

**L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE D'IMMIGRANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION À
TRAVERS LEUR PROCESSUS D'INTÉGRATION RÉUSSIE
AU COLLÉGIAL FRANCOPHONE EN ONTARIO**

Thèse présentée

**à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme de doctorat en éducation**

pour l'obtention

du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph. D.)

LYNDA PROULX

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

ONTARIO

janvier 2017

© Lynnda Proulx, Ottawa, Canada, 2017

RÉSUMÉ

Un grand nombre des nouveaux immigrants au Canada, âgés de 15 à 44 ans, envisagent de poursuivre leurs études ou leur formation au postsecondaire puisque, pour eux, la formation et la connaissance des langues officielles du Canada constituent la clé de la réussite sur le marché du travail (Bonikowska, Green et Riddell, 2008 ; Statistique Canada, 2003, 2005). Or, des recherches démontrent que bien qu'ils aient accès aux études postsecondaires, leur niveau de performance scolaire est plus faible que la moyenne des étudiants natifs du pays où ils se sont établis (Bonikowska, Green et Riddell, 2008 ; La Cité collégiale, 2005 ; Marmolejo, Manley-Casimir et Vincent-Lancrin, 2008 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2006). De plus, des difficultés d'ordres linguistique, scolaire et socioculturel font obstacle à leur apprentissage et à leur intégration au milieu scolaire (Gaudet et Loslier, 2009). Ces difficultés freinent la réussite scolaire et l'intégration à la communauté d'accueil et risquent même de décourager les immigrants au point de les voir quitter la communauté francophone en milieu minoritaire au profit de la majorité anglophone (Quell, 2008). Pourtant, bien que le taux de décrochage soit élevé chez cette portion de la population immigrante (Statistique Canada, 2008) et malgré les difficultés rencontrées durant leur parcours scolaire, plusieurs obtiennent leur diplôme de fin d'études et certains le font avec mention de succès (Proulx et Duchesne, 2012).

Dans ce contexte, nous avons étudié les expériences étudiantes des immigrants de première génération inscrits au collégial et tenté de comprendre leur processus d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone en situation minoritaire en Ontario. À partir de leur expérience, la visée de cette recherche était de répondre à la question de recherche suivante : ***Quelles expériences étudiantes d'intégration sociale et scolaire réussie vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?***

Cette recherche visait notamment à répondre aux sous-questions de recherche suivantes : ***a) Comment les étudiants immigrants de première génération au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?, b) Quel(s) processus d'intégration vivent-ils ?*** et finalement ***c) Comment contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire et sociale francophone en situation minoritaire ?***

Pour y arriver, cinq grands concepts constituaient notre cadre conceptuel afin de délimiter notre espace de recherche et de mieux saisir les enjeux de notre sujet : l'intégration scolaire et l'intégration sociale de Tinto (1993, 2012), le métier d'étudiant de Coulon (2005), l'expérience étudiante de Dubet (1994) et la représentation sociale de Jodelet (2009).

Nous avons également conduit une recherche qualitative interprétative par l'application de la méthode descriptive phénoménologique de Giorgi (1997, 2012) pour recueillir et analyser les données recueillie au cours d'entretiens semi-dirigés auprès de quinze étudiants immigrants âgés de 20 à 39 ans. Tous les répondants étaient inscrits dans un programme technique d'une institution d'enseignement collégiale à Ottawa (Ontario) en contexte francophone minoritaire.

Notre étude nous a permis d'élaborer les définitions de l'intégration scolaire et sociale réussie découlant des représentations des participants. Nous avons été en mesure de proposer un modèle interdépendant de leurs processus d'intégration scolaire et sociale réussie. Ensuite, les récits de leur expérience étudiante suivis des défis rencontrés par les participants et des stratégies qu'ils ont mises en place pour surmonter ceux-ci ont été exposés. Enfin, les résultats de notre recherche ont offert une description des principales contributions que les participants ont pu apporter à leur communauté. Tous les résultats ont également été discutés à l'aide de la recension des écrits et du cadre conceptuel.

Mots-clés : intégration scolaire, intégration sociale, étudiant(s) issu(s) de l'immigration, réussite scolaire, école postsecondaire francophone en milieu minoritaire, processus d'intégration, défis à l'intégration, stratégies d'intégration

ABSTRACT

In order to increase their employment and earnings prospects, a large percentage of newly arrived immigrants decide to pursue their studies or professional training in Canadian post-secondary schools (Statistics Canada, 2005). Yet, research shows that even though they have access to higher education, their school performance is lower than average (Bonikowska, Green and Riddell, 2008 ; Marmolejo, Manley-Casimir and Vincent-Lancrin, 2008 ; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006). Although the dropout rate is high for this particular group of immigrants (Shaienks, Gluszynski and Bayard, 2008), many succeed in obtaining their diplomas (Proulx and Duchesne, 2012). Therefore, the main question of this research targeted the students' experiences of being first-generation immigrants, and their process of successfully integrating, socially and academically, in a French minority post-secondary school context in Ontario. Our aim was to answer the following sub-questions: a) How do college immigrant students define what a successful social and academic integration is in a French minority post-secondary school context?, b) Which process of integration are they experiencing? and c) How do they contribute to their new academic and social community in a French minority context?

To analyze these questions, along with Coulon's (2005) definition of student trade (*métier étudiant*) and Dubet's (1994) sense of student experience, we have also used Tinto's concepts of social and academic integration (1993) and Jodelet's (2009) concept of social representation. Based on a qualitative approach, our empirical research used the Giorgi (1993, 2012) phenomenological method and the QSR NVivo software to code and analyze our collected material. Semi-structured interviews were the main instrument for gathering data and were conducted with 15 adult students registered in different undergraduate college programs who had immigrated to Canada within the past ten years at the time of the study. Focus groups, student journals, and researchers' journals were also used to collect data.

After presenting the detailed student profiles and experiences, results found that students have their own definitions of successful social and academic integration. We were also able to identify models of their social and academic integration process as well as describe their profiles, their challenges and strategies that were taken to make the most of their student's experience. The

research also concluded with some of their contribution to their school surroundings. All results were discussed using the literature review and the conceptual framework.

Key words: Academic and social integration, French minority post-secondary school, academic success, immigrant student

RESUMEN

Muchas personas adultas inmigrantes en Canadá pretenden perseguir sus estudios o su formación en el postsecundario, ya que, para ellos, la formación y el conocimiento de las lenguas oficiales de Canadá constituyen la llave del éxito sobre el mercado de trabajo (Bonikowska, Green y Riddell, 2008; Estadística Canadá, 2003, 2005). Oro, búsquedas demuestran que aunque tuvieran acceso a los estudios postsecundarios, su nivel de realización escolar es más débil que la media de los estudiantes nativos del país donde se establecieron. (Bonikowska, Green y Riddell, 2008; La Cité collégiale, 2005; Marmolejo, Manley-Casimir y Vincent-Lancrin, 2008; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2006). Además, dificultades de tipos lingüísticas, escolares y socioculturales ponen obstáculos a su aprendizaje y para integrarse al medio ambiente escolar (Gaudet y Loslier, 2009). Sin embargo, aunque la tasa de abandono sea elevada en esta porción de la población inmigrantes (Estadística Canadá, 2008), y sea las dificultades encontradas ponen obstáculos a su aprendizaje y a su integración escolar, varios obtienen su diploma al final de trayecto y algunos lo hacen con mención de éxito Proulx y Duchesne, 2012).

En este contexto, estudiamos las experiencias de los inmigrantes de la generación en el colegio e intentamos comprender su proceso de integración social y escolar en medio francófono en situación minoritaria en Ontario. A partir de su experiencia, la finalidad de esta investigación era responder a la cuestión principal siguiente: ¿Cuáles experiencias de integración social y escolar viven los inmigrantes de la generación en el colegio en medio escolar francófono minoritario en Ontario? Esta búsqueda pretendía particularmente responder a las subcuestiones siguientes de investigación: a) ¿Cómo los inmigrantes en el colegio definen una integración social y escolar en medio escolar francófono en situación minoritaria?, b) ¿Cuál proceso de integración viven? y finalmente c) ¿Cómo contribuyen a su nueva comunidad francófono escolar y social en situación minoritaria?

Para analizar estas preguntas, tenemos delimitado nuestro estudio con cinco grandes conceptos: con Coulon (2005) la definición de oficio de Estudiante y Dubet (1994) el sentido de Experiencia de Estudiante. También usamos los conceptos de Tinto (1993, 2012) la integración social y la integración escolar, así como el concepto de la representación social de Jodelet (2009). Condujimos una búsqueda cualitativa-interpretativa por la aplicación del método descriptivo

fenomenológico de Giorgi (1997, 2012) para recoger y analizar los datos de 15 estudiantes adultos y inmigrantes de la primera generación. Todos los participantes fueron inscritos en un programa técnico de una institución de estudios superiores en Ottawa (Ontario) en contexto francófono minoritario.

Nuestra investigación nos permitió elaborar definiciones de integración escolar y social exitosa derivadas de las representaciones de los participantes. Hemos sido capaces de proponer un modelo interdependiente de sus procesos de integración escolar y social exitosa. Después, los relatos de su experiencia estudiantil, seguidos de los desafíos encontrados por los participantes y las estrategias empleadas para superarlos, fueron expuestos. Por último, los resultados de nuestra investigación ofrecieron una descripción de las principales contribuciones que los participantes pudieron devolver a su entorno. Todos los resultados fueron discutidos a través de la recensión de los escritos y del marco conceptual.

Palabras claves: experiencia estudiante, integración escolar, integración social, éxito escolar, estudios postsecundarios, escuela de medio francófono en situación minoritaria, estudiante de primera generación inmigrante

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce projet de thèse ne pourrait se faire sans un encadrement de qualité. Je désire d'abord exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice, la professeure Claire Duchesne, pour sa compréhension, sa rigueur, ses attentes élevées qui m'ont fait dépasser les miennes et le temps qu'elle a pris pour se rendre disponible afin de m'écouter et m'accompagner vers l'aboutissement de ce projet. Elle a su croire en moi et en ma capacité de rendre à terme ce projet.

Je veux également remercier les membres du comité de thèse, la professeure Sylvie Lamoureux, le professeur Raymond Leblanc et la professeure Mariette Théberge qui, par leurs généreux commentaires, leurs judicieux conseils et leurs encouragements, ont contribué à l'achèvement de cette recherche.

Je désire remercier ceux qui ont contribué à l'amélioration de ce travail par leur lecture et leurs conseils de rédaction, de traduction et d'édition : Michel Bédard, Pierre Drolet, Andréanne Gélinas-Proulx, Marc Johnson, Mariela Michel et Karl Todd.

Je remercie aussi tous ceux et toutes celles, membres de ma famille, collègues, amis qui, de près ou de loin, m'ont soutenue au quotidien à travers les méandres de cette expérience. Je remercie tout particulièrement Joseph Aghaby, Raymond Ayotte, Marc Bissonnette et le Bureau d'admission et du registraire de La Cité collégiale pour leur appui dans l'obtention des données secondaires non publiques produites par le collège de 2004 à 2014.

Je tiens à souligner ma gratitude envers la Faculté d'éducation et la Faculté des études supérieures de l'Université d'Ottawa qui ont procuré le soutien financier nécessaire à l'accomplissement de ce projet et à sa publication.

DÉDICACE

*À tous les participants qui ont accepté de partager leur expérience
d'intégration scolaire et sociale au postsecondaire ;
ils m'ont permis de réaliser cette thèse.*

*À ma famille, mes ancêtres, aussi immigrants depuis 1659, et à leur héritage ;
à tous mes amis et toutes mes amies originaires des pays de cette
petite planète « Terre bleue comme une orange » (Éluard, 1929)
qui enrichissent ma vie et la culture canadienne.*

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
ABSTRACT	IV
RESUMEN	VI
REMERCIEMENTS	VIII
DÉDICACE	IX
TABLE DES MATIÈRES	X
LISTE DES TABLEAUX	XV
LISTE DES FIGURES	XVI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le contexte de la recherche	3
1.2 La problématique de recherche : être un étudiant immigrant de première génération dans un milieu collégial francophone en situation minoritaire	11
1.3 L'immigration canadienne	13
1.3.1 La migration secondaire	14
1.3.2 L'immigration et le multiculturalisme canadien	16
1.3.3 L'immigration et les communautés de langues officielles en situation minoritaire	19
1.4 Sur le campus collégial	24
1.4.1 Le milieu scolaire et l'intégration des étudiants immigrants	24
1.4.2 Les étudiants et les immigrants au postsecondaire	29
1.5 Le but et les questions de recherche	40
1.6 Le résumé du chapitre	41
CHAPITRE II LE CADRE CONCEPTUEL	42
2.1 Les distinctions entre intégration, inclusion et insertion	42
2.2 Le processus d'intégration scolaire et sociale	43
2.2.1 Le modèle d'intégration de Tinto (1975, 1993)	44

2.2.2 Le modèle d'attrition de Bean et Metzner (1985)	46
2.2.3 Le modèle intégré de Cabrera, Nora et Castenada (1993)	47
2.2.4 Le modèle et les définitions retenus	48
2.3 Le métier d'étudiant	50
2.4 L'expérience étudiante	52
2.5 La représentation sociale	55
2.6 Une synthèse des concepts clés	57
2.7 Le résumé de chapitre.....	58
CHAPITRE III LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	60
3.1 La position épistémologique de la chercheure	60
3.2 L'approche phénoménologique	64
3.2.1 Les courants interprétatif et descriptif de l'approche phénoménologique	65
3.2.2 La phénoménologie : une méthode et une attitude de pensée	65
3.3 La méthode descriptive de Giorgi : justification et présentation.....	66
3.3.1 La justification de l'utilisation de la méthode phénoménologique	66
3.3.2 La description de la méthode phénoménologique	68
3.3.3 Les avantages et les limites de la méthode descriptive de Giorgi	69
3.4 La collecte de données	70
3.4.1 Le site de la recherche	70
3.4.2 Les participants et les critères d'échantillonnage	71
3.4.3 La procédure de recrutement des participants	72
3.5 Les instruments de collecte de données	76
3.5.1 L'entrevue semi-dirigée	77
3.5.2 Le groupe focalisé	79
3.5.3 La fiche technique et les courriers électroniques des participants	80
3.5.4 Les notes de terrain et le journal de bord de la chercheure	80
3.6 L'analyse des données selon le modèle de Giorgi.....	81
3.7 Les critères de rigueur méthodologique	83
3.7.1 Le critère de crédibilité	84

3.7.2 Le critère de transférabilité	85
3.7.3 Le critère de fiabilité	85
3.7.4 Le critère de confirmation	86
3.7.5 Les critères relationnels.....	86
3.8 Le rôle de la chercheure	87
3.9 Le résumé du chapitre	87
CHAPITRE IV LES DÉFINITIONS DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE ET DE L'INTÉGRATION SOCIALE : L'ANALYSE DES DONNÉES ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	89
4.1 Les définitions de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale réussies selon les répondants et leurs expériences	89
4.1.1 L'intégration scolaire réussie selon les répondants	90
4.1.2 L'intégration sociale réussie selon les répondants	101
4.2 La discussion des résultats	113
4.2.1 L'examen de la définition de l'intégration scolaire réussie à la lumière du modèle de Tinto	113
4.2.2 L'examen de la définition de l'intégration sociale réussie à la lumière du modèle de Tinto	115
4.3 Le résumé de chapitre.....	118
CHAPITRE V LES PROCESSUS D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'INTÉGRATION SOCIALE : L'ANALYSE DES DONNÉES ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	119
5.1 Les processus d'intégration scolaire et d'intégration sociale.....	119
5.1.1 Le processus d'intégration scolaire réussie.....	120
5.1.2 Le processus d'intégration sociale réussie	132
5.1.3 Deux processus interdépendants	147
5.2 La discussion des résultats	150
5.2.1 Les processus d'intégration scolaire et d'intégration sociale réussies	150
5.2.2 La comparaison des processus à la lumière des modèles de Coulon et de Dubet..	154
5.2.3 L'interdépendance des processus de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale	157
5.2.4 La comparaison avec le concept d'intégration scolaire et sociale de Tinto	159

5.3 Le résumé du chapitre	161
CHAPITRE VI L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE ET LA CONTRIBUTION DES RÉPONDANTS : L'ANALYSE DES DONNÉES ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	162
6.1 L'expérience étudiante des répondants	162
6.1.1 L'expérience de Mae	164
6.1.2 L'expérience d'Eneis.....	165
6.1.3 L'expérience de Yani	166
6.1.4 L'expérience d'Eddy.....	167
6.1.5 L'expérience de Wiseman.....	168
6.1.6 Le profil et l'expérience de Fara	169
6.1.7 L'expérience de Fust.....	170
6.1.8 L'expérience d'Aya.....	171
6.1.9 L'expérience de Maraa.....	172
6.1.10 L'expérience de Shazia	173
6.1.11 L'expérience de Milan	174
6.1.12 L'expérience d'Aimon	176
6.1.13 L'expérience de Fèst	177
6.1.14 L'expérience de Morid.....	178
6.1.15 L'expérience de Dali.....	179
6.2 Les défis rencontrés et les stratégies mises de l'avant par les répondants au cours de leurs processus d'intégration scolaire et sociale réussis en milieu scolaire francophone minoritaire	180
6.2.1 Les défis de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale réussies	181
6.2.2 Les stratégies favorisant la réussite des répondants	198
6.3 La contribution des répondants à leur milieu postsecondaire francophone en contexte minoritaire	210
6.3.1 Leur contribution scolaire	211
6.3.2 Leur contribution sociale.....	213
6.4 La discussion des résultats	215

