentes ; il faut comprendre parce que ces situations requièrent d'abord du jugement et de la logique. Il y a un peu de mémorisation dans la connaissance des médicaments, par exemple, mais la compréhension importe car il faut saisir une situation, une des méthodes d'enseignement privilégiée étant l'étude d'histoires de cas, en classe et dans les examens. En Génie électrique et en Informatique, la même situation se présente : la compréhension est exigée. En Sciences humaines, en psychologie, par exemple, il existe un nouveau cours basé, tout comme en Soins, sur la compréhension de cas et non sur le par-cœur. De même qu'en histoire, on vise à la compréhension. Enfin, en français, il faut de la mémorisation en grammaire mais le plus souvent les deux, compréhension et mémorisation, vont de pair.
- Le regard que les enseignants portent sur les élèves immigrants est relativement uniforme quant à la motivation : ils remarquent que ces derniers sont très motivés comparés aux élèves québécois, souvent perçus comme gâtés, paresseux et mal encadrés par leurs parents, et qu'ils viennent plus souvent que les Québécois demander des explications. En Sciences humaines par exemple, la liste des gens aidés grâce au programme de tutorat par les pairs est majoritairement composée de noms à consonance étrangère. Qu'importe si ces élèves sont réellement plus faibles que les Québécois, ils vont plus souvent demander de l'aide. Cette observation confirme la grande force du projet scolaire des immigrants que nous avons mise en lumière précédemment.
- Enfin, les enseignants partagent les mêmes points de vue sur les différentes communautés culturelles ; nous avons retrouvé nombre d'affirmations semblables sur les Asiatiques, les Arabes ou les Haïtiens.

3.2 Différents programmes, différentes réalités

Les élèves immigrants interrogés nous ont bien montré les réalités qu'ils affrontent dans les divers programmes. Soins infirmiers, Informatique, Génie électrique et Sciences humaines sont des environnements différents et exigent des élèves des savoir-être et des savoir-faire différents, qui se manifestent dans les qualités à développer pour pouvoir exercer leur future

profession, dans les rapports qu'ils entretiennent avec les professeurs et les autres élèves et dans la perception qu'ils ont de la sensibilité de leurs enseignants à la diversité culturelle.

Rappelons que les élèves de Soins infirmiers exprimaient un malaise : il y aurait de la discrimination à leur endroit de la part des professeurs et des autres élèves, il y aurait parfois de l'incompréhension de la part des professeurs face à la diversité ethnique, il y aurait des regroupements ethniques en classe. Par contre, les élèves d'Informatique et de Génie électrique tiennent pour secondaire l'importance de cette question de la diversité culturelle. Ils partagent une matière totalement dépourvue de toute référence culturelle, et il y a en classe une bonne atmosphère, les gens se regroupant non pas sur une base ethnique mais selon des affinités individuelles. Ces programmes techniques, même celui de Soins infirmiers, sont souvent vus comme de petites familles où les personnes sont étroitement en contact. En Sciences humaines, la dynamique est fort différente ; cela tient à la grosseur du programme et, par conséquent, à l'anonymat qu'on y rencontre. Un clivage se ferait entre les immigrants, qui se reconnaissent parce qu'ils ont vécu les mêmes choses, et les Québécois d'origine, qui manifesteraient, semble-t-il, de l'impatience face aux immigrants qui parlent encore mal le français ou qui ont des références culturelles différentes des leurs.

Les commentaires des enseignants vont dans le même sens et précisent, en plus, les raisons de cet état de fait. Pourquoi une telle sensibilité des élèves du programme de Soins infirmiers à la dimension culturelle ? Les professeurs nous apportent la réponse : dans ce programme et plus que dans tout autre, les comportements sont évalués, et les professeurs doivent corriger les comportements déviants, de quelque nature qu'ils soient. Les élèves doivent s'adapter à un milieu diversifié car ils seront appelés à rencontrer un éventail de patients, tous différents sur les plans ethnique et social. De plus, c'est un programme très exigeant car ils ne peuvent pas se permettre de faire des erreurs dans le domaine de la santé des patients. Les professeurs transmettent probablement leur propre vision du métier : dur pour les émotions et pour le moral, lourd physiquement, et impliquant une recherche très intense de l'efficacité et de la performance.

Les programmes d'Informatique et de Génie électrique sont très semblables et, en ce qui concerne la question culturelle, à l'opposé du précédent : les élèves doivent maîtriser un langage technique dépourvu de toute signification culturelle et qui est le même pour tous. On n'y met pas en évidence les différences ethniques et, selon certains professeurs, elles seraient même un enrichissement. Aucun groupe ethnique n'aurait plus d'affinités qu'un autre pour ces matières. La réussite tiendrait plutôt à une question de motivation et de travail individuel. Il n'y a pas non plus de différence pour les individus qui viennent de pays où il y a un retard technologique parce que, dans ces programmes, les professeurs de première année partent à zéro, comme si les élèves ne connaissaient rien. Toute difficulté provenant de la différence culturelle est donc aplanie. Les professeurs de Sciences humaines, quant à eux, ne nous ont pas parlé de leur programme sous ces aspects.

3.3 Choc pédagogique et choc culturel

Naviguer à vue dans la diversité n'est pas chose aisée, et les enseignants, bien que dévoués et zélés, rencontrent parfois des écueils. Nous avons pressenti chez certains un véritable désarroi et parfois une atteinte à leurs valeurs profondes. Les occasions de rencontrer la diversité sont nombreuses lorsqu'on croise quotidiennement des élèves venant des quatre coins du monde



avec des bagages académiques divers, des valeurs et des attitudes diverses. Le choc atteint d'abord ceux qui, en tant qu'enseignants ont à cœur la réussite de tous leurs élèves : dans un cas, « les profs sont dépassés par l'ampleur des problèmes d'adaptation », nous a-t-on dit. On touche ici un mur, on fait un constat d'impuissance. Les professeurs parlent de carences immenses dans la formation antérieure de certains élèves qui n'arrivent pas préparés à la poursuite d'études collégiales. La réflexion autour de ce thème crée un malaise : « *nous les avons inscrits, c'est à nous de les aider* ». Mais parfois, on baisse les bras, croyant impossible le rattrapage de ces retards. Les élèves concernés sont alors invités à reconsidérer leurs ambitions professionnelles, ce qui crée des drames. Les tensions s'installent et les accusations de racisme ne sont pas loin...

L'autre type de choc peut être qualifié de culturel ; il est extrêmement difficile d'adopter une attitude de relativisme culturel, de considérer objectivement les différences sans les juger par le filtre de ses propres valeurs. Par exemple, des professeurs nous ont parlé de leur malaise devant des étudiants qui marchandent leurs notes, comportement jugé propre à leur groupe culturel. Tel professeur considère que l'habitude des membres de certaines communautés de ne pas regarder dans les yeux, pourtant marque de respect pour eux, indique un comportement malhonnête. Certains s'inquiètent du fait que les membres d'un groupe religieux respectent un jeûne traditionnel et sont, de ce fait, moins productifs et attentifs en classe. La nonchalance apparente de certains immigrants agace. Certains garçons auraient une attitude machiste avec les filles...

3.4 Difficultés en français

Pour un enseignant, l'éducation interculturelle commence par la connaissance de ses élèves. Un indicateur qui peut renseigner les professeurs sur l'origine et le moment d'arrivée des élèves immigrants est leur maîtrise de la langue française. Une enseignante nous a même déclaré ne pas les comprendre parfois. Évidemment, certains immigrants, pour toutes sortes de raisons, maîtrisent très bien le français ; ce ne sont donc pas tous les immigrants récents qui sont identifiés de cette façon. Paradoxalement, certains le sont par leur exceptionnelle maîtrise du français - « qu'ils ont appris ailleurs »...

