



ACTES DU COLLOQUE

Regards croisés  
sur l'interculturel et  
la réussite éducative

Service interculturel collégial

MONTRÉAL • Automne 2011

**Rédaction et coordination**

Aline Baillargeon, *cégep du Vieux Montréal*

Édithe Gaudet, *collège Ahuntsic*

Sylvie Loslier, *collège Édouard-Montpetit*

**Collaboration**

Arianne Bureau, *cégep de Saint-Laurent*

Habib El Hage, *collège de Rosemont*

Marya Grant, *Vanier college*

Louise Pagé, *cégep de Bois-de-Boulogne*

**Conception graphique et infographie**

Denise-Madeleine Cotte

Secrétariat du Service interculturel collégial (SIC)

Att. : Cégep de Saint-Laurent

625, avenue Sainte-Croix

Saint-Laurent (Québec)

H4L 3X7

Téléphone : (514) 747-6521, poste 7287

Site web : <http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca>

Courriel : [sic@videotron.net](mailto:sic@videotron.net)

Le bureau du SIC est hébergé par le cégep de Saint-Laurent.  
Il est ouvert le jeudi et le vendredi.

Le SIC est subventionné par la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

## Remerciements

Comme à chaque année, plusieurs personnes ont participé bénévolement à l'organisation et à la réussite de ce colloque. Nous leur en sommes très reconnaissants. Un grand merci à Vanier College, à son technicien et à son personnel de soutien, de nous avoir ouvert leurs portes et nous avoir reçus si aimablement. Merci à Marya Grant, Aide pédagogique au Learning Center de Vanier College et membre du Service interculturel collégial d'avoir facilité ce colloque en prenant en charge sa logistique.

Nous tenons à remercier chaleureusement les conférenciers et les conférencières qui nous ont fait profiter de leur expertise et de leurs réflexions sur l'accueil, l'intégration et la réussite des étudiants au cégep. Merci de partager, souvent avec humour, votre expérience de professeur, chercheur, producteur et scénariste. Toutes les présentations témoignent d'un immense intérêt pour le thème du colloque et d'une générosité certaine à l'égard tant des étudiants que des collègues.

Nous sommes toujours reconnaissants à Denise-Madeleine Cotte qui assure avec talent, finesse et compétence depuis plusieurs années, la conception graphique et la mise en page de ce document ainsi que l'ensemble des productions du SIC.

Ce document a été rendu possible grâce au soutien financier de la Direction des affaires étudiantes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Nous exprimons particulièrement notre reconnaissance à Pierre-Luc Pelland-Marcotte, conseiller à la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales pour son appui et pour sa confiance manifestée envers le Service interculturel collégial.

Dans ce document, le générique est utilisé de façon épicène.



# Table des matières

## LUNDI 30 MAI 2011

- Une approche interculturelle du parcours migratoire pour comprendre l'anxiété chez l'étudiant immigrant ..... 7  
**DANIELLE GRATTON**, *psychologue et anthropologue*
- Cinédocumentaire « La part d'ombre » ..... 12  
**CHARLES GERVAIS**, *réalisateur*
- Les étudiants immigrants de première génération dans les cégeps du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) : portrait... à grands traits ..... 13  
**SOPHIE DORAIS**, *conseillère à la recherche au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM)*
- Des balises utiles au collégial pour l'intégration des étudiants immigrants ..... 21  
**DENYSE LEMAY**, *anthropologue et consultante en relations interculturelles*
- Portrait des Africains au Québec et de leur intégration ..... 22  
**GILLES BARRETTE**, *directeur du Centre Afrika*  
**CYRIAQUE SUMU**, *intervenant*

## MARDI 31 MAI 2011

### **PARTIE 1 : CE QUE LES RECHERCHES NOUS DISENT SUR LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS IMMIGRANTS**

- L'intégration scolaire des étudiants immigrants et étrangers dans les cégeps du Québec ..... 24  
**ABDOUL ECHRAF OUEDRAOGO**, *démographe*
- Les difficultés de réussite des étudiants immigrants dans les stages des programmes techniques au collégial ..... 30  
**ÉDITHE GAUDET**, *professeure de sociologie au collège Ahuntsic et chargée de projet au SIC*  
**SYLVIE LOSLIER**, *professeure d'anthropologie au cégep Édouard-Montpetit et chargée de projet au SIC*
- La réussite des étudiants immigrants dans le programme de Techniques de travail social au cégep Marie-Victorin : mieux connaître pour mieux soutenir ..... 35  
**LYNE BISSON**, *professeure en Techniques de travail social au cégep Marie-Victorin*
- Portrait d'étudiants immigrants de récente arrivée inscrits dans le programme de Sciences humaines au collège Ahuntsic ..... 40  
**ÉDITHE GAUDET**, *professeure de sociologie au collège Ahuntsic*

## **PARTIE 2 : MESURES ET ACTIVITÉS POUR FAVORISER L'INTÉGRATION ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

- La mise à niveau en français écrit pour les allophones  
au cégep du Vieux Montréal ..... 46  
**NATHALIE RICHARD**, *professeure de français au cégep du  
Vieux Montréal*
- L'accueil des étudiants immigrants dans le programme de  
Soins infirmiers au cégep de Saint-Laurent ..... 48  
**MONIQUE HÉBERT**, *responsable du programme de Soins infirmiers  
au cégep de Saint-Laurent*
- L'intégration de la pédagogie interculturelle dans le curriculum ..... 51  
**MARIA CHIRAS**, *professeure d'anglais à Vanier college*
- Le programme Intégration et exploration – Inuit ..... 54  
**MICHEL PRUNEAU**, *conseiller pédagogique au cégep Marie-Victorin*  
**MARC VACHON**, *conseiller à la vie étudiante de la Commission  
scolaire Kativik*
- La formation interculturelle dans le programme de Techniques  
d'éducation spécialisée ..... 57  
**LISE-MARIE THIBAUT**, *professeure en Techniques d'éducation  
spécialisée au cégep du Vieux Montréal*
- La médiation interculturelle à l'Université de Sherbrooke ..... 60  
**JAMAL-EDDINE TADLAOUI**, *professeur et coresponsable du  
programme de maîtrise en médiation interculturelle à l'Université  
de Sherbrooke*



# Une approche interculturelle du parcours migratoire pour comprendre l'anxiété chez l'étudiant immigrant

DANIELLE GRATTON, *psychologue et anthropologue*<sup>1</sup>

Aborder la question de l'anxiété chez l'étudiant immigrant à partir d'une approche interculturelle signifie qu'il faut tenir compte de tous les acteurs impliqués dans ce type de rencontres et des conditions dans lesquelles la communication se déroule. Les cégeps sont des lieux où se développe une grande variété de relations interculturelles au sein d'un quotidien chargé d'expériences multiples. Ces lieux d'apprentissage mettent en évidence, comment les difficultés interculturelles sont systémiques et contextuelles. Pour nous, l'étude de l'interculturel passe par celle du geste à poser dans un contexte particulier<sup>2</sup>. Il s'agit de contextes différents qui exigent de nouveaux moyens dont il faut se doter pour favoriser l'intégration des étudiants immigrants, sans toutefois sacrifier l'intégration à la cohésion et à l'efficacité organisationnelle, et l'acquisition d'un diplôme de valeur<sup>3</sup>.

Nous nous attarderons ici à un aspect souvent négligé lorsqu'on se penche sur la réalité des étudiants issus de l'immigration, soit la présence d'anxiété chez les étudiants immigrants.

D'abord, rappelons que l'anxiété est un état à deux dimensions : psychologique et physiologique, et comprend des composantes somatique, émotionnelle, cognitive et comportementale. Selon l'absence ou la présence de stress psychologique (réel ou imaginé), l'anxiété peut susciter des sentiments de peur, d'inquiétude, de difficulté ou de crainte. L'anxiété est considérée comme une réaction normale dans une situation stressante. Les contextes pluriethniques sont producteurs de chocs culturels, c'est-à-dire de perte de points de repère, par conséquent, il est tout à fait normal pour les acteurs d'être stressé et de vivre de l'anxiété.

<sup>1</sup> Directrice-fondatrice du Centre d'Études et d'Intervention en Relations Interculturelles, Mme Gratton est psychologue et consultante en relations interculturelles à l'Hôpital Juif de Réadaptation de Laval.

<sup>2</sup> Gratton D. *L'interculturel pour tous : une initiation pour la communication du troisième millénaire*. Les Éditions Saint Martin, 2009.

<sup>3</sup> Communication personnelle avec Sébastien Arcand – professeur aux HEC - Hautes Études Commerciales.

Deux sources importantes qui ne peuvent être réduites l'une à l'autre, sont à l'origine de l'anxiété chez les étudiants immigrants : les barrières interculturelles et le parcours migratoire. Dans ce parcours, il faut tenir compte du statut migratoire de chaque étudiant (immigrant ou réfugié), du contexte de son groupe d'appartenance dans le pays d'origine (guerre, tremblement de terre, pauvreté, etc.) ; de l'origine culturelle proprement dite et enfin, du fait d'être de première, deuxième ou même de troisième génération.

Questionner les rencontres interculturelles à partir des gestes à poser dans un contexte d'études spécifiques, tels que cours théoriques, laboratoires, cours pratiques ou encore stages, permet de mieux saisir la complexité de chacun de ces contextes. Tenir compte des apprentissages et des adaptations à réaliser au fur et à mesure que le nombre de tâches augmente, est aussi important. Ainsi, plus de difficultés sont à prévoir et cela autant pour les professeurs que pour les étudiants quand il s'agit de stage car les gestes à poser se multiplient, et cela dans le contexte particulier des milieux de travail. Dans ces nouveaux lieux, les étudiants rencontrent des écarts culturels plus importants, ils vivent encore plus la perte de leurs points de repères, ils doivent comprendre de nouveaux fonctionnements et ils ont à développer de nouveaux comportements.

Les rencontres interculturelles peuvent être définies comme des rencontres entre aveugles qui se situent dans une troisième dimension où il sera nécessaire de poser des gestes à partir de nouvelles balises : comme poser une question; manifester de la compréhension; travailler en équipe, mettre en place des mesures d'asepsie ou de contrôle des enfants, les préparer pour l'école, etc. Ces comportements renvoient à des codes culturels ancrés dans des cultures spécifiques. Ceux-ci ne correspondent pas nécessairement à ceux de la société d'accueil. Cette réalité a un impact sur les professeurs et les responsables de stages qui doivent encadrer ces nouveaux apprentissages culturels de leurs étudiants immigrants. Les écarts culturels auxquels chaque étudiant sera confronté ne sont pas prévisibles, mais avec l'expérience, ils devraient, au moins, le devenir pour les professeurs qui seront capables, avec une expertise interculturelle adéquate, d'identifier les écarts culturels qui peuvent créer des embûches dans la transmission des attentes des milieux de stages. Cela afin de repérer les problèmes récurrents, ceux qui deviennent prévisibles, et leur trouver des solutions nouvelles. Ce processus est important car rendre les situations prévisibles est un moyen important dans le contrôle de l'anxiété.

La communication interculturelle est d'une grande complexité. L'information interculturelle circule, en effet, à trois niveaux différents et simultanés: un *niveau universel*, un *niveau culturel* et un *niveau individuel* qui renvoie au vécu de chacune des personnes en contact. En contexte interculturel, comme le message envoyé peut être entendu à un niveau différent de celui sur lequel il a été émis, il existe des chances que l'information qui circule entre l'émetteur et le récepteur soit mal interprétée. Que peuvent donc attendre les professeurs des étudiants en contextes interculturels ? Pour le savoir, encore une fois, il faut s'arrêter aux gestes à poser car, d'un point



de vue culturel, chaque geste renvoie à un aspect comportemental ou structurel différent. Le fait de regarder dans les yeux, ou de prendre la parole ou encore de recevoir une critique ne sont pas des expériences identiques. Le temps de changement exigé pour chacun de ces apprentissages dans un nouvel environnement culturel est plus ou moins long et pourra produire de l'anxiété si les milieux de l'enseignement ne donnent pas aux étudiants les moyens de développer les compétences interculturelles qui leur permettraient de nommer leurs difficultés interculturelles et de les intégrer dans un ensemble cohérent. La cohérence représente un autre moyen important dans le contrôle de l'anxiété des étudiants immigrants mais aussi de tous les étudiants qui se retrouvent dans des contextes pluriethniques et multidisciplinaires. Car tous, y compris les intervenants, auront besoin qu'on leur alloue du temps supplémentaire pour réaliser leurs tâches en contexte pluriethnique. Une réalité qui est souvent méconnue dans nos contextes de travail où la performance exige de faire plus en moins de temps. Il s'agit souvent d'une norme qui émerge des milieux monoculturels qui ne tiennent pas compte des rencontres entre des personnes d'origine ethnoculturelle différente.

Force est de reconnaître que les sociétés occidentales ont des façons de penser, de dire et de faire qui leur sont propres, notamment en ce qui concerne les notions de famille, les rapports à l'autorité et les rapports sociaux, tout comme la vision des droits qui s'oppose à celles des privilèges reconnus dans certaines sociétés, enfin aux lieux de pouvoir et d'action des hommes et des femmes qui sont différents de ceux des sociétés occidentales. Aborder la culture comme un système logique permet de saisir une caractéristique importante entre les immigrants de première et de deuxième génération. Dans le premier cas, il y a un conflit conscient entre les divers plans de la société d'origine et de la société d'accueil, tandis qu'à la deuxième génération, le conflit est devenu inconscient<sup>4</sup>. En conséquence, les étudiants de deuxième génération pourraient avoir plus de difficultés à situer leurs comportements en regard de leurs appartenances respectives (société d'origine et société d'accueil). Cette difficulté à se situer et à saisir les logiques respectives des deux sociétés dans lesquelles ils doivent s'insérer pourrait aussi représenter une source d'anxiété importante pour plusieurs immigrants de première et de deuxième génération. Les professeurs qui enseignent dans des contextes pluriethniques ont donc comme tâche de rendre compréhensible les nouvelles réalités auxquelles sont confrontés leurs étudiants immigrants.

À cela, il faut ajouter le fait que l'immigration est souvent motivée par des attentes élevées, compte tenu du fait que ce pays est vu comme un pays de service. De plus, le manque de connaissances des systèmes organisationnels des sociétés d'accueil, notamment des services, des politiques et des fonctionnements peut créer une forte impression d'arbitraire. Une autre source d'anxiété vient d'une confusion entre les limites contextuelles et le bon vouloir des intervenants<sup>5</sup> ou des professeurs.

<sup>4</sup> Gratton idem.