6.4.1 Les profils des répondants.....	215
6.4.2 L'expérience étudiante d'immigrants au postsecondaire en situation francophone minoritaire.....	216
6.4.3 Les défis et les stratégies lors de l'apprentissage de leur métier d'étudiant	218
6.4.4 La contribution des étudiants issus de l'immigration au milieu scolaire	224
6.5 Le résumé de chapitre.....	225
CONCLUSION.....	227
LISTE DE RÉFÉRENCES.....	236
ANNEXE A : FIGURE 1	257
ANNEXE B : LETTRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	259
ANNEXE C : CRITÈRES DE SÉLECTION DES CANDIDATS	261
ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES	262
ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – GROUPE FOCALISÉ	265
ANNEXE F : FICHE D'IDENTIFICATION	268
ANNEXE G : GUIDE POUR LA PREMIÈRE RENCONTRE.....	270
ANNEXE H : GUIDE POUR LA DEUXIÈME RENCONTRE	275
ANNEXE I : PROTOCOLE DE GROUPE FOCALISÉ.....	280
ANNEXE J : COURRIELS	282
ANNEXE K : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA.....	283
ANNEXE L : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE – APPROBATION DE MODIFICATIONS DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA	285
ANNEXE M : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE DE LA CITÉ.....	286
ANNEXE N : RAPPORT FINAL DU PROJET DE RECHERCHE	287
ANNEXE O : CARTE CONCEPTUELLE DES THÈMES RESSORTIS DES ENTRETIENS	289

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Le nombre d’inscriptions de 2004 à 2014 à La Cité collégiale.....	5
Tableau 2	La proportion d’étudiants issus de l’immigration ayant répondu au sondage sur la diversité ethnique alors qu’ils fréquentent La Cité collégiale pour les années 2004 à 2014	7
Tableau 3	La comparaison des moyennes pondérées par semestre (MPS) des étudiants immigrants et de la population étudiante générale à La Cité collégiale pour les années 2004 à 2014	9
Tableau 4	Les critères d’intégration.....	49
Tableau 5	La synthèse des concepts de Tinto, Coulon et Dubet.....	58
Tableau 6	Le résumé des profils des participants	73
Tableau 7	La synthèse d’analyse de la définition de l’intégration scolaire réussie des répondants	91
Tableau 8	La synthèse des réponses des répondants de la définition de l’intégration sociale réussie des répondants	103
Tableau 9	La synthèse du processus de l’intégration scolaire réussie (PISCOR) tel qu’exprimé par les répondants	121
Tableau 10	La synthèse du processus de l’intégration sociale réussie (PISOR) tel qu’exprimé par les répondants	133
Tableau 11	La comparaison des principales phases des processus d’intégration scolaire et sociale relatifs aux étudiants.....	152
Tableau 12	La synthèse des principaux défis de l’intégration scolaire et de l’intégration sociale exprimés par les répondants	182
Tableau 13	La synthèse des mesures de soutien	200
Tableau 14	La synthèse des réponses des répondants en rapport à leur contribution à leur communauté scolaire francophone en situation minoritaire.....	212

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le nombre de participations au sondage de 2004 à 2014.....	8
Figure 2	Le modèle d'intégration étudiante de Tinto (1975, 1993).....	44
Figure 3	Le modèle d'attrition étudiante de Bean et Metzner (1985).....	46
Figure 4	Le modèle intégré de Cabrera, Nora et Castenada (1993).....	47
Figure 5	La différenciation des approches.....	67
Figure 6	Les étapes empruntées pour la transcription des entrevues en vue du codage	82
Figure 7	La procédure d'analyse des données selon Giorgi	83
Figure 8	La synthèse de la définition de l'intégration scolaire réussie.....	100
Figure 9	La synthèse de la définition de l'intégration sociale réussie.....	112
Figure 10	Les quatre phases du processus global d'intégration scolaire réussie de l'étudiant immigrant de première génération	125
Figure 11	Les cinq phases du processus global de l'intégration sociale réussie de l'étudiant immigrant de première génération	139
Figure 12	Le processus global de l'intégration scolaire et sociale réussie	148
Figure 13	Les représentations de la contribution scolaire et sociale des répondants à leur milieu scolaire francophone en situation minoritaire	216

INTRODUCTION

Cette recherche doctorale s'est intéressée au processus d'intégration sociale et scolaire en milieu collégial francophone d'étudiants considérés comme immigrants de première génération¹. Elle a pour origine ma pratique enseignante dans un collège d'Ontario où se côtoient différentes cultures francophones. On y retrouve certes les cultures franco-ontarienne, québécoise et acadienne, mais aussi celles d'étudiants internationaux, d'un grand nombre d'immigrants francophones de différents pays d'Afrique, des Caraïbes et de l'Asie, ainsi que de quelques représentants de l'Europe et de l'Amérique du Sud (La Cité collégiale, 2007a). Ce sujet suscite mon intérêt depuis plus d'une dizaine d'années au cours desquelles, par l'observation et la pratique en salle de classe, j'ai souvent constaté le manque de collaboration entre les étudiants² immigrants et les étudiants de cultures franco-ontarienne, québécoise et acadienne. Je m'interrogeais sur ces difficultés de collaboration et mon questionnement m'a finalement motivée à poursuivre mes recherches afin de mieux comprendre le phénomène de l'intégration des immigrants dans un contexte postsecondaire francophone en situation minoritaire (CPFSM) en Ontario.

La thèse est organisée en cinq chapitres. Les éléments théoriques qui encadrent la recherche sont présentés dans les trois premiers chapitres. Plus précisément, le premier chapitre présente le contexte relatif au sujet et sa problématique. Il est d'abord question des étudiants immigrants en milieu francophone minoritaire dans un collège francophone d'Ottawa. Ensuite, découlant de cette première partie, nous présentons la problématique qui emprunte le modèle de Chevrier (2009). Nous avons réalisé une recension des écrits démontrant les préoccupations actuelles des chercheurs en lien avec l'immigration canadienne, le milieu de l'éducation en milieu minoritaire et l'expérience étudiante des immigrants. En dernier lieu, nous avons formulé le but et les questions de recherche. Le deuxième chapitre définit les limites du cadre conceptuel mis en place pour appuyer la problématique. Les concepts d'expérience étudiante, d'intégration scolaire et sociale, de métier d'étudiant et de représentation sociale y sont définis. Le troisième chapitre

¹ L'expression « immigrants de la première génération » désigne les personnes, incluant les réfugiés, qui sont nées à l'extérieur du Canada. (Citoyenneté et Immigration Canada, *Le Quotidien*, 2007, 8(10), p. 6.)

² Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autre fin que celle d'alléger le texte.

précise le cadre méthodologique utilisé pour recueillir les données de la recherche. L'approche phénoménologique est présentée de même que la méthode de recherche retenue, la méthode descriptive de Giorgi (1997, 2012). Les outils de collecte de données, l'échantillon des participants et leur profil, la méthode d'analyse des données ainsi que le rôle de la chercheuse, ses présupposés et les critères de rigueur y sont également décrits.

Les trois derniers chapitres présentent les résultats d'analyse des données recueillies et en discutent les résultats en fonction des questions dirigeant notre recherche. Ainsi, le quatrième chapitre expose l'analyse des résultats des définitions d'intégration scolaire et d'intégration sociale découlant des représentations des participants sur cette question. La discussion des résultats de la recherche suit et complète ce chapitre. Le cinquième chapitre montre les résultats d'analyse des données portant sur la question des processus d'intégration scolaire et d'intégration sociale des étudiants immigrants de première génération en milieu postsecondaire francophone en contexte minoritaire. La dernière partie de chapitre présente la discussion des résultats. Le sixième chapitre détaille les récits de l'expérience étudiante des participants à notre étude de même que leur profil personnel. Il aborde également les défis et les stratégies par lesquels sont passés ces étudiants durant leur parcours scolaire. Des résultats relatifs à la contribution des participants à leur environnement sont également donnés. Les dernières sections de ce chapitre discutent des analyses et des descriptions que nous avons mises de l'avant.

Une conclusion générale vient clore ce projet de recherche. Une synthèse des principaux résultats de recherche et des discussions relatives à nos questions de recherche nous permet d'effectuer un bref retour sur les questions dirigeant notre étude. Ensuite, nous proposons quelques pistes d'intervention possibles de même que quelques pistes de recherches futures pour l'exploration du sujet et de l'encadrement scolaire d'étudiants issus de l'immigration. Enfin, la présentation des limites de la recherche vient compléter la conclusion.

CHAPITRE I LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET LA PROBLÉMATIQUE

*La distance à soi, c'est aussi la distance
à la vie sociale, la distance aux rôles sociaux.
Pour se saisir soi-même dans son expérience,
il ne faut pas être dupe de ces rôles sociaux.*
(Dubet, Entretien de Zeitler et Guérin, 2012, p. 8)

Ce chapitre met en contexte la présente étude sur les immigrants canadiens de première génération qui fréquentent un établissement postsecondaire et en expose la problématique. Les deux premières sections traitent plus précisément du contexte de notre recherche relié au postsecondaire francophone en contexte minoritaire et des différents défis rencontrés par les étudiants issus de la première génération de l'immigration. Ensuite, une recension des écrits sur la thématique des immigrants sur les campus en contexte francophone minoritaire (CFM) est présentée. Celle-ci recueille un ensemble d'informations et de données structurées de la façon suivante : nous verrons d'abord à quoi correspond l'immigration canadienne encadrée par la politique du multiculturalisme. Ce sujet sera illustré à l'aide de données statistiques et de recherches actuelles qui nous permettent de faire état de la situation immigrante au Canada. Puisque l'immigration touche par ailleurs les communautés minoritaires de langues officielles du Canada, dont les francophones de l'Ontario, il sera plus particulièrement question de ce groupe d'intérêt, notamment en ce qui concerne l'expérience des communautés et de celle des immigrants quant à l'intégration au Canada. Enfin, la recension des écrits portant sur les milieux scolaires et l'intégration des étudiants immigrants permettront de regarder de plus près l'expérience étudiante au postsecondaire, puis celle relevant de l'intégration scolaire et sociale des immigrants de première génération.

Le but de la recherche ainsi que les questions que nous soulevons, la contribution de notre étude et ses limites compléteront ce premier chapitre.

1.1 Le contexte de la recherche

Lorsque l'on répertorie les établissements postsecondaires d'éducation en français en Ontario, nous constatons qu'il existe trois collèges (Campus d'Alfred géré, depuis l'été 2016, par le Collège la Cité et antérieurement par l'Université de Guelph, Collège Boréal, La Cité collégiale) et six universités (Collège Glendon de l'Université York, Collège universitaire de

Hearst, Collège universitaire dominicain, Université d'Ottawa, Université Laurentienne et Université St-Paul) qui offrent des cours et des programmes en français au premier cycle (Office des affaires francophones de l'Ontario, 2009).

Le contexte qui retient notre attention est le milieu collégial puisque celui-ci correspond à notre intérêt de recherche et à notre contexte de pratique professionnelle. De surcroît, selon Statistique Canada (2003, 2005), les groupes d'adultes et de jeunes adultes sont nombreux à désirer y poursuivre leurs études. En Ontario, les campus principaux du Collège d'Alfred de l'Université de Guelph, situé à Alfred-Plantagenet, et du Collège Boréal, situé à Sudbury, sont installés dans des villes où quelques immigrants décident d'élire domicile ; selon les données du recensement canadien, entre 1991 et 2011, 85 personnes ont immigré à Alfred-Plantagenet et 2135 immigrants se sont établis dans le Grand Sudbury (Statistique Canada, 2014a ; 2014b). Le Collège Boréal a mis en place un campus dans la région de Toronto, tout comme La Cité collégiale ; il ne nous a pas été possible d'accéder aux données nous informant du nombre d'inscriptions d'étudiants et plus encore d'étudiants issus de l'immigration, toutes générations confondues. Le campus principal de La Cité collégiale, quant à lui, est situé à Ottawa, une région métropolitaine de recensement (RMR) plus prisée par les nouveaux immigrants ; entre 1991 et 2011, 113 070 immigrants s'y sont établis (Statistique Canada, 2014c). Il est à noter qu'en novembre 2013, La Cité collégiale a changé de dénomination : le nom est devenu le Collège La Cité et le logo organisationnel acquiert également d'autres formes et couleurs. Nous continuerons d'utiliser tout au long de ce texte le nom antérieur à novembre 2013 puisque l'ensemble des données que nous avons recueillies couvrait la période de 2004 à 2014.

En consultant les données internes et les rapports annuels, nous savons qu'entre 2004 et 2013, le nombre des étudiants inscrits à temps plein à La Cité collégiale a constamment augmenté. Il importe de signaler que les données statistiques de La Cité collégiale communiquées ici sont des données confidentielles utilisées pour des recherches internes par le Centre d'apprentissage et d'innovation pédagogique (CAIP) et que celles-ci nous sont fournies à titre discrétionnaire. Nous les utilisons cependant avec la permission de La Cité collégiale. Ces données se limitent aux années mentionnées ci-dessus, c'est-à-dire que l'information est relative à la provenance de la population étudiante et à sa réussite scolaire. Elles ne nous informent pas sur le choix des programmes que choisissent les nouveaux immigrants ni sur la comparaison entre les différents groupes ethniques ou leur provenance, pas plus que sur le taux de diplomation

des étudiants considérés comme immigrants de première génération. Selon les rapports annuels de La Cité collégiale de 2005-2006 et de 2009-2010, le nombre d'étudiants inscrits à temps plein aux programmes postsecondaires est passé de 3169 pour l'année scolaire 2004-2005 à 3875 pour l'année scolaire 2009-2010. Le Tableau 1 ci-après donne un aperçu du nombre d'inscriptions répertorié dans les documents consultés ainsi que la croissance du nombre d'inscriptions. Nous constatons cependant certaines différences dans la définition du calcul du nombre d'inscriptions. Par exemple, à partir de 2009-2010, selon la formulation émise par ce collège, il est indiqué dans les rapports qu'il s'agit de nombre d'étudiants inscrits «équivalent temps plein» (ETP). Antérieurement à cette date, le terme ETP n'est pas utilisé. De plus, le nombre total d'étudiants inscrits pour les années scolaires 2004-2005, 2005-2006 et 2005-2007 précise qu'il s'agit d'inscriptions aux programmes postsecondaires seulement, contrairement aux années suivantes où il est indiqué qu'il s'agit des programmes postsecondaires et des programmes d'apprentissage. Néanmoins, nous observons pour les neuf années inscrites au Tableau 1 que le nombre d'inscriptions totales est en croissance

Tableau 1 : Le nombre d'inscriptions de 2004 à 2014 à La Cité collégiale

Année scolaire	Inscription totale	Nombre d'inscriptions équivalent temps plein	Programmes postsecondaires seulement	Programmes d'apprentissage
2014-2015	4 389	X	X	X
2013-2014	4 557	X	X	X
2012-2013	5 250	X	X	X
2011-2012	4 853	X	X	X
2009-2010	4 132	X	X	X
2008-2009	3 587	–	X	X
2007-2008	3 875	–	X	X
2006-2007	3 182	–	X	–
2005-2006	3 205	–	X	–
2004-2005	3 169	–	X	–

Parmi tous ces étudiants, La Cité collégiale compte une forte proportion d'immigrants de première et de deuxième génération, dont 20 à 30 % seraient considérés comme faisant partie des communautés ethnoculturelles (La Cité collégiale, 2006 ; 2008b, 2010a). Selon la définition retenue par le collège, les étudiants immigrants de première génération sont ceux nés à

l'extérieur du Canada et les étudiants immigrants de deuxième génération sont ceux dont au moins un parent est né à l'étranger (La Cité collégiale, 2007a). Ils sont identifiés comme faisant partie des communautés ethnoculturelles du Canada. Ces informations permettent à l'établissement collégial d'avoir un aperçu de la provenance des étudiants qui fréquentent ses campus.

Depuis 2004 jusqu'à ce jour, La Cité collégiale sonde ses étudiants sur la diversité culturelle au début de chaque semestre (La Cité collégiale, 2005c, 2007b, 2007c, 2009, 2015). Certaines des questions de ce sondage portent sur la présence d'étudiants immigrants, soit de première et de deuxième génération, sur leur persévérance et sur leur réussite scolaire. Selon les données que nous avons pu obtenir, la proportion totale d'étudiants issus de l'immigration ayant répondu au sondage aux semestres d'automne correspond aux données de 2004 à 2014 indiquées dans le Tableau 2 suivant. Lorsque nous comparons le Tableau 1 et le Tableau 2, nous remarquons qu'une forte majorité d'étudiants inscrits répondent au sondage sur la diversité ethnoculturelle. Deux années scolaires, soit 2011-2012 et 2006-2007, semblent toutefois indiquer des informations contradictoires. En effet, le nombre d'inscriptions totales est inférieur au nombre total de répondants. Cette différence pourrait être expliquée par le nombre d'inscriptions sur l'ensemble de l'année en comparaison avec le nombre de répondants qui ont complété le sondage à l'automne.