Les enseignants nous ont longtemps entretenues de cette question de la maîtrise de la langue française. Laissons-les parler :

« L'intégration passe par la langue. »

« C'est malheureux qu'il n'y ait presque plus d'immigrants africains, ils avaient un excellent français, bien meilleur que celui des Québécois. »

« La grosse différence entre les immigrants et les Québécois est toujours en français. Le handicap n'est pas culturel, pas dans les façons de faire mais dans la maîtrise du français. »

« Les problèmes en français sont loin d'être le lot des élèves immigrants. »

« Il y a des immigrants qui peuvent lire en français mais pas s'exprimer ; c'est l'inverse pour les Québécois, ils comprennent les explications mais pas un texte écrit. »

« En général, les immigrants n'ont pas un problème plus grave en français que les Québécois. »

« J'ai de la difficulté à trouver des textes simples, autant pour les Québécois que pour les immigrants. »

« Un Québécois paresseux a autant de difficultés avec le français qu'un allophone qui travaille fort mais ce ne sont pas les mêmes types de problèmes : il y a des allophones qui vont réussir un examen de grammaire avec 97 % grâce au travail et des Québécois qui possèdent une bonne maîtrise de la langue et qui vont échouer ce test. »

« Les profs donnent des cours disciplinaires mais sont continuellement pris avec des problèmes en français. »

« Les difficultés en français sont les plus courantes, même chez les Québécois, mais ça ne relève pas de moi, je n'ai pas le temps. »

« Ceux qui ne maîtrisent pas le français ont un handicap en partant, ils doivent donc travailler plus fort. »

Ce bouquet de citations est éloquent pour décrire les situations multiples que les enseignants rencontrent et leurs préoccupations, toujours reliées à la réussite de tous leurs élèves. En résumé, les enseignants constatent des faiblesses en français chez certains immigrants allophones mais, dans un même souffle, les comparent avec les Québécois francophones qui auraient autant de problèmes, mais différents.

3.5 De l'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle fait donc nécessairement partie du paysage pédagogique laurentien parce que la diversité culturelle (parmi d'autres diversités) des classes le commande et que les enseignants y montrent une certaine sensibilité. Cependant, on nous a surtout exprimé des malaises face à cette pédagogie : les professeurs manquent de temps et d'outils pour faire face à la réalité de la diversité. Un professeur nous a dit : « Il n'y a pas de mesures d'aide au collègue. J'ai appris sur le tas les différences culturelles, et parfois très durement. » Une enseignante en Sciences humaines se rend bien compte que le contenu de ses cours est fait pour des gens de culture occidentale mais quand elle énonce des valeurs différentes de celles des immigrants de sa classe, elle ne peut pas prendre trop de temps parce qu'elle a bien d'autres élèves et une matière à couvrir. Un professeur de français parle de romans québécois ; il se rend compte qu'il y a dans ses cours tout un aspect symbolique et des références à la culture québécoise que les immigrants n'ont pas. Il ne peut pas exiger ces connaissances préalables, alors il adapte sa manière d'enseigner à cette réalité. Un autre professeur de français trouve qu'elle devrait connaître les problèmes spécifiques des Haïtiens, des hispanophones ou des Vietnamiens pour pouvoir les aider adéquatement ; elle affirme toucher parfois les limites de sa compétence. Un professeur de philosophie observe une couleur culturelle dans les discussions en classe et il considère que cela enrichit le débat.



Certains professeurs sont aussi sensibles à un racisme latent dans nos institutions. Un professeur nous a affirmé, avec une clairvoyance et une franchise désarmantes, qu'une Blanche et une Noire, avec les mêmes problèmes, n'auront pas les mêmes notes parce qu'on ne comprend pas la Noire : « *Son comportement diffère du nôtre et cela nous empêche de la voir objectivement. J'essaie d'être objectif mais je ne suis pas capable.* » Un autre professeur sent du racisme envers les Arabes et les Juifs marocains de la part de ses collègues ; ils trouvent qu'ils trichent mais, lui, il considère que c'est à cause des parents qui poussent leurs enfants à réussir à tout prix. Un professeur trouve qu'il y a un racisme institutionnalisé dans notre société : « Les Haïtiens n'auront pas les mêmes *jobs* que les Blancs et ils le savent. »

Nous terminerons cette section par une constatation : notre recherche confirme certaines des intuitions des professeurs, par exemple, sur la motivation très grande des élèves immigrés récemment et sur l'encadrement serré que leur offrent leurs parents. Il est une autre intuition sur les causes des échecs que nous ne pouvons pas confirmer ici mais qui offre une piste de réflexion intéressante. Ainsi, une enseignante se penche sur le cas des Haïtiens qui sont réputés réussir moins bien que tout autre groupe ethnique, ce qu'une étude menée au Cégep de Saint-Laurent a d'ailleurs démontré (Tchoryk-Pelletier 1989). Nous avons vu, en scrutant la culture scolaire des pays d'origine des élèves immigrants, que plus la classe sociale est aisée, plus l'école, les méthodes pédagogiques et le matériel disponible sont comparables à ceux d'ici. Serait-il possible que nous attribuions à tort à l'origine ethnique, les causes de certains phénomènes comme la réussite ou l'échec scolaire, alors qu'ils sont le fait de l'origine sociale ? Certains professeurs nous ont parlé d'Haïtiens et d'Haïtiennes premiers de classe et ils constataient que ces élèves avaient eu leur formation antérieure soit au Québec, soit dans des écoles bourgeoises en Haïti ; si les étudiants ont eu leur formation dans des écoles haïtiennes populaires, leur bagage sera au contraire déficient parce que, rappelons-le, Haïti est un pays sous-développé, le plus pauvre des Amériques. Nous avons interrogé des élèves haïtiens performants à l'école, et tous venaient de milieux aisés.

HISTOIRE DE VIE

JASMINE

« Je m'appelle Jasmine. J'ai 20 ans. J'étudie en Soins infirmiers. Je suis au Québec depuis cinq ans. Je viens de la Corée du Sud.

C'est mon père qui voulait immigrer au Canada parce qu'en Corée l'éducation, c'est moins bon. Ma mère ne voulait pas venir, elle se sentait mieux là-bas. Elle avait peur, moi aussi j'avais peur de la nouvelle vie. Mon père aussi avait peur. On ne connaissait personne ici. Mais on a donné une chance, on s'est dit qu'on était capables. Maintenant, je ne regrette pas d'être venue.

Au début, mes parents sont allés dans un COFI. Tout le monde a étudié, moi, mon frère, mes parents. En revenant à la maison, on étudiait vraiment, on cherchait ensemble dans le dictionnaire coréen, on s'amusait beaucoup. Je trouve que ça nous a plus unis comme famille. Là-bas, en Corée, j'allais à l'école toute la journée, je ne les voyais pas. Ma mère et mon petit frère dormaient quand je rentrais. Mon père travaillait. Parfois il passait des nuits blanches. On ne mangeait pas ensemble. Mais ici, on mange tous les soirs toute la famille et on se parle beaucoup. Et puis j'ai découvert des choses que je ne savais pas sur mon petit frère avec qui je ne m'entendais pas bien. Il était dans sa crise d'adolescence. Maintenant, on s'entend bien, lui et moi.

Avant d'être en Soins infirmiers, j'étais en dessin industriel au Cégep du Vieux-Montréal. Vous savez, mon père est dessinateur de souliers, il fait des patrons de souliers, donc je m'intéressais à ce domaine. Ma mère est infirmière. Maintenant, le dessin industriel, avec les nouvelles technologies, n'est plus un travail manuel comme avant. Moi, c'est pas mon domaine d'être assise devant un ordinateur pour travailler, et puis, depuis que je suis petite, ma mère m'a toujours amenée à l'hôpital. Je regardais, parfois je parlais aux patients, j'étais à l'aise...

Dans mes cours, c'est un petit peu dur au niveau du langage, j'ai de la misère. La théorie, c'est surtout de la compréhension, et moi, je crois que je suis plus à l'aise avec la mémorisation. Des fois, je ne comprends pas. Je ne peux pas mémoriser des mots que je ne comprends pas. Mais je fais un effort maximum pour apprendre les langues. Le français, la grammaire du français, je l'ai apprise en Corée, au secondaire, mais ici des fois, c'est tout mêlé, parce que je lis une phrase et je la traduis automatiquement dans ma tête en coréen. Puis, je laisse tomber le coréen, je me concentre sur le groupe de mots en français et j'essaie de comprendre. Comme en philo, des fois je ne comprends rien de ce que le professeur dit.

Dans une phrase, je pense qu'il y a tout le temps un mot clé. Si je ne comprends pas le mot clé, je ne comprends rien. Et si je ne comprends pas ce mot-là, je ne passe pas à la prochaine phrase. Ce qui m'aide, c'est de souligner les mots que je ne comprends pas quand je révise mes notes. Pareil en classe : si je ne comprends pas un mot, je l'écris, ensuite je cherche dans le dictionnaire français ou français-coréen. Si dans ma tête le mot est en coréen, c'est clair, mais parfois il y



a des mots qui ne sont pas dans le dictionnaire, comme toboggan. J'ai jamais vu ça moi avant de venir ici. Alors parfois le prof m'explique avec des dessins. Comme au secondaire, le prof d'histoire était gentil. C'est grâce à lui que j'ai passé mon examen. Je constate maintenant que j'utilise moins le dictionnaire français-coréen qu'avant.