En conclusion, on peut se poser la question : comment faire pour diminuer l'anxiété des étudiants immigrants ? Il est important de réitérer que toute action posée dans des contextes pluriethniques demande de passer d'une vision monoculturelle à une vision interculturelle. Une expertise interculturelle adéquate devrait permettre de retrouver l'humain en soi et dans l'autre, à partir des invariants communs, des régionalismes respectifs et des expériences individuelles. En aidant les étudiants, comme les professeurs, à se voir aussi comme des êtres culturels, il devient possible d'introduire, dans la communication, un mouvement de va-et-vient où chacun recherche les fondements culturels de son groupe d'origine dans ses comportements, ses attentes et son mode relationnel. Dans un deuxième temps, il faut tenter de comprendre l'ancrage culturel de l'autre. Dans ces contextes spécifiques, il s'agit de développer les compétences pour reconnaître si nos moyens habituels sont suffisamment bons pour nous permettre de réaliser nos tâches. L'acquisition de compétences interculturelles permet, en effet, d'identifier une *rencontre facile* où nos moyens habituels nous permettent d'accommoder les tâches attendues, Dans le cas d'une *rencontre difficile*, les écarts culturels inscrits dans une situation spécifique exigent de nouvelles techniques d'enseignement ou d'intervention. Des situations plus complexes peuvent rendre la *rencontre impossible* et obligent la création de nouveaux partenariats qui viendront compléter nos moyens habituels et apporter un nouveau support organisationnel au personnel<sup>6</sup> et aux étudiants.

Tenir compte des différences culturelles devrait permettre, à mon sens, de diminuer l'anxiété des étudiants. Dans le réseau collégial, il existe déjà une expertise interculturelle importante<sup>7</sup>. Il faut, en effet, avoir développé une grande expertise dans ce domaine pour suggérer de porter un regard croisé sur différents lieux et les différentes expériences vécues par des étudiants de diverses origines ethnoculturelles. Mais cette expertise m'apparaît encore trop marginale. D'autant plus que les rencontres interculturelles renvoient couramment aux structures institutionnelles (lois, règles, obligations, fonctionnement, ratio, etc.). Dans ce contexte de communication spécifique, il devient plus facile de perdre nos points de repères, et ainsi que la cohésion et l'efficacité organisationnelle<sup>8</sup>. Tant et aussi longtemps que l'organisation elle-même ne revoie pas ses cadres de pratiques pour mieux les adapter aux réalités en contexte pluriethnique, les étudiants d'ici et d'ailleurs resteront livrés à eux-mêmes, tout comme leurs professeurs.

D'un autre côté, les professeurs et les intervenants qui travaillent dans des classes multiethniques pourraient grandement aider leurs élèves en y introduisant le plus tôt

<sup>5</sup> Lavoie J.P. dans Battaglini A. *Les services sociaux et de santé en contexte pluriethnique*. Les Éditions Saint-Martin, Montréal, 2010.

<sup>6</sup> Gratton . D. 2009.

<sup>7</sup> Voir la recension des recherches dans les différents documents publiés par le Service interculturel collégial, [www.service-interculturel-collégial.qc.ca](http://www.service-interculturel-collégial.qc.ca)

<sup>8</sup> Communication personnelle, voir les travaux de Sébatien Arcand (HEC) sur ce sujet.

possible des principes simples de communication interculturelle. Ils pourraient ainsi aider leurs élèves de première, deuxième et même troisième génération, tout comme ceux issus de la société d'accueil, des Premières Nations et les étudiants inuits, à mieux s'adapter aux exigences des apprentissages dans des contextes pluriethniques. En créant des espaces interculturels sur lesquels il devient possible de mettre des mots, des émotions et des idées, ces professeurs pourraient ainsi jouer leur rôle de phares en aidant à rendre les situations interculturelles de la classe et des stages plus compréhensibles, cohérentes et prévisibles.

## Cinédocumentaire « La part d'ombre »

CHARLES GERVAIS, réalisateur



Le documentaire *La part d'ombre*<sup>1</sup> (2010) raconte l'histoire des Cambodgiens qui ont traversé avec douleur le grand traumatisme national, les quatre longues années du régime dément des Khmers rouges de Pol Pot, qui ont mené les destinées de leurs compatriotes d'une main de fer. Le quart de la population n'y a pas survécu.

Le documentaire de Charles Gervais suit avec sobriété et respect la quête de Thida, jeune Québécoise dont les parents ont survécu au régime dictatorial de Pol Pot. Après la mort de son frère, qui était toujours demeuré très discret par rapport à son voyage au pays de leurs ancêtres, elle décide de partir à son tour, afin de comprendre ce qui se cache derrière le malaise familial. Son voyage coïncide avec la tenue au Cambodge, d'un procès parrainé par les Nations Unies, où seront jugés cinq anciens khmers rouges, et qui replonge tout le pays au cœur de ses blessures profondes.

Malgré la difficulté qu'ils éprouvent à parler de ces années de peur et de soumission, les gens qu'elle rencontre parviennent à s'ouvrir partiellement et avec beaucoup d'émotions, sans doute sensibles à la volonté d'une jeune femme de comprendre d'où elle vient, de quelle horreur provient le venin qui a « empoisonné » sa famille, et blessé à jamais ses parents. « On dirait, dit-elle, que les survivants, les anciens bourreaux et les générations qui les suivent continuent d'être les victimes de ce dérèglement humain. Et je me sens étrangement à ma place parmi eux ».

<sup>1</sup> Tiré de : <http://ridmblog.wordpress.com>

# Les étudiants immigrants de première génération dans les cégeps du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) : portrait... à grands traits

SOPHIE DORAIS, *conseillère à la recherche au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM)*

Le texte qui suit se compose essentiellement de chiffres, c'est-à-dire des résultats d'une étude statistique sommaire, produite à la demande du SIC et présenté sous forme de *Powerpoint* lors de son colloque de 2011. L'objectif en était de permettre une relative connaissance des étudiants immigrants de première génération, dans les cégeps francophones et dans les cégeps anglophones, d'une part, quant à leur origine et, d'autre part, sur leur réussite dans leurs études collégiales.

Les données présentées ici ont été produites à partir de trois des systèmes informatiques du SRAM. Les systèmes DÉFI et PSEP sont utilisés pour permettre à tous les cégeps du réseau, et quelques collèges privés affiliés, d'extraire des données ou de produire des statistiques sur le cheminement et le rendement scolaires de leurs étudiants. Ces systèmes puisent à une banque de données, dont la plupart sont importées de Socrate, c'est-à-dire le système de gestion des données d'élèves au collégial du MELS. Malgré sa richesse, la banque de données DÉFI-PSEP ne comporte aucune information touchant l'origine culturelle des étudiants. Pour identifier les étudiants nés à l'étranger, il a donc fallu recourir au système DALI, lequel ne donne toutefois accès qu'aux données relatives à l'admission, et, uniquement à celles des cégeps membres du SRAM.

L'étude se limite donc aux 27 cégeps francophones membres du SRAM (dont 9 cégeps sur l'île de Montréal), lesquels regroupent 70 % du total des nouveaux inscrits dans les 45 cégeps du réseau<sup>1</sup>. Quant aux cégeps anglophones, les données présentées ne portent que sur les 3 collèges qui étaient membres du SRAM tout au long de la

<sup>1</sup> On exclut ici les écoles gouvernementales (l'Institut de technologie agroalimentaire (ITA), campus de Saint-Hyacinthe et de La Pocatière, et l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ)), parce que leur vocation particulière et, conséquemment, la concentration de leur offre de programmes et l'absence du secteur préuniversitaire les placent dans une classe à part.

période d'observation, soit John Abbott, Heritage et Vanier. Ces 3 établissements comptent tout juste 50 % du total des nouveaux inscrits dans les 7 cégeps anglophones du Québec. En outre, si on exclut la session d'accueil et d'intégration, la répartition des étudiants entre les secteurs préuniversitaires et techniques y est tout à fait semblable : 83 % des nouveaux inscrits au préuniversitaire et 17 % au technique dans les cégeps anglophones du SRAM, contre 84 % et 16 % dans l'ensemble des cégeps anglophones<sup>2</sup>.

Par ailleurs, ne sont considérés que les étudiants nés à l'étranger et dont on peut présumer qu'ils ont bel et bien immigré au Québec, c'est-à-dire les citoyens canadiens naturalisés (CN), les résidents permanents (RP) et les réfugiés reconnus (RE). Sont donc exclus les étudiants étrangers, qui sont en attente d'un permis d'étude (PE) ou qui ont le statut de résident temporaire (RT); notons que ces étudiants étrangers ne représentent que 7 % du total des étudiants nés à l'étranger.

Enfin, l'étude ne touche que les étudiants inscrits pour la première fois au collégial (population dite A) dans l'une des 5 plus récentes cohortes d'automne, soit de 2006 à 2010.

### **Cadre**

- Les étudiants nés à l'étranger (CN, RP, RE)... excluant les étudiants étrangers ;
- La population des nouveaux inscrits au collégial (population) ;
- Les 5 plus récentes cohortes d'automne (A-2006 à A-2010) ;
- Dans les cégeps du SRAM (moins quelques exclus) :
  - 3 cégeps anglophones
  - 9 cégeps francophones situés sur l'Île de Montréal
  - 18 cégeps francophones situés à l'extérieur de Montréal.

### **Sources**

Il s'agit de données extraites des systèmes du SRAM, DALI, PSEP et DÉFI.

### **Combien sont-ils ?**

Dans les 5 dernières cohortes d'automne, on comptait :

- 15 408 personnes immigrantes de première génération (9 % du total des inscrits – hausse de 19 % depuis 2006)
- 8 645 femmes (56 %) et 6 763 hommes (44 %) âgés de 20 ans en moyenne (20 en CHEMINEMENT, 18 au PRÉUNIVERSITAIRE, 25 en TECHNIQUE).

<sup>2</sup> Les quatre autres cégeps anglophones sont Dawson, Champlain - Saint-Lambert, Champlain - St.Lawrence et Champlain - Lennoxville; ce dernier a cependant joint le SRAM en 2007.

### D'où viennent-ils ?

Ils sont nés dans 174 pays, sur tous les continents :

- 89 pays avec moins de 20 étudiants
- 39 pays avec plus de 100 étudiants
- 2 pays avec plus de 1000 étudiants : Algérie (1 362) et Haïti (1 332)

Afrique du Nord (Maghreb)	2205	14 %
Amériques centrale et du Sud	1909	12 %
Europe de l'Est	1863	12 %
Europe de l'Ouest	1597	10 %
Antilles	1564	10 %
Proche-Orient	1548	10 %
Afrique	1515	10 %
Asie de l'Est (Extrême-Orient)	1172	8 %
Asie centrale	575	4 %
Asie (Sous-continent indien)	498	3 %
Asie du Sud-Est	470	3 %
Amérique du Nord	396	3 %
Océanie	23	0 %

Les 10 pays d'où viennent la moitié (51%) des étudiants immigrants :

Algérie	1362	8,9 %
Haïti	1332	8,7 %
Chine	965	6,3 %
France	953	6,2 %
Roumanie	739	4,8 %
Maroc	717	4,7 %
Liban	517	3,4 %
Colombie	484	3,2 %
États-Unis	395	2,6 %
Pérou	358	2,3 %

Ils se répartissent en :

- Cégeps francophones de Montréal : Algérie et Haïti loin devant
- Autres cégeps francophones : France et Chine
- Cégeps anglophones : Chine et Roumanie

Leur langue maternelle et langue d'usage sont :

- 61 % de langue maternelle autre que française ou anglaise
- 34 % de langue maternelle française
- 5 % de langue maternelle anglaise
- 54 % déclarant le français comme langue d'usage
- 8 % déclarant l'anglais comme langue d'usage
- 38 % déclarant une autre langue d'usage.



## Où étudient-ils ?

### 53 % dans les cégeps francophones sur l'Île de Montréal

(52 % en 2006 → 55 % en 2010) (9 cégeps, 31 % des effectifs totaux)

### 26 % dans les cégeps francophones hors Montréal

(23 % en 2006 → 27 % en 2010) (18 cégeps, 56 % des effectifs totaux)

### 22 % dans les cégeps anglophones

(25 % en 2006 → 18 % en 2010) (3 cégeps, 13 % des effectifs totaux)

	Cégeps francophones Montréal	Cégeps francophones autres	Cégeps anglophones	Total N = 100 %
Maghreb	74 %	22 %	3 %	2205
Amériques centrale et Sud	54 %	33 %	13 %	1909
Europe de l'Est	48 %	18 %	34 %	1863
Europe de l'Ouest	44 %	42 %	15 %	1597
Antilles	71 %	20 %	9 %	1564
Proche-Orient	47 %	24 %	29 %	1548
Asie de l'Est	36 %	33 %	31 %	1172

	Cégeps francophones Montréal	Cégeps francophones autres	Cégeps anglophones	Total N = 100 %
Algérie	78 %	19 %	3 %	1362
Haïti	76 %	19 %	5 %	1332
Chine	38 %	33 %	28 %	965
France	52 %	43 %	5 %	953
Roumanie	46 %	19 %	35 %	739

## Secteurs

	Francophone Montréal		Francophone hors Montréal		Anglophone	
	Immigrants	Tous	Immigrants	Tous	Immigrants	Tous
CHEM	17 %	11 %	17 %	15 %	12 %	14 %
PRÉU	52 %	56 %	54 %	59 %	71 %	71 %
TECH	31 %	32 %	29 %	26 %	17 %	15 %
TOTAL (N = 100 %)	8 101		3 971		3 336	

## Programmes

Plus des 2/3 des étudiants immigrants se retrouvent dans 3 ou 4 programmes :

- 1<sup>er</sup> rang - Sciences humaines (300A0), avec 27 %
- 2<sup>e</sup> rang - Sciences de la nature (200B0), avec 21 %
- 3<sup>e</sup> rang - Accueil et intégration (08101), avec 16 %
- 4<sup>e</sup> rang - Soins infirmiers (180A0), avec 6 %

Les étudiants immigrants dans les cégeps anglophones se concentrent davantage.

On en trouve les 3/4 dans 3 programmes :

- 37 % en Sciences humaines (300A0)
- 25 % en Sciences de la nature (200B0)
- 12 % en Accueil et intégration (08101)

Des écarts marqués selon la communauté d'origine :

- Dans les cégeps francophones, les étudiants d'origine algérienne privilégient Sciences de la nature (33 %) ;
- 27 % des étudiants d'origine haïtienne se retrouvent en Accueil et intégration ; 17 % choisissent Soins infirmiers (âge moyen de 28 ans) ;
- Dans les cégeps anglophones, les étudiants d'origine chinoise privilégient Sciences de la nature (36 %), mais sont peu nombreux en Accueil et intégration (6 %).

## Comment réussissent-ils ?

### Niveau à l'entrée

- 18 % des étudiants immigrants n'ont pas le D.E.S. (contre 3 %)
- Dans 15 % des cas, le dernier établissement fréquenté se situe à l'extérieur du Québec (très majoritairement à l'extérieur du Canada)
- 10 % des détenteurs du D.E.S. l'ont obtenu au secteur Adultes (contre 5 %)
- Lorsque calculée, la M.G.S. des immigrants est très légèrement inférieure à celles des étudiants nés au Canada (moins de 1 point d'écart).