Tableau 2 : La proportion d'étudiants issus de l'immigration ayant répondu au sondage sur la diversité ethnique alors qu'ils fréquentent La Cité collégiale pour les années 2004 à 2014

Année/répondants	Nombre total de répondants	Proportion de 1 ^{re} génération	Proportion de 2 ^e génération	Proportion totale de 1 ^{re} et de 2 ^e génération
Automne 2014	1 767	25,64 %	8,49 %	34,12 %
Automne 2013	3 343	24,02 %	8,59 %	32,61 %
Automne 2012	5 008	21,64 %	8,74 %	30,4 %
Automne 2011	4 881	20,84 %	8,08 %	28,9 %
Automne 2010	4 458	18,73 %	7,5 %	26,22 %
Automne 2009	3 900	16,49 %	6,67 %	23,15 %
Automne 2008	3 534	15,53 %	5,38 %	20,91 %
Automne 2007	3 479	11,5 %	4,71 %	16,21 %
Automne 2006	3 351	17 % ³	2,72 %	19,72 %
Automne 2005	1 649	20,19 %	8,61 %	28,8 %
Automne 2004	2 025	17,2 %	7,6 %	24,8 %

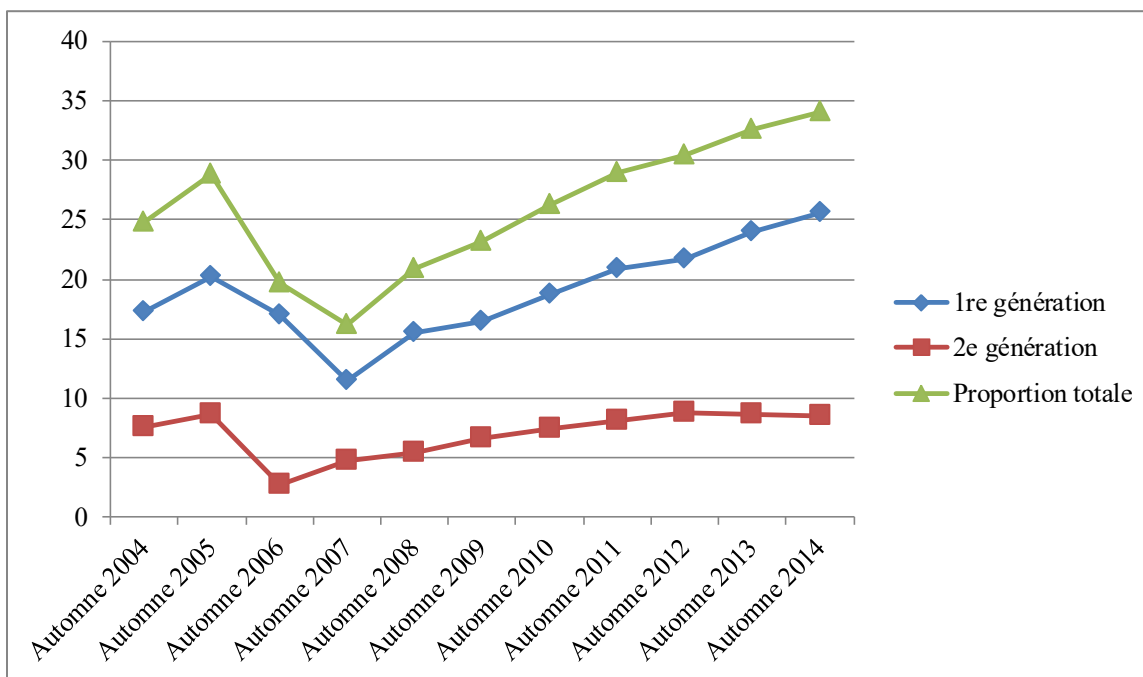
Ces données permettent de constater qu'au cours des années 2004 à 2014, un nombre important d'étudiants issus de l'immigration de première et de deuxième génération a fréquenté le collège. Le nombre total de répondants de ces deux générations correspond à une moyenne de 25,98 % du nombre total d'étudiants ayant répondu au sondage du collège sur une période de huit ans. Ce pourcentage est analogue à celui relevé par l'ENM de 2011 sur la diversité ethnoculturelle canadienne (Statistique Canada, 2012).

On remarque aussi qu'entre 2004 et 2014, selon les données accessibles, les étudiants immigrants de première génération ont répondu au sondage en plus grande proportion, soit plus

³ À la suite de la parution du rapport annuel 2006-2007 révisé en 2008, nous avons décidé d'indiquer le pourcentage révisé du rapport en ce qui concerne la présence d'étudiants immigrants de première génération (ÉI1G) pour l'année 2006. Nos recherches antérieures indiquaient 7,34 % pour les ÉI1G tandis que le rapport annuel 2006-2007 révisé en février 2008 indique un nombre de 17 %. Dans *La Cité collégiale (2008), Rapport annuel 2006-2007 révisé* le 22 février 2008, p. 12.

du double, que ceux de deuxième génération. La Figure 1 ci-dessous donne un meilleur aperçu du nombre de participants au sondage.

Figure 1 : Le nombre de participants au sondage entre 2004 et 2014



Dans ce tableau, on remarque que les trois courbes (première génération, deuxième génération et proportion totale) se ressemblent sauf pour l'automne 2006 où la proportion d'étudiants de deuxième génération était moins nombreuse à répondre au sondage, tandis que pour les étudiants de première génération, le nombre de participations a diminué à l'automne 2007. L'ensemble de ces figures nous donne un bon aperçu du nombre d'étudiants identifiés comme immigrants de première génération, groupe d'étudiants auquel s'intéresse particulièrement la présente recherche, qui fréquentent La Cité collégiale, campus d'Ottawa. Par ailleurs, le nombre de répondants immigrants issus de la première génération a augmenté de manière constante dans les dernières années où le sondage a été soumis aux étudiants. En nombre réel, celui-ci varierait environ de 250 personnes (pour l'année 2006) à 835 personnes immigrantes de première génération (pour l'année 2010) par rapport à l'ensemble de la population totale d'étudiants inscrits à temps plein pour ces mêmes années et ayant répondu au sondage.

Outre l'intérêt qu'elle porte au nombre de nouveaux immigrants qui choisissent d'y poursuivre leurs études, La Cité collégiale se préoccupe également de la réussite scolaire et de la persévérance aux études de cette population. Le Tableau 3 représente les moyennes pondérées par semestre (MPS) des étudiants immigrants.

Tableau 3 : La comparaison des moyennes pondérées par semestre (MPS) des étudiants immigrants et de la population étudiante générale à La Cité collégiale pour les années 2004 à 2014*			
MPS Année/répondants	Population étudiante générale	Étudiants immigrants de 1^{re} génération	Étudiants immigrants de 2^e génération
Automne 2014	2,94	2,7	2,73
Automne 2013	2,95	2,79	2,66
Automne 2012	2,87	2,75	2,62
Automne 2011	2,85	2,72	2,63
Automne 2010	2,85	2,64	2,57
Automne 2009	2,71	2,45	2,50
Automne 2008	2,75	2,5	2,62
Automne 2007	2,69	2,43	2,42
Automne 2006	2,67	2,30	2,45
Automne 2005	2,96	2,79	2,74
Automne 2004	2,99	2,69	2,89

Ces données servent d'indicateurs permettant d'estimer la réussite scolaire des étudiants de même que leur persévérance dans la poursuite de leurs études postsecondaires. Les résultats indiquent que pour les sept semestres d'automne, la MPS des étudiants⁴ immigrants de première génération est inférieure à celle des étudiants de la population étudiante générale. De plus, la MPS des étudiants immigrants de deuxième génération est plus faible que la population étudiante générale, mais plus élevée une fois sur deux par rapport à celle de première génération. En d'autres mots, considérant la MPS des étudiants immigrants de première et de deuxième

⁴ Il s'agit d'étudiants inscrits à toutes les étapes de leur programme.

génération, on peut dire que leur taux de réussite scolaire est significativement plus faible que dans la population étudiante générale, et ce, de façon constante au cours des années recensées.

Ces résultats rejoignent notamment ceux des études de Marmolejo, Manley-Casimir et Vincent-Lancrin (2008) de même que celles de l'OCDE (2006), selon lesquelles il est démontré que bien qu'ils aient accès aux études postsecondaires, le niveau de performance scolaire des immigrants est plus faible que celui de la population générale et que celui des immigrants de deuxième et de troisième génération. De plus, selon Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008), les étudiants immigrants âgés de 24 à 26 ans et inscrits dans une université canadienne ont un taux de décrochage égal à celui des Canadiens de naissance. Cependant, ceux inscrits dans un programme collégial ont un taux de décrochage plus élevé que celui des Canadiens de naissance. Pour expliquer les obstacles liés à l'obtention du diplôme postsecondaire, les auteurs mentionnent certaines difficultés associées à la population étudiante générale : les causes d'abandon communes à tout type d'établissements postsecondaires sont associées aux faits d'être de genre masculin, d'avoir consacré peu de temps à ses études lorsque l'étudiant fréquentait une école secondaire, d'avoir eu une expérience antérieure d'abandon scolaire et d'être un résident des provinces de Québec, de la Colombie-Britannique et de l'Alberta. Les auteurs de cette étude soulignent par ailleurs qu'être un immigrant augmente les probabilités d'abandon au postsecondaire. Par ailleurs, l'étude de Boulet et Boudarbat (2010) révèle que les étudiants immigrants arrivés au Canada à l'âge adulte en comparaison des Canadiens de naissance du même groupe d'âge et des immigrants arrivés avant 18 ans, une fois leur diplôme obtenu, sont désavantagés quant à l'accès à l'emploi et à la qualité de l'emploi : même avec un diplôme postsecondaire canadien, ils ont davantage de difficulté à se trouver un emploi et doivent composer avec un salaire moins élevé. Ainsi, pour les immigrants adultes, le retour aux études et l'obtention d'un diplôme postsecondaire canadien ne sont pas garants de l'insertion sur le marché du travail (Boulet et Boudarbat, 2010). Pour dégager les limites reliées à l'accès à l'emploi, ces mêmes sources révèlent quelques pistes de réflexion : d'une part, la méconnaissance de l'une ou l'autre des deux langues officielles du Canada de l'immigrant adulte et la difficulté antérieure à trouver un emploi sur le marché du travail canadien ne peuvent être écartés ; d'autre part, chez l'employeur, la présence de discrimination selon la communauté ethnique d'origine de l'immigrant pourrait aussi être un frein à l'accès à l'emploi.

D'autres études ont répertorié les défis propres aux étudiants immigrants francophones en milieu minoritaire (Gaudet et Loslier, 2009 ; Kabatakaka et Tulina, 2013 ; La Cité collégiale, 2005a). Ces défis sont reliés aux réalités financières (frais de scolarité, accès aux programmes d'aide financière), sociales (difficultés de communication reliées à la méconnaissance de la langue française, services d'appui psychologique, absence de modèles d'origines ethniques auxquels s'identifier parmi les enseignants) et culturelles (utilisation d'outils technologiques, compatibilité des modes d'apprentissage en salle de classe entre enseignants et étudiants).

Somme toute, quel que soit le milieu auquel l'immigrant se greffe, son intégration semble plus difficile lorsque les valeurs socioculturelles diffèrent des siennes et qu'il lui faut transiter vers de nouvelles façons de se comporter. Les étudiants immigrants de première génération font peu l'objet de recherches en comparaison de ceux de deuxième et de troisième génération. La conclusion qui semble ressortir de l'ensemble des lectures est la nécessité pour l'immigrant de rester attaché à sa culture sans la folkloriser et à son système de valeurs pour être en mesure de donner un sens à son nouvel environnement et de s'y adapter. D'autre part, cette intégration ne saurait se faire sans l'ouverture des milieux scolaires vers les immigrants et la mise en place de structures et de ressources humaines et matérielles qui sont nécessaires pour assurer leur réussite.

1.2 La problématique de recherche : être un étudiant immigrant de première génération dans un milieu collégial francophone en situation minoritaire

L'immigration canadienne se produit dans un contexte législatif de multiculturalisme qui valorise le droit de chacun et en fait la promotion, quelle que soit la minorité raciale ou ethnique à laquelle il appartient, de s'identifier au patrimoine culturel de son choix tout en continuant de participer à toutes les sphères de la société canadienne de façon entière et équitable (Dewing et Leman, 2006). De 1991 à 2011, selon les données accessibles de Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), l'Ontario a accueilli en moyenne 51,6 % de l'immigration canadienne ; par ailleurs, 59 % de la population migrante francophone canadienne et hors Québec réside dans la région d'Ottawa (Chagnon, 2013 ; Statistique Canada, 2010). Pourtant, lorsque l'on sait que les récentes vagues d'immigration au Canada proviennent principalement d'Asie, des Antilles, de l'Afrique et de l'Amérique centrale, et que celles-ci sont composées des minorités raciales et ethniques dont fait mention la Loi sur le multiculturalisme, nous nous interrogeons sur les processus d'intégration de ces immigrants qui s'insèrent en milieu francophone minoritaire.

Selon des données de 2007 provenant du sondage sur la diversité ethnoculturelle à La Cité collégiale, les étudiants issus de l'immigration de première génération proviennent, dans les proportions suivantes, de l'Afrique (nord et subsaharienne) (42,7 %), d'Haïti et de la République dominicaine (21,6 %), du Moyen-Orient (13,5 %), de l'Europe (12,8 %), de l'Amérique latine (6 %), de l'Asie (2,6 %) et, enfin, des États-Unis (0,8 %). Or, ces étudiants ont pris la décision de s'inscrire dans un collège francophone plutôt que d'étudier dans un collège anglophone. En effet, ils auraient pu décider de s'intégrer à la culture linguistique dominante de l'Ontario, soit la communauté anglophone. Nous remarquons notamment que lorsqu'un immigrant qui appartient déjà à un groupe minoritaire décide de poursuivre ses études postsecondaires en Ontario et de le faire dans un établissement de langue française, il se dirige vers un autre groupe en minorité (Maddibo, 2008). Ce groupe minoritaire lutte pour faire respecter ses droits et conserver son patrimoine culturel (Pilote, 2008) et il conçoit « l'éducation comme un moyen de contrecarrer l'assimilation linguistique qui menace la plupart des communautés francophones et comme un moyen de favoriser l'épanouissement de la communauté » (Magnan et Pilote, 2007, p. 80).

Les nouveaux immigrants doivent relever un grand nombre de défis d'intégration, que ce soit dans la société canadienne, dans les communautés francophones en situation minoritaire et dans les établissements collégiaux qu'ils fréquentent (Gaudet et Loslier, 2009 ; La Cité collégiale, 2005a ; Statistique Canada, 2005). C'est à travers l'école que s'effectue la transition vers le milieu de travail et que se crée, par la socialisation (Pilote et Magnan, 2008), le lien d'attachement à la communauté (Quell, 2008). Or, la poursuite des études est considérée par les nouveaux immigrants comme une des stratégies qui favorisent une « intégration réussie » (Association des universités et des collèges du Canada, 2011; Citoyenneté et Immigration Canada [CIC], 2006 ; Gaudet et Loslier, 2009; Statistique Canada, 2003). Une étude de Statistique Canada (2014d) indique que les immigrants ayant obtenu un diplôme d'études supérieures ont un revenu salarial plus élevé à long terme que ceux qui sont moins instruits. Selon le Comité directeur de Citoyenneté et Immigration Canada (2006, p. 10), cette « intégration réussie » est influencée par le niveau d'éducation des immigrants et par leur expérience de travail au Canada. Elle commence dès leur arrivée. Leur insertion économique et sociale permet un meilleur enracinement dans la communauté ; pourtant, la réussite scolaire, et par conséquent le taux d'obtention du diplôme collégial, tendent à être plus faibles chez les étudiants immigrants de première génération (La Cité collégiale, 2005a ; Marmolejo, Manley-

Casimir et Vincent-Lancrin, 2008 ; OCDE, 2006). Selon les données récentes de Finnie, Childs et Qiu (2012), le taux d'abandon des étudiants immigrants de première génération au collégial en Ontario, dès la première année scolaire, est analogue à la population non immigrante et représente 24,3 %. Au niveau des études universitaires, le taux d'abandon des étudiants immigrants de première génération est plus faible avec 9 % par rapport à 9,5 % chez les non-immigrants. Leur taux de diplomation est également inférieur (49,1 %) à celui de la population canadienne non immigrante (59,9 %). Cependant, bien que leur taux de persévérance soit plus élevé, le taux de diplomation demeure plus faible (29,7 % contre 43,6 %) en comparaison des non-immigrants canadiens (Finnie, Childs et Qiu, 2012). Cette situation nous permet, dès lors, de nous questionner sur l'expérience d'étudiants immigrants de première génération qui expérimentent une « intégration réussie » (CIC, 2006) dans leur milieu collégial.

1.3 L'immigration canadienne

Depuis la Confédération, c'est-à-dire depuis 1867, le Canada s'appuie sur l'immigration pour construire le pays, développer la société et assurer l'expansion de son économie (Reitz, 2004). De 2001 à 2006, une moyenne annuelle de près de 220 000 immigrants est arrivée au Canada et ces chiffres n'iront qu'en augmentant comme l'indique le plan d'immigration annuel déposé par le gouvernement et la fourchette des niveaux d'immigration de 240 000 à 265 000 qui était prévue pour une huitième année consécutive en 2014 (CIC, 2014). Cette planification entre dans le cadre visant la promotion de la croissance de l'économie et de l'emploi, tout en s'assurant de protéger la santé et la sécurité des Canadiens (CIC, 2012). La prévision d'une perte démographique canadienne dès 2030 serait compensée par des visées d'accueil d'immigrants se chiffrant à 450 000 (Statistique Canada, 2012). Par ailleurs, selon les données de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011, un Canadien sur cinq est né à l'étranger ou est issu de la diversité ethnoculturelle. Ces mêmes sources indiquent que la première vague d'immigration avant 1970 accueillait des immigrants provenant surtout de l'Europe, alors que les immigrants récents proviennent à 56,9 % de l'Asie, suivi de l'Europe avec 13,7 %, puis de l'Afrique avec 12,5 %. En ce qui concerne les minorités visibles, les trois groupes principaux identifiés représentent les Sud-Asiatiques, les Chinois et les Noirs (Statistique Canada, 2013). Ces immigrants se classifient sous trois grandes catégories principales : la catégorie économique,

la catégorie de la famille et la catégorie des réfugiés (Statistique Canada, 2006a). Toujours selon Statistique Canada (2006a, 2010), les recensements de la population de 1971 à 2006 révèlent qu'en moyenne 53,8 % des immigrants canadiens, toutes langues confondues, officielles ou non, ont choisi de s'établir en Ontario pour poursuivre leur projet de vie. Ces mêmes sources indiquent que, quelle que soit la province où elle a lieu, l'immigration sert de levier pour stimuler l'économie et l'épanouissement des communautés francophones et anglophones majoritaires ou minoritaires.

1.3.1 La migration secondaire

Lorsque des immigrants s'exprimant dans l'une ou l'autre langue officielle quittent leur première province d'accueil pour vivre dans une autre province canadienne, on parle ici de « migration secondaire » (Okonny-Myers, 2010, p. 1).