Les cours, c'est beaucoup de travail, beaucoup. Après l'école, je m'en vais chez moi, je mange puis j'étudie. Mais parfois, le jeudi soir, le vendredi soir, j'étudie pas parce que je suis trop fatiguée, je me repose. Je travaille avec mon père, samedi et dimanche. En Soins, en psycho, c'est beaucoup de travail. En bio, c'est de la mémorisation. En français et en anglais, ça va mais en anglais, je suis pas forte, je suis moyenne. Apprendre deux langues en même temps, c'est dur. Finalement, j'ai un effort supplémentaire à faire tout le temps.

Tu me demandes si je pense que les profs ont des préjugés envers moi... Je ne pense pas. Mais quand ils parlent de choses dures à comprendre, ils disent que c'est comme du chinois. Vous savez, le coréen vient du chinois, alors, je ne me sens pas bien. Des fois, les gens disent que les Chinois mangent tout ; je me sens mal. Les profs ne préjugent pas mais ils considèrent qu'on est complètement différents d'eux. Des fois, ils me demandent si je suis Japonaise. Je ne sais pas c'est quoi la différence entre une Japonaise et une Chinoise pour les Québécois mais on dirait qu'ils considèrent une Japonaise plus développée qu'une Chinoise. Je comprends le japonais, je l'ai appris en Corée. Pour d'autres, ils pensent que je suis ici depuis que je suis petite alors des fois, j'ai peur de poser des questions parce que j'ai peur que les autres rient de moi ou me fassent honte. Si c'est une question que je veux vraiment poser, je reste après le cours et je pose la question face à face au professeur ou à mes amis proches, québécoises. Elles savent que ça ne fait pas longtemps que je suis ici alors elles m'expliquent bien, très clairement ; des fois, on s'amuse avec ça.

Pour certains élèves, parce que je suis asiatique, c'est comme être indien, iranien ou grec ou noir. On préjuge comme ça. Des fois, moi aussi, je préjuge avec les gens noirs. Je ne suis pas à l'aise avec eux. Maintenant, ça s'améliore. J'ai des amis noirs. Je pense que tout le monde a des préjugés envers d'autres nationalités ou, globalement, envers des grands regroupements comme « asiatiques ». Maintenant, en Soins infirmiers, j'ai des amies québécoises, une Grecque, une Cambodgienne, une Vietnamiennne.

J'ai été onze ans à l'école en Corée. Il y a le pré-scolaire, le primaire pendant six ans, après ça on va au secondaire qui est divisé en deux parties, trois ans puis trois ans. Quand je suis partie, j'étais rendue au quatrième secondaire. Là-bas, on est à peu près cinquante dans une classe. Pendant la première partie du secondaire, ça commence à 8 heures, mais faut arriver plus tôt pour faire le travail autonome et on finit à 5 heures. La deuxième partie du secondaire, on fait le travail autonome à l'école. C'est obligatoire. Alors on reste à l'école de 7 heures du matin à 10 heures du soir. Des fois, à l'école, je dormais parce que j'étais trop fatiguée ou je faisais semblant d'étudier et je faisais autre chose.

Ici, si on passe pas avec 60 %, on doit reprendre le cours. Là-bas, si on n'a pas 60 % on passe quand même. C'est ta responsabilité, pas celle du prof, sauf que pour aller à l'université, il faut avoir une moyenne de 90 %. Aussi, là-bas, c'est plus du par-cœur. Ici, c'est plus de la compréhension. Mais en Corée, on n'utilise pas de calculatrice, même pour les sinus, cosinus, on calcule avec la tête, c'est pour ça que j'ai de la facilité avec les maths. Il y a quelques semaines, j'avais l'examen de métrologie des médicaments. J'ai eu 91 %. Pour moi, c'était facile. Je n'ai même pas étudié.

Une autre différence, c'est que là-bas, il n'y a pas vraiment de choses pratiques comme des projecteurs. Ici, on montre des photos, des dessins. Là-bas, c'est juste le livre et les notes au tableau qu'on recopie dans notre cahier. Et puis, c'est moins sévère ici. Là-bas, on n'a pas le droit de sortir, d'aller aux toilettes pendant le cours, de manger. Ici c'est plus libre.

Je crois que notre famille est différente des autres familles de Coréens. Ils apprennent plus l'anglais au lieu du français comme nous. Mes parents ont adoré apprendre le français. Mon père a encore de la difficulté à parler mais maintenant, il a un magasin parce qu'il fait des souliers sur mesure et il a beaucoup de clients québécois. Pour parler, c'est ma mère qui est la meilleure. Le dimanche, on va à l'église des Coréens, on est catholiques, puis on va à la campagne ou au marché aux puces. L'hiver, on fait du ski, aux monts Saint-Sauveur ou Saint-Gabriel. Les autres familles de Coréens ne font pas cela. Il y a deux ou trois ans, on est allés en Gaspésie pendant l'été, en famille. J'ai aimé ça beaucoup mais je me sentais tellement bizarre. Il y avait une petite fille qui me regardait comme une extra-terrestre. Sa mère m'a dit qu'elle n'avait jamais vu une Asiatique, à la télé oui, mais pas en personne. Mais après, elle me parlait. Ils sont accueillants.

Je parle beaucoup avec mes parents. Ils ont l'esprit ouvert. Avec mon père, je parle de l'école, de ma vie, de tout. Il sait qu'en Soins infirmiers, c'est un travail très dur. Il m'a dit de continuer si j'aimais cela, mais si je ne suis pas à l'aise, alors non. Pour certains parents de Coréens, il faut devenir docteur, médecin, avocat. Mon père pense qu'il faut faire ce qu'on veut, ce qu'on aime.

Ça fait cinq ans que je suis ici et je me sens à l'aise. Je trouve que le temps passe très très vite. Quand je rencontre des Coréens qui sont juste venus pour étudier, ça marche pas avec moi. On dirait que j'ai une autre mentalité qu'eux.

Le travail, ce sera ma deuxième vie, après ma vie personnelle avec mes parents, ma famille. Présentement, je veux finir mes études d'abord puis après, je n'ai pas décidé si je vais à l'université mais j'aimerais mieux. Je ne sais pas si je continue en Soins infirmiers. Ce qui m'intéresse maintenant, c'est l'orthopédie parce que mon père travaille avec des chaussures comme cela. Je pourrais aider mon père, et mon père pourrait devenir un grand professeur pour moi parce qu'il connaît pas mal de choses sur les pieds. En faisant ces études-là, je pourrais travailler avec lui.





Conclusion

Depuis plusieurs années, le Cégep de Saint-Laurent a réalisé de nombreux efforts pour s'adapter à la clientèle issue de l'immigration. Il a encouragé la recherche en interculturel et mis sur pied un comité d'activités interculturelles, et il s'est penché sur diverses solutions à la suite des recommandations d'un comité sur les minorités ethniques en 1990. Au cours des années, l'éducation interculturelle est devenue une préoccupation pour plusieurs membres du personnel. Aujourd'hui, la perspective s'ancre dans la quatrième visée du Projet éducatif du cégep : « Le Collège favorise l'adaptation de tous les étudiants à la société québécoise : une société moderne, pluraliste, démocratique et ouverte sur le monde. »

Notre étude est la deuxième faite sur le thème des relations interculturelles au Cégep de Saint-Laurent après celle de madame Tchoryk-Pelletier en 1989. Elle en est aussi le prolongement, quatorze ans plus tard. Madame Tchoryk-Pelletier avait constaté, par sa recherche quantitative, un rendement scolaire des élèves des communautés culturelles équivalent à celui des élèves québécois. Nous disons pourquoi il en est ainsi en décrivant leur motivation, la force de leur projet scolaire et les conditions dans lesquelles ils étudient, par exemple, l'importance de l'encadrement parental. Aussi, madame Tchoryk-Pelletier avait fait le constat de regroupements ethniques, refuge de plusieurs immigrants dans leur « bulle ethnique ». Nous faisons le même constat. Est-ce le symptôme d'un échec, ou d'un demi-succès des efforts mis au rapprochement interculturel depuis quatorze ans ? Peut-être est-il impossible ou même peu souhaitable d'aller à l'encontre de cette tendance ?