### Niveau à l'entrée – des différences marquées

CÉGEPs ANGLOPHONES	CÉGEPs FRANCOPHONES
12 % des étudiants immigrants sans D.E.S.	19 % des étudiants immigrants sans D.E.S.
M.G.S. très légèrement supérieure (moins 1 point) à celle des autres étudiants des cégeps anglophones	M.G.S. inférieure (près de 1,5 point) à celle des autres étudiants des cégeps francophones
Un peu moins nombreux avec M.G.S. inférieure à 70 que les autres étudiants des cégeps anglophones.	1,5 fois plus nombreux à avoir M.G.S. inférieure à 70 que les autres étudiants des cégeps francophones.

### Indicateurs généraux

- **Cégeps FRANCOPHONES (taux pondérés) :**
  - Réussite en 1<sup>re</sup> session : inférieure par environ 2 points de %
  - Réinscription en 3<sup>e</sup> session (TC-TP) : supérieure par environ 4 points de %
  - Diplomation à ce jour (TC-TP) : équivalent ou très légèrement supérieur
- **Cégeps ANGLOPHONES (taux pondérés) :**
  - Réussite en 1<sup>re</sup> session : supérieure par un peu moins de 1 point de %
  - Réinscription en 3<sup>e</sup> session (TC-TP) : supérieure par environ 3 points de %
  - Diplomation à ce jour (TC-TP) : supérieure par 4 points de % (sauf cohorte A-2009, où inférieure par 1,5 point de %)

### **Par discipline – cégeps francophones**

- **SESSION 1 (taux bruts, en inscriptions-cours IC) :**
  - Inscrits à 6 cours en moyenne, contre 7 pour les autres étudiants
  - Réussite de toutes les disciplines : 76 %, contre 81 %
  - Réussite en philosophie (340) : 76 %, contre 80 %
  - Réussite en français (601) : 70 %, contre 77 %
- **SESSION 2 :**
  - Réussite de toutes les disciplines : 80 %, contre 84 %
  - Réussite en philosophie (340) : 80 %, contre 83 %
  - Réussite en français (601) : 76 %, contre 81 %

### **Par discipline – cégeps anglophones**

- **SESSION 1 (taux bruts, en inscriptions-cours IC) :**
  - Inscrits à 6 cours en moyenne, comme les autres étudiants
  - Réussite de toutes les disciplines : 86 %, contre 84 %
  - Réussite en « Humanities » (345) : 87 %, contre 85 %
  - Réussite en anglais (603) : 84 %, contre 84 %
- **SESSION 2 :**
  - Réussite de toutes les disciplines : 86 %, contre 85 %
  - Réussite en « Humanities » (345) : 86 %, contre 85 %
  - Réussite en anglais (603) : 85 %, contre 84 %
  - Réussite en français (601) : 76 %, contre 81 %

### **Que faut-il conclure ?**

Les quelques chiffres présentés ici n'ont qu'effleuré la surface d'une réalité complexe et multiple, qui mériterait qu'on y consacre encore beaucoup plus de temps et d'énergie.

## Des balises utiles au collégial pour l'intégration des étudiants immigrants

DENYSE LEMAY, *anthropologue, consultante en relations interculturelles*

Nous ne reproduirons pas ici le contenu intégral de la conférence de Denyse Lemay, *Des balises utiles au collégial pour l'intégration des étudiants immigrants*, car tous les points abordés se retrouvent dans deux articles récents écrits par Mme Lemay et parus dans la revue *Pédagogie collégiale*. Elle vous invite à les consulter.

Mentionnons brièvement les thèmes abordés par chacun d'eux. Le premier article (2009) précise les balises québécoises utilisées dans le traitement des demandes d'accommodement raisonnable. Les balises prioritaires se réfèrent à la *Charte des droits et libertés du Québec* et définissent l'accommodement raisonnable comme une obligation juridique favorisant le respect de la liberté religieuse et l'interdiction de toute forme de discrimination. Les autres balises se rattachent à la mission des cégeps et à la nature de la formation collégiale soit l'apprentissage du français, le développement de compétences professionnelles et l'intégration à la vie en société québécoise.

Le deuxième article (2011) poursuit la réflexion sous l'angle plus global du contexte social québécois. Il est question ici du modèle de laïcité ouverte et de l'interculturalisme, c'est-à-dire l'approche gouvernementale de la gestion de la diversité qui favorise l'intégration des immigrants. L'auteure explique également les retombées de ces approches sur les pratiques d'accueil et d'intégration dans les collèges. À partir de plusieurs exemples concrets, est illustrée la manière de prendre en compte les accommodements raisonnables en milieu collégial. Enfin, l'auteure rappelle l'importance du vivre ensemble, ce qui implique de faire une place dans nos institutions à l'expression de la diversité culturelle.

### Références :

Lemay, Denyse, « Des balises pour répondre aux demandes d'accommodement ou d'ajustement dans les collèges », *Pédagogie collégiale*, vol. 22, no. 2, hiver 2009, pp. 13-19.

Lemay, Denyse, « Vivre ensemble au Québec et au collège. Des balises québécoises pour les demandes d'accommodement raisonnable », *Pédagogie collégiale*, vol. 24, no. 2, hiver 2011, pp. 37-43.

## Portrait des Africains au Québec et de leur intégration

GILLES BARRETTE, *directeur du Centre Afrika*

CYRIAQUE SUMU, *intervenant*

Le **Centre Afrika**, créé par les Missionnaires d'Afrique en 1988, est un lieu de rencontres entre les Africains et les Québécois. En lien avec plusieurs organismes, il facilite l'intégration de nouveaux arrivants en offrant des services au niveau culturel, artistique, socioéconomique, politique et religieux. L'équipe du Centre intervient dans les milieux institutionnels, étudiants, religieux et tente de faire découvrir le monde africain sous différentes facettes (chants, contes, danses, marionnettes).

Les conférenciers ont mis l'accent sur le fait que l'immigration africaine est de plus en plus importante au Québec. Les Africains viennent de plusieurs pays, parlent plusieurs langues (français, anglais, peul, lingala, swahili, etc.) et pratiquent plusieurs religions (ils sont catholiques, protestants, musulmans, animistes, etc). Au cours des dernières années, leur nombre a augmenté et ils ont des problèmes d'intégration, surtout au niveau de l'emploi. Les principaux obstacles sont : le manque de réseau informel, des lacunes au niveau de l'informatique et de la technologie ainsi qu'au niveau culturel.

À titre d'exemples, voici quelques activités présentées à l'automne 2011 :

- Les jeudis du Centre Afrika : une série de rencontres visant à mieux connaître les musulmans ;
- Le collectif des artistes des Studios *Addydanse* inaugure son nouvel espace de création ;
- Classes d'essais gratuites de Ngoni et de chants africains ;
- Les *Soirées Relations* présentent : « La décroissance : une alternative socio-économique viable ? » ;
- La coopérative *Styl'Afrique* lance un projet de solidarité avec les femmes tchadiennes ;

- Le Projet *Refuge de la Mission Communautaire de Montréal* organise le Show du réfugié ;
- Chronique de l'historien Paul F. Brown à l'émission Horizons Afrique ;
- Le salon Afrique Plein Emploi ;
- Des séances d'information s'adressant aux femmes qui souhaitent réintégrer le marché du travail.

**Coordonnées du Centre Afrika :**

1644 St-Hubert (Métro Berri-UQAM)

Montréal, H2L 3Z3

Téléphone : 514-848-4019

Courriel : [centreafrika@centreafrika.com](mailto:centreafrika@centreafrika.com)

Site : : [www.centreafrika.com](http://www.centreafrika.com)

# L'intégration scolaire des étudiants immigrants et étrangers dans les cégeps du Québec

ABDOUL ECHRAF OUEDRAOGO, *démographe*

Cette présentation porte sur la performance académique des étudiants étrangers et issus de l'immigration dans les institutions scolaires québécoises ainsi que les difficultés rencontrées dans leur intégration scolaire et dans leur adaptation. Les résultats exposés aujourd'hui font partie d'une recherche plus globale portant sur les processus d'intégration des immigrants dans des collectivités non métropolitaines et à très faible densité d'immigrants. Ces processus ont été étudiés à travers l'insertion dans les sphères scolaire, résidentielle, sociale et en emploi d'une cohorte de 250 jeunes migrants établis dans les villes de Rimouski, Rivière-du-Loup, Matane et La Pocatière. Ils y sont arrivés entre 2004 et 2007 pour suivre des formations dans des domaines en demande afin de favoriser leur intégration à plus long terme.

Dans cette présentation, nous nous limiterons aux processus d'insertion de ces jeunes tels qu'ils ont été observés dans la sphère scolaire qui est la première et la principale sphère avec laquelle ces jeunes vont être en contact durant leurs premières années d'établissement. Nous commencerons par définir brièvement le concept d'insertion scolaire qui nous a servi de référence pour mesurer ce qui se passe dans cette sphère ainsi que les dimensions de ce concept que nous avons retenu pour la présente recherche. Ainsi l'insertion scolaire est un concept « fréquemment utilisé pour estimer le potentiel d'insertion économique des immigrants », mais aussi des natifs (Piché et Bélanger, 1995 : 7). Dans les sociétés modernes, l'école demeure le principal lieu où s'acquièrent les connaissances et aptitudes nécessaires à la participation sociale, économique et politique (Vasquez-Brofman, 1996 :150). En plus de « développer un sentiment d'appartenance » à la société productrice des institutions, l'école constitue « un moyen de socialisation intensive dans des institutions communes à l'âge où se forment les identités » (Mc Andrew, 1994 : 282).



Au Québec, pour analyser l'insertion scolaire, différents auteurs retiennent comme cadre de référence la mission que s'est assignée l'école québécoise : instruire, qualifier, socialiser, qui renvoient respectivement aux trois fonctions de l'école : la fonction pédagogique, la fonction professionnelle et la fonction de socialisation.

Dans cette présentation, nous nous limiterons à la fonction pédagogique. L'insertion scolaire réfèrera donc à un parcours académique exempt de difficultés d'apprentissage et d'adaptation. L'objectif est de voir quelles sont les caractéristiques personnelles qui déterminent un tel parcours ? Quelles caractéristiques communes partagent les individus qui connaissent l'une ou l'autre des modalités de ce parcours ? Pour analyser la réussite scolaire telle que définie, nous avons retenu deux indicateurs soit la satisfaction vis-à-vis de la formation suivie, et le fait d'avoir rencontré ou non des difficultés d'apprentissage.

### **Cueillette des données et méthodes d'analyse**

Les données utilisées aux fins de la recherche sont issues de différentes méthodes. D'abord, un questionnaire auto-administré auprès de 111 répondants sur une population cible de 250 a permis de recueillir des données quantitatives ; puis, une douzaine d'entrevues qualitatives ont été réalisées auprès de certains répondants au premier questionnaire dans le but d'approfondir certaines données quantitatives recueillies ; ensuite, trois groupes de discussion ont été menés avec certains répondants au questionnaire quantitatif, toujours dans le but d'approfondir certaines questions, et en particulier celles touchant la perception, l'identité, le sentiment de discrimination ainsi que des entrevues non formelles avec des responsables institutionnels (cégep, université, ministère, CRÉ) qui ont participé soit aux missions de recrutement à l'étranger, soit à l'accueil ou à l'intégration des étudiants étrangers. Finalement, nous avons examiné des documents gouvernementaux sur les statistiques et les politiques d'immigration et des rapports d'analyses produits par des acteurs régionaux (énoncé de politique, évaluation de programmes, bilan d'activités, etc.).

Nous utilisons d'abord l'analyse descriptive pour mesurer l'ampleur des phénomènes observés en termes de moyenne et de fréquence. Ensuite, nous procédons par la technique des tableaux croisés servant à relier les phénomènes observés aux caractéristiques des sujets considérés comme les variables explicatives (âge, sexe, période d'arrivée, nombre d'années de scolarité, etc.). Une fois les tableaux croisés présentés, nous avons recours aux données qualitatives recueillies à travers les entrevues individuelles et les « focus groups » pour approfondir et expliquer les phénomènes mesurés. Cette analyse de discours de type sociologique s'appuie essentiellement sur les propos recueillis et qui sont cités lorsque pertinents pour comprendre ce qui est présenté. Cette approche, si elle est à contre-courant des approches mixtes où la mesure quantitative des phénomènes conclut leur analyse, permet d'orienter les analyses qualitatives vers ce qui est plus significatif.

Pour analyser la réussite scolaire, nous avons dû renoncer à deux variables, soit la progression académique et la diplomation<sup>1</sup>. Nous avons alors mesuré la réussite scolaire à travers la satisfaction vis-à-vis de la formation suivie et le fait d'avoir rencontré ou non des difficultés d'apprentissage que nous avons désigné : difficultés rencontrées à l'école. Nous avons choisi la satisfaction vis-à-vis de la formation suivie parce qu'il s'agit d'un facteur de motivation important dans la réussite scolaire. En effet, la démotivation favorise certains comportements à l'origine de l'échec et du décrochage comme l'absentéisme, l'abandon de cours et le changement fréquent de programme.

### 1. Satisfaction vis-à-vis de la formation suivie

La plupart de ces jeunes (90,3 %) ont déclaré être satisfaits ou très satisfaits vis-à-vis de la formation qu'ils suivent. Les filles comme les garçons sont satisfaits de leur formation, avec respectivement une proportion de satisfaits ou très satisfaits de 92,5 % et 89,5 %. La seule différence tient au degré de satisfaction avec environ la moitié des filles (47,5 %) qui se disent très satisfaites contre seulement le tiers des garçons (33,0 %).

Les plus jeunes (16-19 ans) et les plus âgés (34 ans et plus) sont, en général, les plus satisfaits de la formation suivie ; le tiers des plus jeunes (36,4 %) se disait satisfaits. Les jeunes les plus satisfaits de leur formation se recrutaient surtout chez les catégories d'arrivée récente comparativement aux insatisfaits qui se trouvent en grand nombre chez les cohortes arrivées en 2004 et 2005. En effet, les jeunes qui se disent très satisfaits de leur formation représentaient près de la moitié de ceux arrivés en 2007 (43,1 %) et plus du tiers de ceux arrivés en 2006 (38,6 %). La proportion de jeunes très satisfaits de leur formation étaient très faible chez ceux arrivés en 2005 (seulement 17,5 %) et en 2004.