Ainsi, en 2006, au moins 358 516 immigrants ont emprunté le chemin d'une province autre que celle qui les a accueillis (Okonny-Myers, 2010). À partir de données tirées des recensements de 2001 et de 2006, Okonny-Myers (2010) présente les principaux mouvements migratoires des immigrants au Canada (voir Figure 2, Annexe A). On peut y voir, par exemple, qu'entre 30 000 et 49 999 immigrants quittent l'Ouest et que plus de 50 000 autres quittent le Québec pour s'établir dans la province de l'Ontario. Bien que le nombre total ait diminué depuis la dernière décennie, celle-ci se classe au premier rang des provinces canadiennes qui reçoivent le plus d'immigrants, soit 40 % en 2011 et 42,7 % en 2010 (Chagnon, 2013). L'Ontario est, en outre, la plus performante de toutes les provinces dans la rétention des immigrants (Okonny-Myers, 2010). Malgré cela, de 30 000 à 49 999 de ses immigrants récents quittent son territoire en faveur de ceux de l'Alberta et du Québec. L'article d'Okonny-Myers (2010) n'explique pas les facteurs entraînant les déplacements des immigrants, mais il mentionne que des recherches plus approfondies à ce sujet sont nécessaires. Cependant, d'autres études suggèrent qu'il s'agit de déplacements visant la quête de meilleures conditions de vie afin de contrer les obstacles rencontrés dans la province d'accueil tels que trouver un emploi, obtenir de meilleures conditions de travail, apprendre les langues officielles, accéder à un meilleur environnement, payer les frais de logement élevé, obtenir une demande de reconnaissance des compétences et des diplômes obtenus à l'étranger ou être éloigné des membres de la famille (Amirault, de Munnik et Miller, 2012 ; Froy et Giguère, 2007).

Dans des articles traçant le portrait de la population immigrante à l'extérieur du Québec, Houle et Corbeil (2010), de même que Forgues (2007), font état de la migration interprovinciale des immigrants de langue française résidant à l'extérieur du Québec. L'analyse de Houle et Corbeil (2010) utilise des données de 1991 à 2006 permettant une comparaison entre les natifs de langue française ou anglaise nés au Canada et les immigrants de langue française ainsi que les immigrants de langue anglaise et française. L'étude révèle que tous les groupes d'âge, tant les francophones nés au pays que les immigrants de langue française, obtiennent un taux de migration interprovinciale supérieur à la population immigrante non francophone (incluant les individus de langue anglaise) et aux natifs non francophones (incluant ceux de langue anglaise). Le groupe d'âge détenant une migration interprovinciale supérieure est celui des 25-29 ans, et ce, pour tous les groupes linguistiques mentionnés. La ville de Montréal fournit une forte proportion de personnes migrant vers d'autres grandes villes canadiennes, dont Ottawa ; Gatineau, par ailleurs, accueille une part non négligeable de la mobilité interprovinciale. En outre, la proximité entre ces deux villes, Ottawa et Gatineau, procure un apport de 25 % de la population issue de l'immigration francophone à la population francophone de cette région : les individus quittent la communauté francophone majoritaire de la région de l'Outaouais pour s'installer en Ontario et se joignent au nombre des francophones minoritaires de la rive ontarienne. Selon l'analyse comparative de Forgues (2007), 59 % de la population migrante francophone de la région d'Ottawa-Gatineau décide d'y rester, de même que 73,3 % de ses migrants anglophones. Les jeunes francophones âgés de 20 à 29 ans tendent davantage à demeurer dans cette même région que les anglophones du même âge. Une autre donnée intéressante rapportée par Forgues est qu'en matière de revenus, les migrants et les non-migrants francophones gagnent non seulement à peu près le même salaire, en moyenne 33 500 \$ par année, mais qu'ils obtiennent aussi un revenu plus faible que les migrants et les non-migrants anglophones dont la moyenne salariale totalise 36 700 \$. Selon Forgues (2007), « le terme "migrants" s'entend des personnes qui ont changé de régions économiques. Dans la perspective de la province, ce sont toutes les personnes qui ont déménagé entre 1996 et 2001 » à l'intérieur comme à l'extérieur de ses frontières (p. 2). Ces données contribuent à mieux cerner le profil démographique des migrants francophones pour la région d'Ottawa-Gatineau.

1.3.2 L'immigration et le multiculturalisme canadien

La loi canadienne sur le multiculturalisme telle qu'on la connaît actuellement date de 1988. Intégré à la politique fédérale en 1971 et devenu loi en 1988, le multiculturalisme est le centre de la politique d'intégration des immigrants au Canada et le symbole de la reconnaissance de la valeur de tous ses citoyens, quelles que soient leurs origines religieuses, ethniques ou linguistiques (Leman, 1999). Cette loi promeut « la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et se traduit par la liberté, pour tous ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce fait » (ministère de la Justice du Canada, 2003). Malgré cette loi, plusieurs études font valoir que les communautés linguistiques d'accueil majoritaires, tant les francophones du Québec que les anglophones des autres provinces canadiennes qui ouvrent leurs portes aux immigrants depuis près de 145 ans, tendent à appliquer le modèle d'intégration dit d'assimilation (Bouthillier, 2002 ; Mc Andrew, 2001 ; Mc Andrew *et al.*, 2008), c'est-à-dire que la culture d'origine des immigrants est mise de côté au profit de la culture de la majorité (Camilleri *et al.*, 1990 ; Van Oudenhoven, Prins et Buunk, 1998).

Dewing et Leman (2006), dans une étude non partisane aux fins des services d'information et de recherche parlementaire de la Bibliothèque du Parlement canadien, indiquent que le multiculturalisme canadien, non seulement encadre la présence de diverses minorités raciales et ethniques qui se définissent comme différentes et tiennent à le demeurer, mais assure aussi leur survie et leur procure les moyens d'obtenir l'appui des autorités, ce qui permettra à ces minorités d'atteindre leurs objectifs. Depuis la création de la loi sur le multiculturalisme, deux positions politiques antagonistes s'affrontent : l'une qui priorise l'assimilation des minorités dans le groupe culturel majoritaire, d'une part, et l'autre qui soutient le multiculturalisme et le favorise, d'autre part. Lors d'un débat sur la question de la citoyenneté commune regroupant chercheurs, législateurs et membres de la société civile dirigé par les représentants du projet Metropolis (2003), la première position a été considérée comme le noyau immuable se définissant par l'identité nationale et favorisant l'assimilation au groupe linguistique majoritaire. L'autre approche, celle des partisans, estime que le multiculturalisme est le noyau dynamique unifiant la diversité d'une immigration canadienne dont la participation continue à la discussion assure l'évolution de la construction identitaire nationale.

Wong (2008), dans une analyse du discours sociologique, offre une lecture exhaustive de l'un des pôles soulignés ci-dessus, soit celui du noyau immuable favorisant l'identité canadienne, et en permet une meilleure compréhension. Il présente, d'un point de vue général, les critiques les plus importantes des 30 dernières années provenant de la littérature de langue anglaise et définissant le multiculturalisme comme voie de passage vers la fragmentation sociale et la non-intégration des nouveaux arrivants. L'auteur fait ressortir les grands aspects de la division sociale notamment le choc des cultures, la marginalisation ethnique et la stratification. Le modèle bidimensionnel de Hartmann et Gerteis (2005) lui sert de cadre théorique. Ce modèle use d'une approche sociologique et offre différentes conceptualisations du multiculturalisme selon les bases de la cohésion sociale. Wong présente les perspectives des critiques sociales de la fragmentation sur le multiculturalisme dont le noyau se fixe autour des valeurs, de la langue et de la culture communes, mais qui entraînent la séparation et la ségrégation entre divers groupes. Son principal reproche aux auteurs critiqués est leur manque de clarté sur la définition même de ce que représente la fragmentation sociale. À la suite de cette analyse, Wong argumente en faveur d'un déplacement du mouvement social où l'on retrouve davantage d'interaction et de conversation entre les groupes et des bases reposant sur des liens moraux, ce qui permettrait l'intégration et la cohésion sociales. Wong conclut que le « noyau dynamique » (p. 28), tel que présenté par les chercheurs de Metropolis (2003), permet l'accès à plus d'espace, ce qui laisse croire que l'auteur, sans l'exprimer ouvertement, favorise un pôle plus que l'autre.

L'article de Moreau (2000) présente une étude comparative des politiques d'intégration du Canada et de plusieurs pays d'Europe (Grande-Bretagne, Pays-Bas, France, Allemagne et Italie), ce qui permet d'avoir un aperçu de l'ensemble des similarités et des différences entre les politiques d'intégration de ces pays. Celles-ci ont des points communs (langues et cultures d'origines, chômage et associations d'immigrés), des lacunes (touchant le manque de formation des personnels des services publics, la lutte contre la ségrégation urbaine, la lutte contre le racisme) et des différences (débat politique ouvert ou controversé sur la question ethnique, relations à distance ou concertées entre chercheurs et décideurs). Selon Moreau, les différences à propos des politiques d'intégration immigrante entre le Canada et les pays d'Europe sont plus présentes en théorie, soit sur papier, que sur le terrain où les pratiques sont similaires. De plus, l'auteur établit quatre constats éloquentes : le premier révèle que les obstacles à la participation à la vie sociale des immigrants qui sont évoqués sont vus comme une question qui concerne toute

la société ; ensuite, le mot « intégration » est utilisé par tous les interlocuteurs. Ils se sont approprié le terme et l'empruntent dans leur discours officiel. Le troisième constat laisse entendre qu'il s'agit partout des mêmes problèmes concrets reliés à l'accueil, à l'enseignement, à la socialisation, au logement, à la lutte contre le racisme. Ces problèmes requièrent des solutions pragmatiques qui supposent la collaboration de partenaires et la mise en place de projets en tenant compte de tous les acteurs des champs concernés. Finalement, selon Moreau, les politiques d'intégration évoluent en fonction d'essais et d'erreurs, ce qui donne l'occasion d'améliorer les solutions. Il conclut qu'il s'agit plutôt de mener une politique pour construire le lien social à partir de la situation des personnes d'origine étrangère, mais destinée à tous les individus.

Du côté de l'expérience même des immigrants au Canada qui vivent le multiculturalisme sur le terrain, Gallant et Fournier (2010) ont interviewé 21 immigrants francophones résidant dans les milieux urbains et ruraux des provinces de l'Atlantique pour décrire leurs trajectoires d'immigration. La recherche qualitative des auteurs révèle que les immigrants ont créé leurs réseaux sociaux et institutionnels davantage avec le milieu anglophone qu'avec le milieu francophone. Les auteurs soulignent que plusieurs obstacles rencontrés sont caractéristiques de l'immigration canadienne. On parle ici de reconnaissance des acquis, des barrières administratives touchant certains statuts, de l'utilisation de réseaux informels de l'établissement, du manque d'adaptation culturelle et d'expérience des services à la population avec les nouveaux arrivants, de la difficulté dans la communication et de la faible connaissance du français et de ses variantes locales ou de l'anglais, pour citer quelques exemples. Ce qui suscite notre attention dans cette étude est que les chercheurs ont mis en lumière des difficultés particulières aux localités rurales, anglophones ou francophones : les réseaux sociaux demeurent difficiles à percer et le manque d'activités sociales ou multiculturelles structurées et les attitudes d'ignorance ou de fermeture à la diversité rendent les contacts plus ardues. Les difficultés rencontrées dans les milieux francophones se sont avérées plus accentuées, car ces milieux sont moins expérimentés dans le domaine de l'immigration. De plus, l'expérience reliée au milieu géographique, soit les provinces de l'est du Canada, produit aussi des contraintes particulières : malgré l'accueil chaleureux, l'absence de services en français, d'où découle le manque d'information sur les établissements francophones, nuit à la création de réseaux francophones et à une meilleure connaissance de leurs systèmes scolaires.

En somme, ces recherches que nous venons de recenser sur l'immigration et le multiculturalisme canadien nous permettent de comprendre que la prise de position des partisans ou des critiques qui participent à la construction du discours sur le multiculturalisme a sa part d'influence sur sa promotion ou ses blâmes. Les obstacles d'intégration associés à l'immigration ne sont pas propres au Canada, mais communs à tous les pays où le multiculturalisme, dans leur politique d'intégration, fait figure d'arrière-plan, par exemple la Grande-Bretagne, l'Italie et l'Allemagne. On constate d'ailleurs, tant à l'échelle nationale, provinciale, urbaine ou rurale, que la nature des obstacles à l'intégration diffère selon le milieu et est en lien direct avec la culture de celui-ci.

1.3.3 L'immigration et les communautés de langues officielles en situation minoritaire

Pour les communautés de langues officielles en situation minoritaire (CLOSM), la situation se présente autrement par rapport à celle des cultures linguistiques en situation majoritaire au Canada. Le phénomène récent de l'immigration vers les communautés minoritaires, amorcé au début des années 1990 (Belkodja, 2008 ; Ngouem, 2010), laisse sous-entendre une expérience d'accueil des communautés minoritaires auprès des nouveaux arrivants moins fructueuse que les communautés à culture majoritaire, ce qui a une incidence sur l'intégration des immigrants récents dans le milieu où ils ont décidé de s'établir (Gallant et Fournier, 2010 ; Quell, 2002). Bien que la recherche sur l'immigration francophone en milieu minoritaire soit considérée à ses débuts (Andrew, 2008), nous avons été en mesure de recenser plusieurs documents pertinents.

En effet, depuis l'introduction en 2002 de dispositions linguistiques dans la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés, les communautés d'accueil de langue minoritaire ont un meilleur accès à cette immigration qui favorise l'épanouissement des communautés de langues officielles du Canada (Quell, 2000, 2002 ; CIC, 2006) et leur vitalité linguistique (Johnson, 2008 ; Landry, Deveau et Allard, 2006). L'Ontario accueille 69 % de l'ensemble des immigrants de langue française à l'extérieur du Québec et ceux-ci s'installent surtout à Ottawa et à Toronto (Statistique Canada, 2010). Selon le plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire, plan entériné par le gouvernement fédéral conservateur, une cible annuelle de 8 000 à 10 000 « immigrants d'expression française » (CIC, 2006, p. 4) est visée afin de maintenir le poids démographique et la vitalité de ces communautés. Les changements de partis politiques au pouvoir au gouvernement fédéral à l'automne 2015 ont

quelque peu ralentie l'atteinte de ces objectifs. Par ailleurs, un nouveau programme d'immigration appelé « Entrée express » en place depuis janvier 2015, et axé sur l'emploi, semble avoir contribué à ce ralentissement puisqu'il favorise la sélection d'immigrants s'inscrivant dans les différents programmes clés d'immigration économique canadien (Gouvernement du Canada, 2016). Les communautés francophones et acadiennes en milieu minoritaire sont assujetties aux mêmes programmes d'immigration axés sur l'employabilité. Cette approche envers l'immigration a donné l'occasion, à la Fédération des communautés francophones et acadiennes (FCFA) et aux treize Réseaux en immigration francophone en place à travers le Canada, d'offrir aux employeurs de petites communautés francophones à travers le pays des sessions d'information et de formations sur le recrutement, l'attraction, la rétention et l'intégration des travailleurs qualifiés issus de l'immigration (Immigration francophone, 2016). Cet accès à l'immigration se reflète aussi dans la définition de la population francophone en Ontario. En 2009, l'Office des affaires francophones de l'Ontario proposait une nouvelle définition plus inclusive de la population francophone de cette province afin de mieux représenter la diversité et les immigrants « dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison ». Cette nouvelle définition permet aussi une légère augmentation de la population francophone en Ontario qui passe de 4,4 à 4,8 %.

Lorsque l'on regarde les ressources en langue française pour recruter, accueillir et intégrer les immigrants, celles-ci se révèlent insuffisantes, déficientes, voire morcelées (Farmer et Taleb, 2010) dans plusieurs communautés francophones minoritaires des provinces canadiennes (Dalley, 2003 ; Thomassin, 2008). Par ailleurs, il ressort de quelques études que les communautés francophones de minorités visibles provenant d'Afrique, à l'exclusion du Maghreb, et des Caraïbes désirent garder leur autonomie et être reconnues distinctement (Quell, 2000), créant ainsi une minorité dans une minorité et une forme de résistance à l'intégration (Madibbo, 2006, 2008).

La venue de nouveaux arrivants dans les communautés francophones minoritaires amène par ailleurs son lot d'obstacles. Ces défis, surtout liés au nombre important d'immigrants qui arrivent dans les communautés de langues officielles en situation minoritaire (CLOSM), se présentent sous différentes formes. Sans les nommer de façon exhaustive, plusieurs de ces défis sont relatifs aux dispositions et aux ressources des communautés d'accueil, à la capacité sociale

d'absorber ces vagues d'immigrants et à la cohésion sociale ; à la mouvance de l'identité culturelle et au bilinguisme ; aux rôles des acteurs des différents milieux communautaires, politiques, scolaires et aux initiatives à élaborer afin de pallier les difficultés rencontrées par les nouveaux immigrants au moment de leur établissement dans leur pays d'adoption et de favoriser leur intégration (Farmer, 2001, 2008 ; Farmer et Taleb, 2010 ; Huot, 2010 ; Huot et Rudman, 2009 ; Pilote et Magnan, 2008 ; Thériault, Gilbert et Cardinal, 2008).