La différence fondamentale de notre étude avec celle de madame Tchoryk-Pelletier qui portait sur tous les élèves d'origine immigrante, est que nous mettons en lumière les particularités des immigrants récents par rapport à ceux qui sont arrivés depuis plus longtemps. Nous constatons que la date d'arrivée est un facteur très important à considérer parce que ces élèves sont dans une phase bien particulière du processus migratoire, à savoir une phase « touriste » d'exploration de la société d'accueil, et pour plusieurs, la phase « lune de miel » ou la désillusion, qui les guette pourtant, ne s'est pas encore manifestée.

Deux volets à notre recherche

Tout au long de ces pages, nous avons tenté de mettre en lumière les deux facettes de la situation d'apprentissage de trente-trois élèves immigrants récents : l'identité immigrante et l'adaptation scolaire. À cause des limites inhérentes à nos choix méthodologiques, les expériences que nous décrivons ne peuvent être généralisées à l'ensemble des immigrants récents des collèges ; elles sont le fait de ce groupe d'immigrants, dans le contexte scolaire bien particulier du Cégep de Saint-Laurent.

En effet, il existe un contexte propre à Saint-Laurent, que nous appelons « la culture laurentienne », et où les étudiants et l'environnement scolaire sont différents de ceux des autres collèges. Saint-Laurent a des particularités que les professeurs et les différents intervenants ont façonnées au fil des ans. Par exemple, les professeurs ont, en général, leurs bureaux individuels et les élèves les consultent beaucoup ; les données du SRAM (Service régional d'admission du Montréal métropolitain) montrent que les élèves de ce collège choisissent leur programme d'étude par intérêt, plus que dans les autres collèges ; enfin, le

travail de Louise Lefavre qui a été conseillère en interculturel pendant des années a aussi contribué à créer une atmosphère d'ouverture à la différence culturelle.

Rappelons maintenant les faits saillants des deux volets de notre recherche, l'identité immigrante et l'adaptation scolaire.

Identité immigrante

Les élèves rencontrés représentent un bloc hétérogène, et ce, à plusieurs égards. D'abord, ils sont de diverses origines nationales. Leur trajet migratoire ainsi que celui de leur famille est singulier. Le motif de départ du pays d'origine le plus souvent évoqué est la poursuite de leurs études, qu'ils ne pouvaient réaliser dans leur pays pour différentes raisons, notamment la corruption du système scolaire, la dévaluation de leur diplôme et l'absence de perspectives d'avenir. Les étudiants récemment immigrés arrivent donc au cégep très motivés et enthousiastes. Dans certains cas, la réputation du Cégep de Saint-Laurent joue dans le choix de l'institution.

Les étudiants rencontrés sont donc d'horizons culturels très différents. Certains ont eu des contacts avec des aspects de la culture occidentale ; ils connaissent l'ordinateur, sont en accord avec les valeurs d'égalité entre les hommes et les femmes. Alors que d'autres en sont plutôt à leurs premières armes face à la culture occidentale. Enfin, certains étudiants ont des parents scolarisés, d'autres pas. Finalement, nous retrouvons dans notre échantillon des étudiants issus des différentes catégories de l'immigration. Ils sont indépendants, parrainés ou réfugiés. Chaque étudiant et sa famille ont un trajet migratoire singulier. Peu importe leur origine nationale, leur statut ou leur identité culturelle, tous éprouvent des malaises et des difficultés d'adaptation qu'ils surmontent à des rythmes différents et selon des stratégies qui leur conviennent.

Au cours de leurs premiers mois d'intégration, les étudiants devront surmonter deux grands obstacles : celui de la barrière de la langue française et celui de l'apprentissage des codes culturels de la société d'accueil. Afin de démontrer leur volonté de s'intégrer, ces étudiants vont mettre de l'avant ou vont développer une qualité essentielle à la rencontre avec l'autre, la sociabilité. En effet, tous les étudiants rencontrés se décrivent comme étant ouverts et gentils envers les autres. Malgré des efforts constants d'adaptation, ces étudiants sont optimistes et se disent persévérants dans la poursuite de leur idéal. Parce qu'ils sont récemment arrivés au Québec, ils se sentent encore responsables de leur intégration et sont prêts à fournir les efforts nécessaires pour y arriver. Leur motivation est donc très grande. Ceci est différent dans le cas des élèves de différentes origines ethniques qui sont nés au Québec ou qui y sont arrivés très jeunes. Par ailleurs, l'adaptation fonctionnelle et sociale des élèves immigrés récemment dépend d'une combinaison de facteurs. Aux yeux de la société d'accueil, ces étudiants sont évalués sur une échelle hiérarchisée d'après leur origine ethnique. On est plus enclins à accepter certaines communautés ethniques que d'autres à qui on prête souvent des intentions de non-intégration.

En ce qui a trait à l'identité des étudiants récemment immigrés, on constate que les étudiants développent comme stratégie d'adaptation et d'affirmation identitaire, la négociation situationnelle. Dans plusieurs situations, principalement au cégep, l'étudiant va considérer sa caractéristique culturelle comme secondaire et non comme le référent identitaire principal. Pour tout individu, l'identité ethnoculturelle se conjugue avec l'identité de classe,



d'âge, de statut économique, sociale, religieuse. Dans le cas de ces étudiants récemment arrivés, chacun a tendance à vouloir s'affirmer d'abord en tant que personne ayant une personnalité et des qualités singulières, telle la sociabilité. Et tout en ne voulant pas afficher leur identité ethnoculturelle, ils aimeraient que leur entourage, personnels et étudiants, reconnaissent leur vulnérabilité et leurs différences.

Adaptation scolaire

L'essentiel de nos efforts d'analyse a porté sur les immigrants récents. L'analyse de la situation des immigrants anciens et des Québécois a servi à mettre en lumière les particularités des immigrants récents. Cette méthode a porté fruit. En effet, nous avons pu observer avec plus de clarté encore ce qui nous était apparu comme prépondérant chez les immigrants récents, à savoir leur bon fonctionnement à l'intérieur du système collégial.

Du point de vue des relations humaines, percevant le milieu laurentien comme relativement ouvert à la différence culturelle grâce, entre autres, aux efforts soutenus des Services aux étudiants, ils répondent à cette perception par l'effort de s'intégrer. Et la rencontre se fait.

Du point de vue des performances académiques, force est de constater qu'ils s'en tirent aussi fort bien, mus, selon eux, par une volonté et une motivation inébranlables de réussir. Dans le cas des jeunes, ils sont soutenus en cela par leurs parents. Ces moteurs sont si puissants qu'ils aplanissent les difficultés engendrées par la différence culturelle.

Les observations faites pour chacune des dimensions de l'adaptation scolaire sont les suivantes :

- **Culture scolaire du pays d'origine** : les répondants venant de tous les continents, les expériences sont extrêmement diversifiées. Cependant, tous préfèrent l'enseignement au Québec à cause du matériel pédagogique abondant, des méthodes d'enseignement variées, de la disponibilité des professeurs, de la souplesse du système (choix du rythme auquel ils feront leur programme, abandons possibles), de l'absence de corruption et de châtiments physiques.
- **Parcours scolaire au Québec** : les onze adultes de notre échantillon sont entrés directement au cégep soit pour compléter un diplôme soit pour l'actualisation d'un diplôme déjà obtenu ailleurs afin de pouvoir exercer leur profession au Québec. Ils n'ont donc pas bénéficié d'une période d'adaptation au système d'ici et pourtant ils réussissent très bien. Les jeunes ont des parcours variés, pour la plupart quelques années au secondaire et des rendements scolaires variés. Il ne semble pas qu'un séjour d'adaptation soit nécessaire pour réussir au cégep, et il faudra chercher principalement dans la force du projet scolaire les déterminants de leur réussite.
- **Méthodes de travail** : peu d'éléments distinguent ici les immigrants récents des Québécois si ce n'est l'influence de la culture scolaire de certains qui les pousse à mémoriser la matière, quand la méthode d'étude induite par les stratégies d'enseignement des professeurs est celle de la compréhension. Les élèves démontrent en général une bonne adaptation au système collégial car leurs résultats correspondent à leurs efforts, importants ou faibles, comme chez les Québécois.