### 2. Difficultés d'apprentissage rencontrées

Si la satisfaction générale vis-à-vis de la formation suivie est très élevée, il n'en demeure pas moins, que plus de deux jeunes sur cinq (40,4 %) auraient rencontré plusieurs difficultés d'apprentissage au cours de leur formation. Nous avons donc tenté de voir quel effet pouvait avoir le sexe, l'âge, l'expérience pré-migratoire et la scolarité précédente<sup>2</sup> sur la probabilité de connaître ces difficultés.

Tout d'abord, on note que le pourcentage de jeunes qui auraient rencontré des difficultés d'apprentissage est plus élevé chez les garçons que chez les filles : 43,3 % contre 33,3 %. Si on s'intéresse à l'âge, on constate que la proportion de jeunes qui auraient connu le moins de difficultés s'observe chez les plus jeunes (16-19 ans et 20-23 ans). Ainsi, seulement le tiers des jeunes de 20 et 23 ans (33,3 %) auraient

<sup>1</sup> Peu de personnes avaient complété leur formation et vu la variété des parcours, il était difficile au final de trouver un repère permettant de comparer la progression de tous.

<sup>2</sup> Scolarité précédente est analysée à travers trois variables : le nombre d'années de scolarité complétées, le niveau de formation atteint le plus élevé, le domaine de la formation.

connu des difficultés d'apprentissage, tandis que ce phénomène est absent chez les 16-19 ans. À l'inverse, on retrouve beaucoup de jeunes ayant connu des difficultés (52,5 %) chez les 24-28 ans, qui représentent également près des 2/3 chez les jeunes de âgés entre 29 et 33 ans.

La proportion de jeunes ayant connu des difficultés d'apprentissage est tout aussi importante même chez les 34 ans et plus où 41,7 % des répondants sont dans cette situation. On peut donc en conclure, qu'en général, ce sont les plus jeunes qui sont le moins à risque de connaître des difficultés scolaires et inversement, les catégories les plus âgées sont celles qui vivent le plus ces difficultés<sup>3</sup>. Les méthodes d'évaluation, ensuite le volume des cours ont été les plus fréquemment cités par les jeunes comme la source de leurs difficultés d'apprentissage.

Nous avons ensuite tenté d'explorer l'influence que pouvait avoir l'expérience scolaire pré-migratoire sur la possibilité de connaître des difficultés d'apprentissage. Cette expérience est analysée selon deux variables : le nombre d'années de scolarité complétées avant d'arriver au Québec et le niveau de formation le plus élevé déjà complété.

L'effet de la scolarité prémigratoire n'est pas tout à fait clair. À tout le moins, ceux qui ont eu le moins de difficultés semblent être les jeunes qui avaient complété plus de 16 ans de scolarité. Un tiers d'entre eux seulement (34,8 %) aurait eu des difficultés comparativement à 42,9 % chez ceux qui avaient moins de 12 ans de scolarité et 44,3 % chez ceux qui avaient entre 13 et 16 ans de scolarité.

De plus, nous avons demandé à ces jeunes quel était le niveau de formation le plus élevé atteint avant de venir au Québec (primaire, secondaire, universitaire). Cette variable permettait de pallier aux risques d'erreurs liées au nombre d'années de scolarité qui ne renvoie pas automatiquement au même niveau de scolarité qu'au Québec où le niveau collégial est présent. Celui-ci pouvait autant indiquer le niveau de formation des individus qu'il pouvait cacher d'autres réalités (retard scolaire, changement de programmes).

L'analyse montre que les jeunes, qui connaissent le plus de difficultés, s'observent en proportion plus élevée chez ceux qui avaient complété une formation de niveau universitaire avant d'arriver au Québec avec environ la moitié d'entre eux (47,3 %) dans cette situation. Les jeunes qui avaient connu des difficultés se retrouvent de manière importante aussi chez ceux qui avaient une formation postsecondaire avec plus du tiers d'entre eux (36,5 %) qui ont connu des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Paradoxalement, ceux qui avaient le moins de difficultés se retrouvent surtout chez les jeunes qui avaient le niveau de formation le moins élevé (secondaire) avec seulement 17,6 % des jeunes de la catégorie ayant eu des difficultés.

<sup>3</sup> Sauf ceux qui sont rendus à l'extrême qui peuvent sûrement contrebalancer les difficultés scolaires avec l'expérience accumulée.

Entre autres hypothèses expliquant les difficultés rencontrées par les plus âgés qui avaient un niveau de scolarité plus élevé, on peut penser que la formation qu'ils suivent au Québec représente souvent pour eux un retour aux études<sup>4</sup>, une formation plus technique ou de niveau inférieur (le cégep). Cette transition peut dans certains cas être plus difficile pour les personnes ayant un niveau ou un âge plus avancé si elles ne sont pas bien préparées. Dans les rencontres, les jeunes concernés par cette situation affirment vivre une profonde remise en question et se sentir « très bousculés »<sup>5</sup> à leurs débuts. La plupart d'entre eux avaient déjà acquis des méthodes de travail bien ancrées qu'ils doivent abandonner contrairement aux plus jeunes ou à ceux qui avaient moins de scolarité.

Certains d'entre eux ont aussi mentionné vivre un sentiment de retour au secondaire<sup>6</sup> qui ne facilite pas leur intégration dans le milieu de formation. Ils citent pêle-mêle les difficultés d'interaction avec les jeunes de leur milieu académique, le traitement infantilisant dont ils font l'objet, le faible niveau linguistique des enseignants comme autant d'explications des difficultés qu'ils rencontrent.

*Je me sens vraiment perdu, frustré et parfois gêné. Même les enseignants sont parfois trop jeunes pour moi. Je suis quasiment obligé de rester à la maison et de prendre les notes de cours de compatriotes plus jeunes pour essayer de me rattraper. Ce n'est pas que je ne veux pas aller étudier mais je ne me sens pas tellement pas à ma place au milieu de tous ces jeunes. C'est aussi valable pour les jeunes Québécois que pour les jeunes de mon pays et des fois, c'est même plus difficile avec eux. En même temps, il y a des matières techniques pour lesquelles j'aurais vraiment aimé travailler avec les jeunes mais c'est difficile...*

Les plus jeunes et ceux qui avaient un niveau de formation moins élevé ne sont pas à l'abri de problèmes d'adaptation non plus, mais le fait qu'ils avaient moins d'habitudes de travail bien ancrées facilite leur adaptation. Une fois au Québec, l'enjeu unique pour eux est d'acquérir une qualification et de nouvelles façons de travailler, tandis que les autres doivent d'abord accepter d'abandonner des acquis, voire des certitudes avant de penser à acquérir de nouvelles qualifications. Tout naturellement, les premiers ont plus tendance, dans leurs discours, à attribuer leurs problèmes à leurs propres difficultés à s'adapter aux exigences des programmes de formation au Québec et à leurs antécédents de formation. Les plus âgés désignent en premier les défauts du système en place, ce qui rend plus difficile pour eux la capacité de venir à bout des problèmes rencontrés.

Dans des cas extrêmes, nous avons constaté que ces difficultés d'adaptation pouvaient se traduire par une tension entre certains jeunes et leurs enseignants. Les noms de certains enseignants comme de certains programmes ont d'ailleurs été constam-

<sup>4</sup> Après une longue période sur le marché du travail ou ailleurs.

<sup>5</sup> C'est l'expression qui revenait souvent.

<sup>6</sup> Le cégep n'étant pas l'université, il est considéré dans le système de référence des Français comme un niveau du secondaire.

ment décriés dans les entrevues. Les directions des établissements d'enseignement offrent des ressources en médiation mais elles ne suffisent pas toujours à dissiper les malentendus. Certains jeunes ont alors dû changer de programmes afin d'éviter certains enseignants ou certains cours pour lesquels ils s'estiment moins préparés.

Nous avons aussi voulu comprendre si les personnes ayant connu des difficultés demandaient du soutien, si ce soutien était reçu et s'ils en étaient satisfaits. Parmi les personnes ayant eu des difficultés à l'école, seulement un peu plus de la moitié (54,4 %) aurait demandé de l'aide tandis que près de la moitié (45,6 %) n'en n'aurait pas sollicité. Les garçons semblent plus prompts à demander de l'aide (55,6 %) que les filles (50 %) et ce, dans la même situation. Par contre, l'ensemble des filles ayant demandé un soutien l'aurait obtenu alors que près d'un garçon sur quatre (24,0 %) n'aurait pas obtenu le soutien demandé. Aussi, la totalité des filles ayant demandé de l'aide se disaient satisfaites du soutien obtenu tandis que plus d'un garçon sur trois dans la même situation (35,7 %) se disait insatisfait.

En conclusion, le parcours scolaire de ces jeunes est parsemé d'obstacles comme en témoigne la grande proportion de personnes ayant connu des difficultés scolaires. On note que le pourcentage de jeunes qui auraient rencontré des difficultés est plus élevé chez les garçons que chez les filles alors que si on considère l'âge, ce sont surtout les plus âgés (34 ans et plus) et les 20-23 ans qui semblaient le plus être confrontés à ces problèmes. Paradoxalement, les plus jeunes (16-19 ans) paraissent les mieux adaptés à la réalité scolaire et académique de leur pays d'accueil dans la mesure où ils auraient dans leur totalité échappé à ce type d'expérience.

### **Bibliographie**

Mc ANDREW, M. « Pertinence et limites des indicateurs socioculturels dans la mesure de l'intégration scolaire ». pp 279-295 dans *Actes du séminaire sur les indicateurs d'intégration économique et sociale des immigrants*, CEETUM & MICC. Montréal, juin 1994.

PICHÉ, V. et L. BÉLANGER. *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*, Montréal : ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Collection « Notes et documents », 1995.

VASQUEZ-BRONFMAN, A. et MARTINEZ, L. *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris, PUF, 1996.

# Les difficultés de réussite des étudiants immigrants dans les stages des programmes techniques au collégial<sup>1</sup>

ÉDITHE GAUDET, *professeure de sociologie au collège Ahuntsic, chargée de projet au SIC*

SYLVIE LOSLIER, *professeure d'anthropologie au cégep Édouard-Montpetit, chargée de projet au SIC*

Selon plusieurs enseignants du secteur professionnel, les étudiants issus de l'immigration semblent réussir les cours théoriques mais le passage à la pratique, principalement lors des stages d'intégration, représente un défi énorme qui se traduit souvent par un échec. C'est dans le cadre de ces observations, que nous avons mené à l'automne 2010 et l'hiver 2011, une étude exploratoire auprès d'enseignants maîtres de stages dans six programmes techniques (Acupuncture (TA), Travail social (TS), Intervention en délinquance (TID), Soins infirmiers (TSI), Éducation à l'enfance (TEE), Hygiène dentaire (THD), de six collèges de la région métropolitaine (Ahuntsic, Édouard-Montpetit, Marie-Victorin, Rosemont, Vieux Montréal, Vanier).

Notre objectif principal était de tracer un portrait d'étudiants immigrants inscrits dans des programmes techniques, et de rendre compte des perceptions des enseignants maîtres de stage quant à la réussite éducative (scolaire et intégration) de ces étudiants ainsi des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants.

Notre collecte de données théoriques et statistiques ainsi que nos entretiens semi-dirigés ont permis de dresser un portrait des cohortes de 2005 à 2009 pour les techniques retenues et de relever certains constats :

- La plupart de temps, un seul pays de provenance domine les cohortes avec un pourcentage significativement plus élevé de l'ensemble de la communauté ethnoculturelle ;
- Les pays de provenance dominants sont variables d'une technique à l'autre ;
- Par ailleurs, les étudiants immigrants sont issus de plusieurs pays. Par conséquent les classes peuvent être très hétérogènes tant d'un point de vue ethnoculturel que linguistique ;

<sup>1</sup> Cette étude est disponible sur le site du Service interculturel collégial : [www.service-interculturel-collegial.qc.ca](http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca).

- Les étudiants immigrants sont dans l'ensemble plus âgés que les Canadiens d'origine, et les hommes encore plus que les femmes ;
- Là où il y a un Ordre professionnel, par exemple en Soins infirmiers les étudiants sont beaucoup plus âgés que la moyenne ;
- Les étudiants immigrants représentent une partie importante de la clientèle (entre 14 % et 54 %).

### **Perceptions générales des enseignants des étudiants immigrants**

Les personnels connaissent très peu cette clientèle, le manque de données précises sur celle-ci fait en sorte que la connaissance est basée sur l'expérience et le vécu en milieu collégial, sur la pratique professionnelle, sur les perceptions des enseignants et des aides pédagogiques. Ces derniers cumulent des informations sur l'intégration sociale et la réussite scolaire à partir de leurs observations et de leurs pratiques. Dans l'ensemble, on a tendance à considérer les étudiants immigrants comme faisant partie d'un bloc homogène ; ainsi on parle globalement « des immigrants » bien que dans les programmes, on retrouve une variété de pays de provenance ainsi qu'une grande diversité ethnoculturelle. On reconnaît plusieurs atouts à ces étudiants. Ils sont :

- *Ouverts et très sérieux. Pour la plupart, ils sont joyeux. [...] ils entrent dans la classe ou dans le stage en dansant.*
- *Persévérants, ils sont présents en classe et n'abandonnent jamais. J'ai eu une étudiante qui avait 0/15 à un examen ; elle est quand même venue à tous les cours.*
- *Formels, ils nous vouvoient, ils sont polis, bienveillants.*
- *Heureux d'être au Québec, parce qu'ils ont la liberté.*

### **Difficultés rencontrées dans les stages**

Les étudiants immigrants, principalement ceux d'arrivée récente, sont souvent désavantagés par rapport à leurs collègues d'origine québécoise quant à la connaissance de leur milieu de stage, ils sont en situation de « décalage culturel » et doivent se rattraper. Cette nécessaire « enculturation » professionnelle s'ajoute aux autres exigences requises dans les stages. Les maîtres de stages rencontrés nous ont fait part de quatre grandes catégories de difficultés.

- **La maîtrise de la langue de la société d'accueil** est essentielle pour réussir les stages, tant pour communiquer oralement que par écrit. Les programmes techniques étudiés exigent de nombreux formulaires à remplir, des rapports d'étapes à présenter et des justifications écrites. Il faut donc maîtriser le vocabulaire professionnel et le sens des mots, saisir, reconnaître et interpréter le langage verbal et non verbal.

*Il faut que les étudiants soient capables de mettre le patient à l'aise, d'avoir de l'empathie pour lui et de pouvoir lui parler, le rassurer, le calmer. La relation est importante et elle passe par la maîtrise de la langue (TA).*

- **La culture scolaire**, les modèles pédagogiques, les connaissances antérieures ainsi que le rôle des enseignants diffèrent d'une culture à l'autre et d'un modèle éducatif à l'autre. Les étudiants immigrants doivent souvent remettre en question leurs connaissances, leurs croyances, leurs valeurs pour être capables de réussir. Les étudiants immigrants viennent de pays où, souvent, ils ont appris à mémoriser et à appliquer les consignes à la lettre.