Le Comité directeur de Citoyenneté et Immigration Canada (2006) a élaboré une planification stratégique afin de favoriser l'intégration des immigrants déjà arrivés au Canada et qui veulent s'établir au sein des communautés francophones en situation minoritaire. Cette planification prévoit également l'arrivée de plus de 9 000 immigrants chaque année dès 2020. Ce plan promeut la réussite de l'immigration en trois étapes : l'attraction, l'intégration et la rétention des nouveaux arrivants dans les communautés d'accueil francophones. Selon les auteurs du *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire*, « le terme "communautés d'accueil francophones" englobe toutes les forces vives de la société civile qui contribuent à l'enracinement et à l'épanouissement de la francophonie en situation minoritaire. Parmi celles-ci se retrouvent les organismes communautaires, les systèmes scolaires, les établissements postsecondaires, les caisses populaires et le secteur privé » (CIC, 2006, p. 2). La lecture du plan permet de mieux connaître les initiatives qui répondent aux défis et enjeux que vivent tant les nouveaux arrivants que les communautés qui les accueillent. Ces initiatives visent l'accroissement du nombre d'immigrants d'expression française, l'amélioration des dispositifs d'accueil des communautés francophones minoritaires, la facilitation de l'intégration économique, culturelle et sociale en particulier vers les communautés francophones minoritaires et l'augmentation de l'immigration dans les régions autres que Toronto, Vancouver et Montréal, les trois grandes villes canadiennes actuellement prisées par les immigrants. Ce plan est le constat d'une volonté de mieux planifier l'immigration en milieu minoritaire francophone et est assuré de l'appui du gouvernement jusqu'en 2011. Par la suite, la tenue de symposium faisant état des lieux de l'immigration vers les communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM) a été l'occasion de présenter les prochaines étapes à suivre, leur planification et à viser l'atteinte de la cible d'immigration pour 2023 (CIC, 2010). En outre, plusieurs communautés francophones par province, dont de l'Ontario (Bisson et Ahouansou, 2011) et la Nouvelle-Écosse (Diversis Inc., 2013), ont produit des bilans qui ont servi à identifier

les structures et les organismes en place pour créer les partenariats nécessaires à l'accueil et aux prochaines étapes d'intégration suivant l'accueil des immigrants nouvellement arrivés. Ces bilans ont ensuite établi la continuité de leur projet provincial d'immigration. Par ailleurs, le gouvernement du Canada a lancé en 2013 une *Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : éducation, immigration, communautés* où il s'engage à investir financièrement dans la formation en langues officielles et les activités de programme reliées à l'immigration dans les CLOSM (ministère de Patrimoine canadien, 2016). Depuis juin 2016, une nouvelle initiative inscrite sous le nom de volet « Mobilité francophone », mise en place par le Gouvernement fédéral canadien, offre de nouvelles avenues aux communautés francophones et acadiennes en milieu minoritaire quant à l'immigration de travailleurs qualifiés puisqu'il pourrait dispenser de l'exigence relative à l'étude d'impact sur le marché du travail (EIMT) en vertu de l'alinéa 205a) du *Règlement sur l'immigration et la protection des réfugiés* (Gouvernement du Canada, 2016; Immigration francophone, 2016). Ces mesures mises de l'avant indiquent que l'immigration au sein de ces communautés est planifiée, que celles-ci reçoivent l'appui du gouvernement canadien et que les communautés persévèrent vers leur objectif d'accueil d'immigrants. De plus, un groupe de chercheurs canadiens de différents secteurs et universités s'est penché sur les différents enjeux et priorités actuels de recherche entourant l'immigration francophone en contexte minoritaire (CIC, 2016). Ces derniers ont travaillé sur les trois axes suivants : 1) Immigrer en contexte francophone minoritaire – expériences et trajectoires : à quels défis font face les immigrants francophones? 2) Les communautés d'accueil et leurs institutions : les défis et opportunités des services et ressources offerts en français 3) Définir le contexte minoritaire francophone et la complétude institutionnelle pour les immigrants.

Une étude exploratoire de Ngouem (2010), effectuée auprès d'une cinquantaine d'immigrants torontois d'origines et de cultures différentes et qui se considèrent comme francophones, examine la possibilité de créer un modèle normatif de l'intégration de l'immigrant dans sa communauté d'accueil. À partir de l'analyse des entretiens effectués, les résultats préliminaires de la chercheuse sont exposés en trois éléments essentiels. Selon elle, ceux-ci déterminent une relation inclusive bénéficiant aux communautés tant anglophones, francophones qu'immigrantes francophones. Ces éléments se présentent comme suit : 1) la langue française, comme outil de communication, 2) la compréhension culturelle, pour l'établissement de partenariats entre les communautés, et 3) l'insertion professionnelle, pour la participation de

l'immigrant à la production et à la gestion des ressources communes. L'idée de Ngouem sur les partenariats entre ces communautés pour améliorer la compréhension culturelle constitue un des points intéressants de cet article, car elle les engage davantage les unes envers les autres et semble constituer une voie de recherche profitable dont bénéficierait la société. Nous nous interrogeons, cependant, à savoir si ce modèle normatif peut être adapté à différentes communautés d'accueil, telles qu'une école francophone en situation minoritaire.

Quell (2008), dans un article traitant des questions abordées dans les recherches actuelles, précise que c'est à travers l'école que se fait l'attachement à l'une ou l'autre communauté et que seules l'ouverture des communautés minoritaires et leur volonté de se redéfinir permettra une meilleure intégration des immigrants. Cependant, le choc linguistique peut devenir un facteur décisif quant au choix initial de formation puisque, tout comme le vivent les francophones en milieu minoritaire, la connaissance de l'anglais est une nécessité économique et un incitatif à poursuivre son éducation dans un milieu majoritaire anglophone. Quell (2008), qui s'appuie sur le travail de Thomassin (2007), souligne justement, en conclusion, la nécessité d'étudier davantage la réalité des immigrants de première et de deuxième génération dans leur milieu, leur intégration et leur enracinement, si l'on veut renforcer les communautés francophones en situation minoritaire. Dans un article à propos de l'état de la recherche sur l'immigration francophone dans les milieux en situation minoritaire, Thomassin (2008) note que les études se sont davantage intéressées aux stratégies d'intégration et à l'intégration économique des immigrants plutôt qu'à l'intégration scolaire et à l'intégration sociale en milieu scolaire. Les lacunes se situent dans les recherches portant sur « les dimensions culturelles du phénomène de l'immigration dans les communautés francophones », sur la connaissance de « l'expérience de vie quotidienne des immigrants » et sur « l'épanouissement des diverses ethnies qui composent actuellement le Canada » (Thomassin, 2008, p. 131). Les indications relatives aux voies de recherches pourraient également inclure celles sur les relations sociales entre les communautés et leurs partenariats possibles, ainsi que le présentait Ngouem (2010).

Les nouveaux immigrants du Canada rencontrent de nombreux obstacles dans leur parcours d'intégration à leur nouveau milieu ; se loger, se trouver un emploi, accéder aux services de santé, obtenir de la formation et poursuivre des études représentent les barrières les plus susceptibles de nuire à l'intégration dans leur pays d'adoption (Statistique Canada, 2005). De plus, les deux tiers des nouveaux arrivants envisageraient de poursuivre leurs études ou leur

formation dans un établissement d'enseignement canadien dans le but de parfaire leur éducation ou de la compléter puisque, pour eux, la clé de la réussite sur le marché du travail passe par la formation professionnelle reçue au Canada et la connaissance des deux langues officielles du pays d'accueil (Statistique Canada, 2003, 2005). Les groupes d'âge les plus enclins à vouloir poursuivre leurs études et leur formation se retrouvent chez les 15 à 24 ans avec une proportion de neuf personnes sur dix, suivis des 25 à 44 ans avec une proportion de sept personnes sur dix (Statistique Canada, 2003). Dès lors, le milieu scolaire représente un tremplin d'intégration économique et sociale important pour les nouveaux arrivants.

1.4 Sur le campus collégial

L'intégration des nouveaux immigrants passe par différents réseaux, qu'ils soient professionnels, scolaires ou sociaux. En milieu minoritaire francophone, un des réseaux importants se présente à travers l'école qui est vue comme un facteur clé dans la survie de la culture canadienne-française (Belkhodja, 2008 ; Magnan et Pilote, 2007), dans l'épanouissement de ses communautés (Bouchamma, 2008) et qui assure une fonction de socialisation en tant qu'institution sociale centrale (Pilote et Magnan, 2008). Le nouvel étudiant, quel que soit son origine ou son statut, vit des expériences variées et emprunte différents passages pour apprendre son métier d'étudiant (Coulon, 2005). Nous avons recensé d'abord les articles qui étudient le milieu scolaire et l'intégration des étudiants issus de l'immigration, ensuite les articles qui instruisent sur l'étudiant et les immigrants au postsecondaire.

1.4.1 Le milieu scolaire et l'intégration des étudiants immigrants

Notre recension des écrits portant sur les écoles de langue française en situation minoritaire et les étudiants issus de l'immigration au collégial qui y sont inscrits nous permet de constater qu'il s'agit d'un sujet peu exploré dans la littérature scientifique. Il semble que l'expérience de l'apprenant, terme usuel pour désigner toute personne, jeune ou adulte, en situation d'apprentissage, et l'étudiant du postsecondaire, en général, préoccupe moins les chercheurs que celles des élèves des niveaux d'éducation primaire et secondaire. Parmi les thématiques identifiées portant sur l'ensemble des recherches à propos des étudiants en général au postsecondaire, on retrouve celle de l'identité, de l'accès au postsecondaire, de la transition du secondaire au postsecondaire et de la persévérance scolaire.

1.4.1.1 Le milieu minoritaire francophone

L'article de Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) aborde la question de l'inclusion des minorités ethniques issus de l'immigration en contexte scolaire francophone minoritaire dans les provinces de l'Ontario et de la Colombie-Britannique. Tout en tenant compte des particularités propres à chacune des provinces, les auteures examinent les politiques d'inclusion et de multiculturalisme mises en place et la façon dont celles-ci tiennent compte de la diversité aux plans culturel, racial et linguistique chez les élèves de l'élémentaire et du secondaire. Les auteurs portent un regard critique sur la création et l'implantation de ces politiques selon une perspective majoritaire. Elles relèvent que ces politiques d'éducation multiculturelle tendent à « folkloriser » les cultures en célébrant « les différences (repas multiculturels, costume du pays, danses, etc.) plutôt que d'en faire une analyse critique afin d'en venir à une inclusion véritable » (p. 30). Enfin, les auteures proposent trois pistes de réflexion. La première suggère qu'il serait nécessaire, dans le discours officiel, de faire la différence entre la réalité des écoles anglophones et celle des écoles francophones pour lesquelles il faut développer une politique d'inclusion qui leur est propre. Par ailleurs, il faudrait mieux examiner la place que les immigrants devraient prendre dans la société d'accueil ou dans le milieu scolaire ; selon les auteures, leurs recherches laissent entendre que les immigrants occupent une place insuffisante, faute de savoir comment la prendre. La deuxième piste serait de développer davantage le regard critique du personnel des écoles à l'égard de l'inclusion en révisant les programmes de formation des maîtres ou la formation en cours d'emploi afin de dépasser l'aspect folklorisant de la culture des élèves venant d'ailleurs comme le préconise l'éducation multiculturelle. La dernière piste de réflexion recommande davantage de recherches empiriques portant sur l'expérience des élèves, des divers groupes représentant la diversité raciale et celle des enseignants pour mieux soutenir l'inclusion de tous les élèves. Ces recherches permettraient notamment de mieux comprendre quelle place veulent prendre les nouveaux arrivants dans leur milieu d'accueil.

À partir d'analyses documentaires et d'entrevues auprès d'employés des ministères et des divisions scolaires, Gallant et Denis (2008) utilisent une approche sociopolitique de l'école comme agent de socialisation pour faire l'inventaire et la comparaison des politiques ministérielles et des programmes scolaires ayant trait à l'accueil et à l'intégration des élèves immigrants dans les écoles anglophones et les écoles francophones au Nouveau-Brunswick et en

Saskatchewan. Le premier constat qu'ils tirent de leur travail est relatif à l'inégalité des ressources attribuées aux écoles francophones ; les fonds investis servent tant pour les écoles d'immersion, plus nombreuses, que pour les écoles de français langue maternelle. Le deuxième constat concerne les mesures mises en place ; les programmes étant peu structurés, ces mesures sont adoptées de façon aléatoire ou par expérimentation sur le terrain de type essai-erreur. De plus, le manque de concertation entre le ministère et les écoles fait en sorte que les initiatives sont prises de manière isolée par l'école, voire par l'un de ses enseignants. Le manque d'outils adaptés pour favoriser l'accueil, l'intégration et l'insertion scolaire et sociale d'enfants immigrants constitue, pour ces auteurs, une faille qu'il est impératif de régler.

L'étude de Bouchamma (2008) donne un éclairage direct sur les défis que doit relever l'école en milieu minoritaire francophone au chapitre de l'intégration des élèves immigrants. À partir de données recueillies auprès de 36 intervenants en milieu scolaire et au Carrefour d'immigration rurale (CIR) au Nouveau-Brunswick, l'auteur rapporte que la présence d'élèves immigrants comporte non seulement des défis, mais aussi des atouts à la mission de l'école. En effet, malgré le déficit en ressources pour assurer l'accueil et le suivi des jeunes arrivants, plusieurs répondants ont souligné des éléments positifs, dont la contribution des jeunes immigrants à la pérennité de la francophonie à travers le monde et à celle de la langue française, dont les variantes requièrent la nécessité d'en connaître les normes. D'autres répondants, vigilants quant à la promotion et à la préservation de la langue, s'inquiètent des conséquences que provoque l'utilisation de l'anglais par certains élèves ou enseignants. Le défi de la francisation des immigrants soulève par ailleurs trois types d'obstacles : les obstacles structurels (pratique du tutorat critiquée, système scolaire mal préparé, etc.), les obstacles en lien avec les caractéristiques sociodémographiques et culturelles du Nouveau-Brunswick (faible taux d'immigrants qui s'y établissent) et les obstacles en lien avec les caractéristiques sociodémographiques et culturelles des immigrants (la diversité linguistique des immigrants et leur grande diversité culturelle, différente de la culture du milieu d'accueil). La solution proposée par l'auteur pour résoudre une grande partie du problème est la vision commune que doivent avoir tous les acteurs engagés par une politique scolaire sur l'intégration et la francisation des immigrants, de même que par la mobilisation d'importantes ressources humaines et matérielles. La volonté de mieux communiquer et d'établir de meilleurs liens de collaboration entre l'école, la famille et la communauté demeure aussi un élément clé pour assurer le succès de tous.

1.4.1.2 De l'autre côté de l'Atlantique

En Europe, Van Houtte et Stevens (2009) ont fait une collecte de données quantitatives sur le rapport entre la composition ethnique des écoles et l'amitié interethnique entre jeunes issus de l'immigration et jeunes natifs de la Belgique. Le but de cette étude visait l'avancement de la politique sur l'intégration sociale des immigrants. Pour effectuer leur travail, les auteurs se sont appuyés sur la théorie structurale de Blau (1974, 1977b, 1980, cité dans Van Houtte et Stevens, 2009) présentant trois concepts : l'amitié interethnique, la participation sociale et le sens de l'appartenance à l'école. Basés sur un sondage de 2004-2005 auquel participaient 85 écoles flamandes, soit 11 872 élèves, dont 1324 élèves issus de l'immigration, les résultats de leur recherche rapportent que, pour les jeunes flamands, la composition ethnique des écoles est associée à la création d'amitiés interethniques dans les écoles et à la participation sociale. Tandis que pour les élèves issus de l'immigration, la participation sociale importe peu, le statut socio-économique des parents et leurs professions représentent un élément décisif pour la création de liens d'amitié entre étudiants. Le sens de l'appartenance, quant à lui, ne dépend aucunement de la composition ethnique, et ce, pour les deux groupes. Ces résultats, bien que non concluants, surtout en ce qui concerne l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration, appuient l'idée que les écoles interethniques aurait une influence positive sur l'intégration sociale de la jeunesse flamande.

Manço (2006) a réalisé une étude sur l'intégration et l'identité des jeunes issus de l'immigration en utilisant une double approche : psychosociale et constructiviste. Son travail visait à présenter un modèle qui éclaire les rapports complexes entre identités (approche psychosociale) et intégration (approche constructiviste). À partir de plusieurs constats, cette recherche conclut que plus les stratégies identitaires déployées par les jeunes immigrants sont complexes et individuantes, à savoir en relation avec la culture d'origine de l'individu et par l'appropriation de projets personnels, meilleures sont les possibilités d'intégration psychosociale dans la nouvelle culture. Les résultats de cette recherche sont pertinents tant que l'étude porte sur l'intégration à des communautés d'accueil de type majoritaire, c'est-à-dire où il y a présence d'un groupe socioculturel dominant en termes de proportion. Puisque l'auteur ne fait aucune mention de communautés en situation minoritaire ni de milieu scolaire dans les données empiriques utilisées, plusieurs interrogations demeurent quant à savoir si les stratégies identitaires possibles

et l'utilisation de projets personnels pour soutenir l'intégration peuvent être déterminantes pour ce milieu.

1.4.1.3 Le postsecondaire de langue française

Du côté du postsecondaire francophone, peu d'articles pertinents ont pu être répertoriés. Cependant, il est reconnu qu'en général une personne ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires d'un programme court de type collégial ou long de type universitaire suivi dans un établissement canadien a plus de chances de se trouver un emploi mieux rémunéré et dans un délai plus bref (Anisef, Sweet et Adamu-Trache, 2010 ; Association des universités et collèges du Canada [AUCC], 2011 ; Hansen, 2007), et ce, plus particulièrement chez les immigrants arrivés au Canada avant l'âge adulte (Boulet et Boudarbat, 2010). En outre, la personne qui a ce type de diplôme touchera un revenu plus élevé que celle qui est arrivée au pays dans les mêmes années, mais n'ayant pas été diplômée au Canada (AUCC, 2011). Ces données corroborent celles de l'étude de Statistique Canada (2003) selon laquelle l'immigrant reçu qui n'a pas de diplôme canadien et qui veut réussir sa transition en intégrant rapidement le marché du travail est enclin à suivre une formation postsecondaire lorsqu'il s'établit dans la ville où il créera sa nouvelle vie.

Pilote et Magnan (2008) soutiennent que le rôle de l'école aux études postsecondaires est d'autant plus important sur le plan de l'aide à la transition que les écoles en milieu minoritaire représentent, avec les familles, un des réseaux de premières lignes pour la garantie de la continuité linguistique de la jeunesse et qu'elles forment les modèles, les professionnels et les leaders de demain. De plus, selon Gaudet et Loslier (2009), cet environnement scolaire devient souvent le lieu de passage qui permet à l'immigrant de s'intégrer dans le pays où il décide de poursuivre son projet de vie ; il lui permet d'effectuer une certaine rupture avec son pays d'origine et facilite une nécessaire reconstruction identitaire. L'établissement scolaire est ainsi devant une triple tâche : lui transmettre des connaissances, assurer sa socialisation et en dernier lieu, le placer sur la voie de l'intégration à la société (Gaudet et Loslier, 2009).