- **Force du projet scolaire** : la motivation à réussir est très grande chez les immigrants récents et elle est clairement l'élément le plus déterminant dans leur parcours. Ils sont opportunistes dans leur rapport à l'école, c'est-à-dire qu'ils veulent profiter des possibilités de leur pays d'accueil et cette intégration passe par l'école. Ils subissent en ce sens l'influence de leurs parents et endossent les projets d'avancement social de ces derniers.
- **Relations avec les professeurs et les autres élèves** : l'impression générale qui se dégage de cette dimension en est une de relative bonne entente avec l'entourage, malgré quelques aspérités. Les immigrants voient leur intégration comme relevant de leur propre responsabilité, et rares sont ceux qui souffrent véritablement de sentiments négatifs face à la diversité culturelle.
- **Les dynamiques sont différentes selon les programmes** : les programmes techniques sont vus comme de grandes familles tandis que le programme de Sciences humaines est plus anonyme. Les rapports entretenus avec les autres y sont aussi différents : les garçons des techniques physiques, Informatique et Électronique, partagent une matière dépouillée de toute référence à l'origine ethnique et considèrent avec désinvolture ce genre de problème tandis que les filles de Soins infirmiers, confrontées de par la nature même de leur future profession à la problématique ethnique, y sont beaucoup plus sensibles. Les élèves inscrits en Sciences humaines vivent encore une situation différente : le clivage qu'il est parfois possible d'observer dans d'autres programmes entre groupes ethniques se fait plutôt ici entre immigrants et Québécois de souche, ces derniers manifestant à l'occasion de l'impatience face aux premiers, surtout si leur maîtrise de la langue montre encore quelques signes de faiblesse.
- **Les deux groupes de contrôle, les immigrants anciens et les Québécois de souche**, nous ont permis de mieux comprendre les immigrants récents. Les immigrants anciens sont devenus québécois dans leur rapport à l'école : ils sont moins motivés par l'idée de l'avancement social que les immigrants récents. Tout comme les Québécois, leurs valeurs motivantes sont l'épanouissement personnel et la satisfaction immédiate. Les immigrants anciens vivent des conflits avec leurs parents : autant parents et enfants récemment immigrés travaillent de concert au même projet d'intégration et de réussite scolaire, autant les enfants arrivés depuis longtemps n'endossent plus les rêves que leurs parents caressent toujours pour eux, comme au début de leur migration. Les enfants ont changé, pas leurs parents. Les Québécois de souche n'ont pas ce type de confrontation avec leurs parents. Chez les immigrants récents, le projet scolaire était familial ; chez les Québécois, il est individuel. C'est l'enfant qui décide de la poursuite de ses études, et les parents le soutiendront dans la mesure de leurs moyens.
- **Les entrevues avec seize professeurs** nous ont appris que leur préoccupation première est la réussite de tous leurs élèves, immigrants ou non. Ainsi, ils se disent sensibles à la diversité culturelle mais ils sont autant interpellés par toutes les autres diversités dans leurs classes : origine sociale, sexuelle, potentiel intellectuel, etc. Ils changent peu leurs méthodes d'enseignement en présence d'immigrants mais certains consentent toutefois quelques ajustements. Ils ont confirmé plusieurs observations faites par les élèves immigrants, par exemple les grandes différences entre les programmes à l'étude. Les professeurs vivent



parfois des « chocs pédagogiques », dépassés par l'ampleur des problèmes d'adaptation qu'affrontent certains étudiants ; ils vivent aussi parfois des « chocs culturels », déconcentrés par les valeurs et attitudes de leurs élèves immigrants.

Pistes d'action en interculturel

Nous accordons une très grande importance à l'amélioration des conditions dans lesquelles étudient les élèves que nous avons connus et ceux qui suivront. Nous considérons que le travail que nous avons fait depuis près de trois ans serait vain sans un lendemain qui aille dans le sens de cette amélioration. C'est la raison pour laquelle, à la lumière des connaissances acquises, nous faisons les suggestions qui suivent.

Nous croyons, d'abord, que les actions du collège dans le domaine des relations interculturelles doivent se faire à l'intérieur d'une approche globale, et ce, afin de poursuivre deux objectifs : combattre les stéréotypes et les préjugés et intégrer les immigrants, en particulier les nouveaux arrivants. Nous avons identifié quatre domaines à l'intérieur desquels il est souhaitable d'œuvrer.

1) L'accueil des nouveaux immigrants

- Assurer des structures d'accueil pour les nouveaux immigrants au collège. Après avoir détecté les élèves nouvellement arrivés, les aider dans différentes démarches, par exemple, l'information sur les services, les méthodes d'apprentissage, la traduction des diplômes. Pour ce faire, il serait important que les étudiants soient en relation avec une personne d'accueil, une figure phare avec qui ils développeront une relation affective et qui leur donnera l'appui nécessaire pour évoluer au cégep.
- Développer une série d'outils d'information tels que des capsules destinées aux immigrants récents.
- Faire un document d'information visant à expliquer la culture scolaire du Québec et destiné aux parents en vue de les aider dans leur rôle d'encadrement de leurs enfants.

2) La diffusion de l'information à toute la communauté collégiale

- Développer une formation et/ou un document d'information sur la culture immigrée à l'intention de tous les personnels du cégep afin de susciter une compétence interculturelle chez eux.
- Diffuser cette information au moyen de plusieurs sources (formation, affichage, bulletins locaux).
- Faire connaître l'orientation du cégep en matière interculturelle afin que les étudiants se sentent à l'aise.
- Faire connaître les différentes communautés culturelles présentes au cégep.

3) Des activités d'intégration pour les immigrants

- D'abord, reconnaître la situation de vulnérabilité de ces étudiants et le caractère hétérogène de la population immigrée.
- Diversifier les activités d'intégration qui s'adressent à une clientèle de nouveaux arrivants et à une clientèle d'anciens.

- Développer des espaces nécessaires pour les rencontres interculturelles et des activités favorisant l'intégration, la rencontre et surtout l'échange. En effet, si le facteur culturel ne semble pas jouer à première vue dans le rendement scolaire, il ressort toutefois qu'il constitue, à long terme, un obstacle à l'intégration à l'extérieur des salles de cours.
- Organiser des activités de coopération et de jumelage entre les étudiants arrivés récemment et les Québécois des régions.
- S'intéresser aussi à la deuxième génération d'immigrants.

4) Des mesures d'aide en français

- Favoriser l'apprentissage du français qui constitue un obstacle de taille pour les nouveaux arrivants : dans ce but, engager un professeur spécialisé dans l'enseignement du français, langue seconde, pour répondre aux besoins spécifiques des allophones.



■ Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « L'école face au défi pluraliste », in *Choc de cultures* (Carmel Camillieri et Margalit Cohen-Emérique, dir.), Paris, L'Harmattan, 1989 : 225-245.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 2^e édition, 1990.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 1, 1997 : 123-132.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, et Louis PORCHER. *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.

ABOU, Selim. *L'Identité culturelle*, Paris, Anthropos, 1986.

ANTONIADES, Éléonore, Mona CHÉHADÉ et Denyse LEMAY. *La Réussite en français des allophones du collégial*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, rapport de recherche PAREA, 2000.

AYLWIN, Ulric. « Les principes d'une bonne stratégie pédagogique », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, 1992 : 11-15.

AZDOUZ, Rachida. *Enquête sur l'intégration des élèves issus des communautés culturelles*, Montréal, Collège Ahuntsic, 2002.

BAPTISTE, Gérard. *Culture et pédagogie : impact des différences culturelles sur la transmission des savoirs*, Actes du 11^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, AQPC, 1991.

BARRETTE, Christian, Édith GAUDET et Denyse LEMAY. *Interculturalisme et pratiques pédagogiques : design*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège Ahuntsic, rapport de recherche PAREA, 1988.

BEGAG, Azouz, et Abdellatif CHAOUITE. *Écarts d'identité*, Paris, Seuil, « Point-Virgule », 1990.

BERRY, John W. « Acculturation et adaptation psychologique », in *La Recherche interculturelle* (J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P. R. Dasen, dir.), Paris, L'Harmattan, 1989 : 135-145.

BERTHELIER, Robert. « L'échec scolaire des enfants de migrants : un problème de langue ? » in *Pluralisme et école* (Fernand Ouellet, dir.), Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1989 : 511-533.

BOURHIS, Richard Y., et Jacques-Philippe LEYENS. *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Montréal, Mardaga, 1994.

BOURHIS, Richard Y. et Annie MONTREUIL. « Majority Acculturation Orientations Toward « Valued » and « Devalued » Immigrants », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol.32, 2001 : 698-719.

CAMILLERI, Carmel. « La socialisation et les exigences de l'école », in *Apprentissage et culture. Les manières d'apprendre*, (Bureau, R. et D. De Saivre dir.), Actes du Colloque de Cerisy, Paris, Karthala, 1988.