- *Plus les exigences sont élevées et font appel à l'autonomie [...] et plus les résultats sont faibles (TID)*
- *Les étudiants se soumettent à tout ce que le professeur dit (TEE).*

- **L'apprentissage de la culture professionnelle** comprend aussi son lot de difficultés. Les techniques humaines (TEE, TSS, TID) ou de soins (SI, TA, THD) mettent l'emphase sur le vécu et l'affectif, en plus des connaissances requises par chacune d'elles. Au Québec, il faut aussi être capable de parler de ses besoins personnels, de ses émotions et de ses craintes, s'affirmer, contrôler sa timidité, expliquer ses choix professionnels. Or, chez les étudiants immigrants, on déplore leur hésitation à prendre une initiative.

*Les infirmières doivent être capables de discuter, de s'affirmer et même d'affronter le médecin, dans certains cas (TSI).*

- **La présence de valeurs différenciées en milieu scolaire et professionnel** telles que le rôle des hommes et des femmes, le rapport au corps, peuvent représenter un obstacle à la réussite. Par exemple, les parents et la famille élargie sont présents longtemps dans la vie de leurs enfants. La pression est énorme : il faut réussir à tout prix. On remarque aussi des différences entre l'éducation des garçons et des filles qui sont plus surveillées, les parents leur fixent les heures de sorties. Par ailleurs, au Québec certains droits peuvent sembler inopportuns pour des étudiants :

*Une étudiante haïtienne porte un jugement sur une famille venue la rencontrer pour placer un parent âgé dans un CHSLD. Dans sa culture, on ne place pas ses parents âgés, on en prend soin à la maison (TTS).*

## **Recension des pratiques pédagogiques adaptées à la pluriethnicité**

Si les étudiants immigrants doivent parfaire une nouvelle langue, apprendre un vocabulaire lié à la profession, se familiariser avec des codes culturels, le fonctionnement et la structure de leur milieu de stage et de la société d'accueil, s'approprier les méthodes



pédagogiques et technologiques du programme, ils devront aussi se reconnaître dans les valeurs de ce programme. Comment les enseignants peuvent-ils répondre à ces besoins ? Lors de notre étude exploratoire, bien que la problématique soit récente, nous avons pu relever des mises en place de pratiques pédagogiques adaptées à la pluriethnicité dans les cours et dans les stages. Nous les avons complétées par notre documentation et regroupées selon cinq objectifs poursuivis en interculturel.

#### **1. Accueillir, connaître et reconnaître**

- Réaliser des activités d'accueil spécifiques comme des repas communautaires ;
- Identifier dès l'admission dans le programme, les immigrants d'arrivée récente et fournir cette information aux enseignants.

#### **2. Favoriser l'intégration des étudiants immigrants**

- Former un regroupement des étudiants du programme et insister pour que des étudiants immigrants en fassent partie ;
- Créer un groupe d'échange et de soutien par les pairs (jumelage) ;
- Créer un guide d'accueil sur le modèle des Guides pour les étudiants internationaux, mais reprenant plutôt les services d'aide aux étudiants immigrants.

#### **3. Adapter son enseignement : aide à l'apprentissage et gestion de classe**

- Mettre sur pied des cours de mise à niveau ou des formations de mise à niveau en français, anglais, histoire, mathématiques ou autres ;
- Faire travailler les étudiants en équipes multiethniques ;
- Créer un « carnet d'apprentissage » qui permet de suivre l'étudiant durant tout son parcours d'étude et qui contient ses acquis de formation ;
- Créer des outils pédagogiques spécifiques à leurs besoins.

#### **4. Préparer les étudiants à l'intégration dans un milieu professionnel**

- Les inciter à faire du bénévolat dans un milieu professionnel (garderie, hôpital) ;
- Trouver un travail d'été dans un milieu professionnel ;
- Informer rapidement les étudiants immigrants des valeurs qui prévalent au Québec et sur le marché du travail : respect des échéances, consensus, initiative personnelle, autonomie, etc. ;
- Informer les étudiants immigrants de l'importance de l'écrit dans les relations de travail : ordre du jour, contrat, etc. ;
- Privilégier et organiser le mentorat de professionnels ou du tutorat par des pairs avec des étudiants qui connaissent bien le marché du travail.

#### **5. Former les enseignants et autres intervenants**

- Organiser une session Performa (créditée), un perfectionnement collectif (non crédité) ;
- Mettre en place une Politique d'éducation interculturelle ;
- Participer aux formations organisées par le Service interculturel collégial.

#### **Conclusion**

Cette étude exploratoire se veut un point de départ pour mieux comprendre, dans les programmes techniques, la réalité des étudiants immigrants de plus en plus nombreux dans le secteur professionnel.

On constate un manque de données sur la connaissance des étudiants dans les programmes techniques ; une absence de données sur la réussite des cours et des stages des étudiants immigrants ; de graves lacunes des étudiants immigrants quant à la maîtrise du langage verbal et écrit ; des difficultés d'adaptation des étudiants à s'adapter à certaines méthodes pédagogiques et un écart entre les valeurs liées à la famille, au rôle des femmes, aux droits, à la religion, etc.

# La réussite des étudiants immigrants dans le programme de Techniques de travail social au cégep Marie-Victorin : mieux connaître pour mieux soutenir

LYNE BISSON, *enseignante*

QUITO DUFRESNE, *étudiant*

GABRIELLA GARBEAU, *étudiante*

GRACIA HERNANDEZ, *étudiante*

CHARLES LEMIEUX, *enseignant*

JULIE ROBERGE, *conseillère pédagogique*

JOHANNA ZAMORA, *étudiante*

Notre présentation porte sur le processus et les résultats d'un projet mené au département des Techniques de travail social du Cégep Marie-Victorin en 2010-2011. Dans le contexte d'une augmentation importante des étudiants issus de l'immigration<sup>1</sup> inscrits au programme, ce projet visait à mieux connaître les réalités de ces étudiants afin de mieux les soutenir dans leur cheminement. L'originalité du projet est d'avoir placé les étudiants au centre d'une démarche dans laquelle ils ont pu prendre la parole, tant sur la réalisation du projet que sur les enjeux qui les concernent. C'est donc à travers leurs témoignages sur différents thèmes qu'il est possible de mieux cerner leurs réalités afin de les soutenir plus efficacement.

## 1 - Objectif du projet

Depuis quelques années, il y a une augmentation significative du nombre d'étudiants issus de l'immigration au département de Techniques de travail social (46 % des étudiants admis en 2009). Or, il se révèle que ces derniers semblent être proportionnellement surreprésentés parmi les élèves en difficultés (échecs dans les cours et les stages de formation pratique, abandons, cheminement scolaire prolongé).

<sup>1</sup> Étudiants nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger.

C'est dans cette perspective que, depuis septembre 2010, dans le cadre d'une libération pour un projet spécifique, nous menons une démarche pour mieux comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants issus de l'immigration dans leur cheminement au programme de Techniques de travail social. Ce projet vise à identifier leurs besoins particuliers et les moyens que nous pourrions mettre en œuvre pour favoriser leur réussite.

## **2 - Le déroulement du projet**

Dès les balbutiements du projet, nous avons comme préoccupation principale que ces étudiants immigrants soient au cœur de la démarche. Ainsi, la première étape de ce projet a été de former un comité d'orientation composé de 5 étudiants immigrants inscrits au programme. Les membres du comité ont été mis à contribution à chaque étape de réalisation. Ils ont guidé la démarche, validé les outils pour recueillir l'information, participer à la collecte de données lors des discussions de groupe ainsi qu'à l'analyse des résultats. Nous avons pu constater l'importance de permettre aux étudiants de se prononcer sur l'évolution d'un projet qui les concerne directement.

Le projet s'est réalisé en deux temps. Une première étape a consisté à valider les perceptions concernant le cheminement scolaire des étudiants immigrants par la compilation de données quantitatives issues des dossiers étudiants des cohortes de 2000 à 2009. Dans un deuxième temps, nous avons mené 4 discussions de groupe<sup>2</sup> auprès des étudiants immigrants inscrits au programme afin de recueillir leurs perceptions sur différents thèmes liés à leur cheminement scolaire.

## **3 - Quelques chiffres**

Outre l'augmentation significative du nombre d'étudiants immigrants inscrits au programme depuis 2000 (17 % en 2000 et 46 % en 2009), la compilation des données quantitatives issues des dossiers des étudiants a mis en évidence la forte proportion des étudiants d'origine haïtienne fréquentant le programme (67 % des étudiants immigrants sont d'origine haïtienne). De plus, tant dans la moyenne générale au secondaire (M.G.S.) que dans la moyenne pondérée en français au secondaire 4 et 5 et dans la taux de réussite en 1<sup>re</sup> session, les étudiants immigrants accusent toujours une plus faible note que les autres étudiants. Par exemple, pour la cohorte 2008, la M.G.S. des étudiants non issus de l'immigration était de 75,3 % alors que celle des étudiants issus de l'immigration était de 71,6 %. Ces compilations ont permis de confirmer les perceptions des enseignants quant à la réussite des étudiants.

<sup>2</sup> Les discussions de groupe ont réuni 20 étudiants, dont 17 d'origine haïtienne, 12 étaient nés ailleurs qu'au Canada.

#### 4 - Les discussions de groupe : la parole aux étudiants<sup>3</sup>

La collecte de données réalisée dans le cadre des discussions de groupe s'est avérée d'une richesse incroyable. C'est à travers les thèmes de l'identité, du rapport à l'école, du rapport aux professeurs, du rapport à la langue et de quelques suggestions que nous présenterons les faits saillants de l'analyse préliminaire.

##### 4.1 L'identité

Bien que l'appellation « origine immigrante » soit considérée comme neutre, les étudiants nous ont dit à l'unanimité que le terme les heurte et les dérange. Ils ont l'impression qu'on met l'accent sur la différence, qui est perçue négativement.

*Quand on met l'étiquette « origine immigrante », c'est comme si on te dit : t'es restreint, oublie pas que t'es pas chez vous. (...)*

*Quand c'est bien, on est Québécois pour les médias. George Laraque et Bruni Surin sont des modèles et sont Québécois. Jamais on dit qu'ils sont d'origine haïtienne. (...) quand on fait des mauvaises choses, nous sommes immigrants ou on dit d'origine haïtienne.*

Dans cette perspective, plusieurs étudiants qui ont participé aux discussions de groupe ont dû surmonter un sentiment de méfiance par rapport au sens réel de la démarche proposée.

*Pourquoi nous ? Qu'est-ce qu'on a fait de pas correct ?*

Plusieurs ont mentionné la complexité de définir leur propre identité dans le contexte où ils sont nés ici de parents étrangers. Ils sont considérés comme immigrants au Québec mais lorsqu'ils retournent dans leur pays d'origine, ils sont également perçus comme « pas d'ici ». Pour une bonne partie d'entre eux, le défi consiste à préserver l'intégrité de la culture d'origine tout en s'ouvrant à la culture d'accueil.

Enfin, l'angle des rapports « Blancs-Noirs », que nous n'avions pas soupçonné, a émergé des discussions. Des étudiants Noirs ont évoqué la difficulté d'être « Noirs » dans un monde de « Blancs », l'impact de l'éducation qu'ils ont reçu à cet égard et la pression qu'ils vivent de la part de leur famille pour se démarquer.

*L'autorité entre le Blanc et le Noir, c'est historique (...) C'est depuis la colonisation. C'est une question de rapports entre Blancs et Noirs. C'est le Blanc qui est mieux.*

*(...) Dans notre éducation, il faut qu'on se protège pour ne pas être victime, mais à force de nous protéger, on devient méfiants (...).*

*Mon père m'a dit : « Désolé princesse, il va falloir que tu remontes tes manches, il va falloir que tu travailles plus, que tu prennes les bouchées doubles parce que tu es Haïtienne et en plus, tu es une femme.*

<sup>3</sup> Les membres du comité d'orientation tiennent à souligner l'apport majeur de la contribution de tous les participants aux discussions de groupe dans la réalisation du projet et la richesse du contenu recueilli et à les remercier de leur contribution.

## 4.2 Le rapport à l'école

Le rapport à l'école est marqué par une pression pour réussir, pour montrer l'exemple à leurs enfants, pour réussir pour leurs parents et pour certains, combattre le sentiment d'infériorité. La pression exercée par la famille, tant immédiate qu'élargie, joue un rôle important dans la poursuite des études.

*Nos parents n'ont pas la chance, (...) ils immigreront au Québec, c'est comme un rêve qui se poursuit à travers nous, on doit toujours fixer plus haut.*

On constate également que les conditions de vie ne favorisent pas toujours leur réussite scolaire puisque plusieurs étudiants immigrants sont des adultes avec des responsabilités financières et parentales. Pour une majorité, il y a aussi un rôle attendu d'aide auprès de la famille immédiate ou élargie et certains mentionnent le soutien éducatif qu'ils jouent auprès de leur fratrie et de leurs cousins et cousines.

## 4.3 Le rapport aux professeurs

Les étudiants qui ont participé aux discussions de groupe évoquent que leurs rapports avec les professeurs sont fortement influencés par leurs valeurs culturelles, les professeurs représentent pour plusieurs une autorité sociale qu'on doit respecter. C'est d'ailleurs ce qui explique que pour certains, il est très difficile d'aller voir un professeur pour demander de l'aide, de peur de déranger ou d'être critiqué. De plus, encore une fois, la question du rapport Noir-Blanc semble constituer un élément à considérer dans le rapport professeur-élève.

*Les immigrants sont plus distants avec l'autorité. On ne veut pas être friendly avec le prof. Vous allez penser qu'on est pas intéressé, mais ce n'est pas ça. C'est une marque de respect envers vous.*

## 4.4 Le rapport à la langue

Les discussions de groupe mettent en évidence l'importance de connaître le français pour la réussite scolaire. Plusieurs expliquent que la méconnaissance du français a été un handicap pour leurs études, d'autant plus quand la langue parlée à la maison est l'espagnol ou le créole. Ces discussions ont également permis de mettre en lumière que les étudiants créolophones ont tendance à banaliser le fait qu'ils ne parlent pas français puisque ces deux langues se ressemblent selon eux.

## 4.5 Des suggestions

Enfin, quelques pistes d'action ont été proposées par les étudiants pour favoriser leur réussite scolaire. Bien que ces suggestions doivent être approfondies dans le cadre de nouvelles discussions de groupe, en voici quelques-unes :

- Améliorer la formation des professeurs à l'interculturalisme ;
- Intégrer les étudiants d'origine québécoise à une démarche interculturelle ;

- Favoriser l'accueil des étudiants immigrants et leur proposer un mentorat ;
- Créer un centre d'aide pour le programme de travail social ;
- Bâtir un cours portant sur l'immigration en utilisant l'expérience des étudiants ;
- Faire des stages internationaux.