Walkty, Rooke, Harder et Forbes (2009) tirent profit de leurs expériences de travail à l'École technique et professionnelle (ETP), située en milieu minoritaire au Manitoba (Saint-Boniface), pour faire part des stratégies que cette école a adoptées. À la suite d'une réorientation stratégique de recrutement, l'ETP s'est ouverte à une population étudiante plus diversifiée. Selon leurs données de 2006-2007, les immigrants représentaient 21 % de la population étudiante et les

étudiants étrangers possédant un visa, 23 %, alors que la proportion d'étudiants provenant directement des écoles secondaires de langue française du Manitoba correspondait à 35 % et que 4 % provenaient d'autres provinces. Les auteures expliquent les stratégies proposées par un comité de l'ETP pour les étudiants et les personnels administratif et enseignant. Ces stratégies mises en place utilisent une approche inclusive, c'est-à-dire que les programmes d'études sont modelés sur l'ouverture à la diversité culturelle, à la mondialisation, à l'efficacité des compétences dans un marché et un milieu de travail marqués par le pluralisme. Ces stratégies, par exemple une semaine d'activités d'orientation, du tutorat, des activités socioculturelles ou de la documentation sous forme de livret d'accueil, visent à favoriser la réussite scolaire et l'insertion professionnelle de tous les étudiants.

D'autres auteurs traitent de la prévention des difficultés d'adaptation et de décrochage scolaire des étudiants au collégial, toutes origines confondues (Duchesne et Larose, 2000). Dans leur article, les auteurs discutent de l'élaboration de programmes sur la base d'une approche axée sur le développement de l'élève au collégial. Leur étude s'appuie sur le modèle de Chickering et Reisser (1993), qui met en lumière les « principaux besoins développementaux spécifiques du jeune adulte à son arrivée au collégial » (p. 19). Ce modèle fait ressortir l'importance des principaux besoins développementaux particuliers au jeune adulte à son arrivée au postsecondaire lui permettant de mieux s'intégrer. On parle ici de sentiment de compétence, de la maîtrise d'habiletés interpersonnelles (gestion des émotions, capacité d'interagir avec les autres), de la capacité de maintenir des liens harmonieux avec les parents, de l'établissement d'une identité distincte, de l'orientation personnelle et professionnelle ainsi que de l'intégrité. Selon le modèle de Chickering et Reisser (1993), les étudiants qui démontreraient des lacunes dans ces aspects sont à risque de rencontrer des difficultés à s'intégrer. Duchesne et Larose ont utilisé ces paramètres pour élaborer leur propre modèle de soutien sous la forme d'un tutorat-élève, un modèle inclusif tenant compte des besoins développementaux de l'élève lors de la transition aux études collégiales et des comportements du tuteur. Ces deux composantes seraient les véhicules de la qualité de l'intégration de l'élève au collègue.

1.4.2 Les étudiants et les immigrants au postsecondaire

La recension d'écrits sur les étudiants et les immigrants au postsecondaire nous permet de recueillir différents articles sur l'expérience de ceux-ci au Canada et aux États-Unis.

Au Canada, les écrits publiés que nous avons recensés et retenus à ce propos s'orientent particulièrement sur les groupes minoritaires reliés aux langues officielles du Canada en lien avec les concepts d'accès aux études postsecondaires (Finnie et Mueller, 2009 ; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2010) à l'origine raciale (Grayson, 1993 ; 1997), à la transition scolaire (Finnie et Qiu, 2009 ; Lamoureux, 2007 ; Martinello, 2008) et à l'intégration scolaire (Finnie, Childs et Wismer, 2010 ; Ouedrago, 2011).

1.4.2.1 L'Ontario français

Labrie, Lamoureux et Wilson (2010) présentent le rapport final d'une étude sur les jeunes francophones de l'Ontario et l'accès au postsecondaire après les études secondaires. Le but de l'étude est de tracer un portrait global de l'accès des francophones de l'Ontario au postsecondaire. Les auteurs utilisent les données d'admission confirmée (inscription) du Service d'admission aux collèges de l'Ontario (SACO) et du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (CDAUO) entre 1998 et 2006 indiquant les entrées directes du secondaire public et privé. Une approche mixte a été choisie : tandis que les données quantitatives informent du lieu d'inscription des jeunes francophones, les données qualitatives offrent un aperçu des tensions vécues par les jeunes devant leur choix ainsi que la négociation entre ce qu'ils préfèrent et des attentes systémiques et politiques telles qu'observées par les conseillers en orientation en milieu scolaire. Les résultats de cette étude établissent qu'au cours des ans, il y a eu une légère hausse du nombre total de jeunes francophones ayant directement accès aux études postsecondaires. La majorité des jeunes francophones se dirigent vers les études collégiales plutôt que vers les études universitaires. Bien qu'il soit intéressant et important de comprendre les choix d'inscription chez les jeunes francophones de l'Ontario, les auteurs n'ont rien mentionné quant aux données reliées aux immigrants et à l'accès au postsecondaire ni à leur transition entre le secondaire public ou privé vers le postsecondaire.

La thèse de doctorat de Lamoureux (2007) porte sur l'expérience de transition vers le postsecondaire de quinze jeunes francophones diplômés d'une école secondaire située en contexte scolaire minoritaire. En partant de la perspective des jeunes diplômés, l'auteure documente leur processus de transition au postsecondaire dans le but d'en obtenir une meilleure compréhension. Une approche ethnographique à petite échelle étalée sur 18 mois a permis de collecter des données par l'utilisation d'une variété d'outils (entretiens semi-dirigés, groupe

focalisé, journaux électroniques, observations). Le cadre et les fondements théoriques s'inscrivent autour des concepts d'habitus, de capital social, culturel et scolaire (Bourdieu, 1982, 1985), et d'expérience étudiante. À l'aide de l'analyse du discours, outil associé à l'approche sociolinguistique critique, elle tire quatre conclusions principales de sa recherche :

- 1) La qualité et la nature des programmes de même que l'éloignement géographique sont les critères qui influencent le choix d'un établissement postsecondaire chez les jeunes franco-ontariens en transition vers le postsecondaire.
- 2) Le processus de transition vers le postsecondaire commence dès la dernière année d'études secondaires et, selon les ressources en place, les choix effectués influenceront la suite de la transition.
- 3) Une transition scolaire réussie passe par une intégration sociale réussie.
- 4) Les jeunes franco-ontariens bilingues diplômés dans un milieu scolaire francophone minoritaire remettent en question leurs compétences linguistiques lors de leur arrivée au postsecondaire.

La recherche de Lamoureux retient notre intérêt sur deux aspects : la perspective étudiante que l'auteure a cherché à documenter parce qu'elle permet de voir de l'intérieur ce que pensent et expérimentent les participants, et l'exploitation du concept de l'expérience étudiante d'un groupe minoritaire de langue française dans ses données empiriques qui nous permet de bien le situer. La recherche est concentrée sur un groupe linguistique minoritaire et quelques résultats relatifs à la diversité culturelle sont mentionnés. Par exemple, Lamoureux souligne le malaise qu'expérimentent les jeunes diplômés en transition au postsecondaire par rapport aux étudiants et aux enseignants issus de l'immigration ou d'origine internationale. Bien qu'ils aient voyagé, pour la plupart, lors de sorties organisées à l'étranger par leur école secondaire, peu sont habitués à fréquenter des étudiants d'origines ethnique ou culturelle différentes de la leur, leur école ayant été seulement constituée d'élèves francophones d'origine canadienne, semble-t-il. Aucune information, outre les prénoms des participants, ne donne cependant d'information sur l'origine ethnique des participants.

1.4.2.2 Le Québec français

Doray et Murdock, dans le texte de présentation d'un dossier de la revue *Éducation et Société* (2010) portant sur l'analyse du développement de l'enseignement au postsecondaire,

abordent ce sujet par l'intermédiaire de la présence étudiante et de la recomposition des structures éducatives par le double effet des politiques et des choix scolaires. Ce que nous retenons plus particulièrement de leur texte concerne les différentes conceptions ou nominations qu'ils donnent des étudiants canadiens du 21^e siècle. « Ils sont traditionnels ou non traditionnels selon la combinaison de caractéristiques sociales et institutionnelles dont ils sont porteurs » (2010, p. 4). Règle générale, les « traditionnels » des années 1960 sont similaires à ceux du 21^e siècle : en s'appuyant des définitions de Cloutier (1990) et de Choy (2002), les auteurs présentent ces étudiants sous les caractéristiques suivantes : ils n'ont pas interrompu leurs études entre le secondaire et le postsecondaire, ils sont jeunes, sont inscrits dans un programme à temps plein, fréquentent une université située dans un grand centre urbain, ne travaillent pas ou peut-être à temps partiel et sont dépendants financièrement de leurs parents qui sont issus des classes sociales supérieures et moyennes supérieures. Les étudiants non traditionnels ont un profil contraire : ils ont connu une interruption des études d'une année ou plus, ont l'équivalent du diplôme d'études secondaire et sont inscrits dans un programme à temps partiel ; travailleurs à temps plein et indépendants financièrement, ils ont des responsabilités familiales.

Ouedrago (2011), dans les *Actes de colloque du Service interculturel collégial* ayant pour thématique principale la réussite éducative et l'interculturel, analyse l'intégration scolaire des étudiants étrangers et issus de l'immigration. Sa recherche s'appuie sur des données tirées d'une étude plus globale sur les processus d'intégration des immigrants dans des collectivités non métropolitaine du Québec et à très faible densité d'immigrants. Au lieu d'utiliser les moyennes cumulatives (MC) ou les moyennes par semestre (MPS) et le taux de diplomation, l'auteur se penche plutôt sur la satisfaction des étudiants face à la formation suivie pour faire l'analyse de la réussite scolaire des répondants. Sa recherche utilise des outils de collecte de données mixtes dont le sondage, l'analyse de documents statistiques et politiques gouvernementaux et des rapports d'analyse produits par des acteurs des régions participant à l'étude. Pour les données qualitatives, des entrevues avec des étudiants âgés de 16 à 35 ans et des groupes focalisés ont eu lieu ainsi que des entrevues non formelles avec des responsables d'établissements tels les cégeps, les universités, les ministères ayant participé au recrutement à l'étranger, à l'accueil ou à l'intégration des étudiants. Les résultats de la recherche de Ouedrago démontrent que 90,3 % des répondants sont satisfaits ou très satisfaits de la formation suivie, mais que leurs parcours sont

également jonchés de difficultés d'apprentissage. Ces difficultés d'apprentissage sont présentes chez plus de deux jeunes sur cinq et, en ce qui concerne le genre, davantage chez les étudiants que chez les étudiantes. L'auteur souligne que plus les répondants sont jeunes, moins ils affirment vivre des difficultés d'apprentissage contrairement aux répondants plus âgés qui disent en rencontrer. Les difficultés en question seraient les méthodes d'évaluation et le volume de cours. Ouedrago a également questionné si l'expérience prémigration influençait les possibilités de rencontrer des difficultés d'apprentissage. Il a utilisé deux variables, soit le nombre d'années de scolarité complétées avant d'arriver au Québec et le niveau de formation le plus élevé atteint. Les conclusions de l'étude révèlent que plus les répondants avaient une scolarité élevée de niveau universitaire, plus ils exprimaient rencontrer des difficultés d'apprentissage nombreuses ; ces répondants correspondaient aux étudiants plus âgés. À l'opposé de ce premier résultat pour ce qui est de l'âge, plus les répondants étaient jeunes tout en ayant un niveau de scolarité élevé, moins ils affirmaient rencontrer de difficultés d'apprentissage. Ouedrago (2011) propose comme hypothèse que les jeunes ayant une formation universitaire antérieure ont déjà développé des habitudes de travail profondément ancrées, voire des certitudes professionnelles, dont ils devaient se départir avant de penser à acquérir de nouvelles qualifications. Parmi les exemples de difficultés d'apprentissage exprimées par les répondants plus âgés ayant plus de scolarité, on retrouve la difficulté des relations intergénérationnelles provoquée par les interactions avec les plus jeunes dans leur milieu scolaire, le traitement infantilisant dont ils font l'objet de la part des enseignants et leur niveau linguistique qu'ils considèrent faible. Les résultats de recherche mentionnent aussi que pour résoudre les difficultés d'apprentissage, un peu plus de la moitié des répondants ont demandé de l'aide. Tandis que toutes les étudiantes qui en ont fait la demande ont reçu le soutien demandé et en ont été satisfaites, près d'un étudiant sur quatre n'aurait pas reçu l'appui sollicité. L'auteur n'explique pas cette différence entre les genres ni le degré de satisfaction des étudiants quant à l'aide reçue.

1.4.2.3 L'Ontario anglais

L'auteur auquel nous nous intéressons dans cette recension des écrits de la littérature ontarienne est Grayson. Une première étude de ce chercheur porte sur l'origine raciale et le retrait volontaire ou involontaire d'un programme universitaire d'étudiants inscrits à l'Université de York en Ontario (Grayson, 1997). S'appuyant sur les données recueillies par sondage entre 1993

et 1995 auprès des étudiants de première année et sur les résultats scolaires et les statuts étudiants archivés par l'établissement, les conclusions de l'auteur démontrent que les différences d'origine ethnique dans l'abandon volontaire et involontaire sont minimales ; toutefois, les facteurs d'abandon sont discutés. L'abandon volontaire est influencé par le genre de l'étudiant (masculin/féminin), la croyance qu'il obtiendra son diplôme, qu'il retournera en classe pour une deuxième année et la moyenne cumulative des notes obtenues durant l'année scolaire. Plusieurs facteurs peuvent prédire l'abandon involontaire, dont l'augmentation des heures sur le marché du travail, et le fait de vivre dans un appartement de manière temporaire. Par ailleurs, bien que l'origine raciale ne puisse pas prédire un retrait volontaire, être de race noire ou d'une autre origine ethnique influence légèrement le retrait involontaire à la fin de la première année universitaire et le retour aux études à la deuxième année. Quoique cette étude ait été produite il y a 17 ans, l'intérêt que nous y portons vient du fait qu'elle agit en quelque sorte comme balise historique puisqu'elle présente les premières données observant l'impact sur le postsecondaire au Canada de la première vague d'immigrants qui ne soient pas d'origine européenne ou caucasienne. À ce sujet, Grayson (1997) fait remarquer que les États-Unis produisent déjà beaucoup de données sur le taux de diplomation. Les Afro-Américains, les Hispanophones et les Amérindiens ont un taux de diplomation plus faible que celui des Caucasiens et des Asiatiques alors que dans les universités du Canada, aucune systématisation de collecte d'informations et de données portant sur la race ou le taux d'attrition n'est mise en place. Dès 1993, Grayson s'est intéressé, comme chercheur, aux groupes minoritaires et au genre féminin. Le deuxième article de Grayson (1993) dont nous voulons parler examinait l'expérience scolaire et sociale des étudiantes de première année en sciences et des groupes de minorités visibles de cette même discipline inscrits dans une grande université caractérisée par sa diversité culturelle et ethnique et localisée dans une ville centrale canadienne volontairement non mentionnée dans la recherche. Cette dernière s'appuyait sur le modèle d'intégration de Tinto (1993) ; la méthodologie s'appuyait sur un échantillon de 498 étudiants qui, à trois occasions, ont participé à un sondage durant leur première année universitaire ainsi que sur l'utilisation de groupes focalisés et de données administratives archivées. Ce que Grayson (1997) met en évidence est d'abord que les variations des moyennes cumulatives des étudiants de première année n'étaient reliées ni au genre ni au fait d'appartenir à un groupe minoritaire. Ensuite, ces deux catégories d'étudiants ayant participé à l'étude (les étudiantes et les groupes minoritaires visibles) ont rapporté avoir été

traitées de manière égalitaire par les personnels scolaire et administratif et n'avoir expérimenté aucune discrimination. Par ailleurs, tandis que les jeunes femmes rapportaient avoir été davantage en contact avec les personnels scolaire et administratif, avoir participé à un nombre plus restreint d'organisations étudiantes et à moins d'activités sportives que leurs pairs masculins, ces derniers mentionnaient être davantage satisfaits de la qualité de l'instruction et de leurs notes que leurs pairs féminins. Enfin, lorsqu'on comparait à d'autres groupes, les étudiantes et les groupes minoritaires ont mentionné rencontrer plus de problèmes associés à la vie universitaire et les jeunes femmes montraient une plus faible confiance en soi. Bien que cette étude date de plus de 20 ans, le modèle théorique de Tinto demeure actuel, car il représente un fondement du paradigme de l'intégration scolaire et sociale à lui seul (Grayson et Grayson, 2003). Le groupe sur lequel porte la dernière étude citée ne correspond cependant pas à celui auquel notre recherche s'intéresse. Celui-ci repose uniquement sur les filles et les étudiants d'origine ethnique de première année et non sur les immigrants récents ou de première génération ou qui ont atteints la deuxième ou troisième année de leur cursus.

1.4.1.4 Le reste du Canada

Martinello (2008) examine les transitions et les ajustements d'étudiants réalisés au cours de leurs études postsecondaires à travers tout le Canada, en milieu francophone et anglophone. Il utilise les données de l'étude *Youth in Transition Survey Cohort B* (YITS-B). Elles ont été recueillies lors de trois entrevues dans une étude longitudinale réalisée entre 1997 et 2003. Seules les données des répondants ayant participé aux trois entrevues ont été retenues pour fin de recherche. Les conclusions de Martinello (2008) reflètent différentes statistiques sur les étudiants qui abandonnent leur premier programme et sur ceux qui le complètent. De même, il s'intéresse aux choix de formation suivant l'abandon d'un premier programme, et aux facteurs d'influence de leur prise de décision. Ces données récentes sont pertinentes pour l'ensemble de la population étudiante à travers le Canada. Elles nous permettent d'apprendre que de 50 à 60 % des étudiants poursuivent leur premier choix et que les tendances de prise de décision des étudiants qui abandonnent leur premier programme sont influencées par les facteurs tels que les finances, l'éducation des parents ou les résultats obtenus à l'école secondaire. Certaines conclusions concernant les genres masculin et féminin sont tirées ; bien que la prise de décision et les résultats d'étudiants universitaires ne soient pas particulièrement reliés à l'un ou l'autre des genres, les

étudiants de sexe masculin seraient plus enclins à ne pas compléter leur premier programme et à choisir une autre discipline. Cependant, aucune mention n'est faite des étudiants issus de l'immigration et des difficultés qu'ils pourraient rencontrer, notamment au postsecondaire.