CAMILLERI, Carmel, et al. *Stratégies identitaires*, Paris, Presses universitaires de France, 1990.

CLANET, Claude. « Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle » in *Pluralisme et école* (Fernand Ouellet, dir.), Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1989 : 469-494.

COMMISSION DES AFFAIRES ÉTUDIANTES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *Aide-nous à te connaître. Questionnaire sur certaines caractéristiques des étudiantes et des étudiants qui arrivent au collégial*, Montréal, Fédération des cégeps, 1999.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussie des élèves des communautés culturelles*, Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1993.

CUCHE, Denys. « Culture et identité », in *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1996 : 83-96.

DUBET, François, et Daniélo MARTUCELLI. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

Dossier « Cultures : la construction des identités », *Sciences humaines*, n° 110, novembre 2000.

GAUDET, Édith, et Johanne GAUDET. *Porteurs de rêves. Récits de vie de jeunes immigrants étudiant dans les collèges*, Montréal, Collège Ahuntsic, 1998.

GAUDET, Édith, Louise LAFORTUNE, coll. Carole POTVIN. *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1997.

GAUDET, Édith, et Christine VÉZINA. *Une politique d'éducation interculturelle*, Actes du 19^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, AQPC, 1999.

GOHIER, Christiane. « Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle », in *La Question de l'identité* (Christiane Gohier et Michael Schleifer, dir.), Montréal, Logiques, 1993 : 21-40.

GOUNONGBÉ, Ari. « Acculturation, Attribution de causalité et échec scolaire en Afrique », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 48, 1999 : 15-25.

GRANT, Linda, et Xue Lan RONG. « Gender, Immigrant Generation, Ethnicity and the Schooling Process of Youth », *Journal of Research and Development in Education*, vol. 33, n° 1, 1999 : 15-26.

HELLY, Denise, Michèle VATZ-LAAROUSSI et Lilyane RACHEDI. *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants*, Montréal, Québec, Sherbrooke, rapport de recherche, mars 2001.

LAPERRIÈRE, Anne, Lejacques COMPÈRE, Majid D'KHISSY, René DOLCE et Nicole FLEURANT. « Le tabou de la différence et ses conséquences paradoxales », in *Identité, culture et changement social*, (M. Lavallée, dir), Paris, L'Harmattan, 1991 : 126-136.

LEFAIVRE, Louise. « L'éducation interculturelle au Québec : une question d'adaptation pour tous », *Éducation et francophonie*, vol. XXIII, n° 1, 1995 : 7-11.

LEFAIVRE, Louise. « La culture québécoise dans tous ses états », *Impressions*, n° 21, juin 1995 : 28-32.

LEGAULT, Gisèle (dir.). *L'Intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000.

LEGENBRE, Rénald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Paris, Guérin-Eska, 2^e éd. 1993.

LEMAY, Denyse. *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990.

LEMAY, Denyse. *La Formation interculturelle*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, Rapport de recherche PAREA, 1993.

LOUIS, Michel Salmador. « Améliorer le rendement scolaire des allophones » *Impressions*, n° 10, Cégep de Saint-Laurent, 1991 : 30-34.

LOSLIER, Sylvie. *Les Rapports d'altérité, Nous et les Autres*, Montréal, ministère de l'Éducation du Québec, Service aux communautés culturelles, Série Éducation interculturelle, Cahier pédagogique n° 1, 1989.

LOSLIER, Sylvie. *Les Canadiens et les Québécois face à l'immigration*, Montréal, ministère de l'Éducation du Québec, Service aux communautés culturelles, Série Éducation interculturelle, Cahier pédagogique n° 2, 1990.

LOSLIER, Sylvie. *L'Identité et les identités québécoises*, Montréal, ministère de l'Éducation du Québec, Service aux communautés culturelles, Série Éducation interculturelle, Cahier pédagogique n° 4, 1990.



- LOSLIER, Sylvie. *La Romance des relations interculturelles*, Montréal, Collège Édouard-Montpetit, rapport de recherche PAREA, 1994.
- LOSLIER, Sylvie. *Le Roman : un terrain anthropologique littéraire*, Montréal, Collège Édouard-Montpetit, rapport de recherche PAREA, 1994.
- LOSLIER, Sylvie. *Les Relations interculturelles. Du roman à la réalité*, Montréal, Liber, 1997.
- LOSLIER, Sylvie, et Christine VÉZINA. *Balises pour l'application de la politique d'éducation interculturelle au collégial*, Actes du 19^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, AQPC, 1999.
- KOTTAK, Conrad Phillip. *Peuples du monde*, Montréal-Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.
- MAUFFETTE, Paule. *Histoire de vivre ensemble, semblables et différents*, Montréal, Collège Ahuntsic, 1992
- Mc ANDREW, Marie. *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001.
- MEINTEL, Dreidre, et Josiane LE GAL. *Les Jeunes d'origine immigrée. Rapports familiaux et transition de vie. Le cas des jeunes Chiliens, Grecs, Portugais, Salvadoriens et Vietnamiens*, Montréal, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec, Collection Études et Recherches, n° 10, 1995.
- MÉTHOT, Caroline. *Du Viêt-Nam au Québec. La valse des identités*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995.
- MICONE, Marco. « Occultation et émergence de la culture immigrée », *Impressions*, janvier 1990.
- OGBU, John U. « Variability in Minority Responses to Schooling : Nonimmigrants vs. Immigrants » in *Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad* (George and Louise Spindler, dir.), ed. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, London, 1987 : 255-278.
- PAILLÉ, Pierre. « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 1994 : 147-181.
- PELLETIER, Clothilde. *L'Apprentissage de la réalité multiculturelle*, Montréal, ssDcc, 1990.
- POTVIN, Maryse, « Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté réelle et la communauté représentée », *Sociologie et sociétés*, vol. XXIX, n° 2, 1997 : 77-101.
- QUÉBEC (Gouvernement du). *L'Intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles : document de réflexion et d'orientation*, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990.
- QUÉBEC (Gouvernement du). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, Avis à la ministre de l'Éducation, 1993.
- QUÉBEC (Gouvernement du). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, ministère de l'Éducation, 1998.
- QUÉBEC (Gouvernement du). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, ministère de l'Éducation, 1998.
- RENAUD, Jean, et al. *Ils sont maintenant d'ici*, Sainte-Foy, Les publications du Québec, collection Études, recherches et statistiques, 2001.
- RIVIÈRE, Bernard, Josée JACQUES et Louis SAUVÉ. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Montréal, Collège de Rosemont, Rapport de recherche PAREA, 1997.
- SALADIN D'ANGLURE, Bernard. « Les Inuit à l'école de Rabelais, de Descartes ou de Lévi-Strauss ? Regard anthropologique sur l'éducation interculturelle », in *Pluralisme et école* (Fernand Ouellet, dir.), Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1989 : 437-464.

SERVICE INTERCULTUREL COLLÉGIAL (dir. Gaudet et Loslier). *La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : un atout pour le collégial*, Montréal, juin 1999.

SERVICE INTERCULTUREL COLLÉGIAL (dir. Gaudet et Loslier). *État de la situation de l'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle dans les collèges*, Montréal, juin 2000.

SPINDLER, George Dearborn. « Why Have Minority Groups in North America Been Disadvantaged by Their Schools », in *Education and Cultural Process* (G.D. Spindler, dir.) Prospect Heights, Waveland Press, 1997 : 160-172.

SPINDLER, George Dearborn, et Louise SPINDLER. « The process of Culture and Person : Cultural Therapy and Culturally Diverse Schools », in *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools* (Phelan : et A. Locke Davidson, dir), Teachers College, Columbia University, 1993 : 27-51.

THEDE, Nancy. *L'identité ethnique des Gitans de la basse Andalousie*. Variations sur le thème de la frontière ethnique. Thèse de doctorat, département d'anthropologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, 1998.

TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'Adaptation des minorités ethniques*, Montréal, Cégep de Saint-Laurent, Rapport de recherche PAREA, 1989.

VASQUEZ, Ana. « Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique », in *Stratégies identitaires* (Carmel Camilleri, et al.), Paris, Presses universitaires de France, 1990 : 143-171.

WOLCOTT, Harry F. *Qualitative Research*, London, New Delhi, Sage Publications, 2^e ed. Thousand Oaks, 2001.



Aide-nous à te trouver !