### **En conclusion**

À la suite de cette étude exploratoire, il appert que les réalités des étudiants immigrants que nous nous proposons de mieux comprendre sont beaucoup plus complexes que nous ne le pensions. Elles requièrent de toute évidence un approfondissement sur plusieurs plans si nous voulons vraiment atteindre les objectifs visés par le projet. Au stade actuel de la démarche, nous croyons que toute tentative de mise en place précipitée de mesures d'aide spécifiques s'adressant à ces étudiants serait vouée à l'échec sans avoir préalablement circonscrit de façon beaucoup plus fine tous les éléments qui entrent en jeu lorsqu'on veut les interpeller dans leur « spécificité ».

Les étudiants, qui ont participé aux discussions de groupe, nous livrent un contenu extrêmement riche. Ils souhaitent poursuivre la réflexion et la discussion et plusieurs sont habitués par la question : « qu'est-ce que cela va donner ? », « quelles seront les suites ? » Les discussions de groupe ont eu pour effet de libérer une parole et de permettre aux étudiants de s'approprier collectivement une réalité qui était vécue individuellement. En ce sens, peut-être ce projet a-t-il contribué en lui-même en un début de mesure de soutien.

*Prendre la parole, ça n'arrive pas souvent. On n'a pas perdu notre temps.  
On vous apprend et vous nous apprenez.*

*Ça fait plaisir d'entendre les immigrants, de savoir qu'on n'est pas tout seuls et qu'on vit les mêmes affaires.*

*On chuchote entre nous, mais on n'ose pas parler fort. Qu'est-ce qui fait ça ? La peur ? (...) on veut des changements et on aimerait ça participer aux changements.*

# Portrait d'étudiants immigrants de récente arrivée inscrits dans le programme de Sciences humaines au collège Ahuntsic

ÉDITHE GAUDET, *professeure de sociologie au collège Ahuntsic*

L'objectif principal de cette étude exploratoire consiste à tracer un portrait d'étudiants immigrants inscrits dans le programme de Sciences humaines au collège Ahuntsic et qui sont au Québec depuis cinq ans ou moins. Pour tracer ce portrait, nous visons trois objectifs plus spécifiques :

- Rendre compte du parcours migratoire et scolaire des étudiants immigrants de récente arrivée inscrits dans le programme de Sciences humaines ;
- Rendre compte des difficultés et des obstacles à la réussite scolaire et à l'intégration au cégep ;
- Rendre compte de quelques stratégies d'apprentissage développées par ces étudiants et de leurs projets d'avenir.

## Méthodologie

Nous avons rencontré à l'hiver et à l'automne 2010, six étudiants immigrants et une étudiante étrangère (internationale)<sup>1</sup>. Ces étudiants ont accepté de participer à un entretien semi-dirigé d'environ deux heures à partir d'une grille d'entretien<sup>2</sup>. Cette grille d'entretien porte sur les points suivants : le parcours migratoire, le projet d'études collégiales, les difficultés rencontrées, les valeurs, les stratégies d'apprentissage et les projets d'avenir. Les rencontres se sont tenues au collège. Nous avons rencontré les étudiants à deux reprises : la première fois pour faire connaissance, établir les objectifs de l'étude et créer un climat de confiance ; à la deuxième rencontre nous avons complété l'entretien.

<sup>1</sup> Un étudiant immigrant est un individu né à l'extérieur du Canada et qui a immigré au Canada. Il a un statut de résident permanent. Un étudiant étranger est quelqu'un qui vient au Québec (Canada) pour étudier ; il peut être détenteur d'une bourse ou il paie lui-même ses frais de scolarité. Il a un permis de résidence temporaire d'un an renouvelable tant qu'il est étudiant.

<sup>2</sup> Un premier appel a été fait dans les classes par le biais des professeurs du département de Sciences humaines, puis un second par le biais d'Omnivox.



### Présentation des étudiants rencontrés<sup>3</sup>

**MIRELA** — 18 ans, vient de la Moldavie et est au Québec depuis 5 ans. Elle est arrivée avec sa mère, qui est économiste. Son beau-père, haut fonctionnaire et entrepreneur vient les rejoindre un an plus tard. Sa mère est retournée étudier et est devenue agent hypothécaire. Son beau-père a ouvert un commerce de fleurs.

**FATIMA** — 20 ans, vient de l'Algérie et est au Québec depuis 5 ans. Elle est arrivée avec ses deux parents et deux sœurs plus jeunes. Sa mère était professeure au secondaire et s'est trouvée un emploi similaire. Son père était technicien comptable, mais il travaille comme camionneur en attendant de trouver autre chose.

**MARIAM** — 17 ans, vient du Burkina Faso et est au Québec depuis 4 ans. Elle est arrivée avec ses deux parents et ses deux sœurs. Son père était médecin et sa mère chimiste. Son père travaille comme gardien de nuit dans un centre pour toxicomanes et étudie pour redevenir médecin. Sa mère travaille dans une entreprise de pétro-chimie et a repris des études en chimie.

**FABRICE** — 24 ans, vient de la Côte d'Ivoire et est au Québec depuis 3 ans. Il est arrivé avec son père, sa belle-mère et ses trois sœurs. Son père est technicien en comptabilité et sa belle-mère philosophe. Celle-ci a trouvé un emploi comme professeure de philosophie. Son père n'a pas trouvé d'emploi et est en train de compléter une maîtrise.

**ROSE** — 19 ans, vient d'Haïti et est au Québec depuis 2 ans. Elle est arrivée avec sa mère et son frère. Sa mère était secrétaire et elle étudie la comptabilité tout en travaillant dans un centre d'appel. Son père est resté en Haïti.

**FLORENCE** — 19 ans, vient du Cameroun et est au Québec depuis quelques mois. Elle est venue, comme étudiante internationale, rejoindre sa sœur qui est au Québec depuis quelques années. Son père est délégué médical et sa mère est vétérinaire. Ils vivent tous les deux au Cameroun.

**DJAMAL** — 21 ans, vient d'Algérie et est au Québec depuis 4 ans. Il est arrivé avec ses deux parents, un frère et deux sœurs. Sa mère était enseignante au primaire et elle est retournée étudier. Elle travaille maintenant comme éducatrice dans un CPE. Son père était haut fonctionnaire, il a complété en DEP en mécanique et travaille dans ce domaine.

### De l'entretien aux récits de vie

Nous avons transcrit les entretiens sous forme de récits de vie. Nous avons choisi de les présenter dans leur intégralité, afin de saisir une démarche plus « intérieure » des parcours de vie de ces étudiants. À ces récits, nous avons ajouté quelques éléments d'informations sur le pays d'origine, des faits sur l'immigration et quelques éléments culturels (langue, religion, etc.).

<sup>3</sup> Pour des raisons de confidentialité et pour leur assurer l'anonymat, nous avons changé les noms des étudiants.

Par la suite, nous avons tenté une brève analyse, soutenue par des données plus théoriques sur le sujet. Nous avons privilégié une approche « illustrative » (Galligani, 2000), qui prélève des extraits des entrevues et les interprète à l'aide de références théoriques. Nous avons choisi les thèmes suivants : le parcours migratoire, le projet de réussite scolaire, les valeurs importantes, les stratégies de réussite et les projets d'avenir.

Évidemment, ce type d'étude qualitative engendre des limites. Une première limite est le nombre d'étudiants rencontrés. Une deuxième limite est le choix des étudiants qui étaient tous volontaires et donc intéressés à raconter leurs expériences de vie. Ceci nous permet de dégager des perceptions, des faits vécus par ces étudiants, mais il faut éviter les généralisations à l'ensemble de la population étudiante immigrante. Toutefois, nous avons relevé quelques tendances, à travers les récits et les données théoriques, celles-ci peuvent servir de points de repères (Gaudet, 2010).

### **Portrait statistique des étudiants immigrants dans le programme de Sciences humaines au collège Ahuntsic**

Pour tracer un portrait statistique des étudiants immigrants dans le programme de Sciences humaines, nous avons trouvé quelques informations à partir de deux sources. La première, à partir d'une enquête réalisée par le collège Ahuntsic en 2009 auprès de ses étudiants<sup>4</sup>. Ce sondage révèle d'abord que la proportion d'étudiants immigrants dans le programme de Sciences humaines était de 21,2 %. Voici un portrait sommaire de ces étudiants :

- Ils viennent surtout du Maghreb (Algérie, Maroc), de pays africains autres que le Maghreb (Cameroun, Côte d'Ivoire, Congo, Mali), de pays latino-américains (Colombie, Chili, Pérou et Mexique), d'Haïti, du Liban et de la France.
- Ils sont plus nombreux dans le profil Gestion des affaires (25,7 %) ; 18 % en Psychologie et interactions sociales ; 21 % en Études sociales ; 20 % en Études internationales.
- Il y a plus de femmes (57 %) que d'hommes (42,7 %).
- Ils sont plus âgés que les étudiants nés au Canada.
- Ils ont surtout comme langue maternelle l'arabe, le français, l'espagnol et le créole.
- 17 % d'entre eux sont arrivés depuis moins de 5 ans.

La deuxième source sont les données du SRAM (2010) sur la réussite des cours dans le programme de Sciences humaines au collège Ahuntsic. Nous avons eu accès à des données sur les cohortes de l'automne de 2005 à 2009. Bien qu'incomplètes,

<sup>4</sup> Un sondage de satisfaction à l'hiver 2009 a été réalisé par le Service des Affaires étudiantes.

ces données nous apprennent que 73 % des étudiants du groupe 1 (étudiants nés au Canada) réussissent l'ensemble de leurs cours par rapport à 66 % de leurs collègues du groupe 2 (étudiants nés à l'extérieur du Canada).<sup>5</sup>

Nous avons regardé plus attentivement la réussite de quelques cours de la formation générale et de quelques cours disciplinaires de la formation de Sciences humaines, particulièrement les cours où il y a un écart de plus de 9 points : les plus marquants sont les cours d'anglais, de philosophie, de psychologie, de français et de politique.

### **Analyse des récits de vie**

Nous avons complété une brève analyse des récits de vie. Nous présentons d'abord les motifs de départ du pays d'origine et le parcours scolaire dans le pays d'origine.

Les étudiants rencontrés et leur famille ont quitté leur pays pour avoir accès à une meilleure vie, une scolarisation reconnue internationalement, de meilleures perspectives d'emploi; quelques-uns quittent aussi pour fuir l'instabilité économique et politique de leur pays. Presque tous les parents des étudiants rencontrés sont obligés de reprendre des études et souvent, ils trouvent des emplois de moindre qualité que ceux qu'ils avaient dans leur pays d'origine. Plusieurs ont des difficultés à se trouver un emploi dans leur domaine de compétences.

Lorsqu'on demande aux étudiants de parler des méthodes pédagogiques dans leur pays d'origine, ils sont unanimes : elles sont plus traditionnelles et souvent plus rigoureuses. Elles sont aussi plus axées sur la mémorisation. Ils ont appris à écouter le professeur pendant des heures et à prendre des notes. Les professeurs sont plus en situation d'autorité et il y a un grand respect des étudiants envers eux. Par contre, on souligne qu'ils sont moins disponibles et que les étudiants ne sont pas très encadrés. D'ailleurs, ils soulignent à la fois la compétence des professeurs dans leurs cours au cégep, l'encadrement qu'ils reçoivent et leur disponibilité. Ils se sentent choyés.

### **Les difficultés et les obstacles à la réussite**

Nous présentons ici le deuxième objectif qui est celui de rendre compte des difficultés ou des obstacles à la réussite scolaire et à l'intégration au cégep. Les difficultés rencontrées par ces étudiants sont surtout axées sur l'apprentissage du français et de l'anglais, les méthodes pédagogiques différentes qu'ils ne maîtrisent pas encore et les relations avec les étudiants québécois.

L'immigration est de plus en plus francophone, mais elle provient d'une francophonie plurielle aux multiples accents. Souvent les étudiants ont le français comme deuxième ou même troisième langue. Ils utilisent des mots, des expressions, des accents « différents ». L'apprentissage de l'anglais est perçu comme une autre difficulté.

<sup>5</sup> SRAM, *Profil scolaire des étudiants par programme, programme de Sciences humaines au collège Ahuntsic*, 2010.

Les méthodes pédagogiques utilisées au cégep diffèrent souvent de celles du pays d'origine. On passe d'une société où la mémorisation est valorisée à une autre plutôt axée sur l'analyse, la réflexion et la compréhension. Les étudiants passent aussi d'un rôle presque passif à un rôle actif où ils doivent faire des démarches, des recherches, et surtout être autonomes. Une autre compétence exigée des cégépiens est l'apprentissage du débat. Les étudiants doivent donner leur opinion sur tel ou tel élément du cours, écrire ce qu'ils pensent ou ressentent. Pour les étudiants immigrants de récente arrivée, cela peut générer une grande source de stress (Lapierre, Loslier, 2009).

Dans les collèges québécois, particulièrement dans le programme de Sciences humaines, l'application rapide de la théorie à partir d'exercices en laboratoire, de travaux pratiques, de mises en situation est une facette importante de l'apprentissage. L'utilisation de l'informatique sous toutes ses formes (recherche documentaire, système Omnivox, etc.) semble difficile pour les étudiants immigrants, même s'ils disent aimer cela. Ils ont souvent du rattrapage à faire et ils constatent souvent leurs lacunes à ce niveau.

Enfin, la plupart des étudiants rencontrés parlent de la difficulté de se faire des amis, surtout des amis québécois. « On se côtoie, mais on ne se connaît pas, on n'a pas les mêmes horaires, les mêmes goûts, les mêmes codes culturels ». Les étudiants se disent différents et quelques comportements des étudiants québécois les interpellent ou les choquent : par exemple, embrasser sa blonde devant le professeur, fumer, boire de l'alcool, etc. Mais d'autres comportements sont appréciés comme la diversité, la liberté et l'autonomie.

### **Les valeurs**

Pour mieux connaître ces étudiants immigrants, nous leur avons demandé de nous parler de leurs valeurs familiales, éducatives et religieuses.

La famille est un lieu de réconfort et de sécurité affective. L'harmonie familiale est très importante et les étudiants sont prêts à beaucoup d'efforts pour la protéger. Ils respectent leurs parents et leur projet de réussite est intimement lié au projet migratoire de leurs parents. Ils ont des contacts avec la famille restée dans le pays d'origine.

Le projet de migration est lié au projet scolaire, et pour la famille des étudiants, la réussite scolaire est un levier social et économique : on se doit donc de réussir. La pression des parents et de toute la famille est grande.

Enfin, presque tous les étudiants rencontrés sont croyants et pratiquants. Pour plusieurs, c'est une façon de s'impliquer dans la communauté, pour d'autres, la pratique religieuse est une façon de gérer son stress.