D'autres études canadiennes s'intéressent à la transition et à la persévérance dans les écoles postsecondaires. Finnie et Qiu (2009) étudient les décrocheurs qui retournent aux études dans d'autres établissements postsecondaires et Finnie et Mueller (2009) travaillent sur l'accès au postsecondaire. Finnie, Childs et Wismer (2010) analysent en profondeur l'expérience de l'éducation postsecondaire des immigrants et des minorités visibles. Ces études font l'objet d'une série d'articles issus du projet « Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants » (MEAFE), une initiative de recherche menée par l'université Queen de Toronto au nom de la Fondation des bourses d'études du millénaire. Le travail de Finnie et Qiu (2009), qui s'oriente surtout sur les étudiants canadiens des provinces de l'Atlantique du Canada, présente des résultats sur les taux de décrochage et de persévérance de même que sur les facteurs qui éclairent les décisions en matière de persévérance. Toutefois, aucune précision sur les profils ethniques ou l'origine des participants n'est signalée. Le faible taux d'immigration dans les provinces de l'Atlantique, qui correspond à 1,2 % du total de l'immigration canadienne entre 2001 et 2006 (Statistique Canada, 2006), peut être une explication à cette absence.

L'article de Finnie et Mueller (2009), pour sa part, nous semble plus pertinent puisqu'il touche de plus près l'immigration; en effet, l'article porte sur l'accès des enfants d'immigrants au postsecondaire, c'est-à-dire ceux de deuxième génération nés au Canada, ainsi que ceux arrivés au Canada en bas âge et qui ont pu saisir les occasions qui s'offraient à eux d'étudier au postsecondaire. La recherche des auteurs s'appuie sur les données de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), *Cohorte en lecture*, provenant du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA). Leurs résultats démontrent que ces jeunes immigrants de première et de deuxième génération, lorsqu'on les compare à leurs pairs de troisième génération, tendent à accéder au postsecondaire en plus grand nombre et qu'ils fréquentent davantage l'université que le système collégial. Par ailleurs, les auteurs de la recherche soulignent que les modèles d'accès au postsecondaire varient grandement selon les pays d'origine et les combinaisons possibles en fonction du statut et de la provenance géographique de la mère et du père (par exemple si le pays d'origine des parents diffère ou s'ils ne sont pas nécessairement immigrants tous les deux). Selon l'analyse des données démographiques et de scolarité des parents, le fait de vivre en ville avec ses

deux parents et le niveau d'éducation de ces derniers influencent aussi l'accès au postsecondaire. Par exemple, les immigrants du Canada tendent à avoir des parents qui ont reçu une éducation de niveau élevé; de plus les enfants dont les parents possèdent un diplôme postsecondaire s'inscrivent davantage au postsecondaire. De même, les résultats scolaires obtenus au secondaire et l'expérience d'éducation à cette étape de leur apprentissage, incluant leur engagement scolaire et social de même que l'estime de soi, influencent la suite de leur parcours.

L'étude de Finnie, Childs et Wismer (2010) utilise les données du *Longitudinal Survey of Low Income Students* (L-SLIS), recueillies auprès de quelque 10 000 récipiendaires canadiens ayant accès aux bourses du millénaire et qui ont été suivis entre 2006 et 2009. Les données reliées aux groupes de minorités visibles et des immigrants canadiens ont particulièrement été utilisées pour approfondir l'expérience du postsecondaire des participants à faible revenu de cet échantillon. Les résultats principaux rapportent que dans les collèges canadiens, le taux d'abandon des immigrants et des minorités visibles qui sont inscrits en première et deuxième années de leur programme est 50 % plus faible que l'ensemble des autres étudiants, non immigrants et non membres d'une minorité visible. À l'université, les résultats sont plus élevés encore : le taux d'abandon des étudiants immigrants et de minorités visibles est très faible tandis qu'en comparaison avec ces derniers, les étudiants qui ne font pas partie de ces groupes abandonnent leur formation à un taux supérieur de 60 %. Ces derniers, révèle aussi l'étude de Finnie, Childs et Wismer (2010), sont plus influencés par les attentes de leurs parents en rapport à la poursuite de leurs études et à l'obtention du diplôme. De même, ils sont moins enclins à exprimer qu'ils reçoivent l'aide et la sympathie de leurs professeurs que les autres étudiants. En outre, l'étude fait ressortir que les étudiants de minorités visibles et les immigrants passent plus de temps à étudier tandis que les étudiants de minorités visibles nés au Canada et les étudiants immigrants de minorités non visibles sont plus enclins que les autres à avoir un emploi rémunéré durant leurs études postsecondaires. Les auteurs informent toutefois les lecteurs de la nécessité de faire d'autres études sur les sentiments évoqués par les minorités visibles et les immigrants envers leurs professeurs puisqu'il est difficile d'établir des liens entre l'origine ethnique et les sentiments négatifs exprimés étant donné les différentes valeurs culturelles, familiales et individuelles qui les caractérisent.

1.4.1.5 Les États-Unis d'Amérique

La thématique de l'expérience a été beaucoup étudiée aux États-Unis en particulier en association avec les thèmes de race et de culture dans les établissements postsecondaires (Grayson, 1997 ; Noguera, 2004).

Gonzalez (2002) examine la culture universitaire américaine, la persévérance aux études et l'expérience d'étudiants d'origine mexicaine fréquentant un campus à prédominance de race caucasienne. À partir d'une approche interprétative s'appuyant sur le modèle conceptuel de Padilla (1991), l'auteur a utilisé l'entrevue bimensuelle, l'observation et la collecte de journaux personnels comme sources d'information. Celle-ci a été menée sur deux ans auprès de deux participants d'origine mexicaine. Les résultats de la recherche sont organisés en trois sphères ou systèmes culturels qui lui permettent de classer les éléments répertoriés dans son analyse : 1) *social world*, 2) *physical world*, 3) *epistemological world*. Tout d'abord, dans chacune des sphères, la recherche de Gonzalez démontre que les participants ont vécu une exclusion, une marginalisation ou une stigmatisation durant leur parcours universitaire. En somme, les représentations culturelles véhiculées à travers les discours d'étudiants d'origine américaine caucasienne étaient que la présence d'étudiants d'origine mexicaine n'était pas valorisée et qu'ils n'étaient pas les bienvenus. L'autre résultat de la recherche concerne l'identification de ressources qui ont soutenu et nourri les étudiants mexicains. La musique, la famille, les amis, la langue espagnole, les photos, les affiches et les peintures, la littérature mexicaine, le département et les cours portant sur l'étude des Mexicains comptent parmi les ressources qui ont su donner un sens et valoriser leur culture d'origine. Il est important de souligner que l'échantillon de deux étudiants ayant participé à cette recherche représente un maillon faible de l'étude. Un autre élément que nous retenons de cet article est son caractère pragmatique puisque les résultats de la recherche donnent des indicateurs sur lesquels l'administration scolaire peut intervenir afin de transformer les trois sphères précédemment mentionnées en une culture d'accueil ouverte et inclusive.

L'article de Noguera (2004) fait état de la recherche sur l'expérience des étudiants issus de l'immigration aux États-Unis. Il constate que les recherches antérieures ont plutôt porté sur des généralisations relatives à la race et à l'éducation. Il mentionne une généralisation type, soit celle de l'uniformisation du modèle asiatique stipulant que tous les étudiants asiatiques connaissent le

succès scolaire. L'intérêt de cet article se situe notamment sur le plan de pistes de recherche qu'il serait utile d'envisager. Noguera explique l'utilité du capital social, soit un ensemble de ressources (biens, relations, savoirs, informations, etc.) auquel un acteur (individu ou organisation) a accès et qu'il utilise pour agir, utilisé par Coleman (1988), comme concept d'analyse dans les recherches qui examinent les relations entre les parents et les enseignants, entre les étudiants et les enseignants, et entre les étudiants eux-mêmes; mais il est d'avis qu'il faut aller plus loin. Coleman (1988) explique que le capital social se définit par sa fonction : « It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors—whether persons or corporate actors—within the structure » (p. S98). Noguera propose ainsi une analyse plus attentive sur l'éducation afin de mieux comprendre comment les processus de socialisation et de classement des étudiants à l'école influencent la performance scolaire de l'étudiant issu de l'immigration. Il encourage la poursuite de recherches sur les performances scolaires des immigrants afin de mieux comprendre pourquoi les variations entre l'échec et la réussite peuvent être si grandes afin de mieux comprendre comment l'interaction entre les jeunes immigrants et les minorités raciales afro-américaines influence l'identité sociale et le succès scolaire des jeunes immigrants.

Toujours aux États-Unis, Watson, Terrell, Wright *et al.* (2002) ont fait une étude qualitative portant sur l'expérience d'étudiants de minorités ethniques inscrits dans un des sept campus postsecondaires sélectionnés pour leur multiculturalisme institutionnel, c'est-à-dire qu'ils tendent à respecter la définition du multiculturalisme américain et l'expérience de leurs employés comme celle de leurs étudiants. La définition du multiculturalisme rapportée par ces auteurs est la suivante : « Multiculturalism is seen as an action or set of interactions that intentionally promotes respect for human difference and positive, meaningful relations. Such interactions are based on, a fundamental belief that race and ethnic and cultural differences are valuable and should be included in a college's programs, curricula, and services » (Watson, Terrell, Wright *et al.*, 2002, p. 10). À partir d'entrevues d'étudiants de minorités ethniques portant sur leurs expériences et l'analyse de la documentation sur le sujet, les auteurs tirent certaines conclusions. La première est que les étudiants qui proviennent des groupes minoritaires ethnoculturels, par exemple les Afro-Américains, les Hispano-Américains, les Asio-Américains ou les Amérindiens, ne forment pas un groupe homogène à l'intérieur ces groupes ethnoculturels. Il peut exister d'autres sous-groupes à

ces minorités. Les étudiants qui proviennent des groupes minoritaires ethnoculturels ont cumulé des expériences uniques et propres à chaque individu, par conséquent ils n'ont pas une expérience collective et une seule personne ne peut pas parler au nom de tous, particulièrement en salle de classe. Ensuite, bien que l'engagement étudiant sur le campus et la création de liens entre les étudiants et les enseignants soient encouragés pour favoriser la réussite scolaire, il peut être difficile pour un étudiant de choisir un groupe auquel s'identifier. Il semblerait que les étudiants qui jouent un rôle actif dans un groupe ethnoculturel en particulier tendent à être principalement associés par les autres membres de l'établissement (enseignants, étudiants, personnel administratif) à ce groupe comme représentants ou organisateurs d'activités de cette culture. Cette expérience peut s'avérer lourde, voire écrasante pour l'étudiant, et le restreindre dans ses actions ou son engagement dans d'autres types d'activités.

Cette recension nous a permis une lecture plus approfondie de ce qu'expérimentent les immigrants au postsecondaire et nous a informée des thématiques qui intéressent les chercheurs. De manière globale, nous retenons que les immigrants rencontrent des défis dans les milieux dans lesquels ils s'insèrent, que ce soit le milieu économique, le milieu social ou le milieu scolaire. Le milieu scolaire qui nous intéresse, soit le postsecondaire, l'accès, la réussite scolaire et la persévérance aux études ont été circonscrits. Nous avons cependant noté qu'aucune étude ne s'attardait à l'expérience étudiante des immigrants récents dans leur parcours d'« intégration réussie » au postsecondaire en contexte minoritaire.

1.5 Le but et les questions de recherche

À la lumière des recherches récentes recensées au sujet des immigrants et de leur expérience étudiante au postsecondaire, il s'avère qu'une meilleure compréhension de l'expérience étudiante et du processus d'intégration des immigrants de première génération qui ont surmonté toutes les épreuves mentionnées dans le contexte précédent et s'intègrent dans leur nouvel environnement avec succès permettrait de documenter et de mieux comprendre ce sujet. En effet, l'étudiant immigrant de première génération qui expérimente une « intégration réussie » en contexte scolaire devient un modèle qu'il serait important d'étudier afin de pouvoir mieux soutenir ceux qui rencontrent des difficultés au regard de leur intégration et qui ont pour ambition de les surmonter. Par conséquent, notre recherche vise à comprendre l'expérience étudiante d'immigrants de première génération au collégial dans la réussite de leur processus

d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone en situation minoritaire en Ontario. Les chercheurs qui s'inscrivent dans le paradigme de recherche qualitative/interprétative formulent davantage leurs questions de recherche avec le « quoi » et le « comment » plutôt qu'avec le « pourquoi » (Creswell, 2007, p. 107). Il est fréquent, par ailleurs, d'y formuler une question principale faisant figure de ligne directrice suivie des sous-questions qui viennent ensuite la fragmenter pour permettre de répondre aux préoccupations et incertitudes à résoudre, et compléter la recherche (Creswell, 2007, p. 109). Ainsi avons-nous procédé pour structurer nos questions de recherche.

La question principale de notre recherche est la suivante : *Quelles expériences étudiantes d'intégration sociale et scolaire réussie vivent les immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?*

Cette recherche visait notamment à répondre aux sous-questions de recherche suivantes : *a) Comment les immigrants au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire et social francophone en situation minoritaire ?*, *b) Quel(s) processus d'intégration vivent-ils ?* et finalement *c) Comment contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire et sociale francophone en situation minoritaire ?*

1.6 Le résumé du chapitre

Ce chapitre présentait le contexte de recherche et sa problématique en lien avec l'immigration canadienne et les enjeux de l'intégration des immigrants dans les communautés en situation minoritaire, notamment ceux qui étudient au postsecondaire. Des liens avec la formation, l'expérience étudiante et la réussite au postsecondaire ont été exposés de même que les défis que rencontrent les immigrants de première génération durant leur parcours scolaire. La recension des écrits nous a permis de préciser nos questions de recherche reliées à l'expérience étudiante et à la réussite de l'intégration scolaire et sociale des immigrants de première génération au postsecondaire en contexte francophone minoritaire ontarien.

Le prochain chapitre expose les concepts retenus qui soutiennent la problématique de la recherche et qui ont servi à l'analyse de données.

CHAPITRE II LE CADRE CONCEPTUEL

*La recherche du courant interprétatif est
ainsi animée du désir de mieux
comprendre le sens qu'une personne
donne à son expérience.*

Savoie-Zajc (2004, p. 124)

Ce chapitre situe le cadre conceptuel qui délimite notre recherche afin de mieux en saisir les enjeux. Nous veillerons à définir et à mettre en relation les concepts clés qui suivent : intégration scolaire et sociale, métier d'étudiant, expérience étudiante et représentation sociale. Avant d'aborder la définition de ces concepts, penchons-nous d'abord sur le choix qui conduit à privilégier le terme d'intégration plutôt que ceux d'inclusion ou d'insertion.

2.1 Les distinctions entre intégration, inclusion et insertion

Au cours de cette recherche, le terme **intégration** a été retenu de préférence à ceux d'**inclusion** ou d'**insertion**, puisque c'est celui qui représente le mieux ce sur quoi porte notre étude. Selon les documents et les articles recensés, le terme **inclusion** a pour origine le champ de l'éducation spécialisée, mais est aussi utilisé dans le domaine de l'éducation pour tous, relativement aux enfants, aux adolescents et aux adultes ayant des troubles d'apprentissage (Crouzier, 2008 ; Mackay, 2006), et pour les minorités ethniques marginalisées qui se retrouvent dans les classes ayant des difficultés cognitives (Harry, 2005). Il est aussi utilisé en réaction à l'exclusion d'un grand nombre d'individus moins bien nantis, notamment ceux ayant des besoins spéciaux, afin d'assurer un changement dans les systèmes éducatifs pour enrayer la discrimination et faire la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1990, 2009). Selon les auteurs consultés, les étudiants ne sont pas exclus *a priori* à leur arrivée dans une nouvelle école ; les outils ou programmes liés à l'inclusion sont mis en place pour appuyer les jeunes lorsqu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage, des problèmes de discrimination ou des situations de marginalisation. Le terme **insertion**, quant à lui, est associé au monde du travail et est synonyme « d'accès à l'emploi » ou de « transition vers le marché du travail » (Dubar, 2001, p. 23). L'insertion professionnelle est définie comme un « processus socialement construit dans lequel sont engagés des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques

sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires» (Bordigoni, Demazière et Mansuy, 1994, cité dans Dubar, 2001, p. 34).

Enfin, la terminologie qu'emprunte Citoyenneté et Immigration Canada dans la documentation relative à l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire, favorise l'emploi du terme **intégration** lorsqu'il s'agit du parcours de l'immigrant dans sa nouvelle communauté et utilise **inclusion** lorsqu'il s'agit de l'attitude et du comportement de la communauté envers ses nouveaux arrivants ; on parle alors de communauté inclusive (CIC, 2008). Or, ce que nous entendons examiner porte sur l'expérience de l'étudiant et sur sa démarche pour participer à son nouvel environnement, tel que le comprend le mot **intégration** dans son sens sociologique (Schnapper, 1991, 2007). Notre intention n'est pas d'étudier son encadrement au sein du système scolaire ni son entrée sur le marché du travail. Le terme **intégration** est associé à l'idée de participation au groupe ou à la société d'accueil. Il est défini comme étant un « processus par lequel les immigrants participent à leur société d'accueil par une activité professionnelle, l'adoption de comportements familiaux et culturels, l'apprentissage de la langue et des normes de comportements » (Legendre, 2005, p. 784). Ce terme suppose aussi la pleine participation de tous les individus dans les sphères économique, sociale et politique de la communauté d'accueil (Anisef et Kilbride, 2003 ; Madibbo, 2008), puisque l'immigrant décide de lui-même de faire le parcours prédéterminé et que l'hôte a le devoir de l'aider à s'intégrer (Cordeiro, 1992).