Le cégep de Saint-Laurent veut recueillir, à l'aide du questionnaire au verso de cette page, des informations sur tous ses étudiantes et étudiants, afin de mieux comprendre leurs besoins.

Les informations ainsi recueillies serviront autant à l'élaboration d'un portrait d'ensemble de la clientèle étudiante qu'à la sélection de quelques étudiants et étudiantes pour des enquêtes futures, si elles ou ils acceptent bien sûr.

Le cégep assurera l'anonymat complet des répondantes et répondants, de même que la confidentialité de leurs propos. En aucun temps ces données ne serviront à l'identification de personnes pour des objectifs autres que des mesures de soutien à la réussite.

Le cégep de Saint-Laurent t'invite donc à remplir ce questionnaire et à le remettre à la personne responsable dès que tu as pris possession de ton horaire.

Nous te remercions de ta collaboration.

Louise Lefavre

Guy Gibeau

Louise Lapierre

Questionnaire

1. Nom : _____

2. DA # : _____

3. Sexe : masculin féminin

4. Âge : _____

5. Numéros de téléphone où l'on peut te rejoindre pendant la période des études :

(____) _____ - _____

(____) _____ - _____

6. Dans quel programme es-tu inscrit-e au cégep ?

7. Cette session qui débute est :

ma première au collégial (en général)

ma deuxième

ma troisième

ma quatrième (ou plus : 5^e, 6^e, etc.)

8. Quel est ton pays de naissance ?

Canada

Autre (précise) : _____ (voir 8a)

8a. S'il est autre que le Canada, en quelle année es-tu arrivé-e au Canada ?



Cégep de Saint-Laurent

625, avenue Sainte-Croix
Saint-Laurent (Québec) H4L 3X7

Dans quelques jours, nous te téléphonerons pour solliciter ta participation. Tu pourras, à cette occasion, poser toutes les questions que tu désires.

À bientôt !

L'équipe de recherche :

- **Guy Gibeau**
enseignant en anthropologie et en sociologie
- **Louise Lapierre**
enseignante en anthropologie
- **Louise Lefuivre**
Animatrice et conseillère en interculturel

Cette recherche est subventionnée par :

- *Le Programme PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage)*
- *Le Fonds FCAR (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche)*
- *Le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie*
- *Le ministère de l'Éducation du Québec.*

CE QUE ÇA VA T'APPORTER

Tu es un élève nouvellement arrivé ou d'immigration plus ancienne ? Tu pourras contribuer à une meilleure connaissance des étudiants immigrants et à l'établissement de mesures d'aide qui vous sont destinées.

Tu es un Québécois de souche ? Tu auras l'occasion de réfléchir sur ta situation d'étudiant et ainsi de te connaître un peu mieux toi-même. Tu auras aussi l'occasion de voir de près comment se déroule une recherche scientifique.

Aide-nous à te trouver ...

La suite !

**« Recherche sur les élèves immigrants nouvellement arrivés »
Octobre 2000**

Tu es un(e) élève immigrant(e) ou un(e) Québécois(e) de souche et nous avons besoin de ta collaboration.

QU'EST-CE QUE CETTE RECHERCHE ?

*Entreprendre des études dans un pays étranger et dans une culture différente n'est pas chose aisée. Les façons de faire et de penser à l'œuvre dans le milieu scolaire sont parfois très différentes de celles de l'étudiant ou de l'étudiante, ce qui est pour beaucoup, difficile à vivre. Voilà pourquoi nous entreprenons cette recherche. Nous voulons apporter des éléments de réponse à la question suivante : **le fait de changer d'environnement culturel au cours de ses études peut-il affecter le rendement scolaire ?** Nous décrirons et comparerons les situations d'apprentissage des élèves immigrants nouvellement arrivés (moins de 5 ans), des immigrants installés au Québec depuis longtemps et des élèves québécois de souche afin de proposer des outils d'aide à l'apprentissage.*

COMMENT ÇA VA SE DÉROULER ?

Notre calendrier de recherche s'échelonne sur deux ans et nous te demandons ta collaboration à trois reprises :

- *d'abord à l'automne 2000, pour un entretien d'environ une heure qui se tiendra au Cégep, en toute confidentialité ;*
- *à l'hiver 2001, afin de répondre par écrit à un questionnaire ;*
- *enfin à l'automne 2001, pour un deuxième entretien où nous parlerons du déroulement de tes études.*

OÙ CELA NOUS MÈNERA-T-IL ?

Le but de cette recherche est d'améliorer l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec en leur proposant des

mesures d'aide à l'apprentissage et ainsi favoriser la réussite scolaire. En bout de piste, parallèlement au rapport final destiné aux intervenants en milieu collégial, nous comptons rédiger un guide destiné aux élèves immigrants eux-mêmes, à leurs parents et aux communautés culturelles d'où ils sont issus.

À QUOI NOUS ENGAGEONS-NOUS ?

Cette recherche sera conduite dans le plus grand respect des personnes :

- *tu es libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche ou de t'en tirer à tout moment ;*
- *l'anonymat et la confidentialité seront assurés ;*
- *les renseignements obtenus ne seront utilisés qu'à l'intérieur des cadres de la recherche.*



Guide d'entrevue avec les élèves immigrés récemment

GRILLE SYNTHÈSE

1- EXPÉRIENCE ACTUELLE AU COLLÉGIAL

A) Perception de l'étudiant face aux cours et conduite scolaire

- Intérêt pour les cours
 - Difficultés et anxiétés
 - Problèmes de compréhension
 - Niveau d'attention
 - Communication et interventions en classe
 - Aspects les plus faciles
 - Charge de travail
 - Organisation du travail
 - Stratégies d'apprentissage
 - Perception des cours comparée à celle des pairs
-

B) Sa perception des professeurs et relations avec eux

- Différences générales entre les professeurs
 - Méthodes d'enseignement
 - Niveau d'exigence
 - Relations avec les professeurs (aide)
 - Attentes des professeurs
 - Préjugés des professeurs
 - Sensibilité interculturelle des profs
 - Perception des profs comparée à celle des pairs
 - Relation aux profs comparée à celle des pairs
-

C) Sa perception des étudiants et relations avec eux

- Perception des autres élèves
 - Réseau de relations au collège
 - Préjugés des élèves
 - Travail en équipe
-

D) Sa perception du cégep

- Adaptation
- Aide reçue, connaissance des ressources
- Organisation de l'enseignement
- Activités parascolaires
- Préjugés
- Soutien à la réussite

2 – PARCOURS SCOLAIRE ANTÉRIEUR

A) Parcours précédant l'arrivée

- Description de l'expérience antérieure
 - ... rendement
 - ... enseignement
 - ... professeurs
 - ... autres élèves
 - ... stratégies d'apprentissage
 - ... domaines de performance
-

B) Différences entre les deux systèmes éducatifs

- Différences perçues
 - ... contenus des cours
 - ... professeurs, méthodes pédagogiques
 - ... autres élèves
 - ... établissement, organisation scolaire
-

C) Attentes face au système scolaire québécois

- Attentes formulées
 - Raisons du choix de programme
-

3 – EXPÉRIENCE MIGRATOIRE

A) Parcours migratoire

- Récit du parcours, circonstances
-

B) Adaptation au Québec

- Confort ressenti
 - Étapes de l'adaptation
 - ... physique
 - ... sociale
 - Difficultés éprouvées
 - Personnes marquantes
-

C) Sa perception de la société québécoise

- Jugement sur la vie au Québec
 - Jugement sur la culture au Québec
-

D) Perception des Québécois à son égard

- Accueil des Québécois
 - Intégration favorisée
 - Sensibilité au pluralisme culturel
 - Respect de la différence culturelle
 - Pressions liées à l'assimilation
-

E) Changements personnels

- Adaptation
 - Changements personnels
 - Compromis réalisés
 - Événements marquants
-

4 – MILIEU FAMILIAL

- Description du milieu familial
 - Dynamique familiale
 - Valeurs
 - Rapport des parents à l'institution scolaire
 - Aide fournie par les parents
 - Différences entre école et famille (obstacles?)
 - Attentes des parents
-

5 – GROUPE DE PAIRS

- Description du réseau d'amis
 - Préférences culturelles liées aux pairs
 - Dynamique du groupe de pairs
 - Importance accordée aux pairs
 - Rapports entre pairs et société québécoise
 - Rapports entre pairs et école
 - Objectifs scolaires et professionnels des pairs
-