## **Bibliographie**

GALLIGANI, Stéphanie. « De l'entretien au récit de vie, Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien », *Écarts d'identité*, no 92, mars 2000, p.21-24

GAUDET, Édith. *Relations interculturelles. Comprendre pour mieux agir*, Éditions Modulo, Montréal, 2<sup>e</sup> édition, 2010, 276 p.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN. *Profil scolaire d'étudiants par programme, programme de Sciences humaines*, Montréal, novembre 2010.

LAPIERRE, Louise et Sylvie LOSLIER. *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*, Montréal, cégep de Saint-Laurent, recherche PAREA, 2003, 133 p.

## La mise à niveau en français écrit pour les allophones au cégep du Vieux Montréal

NATHALIE RICHARD, *professeure de français au cégep du Vieux Montréal*

En 2008, à la demande du Centre d'aide en français du cégep du Vieux Montréal (CVM), le mandat m'a été donné de réfléchir à des mesures d'aide en français écrit pour les étudiants allophones, notamment à la possibilité d'offrir le cours de mise à niveau<sup>1</sup> de 90 heures proposé par le MELS. Cette année-là, trois autres cégeps (Ahuntsic, Maisonneuve et St-Laurent) confiaient à un professeur de français ou à un comité la tâche de poursuivre la même réflexion. À Montréal, seuls les cégeps Rosemont et Bois-de-Boulogne offraient déjà ce cours.

Notre préoccupation principale, au CVM, concernant l'offre du cours de mise à niveau pour allophones était la suivante : *accueillons-nous un nombre suffisant d'étudiants allophones « à risque » pour former un groupe ?* Bien que notre cégep soit situé au cœur du centre-ville, seulement 6 % de nos étudiants sont de langue maternelle autre que le français et seulement une trentaine d'entre eux, en 2009-10, s'inscrivaient chez nous sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires du Québec.

À la suite d'une évaluation des besoins qui s'est appuyée, entre autres, sur une enquête auprès des professeurs de français et sur des groupes de discussion avec des étudiants allophones fréquentant le Centre d'aide en français, il a été décidé que le cours de mise à niveau pour non francophones serait dorénavant offert au CVM à chacune des sessions d'automne, avec possibilité, pour l'étudiant, d'être inscrit en français 101 à la session d'hiver. Pour identifier les étudiants concernés par cette mesure, nous avons, depuis trois ans, mis en place un test de classement imposé à tous les allophones nouvellement admis au CVM, sans D.E.S. du Québec.

Bien que le premier devis ministériel pour le cours s'adressant aux non francophones était presque identique à celui du cours de mise à niveau régulier, nous avons choisi d'adopter une approche résolument différente avec les allophones en nous inspirant davantage de la démarche pédagogique utilisée en français langue seconde, démarche plus adaptée, selon nous, aux besoins de nos étudiants. En effet, les cours de

<sup>1</sup> Cours intitulé à l'époque *Pratique du français oral et écrit pour les non-francophones* (601-005-50) qui s'appelle maintenant *Pratique du français, langue d'enseignement, pour les non-francophones* (601-015-50).

« rattrapage » en français au collégial reposent principalement sur le développement de stratégies d'autocorrection. Ces stratégies s'appuient sur une analyse de la phrase qui fait souvent appel à un instinct de la langue encore peu développé chez les allophones. Nous avons donc décidé de mettre l'accent, avec les non francophones, sur l'acquisition d'un vocabulaire et de structures linguistiques liés à des objectifs de communication précis (décrire et comparer — raconter au passé – argumenter), objectifs exploités à travers les thèmes abordés dans les lectures (généralement des textes littéraires) et dans les discussions en classe. Ainsi, le temps dévolu à l'accompagnement en lecture et à l'acquisition de vocabulaire est plus important que dans le cours de mise à niveau régulier, l'oral prend davantage de place et, surtout, les éléments de grammaire et de syntaxe, abordés de façon progressive, sont toujours mis en contexte et reliés aux différents thèmes et objectifs de communication. Le travail que les étudiants doivent effectuer à partir de leurs rédactions hebdomadaires leur permet aussi de développer, comme dans les cours de mise à niveau réguliers, des stratégies d'autocorrection.

Au CVM, les élèves allophones « à risque » sont donc maintenant identifiés dès l'admission et dirigés vers un cours de français mieux adapté à leurs besoins. Ce cours a été dispensé à deux groupes jusqu'à maintenant (automne 2009 et automne 2010) et, bien qu'il soit un peu tôt pour pouvoir tirer des conclusions claires, nous avons le sentiment qu'il contribue à augmenter la persévérance dans les études et les chances de réussite des étudiants. Des onze élèves qui ont complété le cours à l'automne 2009, plus de la moitié (7) étaient encore inscrits dans un programme régulier trois sessions plus tard (et continuaient à avancer, à des rythmes différents, dans la séquence des cours de littérature), trois poursuivaient leurs études à l'AEC et deux seulement avaient complètement abandonné leurs études au CVM. Pour des étudiants identifiés « à risque » à leur arrivée au collégial, ce résultat nous apparaît satisfaisant.

Cependant, malgré les efforts investis, des obstacles importants demeurent pour bon nombre d'allophones au CVM et probablement ailleurs. Pour certains étudiants peu ou très peu francisés admis au cégep, un cours de mise à niveau de 90 heures est bien insuffisant pour atteindre le niveau de français nécessaire à la réussite des cours obligatoires, particulièrement ceux de français et de philosophie. De plus, étant donné que le CVM n'offre pas de session d'accueil et d'intégration, plusieurs étudiants manquent de temps à consacrer à leur premier cours de français ou n'ont tout simplement pas accès au cours de mise à niveau pour allophones en raison de conflits d'horaire avec des cours de leur programme. Mentionnons aussi la difficulté — voire l'impossibilité dans certains cas — de diagnostiquer les troubles d'apprentissage chez les nouveaux arrivants donc d'obtenir les accommodements nécessaires. Enfin, les critères d'évaluation de la langue à l'*Épreuve uniforme de français* (note attribuée en fonction du nombre d'erreurs dans le texte sans tenir compte de la « gravité » des erreurs ni de la variété ou de la richesse des structures utilisées) ont comme effet de désavantager les allophones, même ceux dont la formation générale dans leur langue maternelle est des plus solide. En somme, des efforts restent à faire pour faciliter l'intégration dans le système scolaire québécois des nouveaux arrivants.

## L'accueil des étudiants immigrants dans le programme de Soins infirmiers au cégep de Saint-Laurent

MONIQUE HÉBERT, responsable du programme de Soins infirmiers,  
au cégep de Saint-Laurent

Depuis plusieurs années, notre clientèle étudiante est fortement composée d'étudiants immigrants. On estime que ces derniers représentent environ 44 % de l'ensemble de notre population étudiante<sup>1</sup>. Les enseignants du département de Soins infirmiers éprouvent souvent un sentiment d'impuissance devant les difficultés scolaires ou personnelles de ces étudiants immigrants. Le soutien qui leur est offert prend, la plupart du temps, la forme d'une aide individualisée, mais ce type d'aide exige beaucoup de temps. Ce temps nous manque. Que faire alors, et par où commencer ?

L'étude de Viviane Fournier et Louise Lapierre<sup>2</sup> a donné l'occasion aux enseignants comme aux étudiants de préciser leurs malaises respectifs en contexte scolaire. Le rapport d'évaluation de programme<sup>3</sup> illustre lui aussi la situation que vivent ces étudiants immigrants et leurs enseignants en salle de classe.

*Admis sur la base de résultats scolaires d'établissements étrangers, les candidats arrivent quelquefois avec des méthodes de travail et d'apprentissage fort différentes de celles leur société d'accueil<sup>4</sup>. Dans bien des cas, les professeurs du programme doivent consacrer beaucoup de temps de leur enseignement à transmettre à leurs élèves la façon d'appliquer certaines normes et valeurs qui sont propres aux références culturelles nord-américaines<sup>5</sup>.*

En examinant les listes des étudiants admis à la première session du programme, on constate que, depuis 2007, bien que le pourcentage d'étudiants immigrants admis semble diminuer progressivement à la session d'automne, ces derniers représentent une très forte proportion des cas d'échecs.

<sup>1</sup> Payeur R., Duchesneau D., Hébert M. *Rapport d'évaluation du programme Soins infirmiers*, Montréal, cégep de Saint-Laurent, décembre 2010, p. 36.

<sup>2</sup> Fournier V., Lapierre L. *Intégration et réussite des étudiantes issues des communautés culturelles et inscrites en Soins infirmiers*, Montréal, cégep Saint-Laurent, décembre 2010.

<sup>3</sup> Payeur R., Duchesneau D., Hébert M. *Rapport d'évaluation du programme Soins infirmiers*, Montréal, cégep de Saint-Laurent, décembre 2010, p. 12.

<sup>4</sup> Parfois, les équivalences sont difficiles à établir, si bien que nous retrouvons dans le programme des élèves avec des lacunes majeures en lien avec les préalables.

<sup>5</sup> Cela concerne, entre autres choses, les rapports homme/femme, les codes vestimentaires, les normes d'hygiène ou les croyances religieuses.



Session	Taux d'étudiants nés à l'étranger inscrits à la première session du programme 180.A0	Taux d'étudiants nés à l'étranger en situation d'échec à la première session du programme 180.A0
A-2007	40 %	63 %
A-2008	36 %	71 %
A-2010	27 %	83 %

Rappelons que le département de Soins infirmiers offre, depuis quelques années déjà, un service d'aide à la réussite scolaire. Ce service s'adresse à tous les étudiants du programme, et est fortement utilisé par les étudiants issus des communautés ethniques. Cependant, nous ne connaissons pas la proportion d'immigrants récents. Ce que l'on peut toutefois affirmer, c'est que la grande majorité des étudiants de la première session qui utilisent ce service d'aide réussissent leur premier cours tandis que la majorité de ceux qui échouent ce cours n'utilisent pas ou peu ce service.

Dans leur rapport d'étude, Fournier et Lapierre formulent des recommandations qui visent à développer des stratégies facilitant l'intégration des étudiants immigrants en vue d'améliorer leur réussite scolaire. À ce jour, trois de ces recommandations ont été retenues par les membres du département de Soins infirmiers. L'une d'entre elles souligne l'importance d'augmenter la fréquence des activités communautaires parascolaires, regroupant les étudiants d'une même classe ou les étudiants de l'ensemble du programme, afin de favoriser les rapprochements et de développer la collaboration entre eux. Des repas communautaires ont maintenant lieu non seulement lors de la journée d'accueil, mais également à la première, deuxième et sixième session du programme.

Une autre recommandation suggère de produire des capsules vidéo qui montrent un modèle de savoir-être en situation de soins. Mme Viviane Fournier, du cégep de Saint-Laurent, produira ces capsules vidéo à l'automne 2011 en partenariat avec Projet d'éducation Montréal et l'École des métiers des Faubourgs.

Une dernière recommandation soulignait l'importance d'offrir aux enseignants une formation qui leur donnerait des outils leur permettant de mieux connaître la clientèle immigrante, de lui fournir une aide appropriée et de favoriser les échanges entre les étudiants de diverses origines. À l'automne 2010, des enseignants se sont inscrits au cours *Dynamique et diversité en salle de classe* avec Mme Édith Gaudet. Certains programmes d'intervention élaborés dans le cadre des travaux de ce cours seront utilisés lors des prochaines sessions. Tout d'abord, à l'automne 2011, nous souhaitons utiliser des fiches de renseignements sur les étudiants afin de mieux connaître notre clientèle. Ce projet s'adressera aux étudiants qui utilisent le service d'aide à la

réussite ainsi qu'à ceux de la troisième session. Nous désirons également proposer à ces derniers de compléter des grilles leur permettant d'identifier leurs stratégies d'étude. Nous espérons que ces informations nous aideront à structurer nos activités d'enseignement et d'encadrement afin d'offrir aux étudiants immigrants une aide mieux appropriée.

Les ateliers de groupe gagnent en popularité et sont très appréciés de tous les étudiants. Ces ateliers, dont les sujets sont très variés, deviennent une autre occasion de favoriser les échanges et la collaboration entre les étudiants.

Rappelons que les milieux de soins ainsi que les médias soulignent régulièrement la pénurie de main-d'œuvre dans le secteur de services de santé. Le taux de placement des finissants en Soins infirmiers est extrêmement élevé. Cette situation attire les nouveaux arrivants en quête de travail. Nous devons assurer à ces derniers les conditions d'étude favorisant la réussite et la diplomation, car notre société a besoin d'eux.

# L'intégration de la pédagogie interculturelle dans le curriculum

MARIAS CHIRAS, *professeure d'anglais à Vanier college*

La conférencière présente une réflexion sur les règles de base en ce qui a trait à l'intégration de la pédagogie interculturelle dans le curriculum. Quelles sont les questions à se poser pour élaborer un contenu de cours, des exercices en classe ou des travaux ? Elle propose ici quelques pistes d'actions.

## **1. Est-ce que j'ai établi des règles de base pour assurer un respect mutuel dans la classe ?**

SUGGESTIONS :

- Tenir un langage antiraciste et non sexiste qui permet à chacun d'exprimer ses points de vue, favorisant ainsi des relations égalitaires ;
- Être inclusif et donner à tous les étudiants les mêmes chances de participation ;
- Respecter les différences individuelles.

## **2. Est-ce que j'ai intégré des stratégies interculturelles dans la planification de mon cours ?**

SUGGESTIONS :

- Choisir des textes et des ressources qui explorent des points de vue différents du contenu du cours ;
- Préciser les références critiques, littéraires et historiques ;
- Prévoir les réactions controversées à la lecture des textes ou des ressources.

## **3. Dans la classe, est-ce que je m'assure d'une communication respectant les principes de la pédagogie interculturelle ?**

SUGGESTIONS :

- Encourager la communication et l'interaction, et décourager toute forme d'intimidation et de discrimination ;
- Créer un environnement de communication qui incite l'étudiant à construire lui-même son identité ;

- Favoriser la participation et un climat démocratique où tous peuvent exprimer leurs opinions ;
- Créer de nouvelles relations égalitaires et déconstruire, s'il y a lieu, les relations traditionnelles de pouvoir (dominant-dominé) ;
- Mettre en place des tâches de résolution de problèmes où les étudiants doivent, à tour de rôle, écouter et se soutenir les uns les autres.

**4. Est-ce que je m'assure que mes ressources écrites et audiovisuelles reflètent des images positives, des modèles « ethniques et culturels » valorisants ?**

SUGGESTIONS :

- Lire des textes d'auteurs de différentes origines ethniques ou culturelles ;
- Offrir des possibilités d'échanges sur ces auteurs.

**5. Est-ce que je donne aux étudiants la possibilité de contribuer au contenu du cours, selon les principes d'une pédagogie interculturelle ?**

SUGGESTIONS :

- S'assurer que les thèmes du cours s'appuient sur de multiples points de vue et des approches diverses ;
- Préciser les compétences à acquérir et s'assurer que les objectifs sont clairs ;
- Permettre aux étudiants d'utiliser des habiletés basées sur leurs expériences et leurs réflexions personnelles.