6 – COMMUNAUTÉ CULTURELLE

- Description de la communauté
- Dynamique de la communauté
- Valeurs
- Importance qui lui est accordée
- Rapports entre la communauté et la société québécoise
- Rapports entre la communauté et l'école

7 – ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES

A) Loisirs

- Description des activités
 - Rapports entre loisirs et études
 - Importance accordée aux loisirs
-

B) Travail

- Description de l'emploi
 - Rapports entre emploi et études
 - Importance accordée à l'emploi
-

8 – PERCEPTION DE SOI ET PROJETS

A) Objectifs

- Description des projets
 - Conception de la réussite
 - Liens entre valeurs et projets
 - Domaines de performance
 - Problème de l'appartenance culturelle
-

B) Identité ethnique

- Signification accordée à l'appartenance culturelle
 - Double appartenance, perte d'identité éventuelle
 - Place de la religion
-

C) Modèles

- Personnes les plus crédibles
 - Figures d'autorité
 - Sources d'inspiration
-



L'apprentissage des élèves immigrés récemment

Formulaire de consentement des participants

La recherche en cours, au Cégep de Saint-Laurent, vise à mieux connaître les situations et les stratégies d'apprentissage des élèves immigrants récemment arrivés au Québec et inscrits au collège. Les objectifs plus spécifiques de cette recherche sont les suivants : **1- mieux connaître les divers facteurs qui interviennent dans l'expérience au collégial des élèves immigrants récemment en comparant leur parcours scolaire à celui des immigrants de plus longue date et à celui des Québécois de souche ; 2- proposer, une fois la recherche terminée, des mesures de soutien mieux adaptées aux élèves en provenance de pays étrangers.**

Trois chercheurs sont à l'œuvre pour mener à bien ce projet : **Guy Gibeau** (professeur de sociologie), **Louise Lapierre** (professeur d'anthropologie) et **Louise Lefavre** (animatrice et conseillère en interculturel). Cette recherche est réalisée dans le cadre du programme PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage) avec le concours du ministère de l'Éducation, du ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie et du Fonds FCAR (Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche).

L'élève qui accepte de participer à cette recherche sera rencontré en une occasion à l'automne 2000. Cette rencontre sera consacrée à un entretien d'environ une heure qui portera sur l'expérience d'immigration et sur l'expérience scolaire de l'élève. Les informations recueillies au cours de cet entretien seront enregistrées mais demeureront strictement confidentielles et anonymes. Une fois la conversation transcrite, le nom de l'élève sera modifié ainsi que toute information susceptible de l'identifier. Les transcriptions seront archivées en lieu sûr au Cégep de Saint-Laurent et seuls les chercheurs de l'équipe y auront accès. Dans le cas où des extraits d'entretien seraient diffusés à l'occasion de rapports de recherche, jamais l'identité de l'élève ne pourra être connue. Si l'élève y consent, deux autres rencontres pourront être prévues lors de l'année 2001, l'une consacrée à un questionnaire écrit, l'autre à un deuxième entretien portant sur les changements survenus dans l'expérience scolaire de l'élève au bout d'un an.

Une fois mis au courant des objectifs de la recherche, l'élève est tout à fait libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche. En tout temps, au cours de la recherche, il peut mettre fin à sa participation. Une fois la recherche complétée, l'élève qui en fait la demande pourra obtenir une copie des résultats.

Consentement du participant

Je reconnais avoir été informé clairement de tous les objectifs de cette recherche, de même que de l'ensemble de la démarche des chercheurs. J'accepte de participer à cette enquête et reconnais être tout à fait libre de m'en retirer au moment qui me convient. Je consens à ce que les chercheurs utilisent les informations que je leur fournis en autant que celles-ci demeurent confidentielles et que mon anonymat sera assuré.

Nom de l'élève : _____

Téléphone : _____

Signature : _____

Date : (J/M/A) _____ / _____ / _____

Nom du chercheur : _____

Signature : _____

Date : (J/M/A) _____ / _____ / _____



Suivi téléphonique

Automne 2001

- 1 – Activités actuelles :** école ? abandon ? travail ? chômage ?
- 2 – Si abandon : raisons ? Si activités scolaires : même programme ou changement ? Si changement, raisons ? Combien de cours à la session A 2001 ?**
- 3 – Réussite scolaire :** le plus précisément possible, revoir les résultats avec l'étudiant : A 2000, H 2001 et anticipation pour A 2001, dans les cours de français, de philo et les cours spécifiques au programme.
- 4 – Raisons des succès et/ou des échecs.**
- 5 – Pour tous : évaluation de leur préparation (connaissances antérieures acquises) aux études collégiales.** Si l'étudiant est immigrant récent (voir code), a-t-il fait des classes d'accueil en arrivant ? Comment évalue-t-il la différence entre l'école dans son pays d'origine et le milieu collégial ? Très grande ? Assez grande ? Faible ?
- 6 – Le nombre d'heures d'étude correspond-il, selon l'étudiant, aux résultats obtenus** (ex. de réponses : j'aurais dû mieux réussir / mes résultats correspondent aux efforts que j'ai fournis / mes résultats sont meilleurs que ceux que j'attendais). Raisons ? À quoi l'étudiant attribue-t-il ses succès ou ses échecs ?
- 7 – Évaluer avec l'étudiant sa motivation (grande, mitigée, faible) à atteindre le DEC et, éventuellement, à poursuivre des études universitaires.** Qu'est-ce qui le motive ou le démotive ? Comment perçoit-il l'ampleur des difficultés (grandes ou faibles) pour y parvenir ?
- 8 – Méthodes d'enseignement préférées de l'élève :** participation ou cours magistraux ? (ex. de participation : travaux en équipe, discussions en classe, laboratoires, stages, etc.). Pourquoi ? Dans le cas d'un immigrant récent, est-ce très différent de ce qu'il a vécu dans son pays d'origine ? Quelle est sa définition d'un bon professeur ?
- 9 – Dans sa préparation à un examen, a-t-il tendance à mémoriser la matière ou plutôt à bien la comprendre ?** Pour les immigrants récents, étudiaient-ils déjà de cette manière dans leur pays d'origine ?
- 10 – Le milieu socioéconomique :** quelle est la scolarité de ses parents ? Quelle est l'occupation professionnelle de ses parents ? Avec qui habite-t-il présentement ? Quel est le revenu annuel de ses parents ?

Guide d'entrevue avec les enseignants

1. Stratégies d'enseignement

- A. Description des techniques d'enseignement en classe. Ex. : exposés magistraux (% du temps), travaux d'équipe, travaux pratiques, évaluation formative, utilisation de moyens audiovisuels, exposés oraux des élèves, etc.
- B. Description des tâches demandées aux élèves en dehors des heures de cours. Ex. : lectures, rédaction, exercices. Évaluation du temps exigé pour ces tâches, par semaine.
- C. Description des moyens d'évaluation : examens (types : objectifs ou questions à développement), examens visant la compréhension ou la mémorisation, travaux de recherche, etc. Importance accordée à la qualité de la langue.
- D. Rencontres individuelles avec les élèves. Selon la demande de l'élève et / ou rencontres prévues et obligatoires.

2. Conscience de la diversité culturelle dans leurs classes

- A. Si oui, estimation de l'ampleur du phénomène, en pourcentage.
- B. Cela change-t-il leur manière d'enseigner ? Comment ? Types de mesures adoptées. Ex. : recherche d'exemples touchant les communautés culturelles, diversification des équipes de travail, attention plus grande donnée aux élèves étrangers, différences d'évaluation compte tenu des difficultés langagières de certains ou des difficultés temporaires d'adaptation ou de compréhension.
- C. Font-ils des nuances entre les groupes d'origine ? Perceptions des différents groupes.

3. Leur perception des élèves immigrés

- A. Leur perception de ces élèves. Ex. : leur performance, leur motivation, les efforts qu'ils fournissent, les interventions qu'ils font en classe, détection de problèmes de langue, etc.
- B. Leur perception de ces élèves comparés aux Québécois d'origine (sur les mêmes thèmes).
- C. Évaluation des difficultés particulières que les élèves immigrés rencontrent
- D. Description des difficultés particulières (si c'est le cas) qu'eux-mêmes rencontrent avec ces élèves.
- E. Description de l'aide supplémentaire (si c'est le cas) qu'ils apportent à ces élèves.
- F. Perception des chances de réussite des élèves immigrés. Ce qu'ils croient que ces élèves devraient faire pour réussir.
- G. Pensent-ils que le cégep offre suffisamment de ressources d'aide et d'encadrement aux élèves immigrés.