**6. Est-ce que j'ai prévu des moments ou des façons de demander une rétroaction auprès des étudiants ?**

SUGGESTIONS DE QUESTIONS À SE POSER :

Intégrer des partages, des réflexions et des analyses de la part des étudiants à vos évaluations :

- Qu'avez-vous appris ou découvert ? Qu'avez-vous retenu ?
- Quels sont les aspects du programme qui sont les moins et/ou les plus intéressants ?
- Quels sont les aspects du contenu du cours souhaitez-vous aborder ou traiter de manière plus approfondie ?
- Que dire au sujet de votre participation lors des discussions ? Quelle est votre place dans le groupe ?
- Qu'est-ce qui peut être amélioré dans la pratique pédagogique de l'enseignant ?

**7. Mon cours (atelier, exercice, laboratoire) permet aux étudiants de s'exprimer, et du même coup, vivifie les échanges entre les étudiants. Le contenu, les thèmes abordés, les stratégies pédagogiques permettent aux étudiants (quelque soit leur origine ethnique ou culturelle) d'avoir une opinion et de s'exprimer sur un pied d'égalité.**

**SUGGESTIONS :**

- Permettre l'émergence de perspectives culturelles dans le cours (discussions, travail d'équipe, exercices, etc.) sans l'imposer ;
- Donner la possibilité aux étudiants de partager leurs expériences personnelles dans le cadre d'un grand respect ;
- Permettre aux étudiants des apprentissages à la fois cognitifs mais aussi émotionnels, affectifs et philosophiques.

## Le programme Intégration et exploration - Inuit

MICHEL PRUNEAU, *conseiller pédagogique du cégep Marie-Victorin*  
MARC VACHON, *conseiller à la vie étudiante de la Commission scolaire Kativik*

Depuis 1991, des élèves du Nunavik ayant réussi leurs études secondaires en français entreprennent une formation collégiale dans le sud du Québec. Pour répondre à ce besoin, le cégep Marie-Victorin a élaboré et mis en place un programme spécialement conçu pour les élèves inuits. Ce programme expérimental a fait l'objet de plusieurs rapports d'autoévaluation avant d'être reconnu officiellement par le MELS en vertu de l'article du *Régime d'études collégiales concernant les programmes collégiaux offerts aux autochtones*. Nous vous présentons ici les grands paramètres du programme *Intégration et exploration - Inuit 081-04*<sup>1</sup>.

### Les orientations générales du programme

Le programme d'études collégiales à l'intention des Inuits repose essentiellement sur les orientations suivantes :

- Permettre aux étudiants inuits ayant complété leur formation secondaire d'accéder à une formation collégiale ;
- Offrir un programme d'intégration et d'exploration axé sur les objectifs et les standards de la formation générale commune, propre et complémentaire tout en étant adapté aux caractéristiques et aux besoins spécifiques des étudiants inuits ;
- Proposer, dans une perspective d'insertion et d'exploration progressive des divers programmes d'études techniques ou pré-universitaires, des éléments de formation relevant de la composante spécifique de l'un ou l'autre de ces programmes afin de permettre à l'étudiant de poursuivre éventuellement ses études collégiales pour l'obtention d'un DEC ou pour lui permettre de réintégrer sa communauté en disposant d'un bagage de connaissances et d'habiletés lui permettant d'assumer certaines fonctions et d'exercer certains rôles utiles à celle-ci ;
- Respecter les prescriptions du *Règlement sur le régime des études collégiales*.

<sup>1</sup> Site Internet du programme Inuit : <http://inuit.collegemv.qc.ca>

### **La structure générale du programme**

Le programme couvre l'ensemble de la formation générale et les cours sont répartis sur quatre trimestres de formation. Ce programme tient compte des particularités de la culture inuite tout en respectant les exigences de base de la formation collégiale.

- Les objectifs et les activités d'apprentissage en français, langue d'enseignement et littérature, sont adaptés à la situation particulière des élèves inuits, pour qui le français représente presque toujours une troisième langue après l'inuktitut et l'anglais.
- Les compétences visées en philosophie sont adaptées et reprises par la discipline anthropologie pour permettre une réflexion critique sur la culture et la civilisation inuites en mettant en perspective certains éléments de la culture occidentale.
- Des cours de langue inuktitut sont offerts pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances de base dans cette langue sur les plans grammatical et syntaxique. Ces cours sont susceptibles de faciliter l'utilisation de leur langue dans leur futur travail et contribuent à leur épanouissement.
- Un cours de méthodologie est programmé pour permettre aux étudiants d'acquérir les principales règles qui gouvernent le travail intellectuel, dans la perspective des études collégiales.
- Les cours de formation générale complémentaire sont offerts en fonction des besoins des étudiants. Il peut s'agir de cours de communication, d'informatique ou de culture scientifique.
- Les cours d'éducation physique de la formation générale des études collégiales n'ont pas fait l'objet d'adaptation et sont suivis par les étudiants inuits dans les mêmes groupes que les autres élèves du secteur régulier ou de la formation continue.
- Un cours de mise à niveau en mathématiques est offert aux étudiants inuits qui ont besoin de ce préalable pour s'intégrer dans le programme d'études collégiales de leur choix.
- À partir du troisième trimestre, l'élève suit un certain nombre de cours de la formation spécifique dans le programme de son choix.

### **La clientèle du programme**

Chaque année, entre 25 et 30 élèves du secteur français obtiennent leur diplôme d'études secondaires. Les conseillers de la Commission scolaire Kativik rencontrent ces étudiants au cours de leur dernière année du secondaire afin de les informer et de les motiver à entreprendre des études postsecondaires.

Les conseillers de la Commission scolaire utilisent le Test canadien de français afin de vérifier les compétences en français des candidats. Entre un tiers et la moitié des étudiants testés le réussissent. Ceux-ci sont alors encouragés à poursuivre leurs

études au cégep Marie-Victorin. Les autres sont invités à compléter une autre année d'étude dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques et parfaire leurs méthodes de travail.

Chaque année, au mois de mars, le cégep Marie-Victorin reçoit une liste d'élèves inuits qui détiennent le DES+ et qui réussissent le Test canadien de français. Ces élèves, les plus performants du Nunavik, sont pris en charge par la Commission scolaire Kativik à la session d'automne qui suit pour venir étudier au cégep Marie-Victorin.

Depuis 1996, 104 nouveaux élèves ont suivi des cours dans le programme d'études collégiales du cégep Marie-Victorin. Ces élèves ont entre 16 et 25 ans au moment d'entreprendre leurs études collégiales. Certains sont en couple et ont des enfants à charge.

Les études collégiales représentent une possibilité très récente pour les communautés inuites. Dans une société traditionnelle comme celle des Inuits, les études représentent souvent des valeurs abstraites qui sont parfois considérées en opposition au mode de vie basé sur les traditions ancestrales (chasse, pêche et tradition orale). Une certaine période de temps est à prévoir pour que cette société millénaire intègre la valeur des études.

Depuis 2001, seulement six étudiants inuits ont complété des études collégiales et obtenu leur DEC, mais il importe de rappeler que les habiletés développées par les étudiants qui s'inscrivent au programme d'intégration aux études collégiales constituent un atout majeur pour l'intégration de ces étudiants au marché du travail au Nunavik, et ce, même s'ils n'obtiennent pas un diplôme collégial.

En fait, les étudiants inuits admis aux études collégiales sont perçus par les membres de leur communauté comme de futurs leaders pour le Nunavik, et plusieurs anciens élèves inuits du cégep Marie-Victorin (diplômés et non-diplômés) occupent des postes de responsabilité dans des organismes de leur communauté.

Il est également essentiel de rappeler que ce programme de formation est rendu possible grâce à un partenariat entre la Commission scolaire Kativik, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le cégep Marie-Victorin qui s'unissent pour permettre aux jeunes inuits de bénéficier des intentions éducatives véhiculées par la formation collégiale.

Le fait que des jeunes Inuits obtiennent la chance d'acquérir des connaissances scientifiques, des méthodes de travail et de nouvelles habiletés intellectuelles et techniques doit être considéré comme une valeur pour l'ensemble de la société québécoise. En ce sens, le programme *Intégration et exploration*, offert aux jeunes Inuits est un vecteur essentiel de développement psychosocial du Nord québécois et le Service de la Formation continue du cégep Marie-Victorin est très fier d'y participer.



# La formation interculturelle dans le programme de Techniques d'éducation spécialisée

LISE MARIE THIBAUT, *professeure en Techniques d'éducation spécialisée  
au cégep du Vieux Montréal*

## La place du cours dans la formation

- Le cours *Interagir avec les clientèles des communautés culturelles* se donne à la sixième session de formation, ce qui veut dire à la toute fin de la formation en Techniques d'éducation spécialisée (TES) ;
- Donner ce cours à cette session est le résultat de la refonte du programme qui a été mis en place au début des années 2000 ; ce cours n'existait pas dans l'ancien programme ;
- Il est maintenant nécessaire à la formation en TES puisque la société québécoise change et accueille de plus en plus de personnes issues de communautés qui vivent maintenant dans une culture d'accueil qui est parfois très différente de leur culture d'origine.

## Quelques éléments de compréhension sur les choix d'enseignement

Tout d'abord, je veux vous donner quelques informations sur le profil de nos étudiantes. J'utilise le genre « féminin » puisque la majorité de nos étudiantes sont des jeunes filles. Cette caractéristique influence notre enseignement.

- Ces jeunes filles habitent majoritairement sur la Rive-sud de Montréal.
- Certaines ont fait leurs études secondaires dans les écoles privées. Elles ont eu d'excellentes notes.
- Elles sont très performantes et veulent réussir leurs interventions auprès de leurs clientèles.
- Et les autres :
  - elles ont complété une ou deux sessions dans une autre technique ou elles ont fait une année ou une session ou deux à l'Université dans un programme connexe
  - elles font un retour aux études après une période plus ou moins longue sur le marché du travail.

Ce qui veut dire que nous pouvons avoir comme difficultés que nos futures éducatrices vont parfois et ce, sans vraiment le vouloir, faire des interventions qui vont être efficaces à court terme, mais elles vont se retrouver devant d'autres problématiques encore plus complexes, parce qu'elles n'auront pas tenu compte de toute la dimension interculturelle, intergénérationnelle, mais surtout relationnelle entre les parents migrants et les enfants nés ici.

« Pas tout à fait d'ailleurs, mais pas tout à fait d'ici » et cela, nous ne cessons de le dire à nos futures éducatrices. La formation de l'identité est un élément majeur dans l'intégration harmonieuse des futures familles immigrantes.

Bref, elles seront un peu victimes de leurs propres systèmes de valeurs. Voilà pourquoi, nous avons choisi de leur faire connaître d'abord, leurs propres origines identitaires avec le « jeu des prénoms et des noms de famille » où chacune d'elles doit retrouver l'origine de son prénom et de son nom de famille. C'est un début pour entrer dans le processus identitaire.

Par la suite, nous avons choisi de leur faire connaître leur propre culture, en prenant comme référence, *Les nouvelles cordes sensibles des Québécois*, de Jacques Bouchard.

Ce processus nous apparaît indispensable. Les futures éducatrices doivent savoir d'où vient la culture québécoise. Ensuite, il est plus facile pour elles d'aller vers ce qui leur semble culturellement très loin de leurs repères habituels.

Le travail demandé, lors de la mise en situation de migration obligatoire est pour nous, une dimension importante. Elles vivent de façon « fictive », une migration, mais cette migration a un impact certain sur la compréhension de ce que peut vivre une personne qui migre sans vraiment l'avoir choisi. Après tout ce processus, nos futures éducatrices sont un peu plus ouvertes pour mieux saisir les enjeux de la migration et aussi pour mieux comprendre notre choix de leur faire connaître l'approche de Tobie Nathan<sup>1</sup>.

### **Quelques notions de l'approche de Tobie Nathan**

- Connaître minimalement les repères culturels de la personne qui consulte et connaître ses propres repères, qui peuvent influencer l'intervention ;
- L'entrevue devrait se faire dans la langue d'origine de la personne avec l'aide d'un interprète ;
- Chaque personne peut être accompagnée par des membres de sa famille ;
- Qu'il est possible que l'intervention soit à la fois issue des repères culturels de la personne et de ceux de la société d'accueil.

Et finalement, que la personne qui consulte est l'experte de sa propre dynamique intérieure et que l'intervenant doit en tenir compte. C'est en soi, toute une révolution pour nos futures éducatrices qui sont habituées à prendre en charge tout le processus d'intervention.

<sup>1</sup> Tobie Nathan est une spécialiste de l'ethnopsychiatrie.

Ce n'est pas toujours facile d'adopter cette approche, parce que souvent tout va trop vite, mais, elle demeure un point de repère important pour mieux comprendre ce qui peut se vivre dans la tête des personnes nées ailleurs et qui vivent ici maintenant.

Deux pages pour résumer quarante cinq heures de cours sur une dimension aussi complexe que le processus migratoire, la mise en place d'interventions plus adéquates auprès d'une clientèle qui est parfois fragilisée par des contextes complexes, c'est si peu... Mais c'est essentiel pour partager un peu sur le processus identitaire, les interventions et la migration dans le programme de Techniques d'éducation spécialisée.

## La médiation interculturelle à l'Université de Sherbrooke

JAMAL-EDDINE TADLAOUI, *professeur et coresponsable du programme de maîtrise en médiation interculturelle à l'Université de Sherbrooke*

M. Tadlaoui a présenté le programme de maîtrise en médiation interculturelle, offert par l'Université de Sherbrooke. Les étudiants formés à l'Université de Sherbrooke sont en mesure d'analyser et de prendre des décisions réfléchies, éthiques, et de manière critique, dans des situations et contextes de diversité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse afin de mettre en œuvre des pratiques et relations de médiation interculturelle. Ces pratiques peuvent être de l'ordre de la promotion, de la prévention ou de la gestion de conflits.

Les coordonnées pour rejoindre M. Tadlaoui : 819-821-8000 poste 61381  
ou Jamal-eddine.tadlaoui@ Sherbrooke.ca

**Pour en savoir plus**, consultez la brochure *Nos stagiaires peuvent vous aider*.

**Service interculturel collégial (SIC)**

Att. : Cégep de Saint-Laurent

625, avenue Sainte-Croix

Saint-Laurent (Québec) H4L 3X7

**Tél. : (514) 747-6521, poste 7287**

Courriel : [sic@videotron.net](mailto:sic@videotron.net)

[www.service-interculturel-collegial.qc.ca](http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca)

Le SIC est subventionné par la Direction  
de l'enseignement collégial du ministère  
de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