2.2 Le processus d'intégration scolaire et sociale

Plusieurs chercheurs considèrent que l'intégration scolaire et sociale sur le campus influence l'attitude des étudiants quant à la persévérance et à la réussite scolaire (Bean, 1980, 1983 ; Fisher, 2007 ; Grayson, 2003 ; Saenz, Marcoulindes, Junn et Young, 1999 ; Tinto, 1993). Ceux-ci signalent, en général, que plus les étudiants s'engagent socialement ou créent des liens avec leurs enseignants, meilleures sont leurs possibilités de persévérance et de réussite scolaires (Fisher, 2007 ; Tinto, 1993). Et ce, peu importe qu'ils proviennent des groupes minoritaires (Afro-Américains ou Latino-Américains) ou du groupe majoritaire (Caucasien).

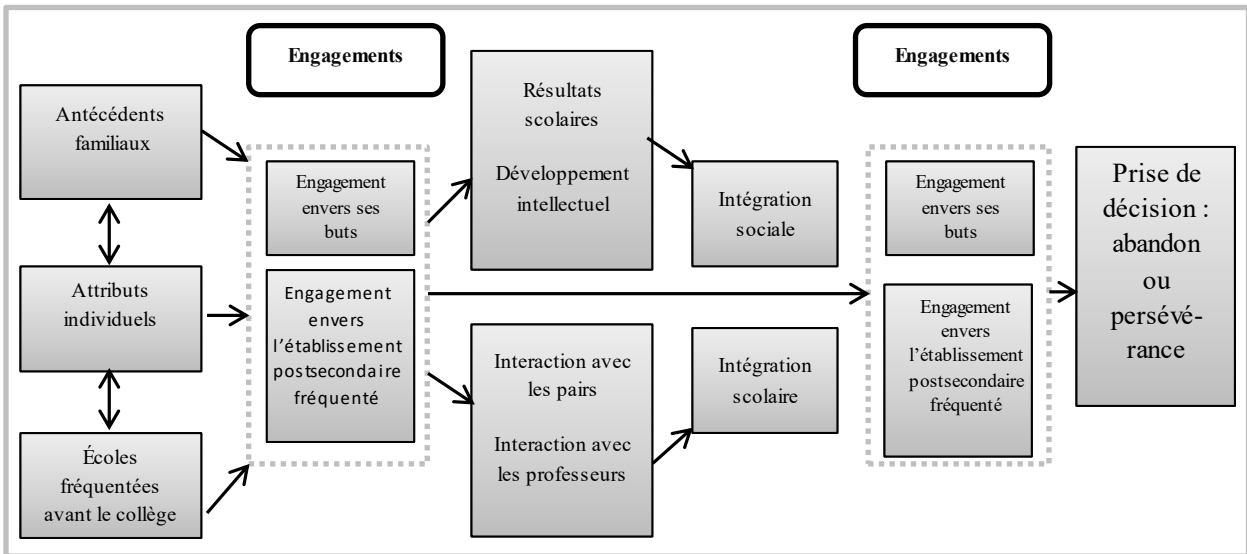
Nos recherches nous ont permis de repérer trois modèles théoriques sur la persévérance au postsecondaire dominant dans le domaine de l'éducation (Finnie et Qiu, 2009 ; Grayson et

Grayson, 2003 ; Pariat, 2008) ; celui de Tinto (1975, 1993), celui de Bean et Metzner (1985) et enfin le modèle de Cabrera, Nora et Castenada (1993). Ces modèles sont associés à l'approche socio-interactionnelle de la persévérance au postsecondaire qui donne une place importante aux interactions souvent complexes entre l'expérience de l'étudiant et son environnement scolaire (Pariat, 2008).

2.2.1 Le modèle d'intégration de Tinto (1975, 1993)

Le modèle d'intégration de Tinto (1975, 1993) apparaissant à la Figure 2 ci-dessous (Tinto, 1993, p. 114 ; Grayson et Grayson, 2003, p. 12), se compose de différentes caractéristiques reliées à la famille (le type de familles, la scolarité des parents) à l'individu (l'âge, la race, le sexe, les compétences individuelles et les capacités) et à sa préparation scolaire, c'est-à-dire quelles pratiques antérieures d'apprentissage scolaire sont en place et comment il a réussi dans ses études secondaires avant d'être admis aux études supérieures.

Figure 2 : Le modèle d'intégration étudiante de Tinto (1975, 1993)⁵



Ces caractéristiques contribuent à l'établissement d'objectifs d'engagement que les étudiants ont établis durant leurs études secondaires et les préparent pour leur entrée et poursuite des études postsecondaires. Leurs parcours postsecondaires sont teintés d'expériences étudiantes qui influencent leur intégration scolaire et sociale et les conduisent à revoir leurs

⁵ Traduction libre.

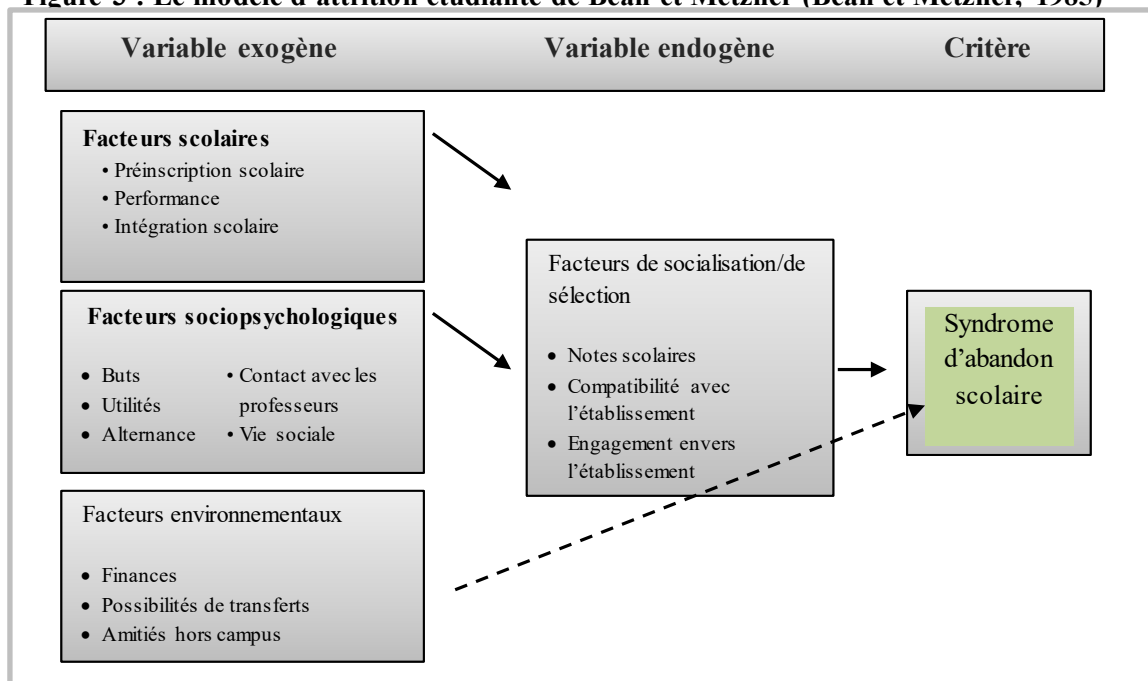
objectifs d'engagement qui détermineront leur persévérance scolaire, c'est-à-dire s'ils décideront de persévérer ou d'abandonner leurs études.

Plusieurs recherches ont remis en question certaines conclusions du modèle de Tinto (1993) en ce qui a trait aux étudiants issus des minorités. Plus particulièrement en ce qui concerne les femmes afro-américaines (Pollard, 1990), l'appui de la famille permettrait une transition plus en douceur vers l'intégration scolaire et sociale (Nora et Cabrera, 1996). De plus, étant donné les valeurs culturelles des groupes minoritaires souvent basées sur la collectivité et sur les réseaux familiaux étendus, le maintien des relations antérieures est encouragé (Guiffrida, 2005, 2006), mais lorsque des amis décident d'aller à la même école postsecondaire, cette amitié antérieure influencerait négativement l'intégration sociale et scolaire (Benson, 2007). Le lieu de résidence des personnes avec qui les nouveaux liens sociaux ont été créés dans le milieu scolaire serait aussi déterminant pour le développement et le maintien de ces amitiés (Benson, 2007). Enfin, on rapporte aussi que l'absence d'activités parascolaires organisées par l'école influence négativement les groupes minoritaires (Fisher, 2007). En d'autres mots, les résultats relatifs aux conclusions de Tinto, quant à la nécessité de se séparer des relations antécédentes et de développer des relations sociales sur le campus, peuvent varier selon les contextes des groupes étudiés, mais dans tous les cas, les nouveaux liens tissés favorisent l'intégration en milieu scolaire. Dans ses recherches ultérieures, Tinto (2012) situe l'expérience étudiante en salle de classe comme un carrefour où se rencontrent l'expérience scolaire et l'expérience sociale, en contraste avec l'expérience d'apprentissage isolée que vivent normalement les étudiants au postsecondaire. Plus précisément, il présente les salles de classe comme des communautés d'apprentissage et comme étant la clé essentielle à la réussite scolaire puisque c'est à travers l'expérience du « vivre-apprendre en communauté » que l'étudiant va développer les habiletés essentielles à la collaboration dans les milieux de travail (2012, p. 36). Les remises en question soulignées plus tôt viennent préciser le débat et nous permettent de jeter un regard critique sur ce modèle. Néanmoins, tout comme l'indiquent les dernières études de Tinto (2012, 2012a), il convient aussi de prendre en compte la responsabilité qu'à la personne d'assumer son rôle d'étudiant qui arrive sur un nouveau campus et sa capacité à comprendre ce nouveau milieu.

2.2.2 Le modèle d'attrition de Bean et Metzner (1985)

Le modèle de Bean et Metzner (1985) (voir Figure 3 ci-dessous) telle que présentée par ses auteurs et par Grayson et Grayson (2003) est constitué de quatre facteurs principaux. Trois d'entre eux sont associés à la variable exogène soit les facteurs scolaire, sociopsychologique et environnemental. Le quatrième, soit le facteur de socialisation, est présent comme variable endogène. Ceux-ci jouent un rôle dans l'attrition, c'est-à-dire si l'étudiant va décider de poursuivre ou d'abandonner ses études. Les facteurs environnementaux et externes aux établissements postsecondaires tels que les finances et l'influence des pairs ont un impact plus grand sur l'abandon scolaire que les autres. Ces facteurs touchent d'abord la variable endogène, nommée facteurs de socialisation et de sélection, avant d'avoir un impact sur l'abandon scolaire. Le modèle de Bean et Metzner en est un qui porte sur l'attrition des étudiants non traditionnels, c'est-à-dire les étudiants adultes, inscrits à temps partiel et qui résident hors campus (Bean et Metzner, 1985). Ce modèle est apparu en réponse à Tinto (1975, 1993) et à son modèle d'intégration scolaire, modèle construit principalement à partir de l'étude des étudiants d'origine caucasienne, de classe sociale moyenne et vivant en résidence sur le campus (Grayson et Grayson, 2003 ; Pariat, 2008).

Figure 3 : Le modèle d'attrition étudiante de Bean et Metzner (Bean et Metzner, 1985)⁶



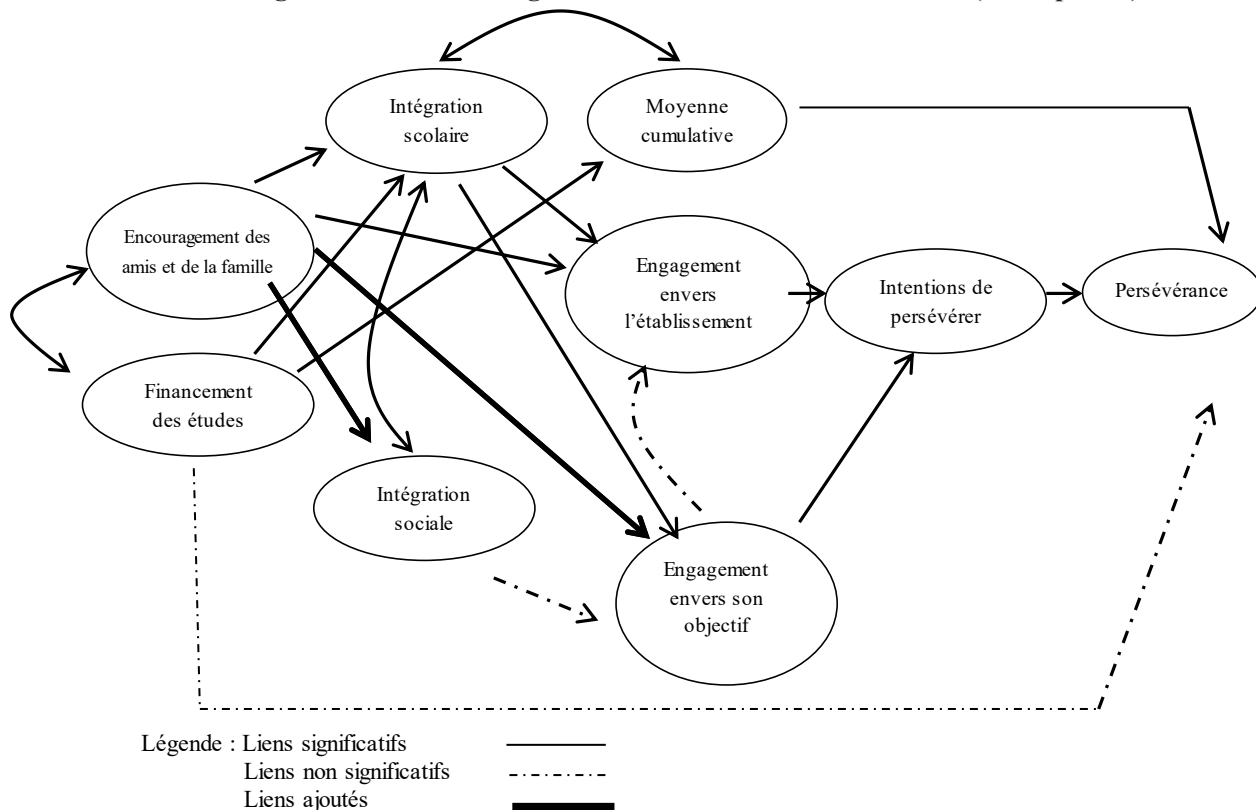
⁶ Traduction libre.

Le modèle de Bean et Metzger (1985) démontre que l'attitude de l'étudiant et sa volonté de poursuivre ses études ainsi que l'influence des facteurs environnementaux comme la compatibilité de l'étudiant avec l'établissement, le soutien familial et celui des amis, la situation financière et les possibilités de transfert dans un autre établissement influenceront la décision de l'étudiant de poursuivre ou d'abandonner ses études (Pariat, 2008).

2.2.3 Le modèle intégré de Cabrera, Nora et Castenada (1993)

Un troisième modèle d'intégration combinant les deux modèles précédents (modèle d'attrition étudiante de Bean et Metzger, ainsi que le modèle d'intégration étudiante de Tinto) a été créé par les chercheurs Cabrera, Nora et Castenada (1993) (voir Figure 4 ci-dessous).

Figure 4 : Modèle intégré de Cabrera, Nora et Castenada (1993, p. 131)⁷



L'étude de Cabrera, Nora et Castenada (1993) suggère que plusieurs facteurs exercent une influence sur la socialisation et l'expérience scolaire des étudiants, ce qui confirme la proposition exprimée à travers le modèle d'attrition de Bean et Metzger selon laquelle les facteurs reliés à

⁷ Traduction libre.

l'environnement doivent être pris en compte dans l'explication de la persévérance aux études postsecondaires.

Bien que considéré comme une autre avenue potentielle, ce modèle n'a toutefois pas reçu l'appréciation espérée puisque, en comparaison aux modèles de Tinto (1993) et de Bean et Metzger (1985), les résultats obtenus démontrent peu d'écart quant aux facteurs « encouragement de la famille et des amis » et de « attitude de l'étudiant » par rapport au « financement des études » (Grayson et Grayson, 2003 ; Pariat, 2008). Grayson et Grayson (2003) soulignent cependant que le travail de Cabrera, Nora et Castenada (1993) a permis d'identifier comment les facteurs internes et externes influençaient la persévérance ou l'abandon des études.

2.2.4 Le modèle et les définitions retenus

Les concepts d'intégration sociale et d'intégration scolaire que nous retenons pour notre étude proviennent du modèle de Tinto (1993) sur la persévérance scolaire. Ce modèle, selon Braxton, Sullivan et Johnson (1997) et Grayson et Grayson (2003) a acquis avec le temps une position quasi paradigmatique puisqu'il a été cité à de nombreuses reprises et a servi d'assise à plusieurs recherches (Pariat, 2008 ; Schmitz *et al.*, 2010). Tinto conçoit le processus d'intégration scolaire et sociale en termes de trois passages : séparation des communautés antérieures, transition du secondaire vers le postsecondaire et intégration dans la communauté postsecondaire. Tinto utilise le terme *colleges* pour identifier les collèges universitaires américains. Il identifie quatre facteurs qui influencent la persévérance des étudiants : les caractéristiques précédant l'entrée, les caractéristiques de l'établissement, l'intégration scolaire et l'intégration sociale.

Tinto (1993) associe l'intégration scolaire directement à tout ce qui provient formellement de l'établissement postsecondaire ayant lieu dans les salles de classe et dans les laboratoires, et qui concerne les différents départements et le personnel dont la tâche principale est de former les étudiants. L'intégration sociale a rapport à la vie quotidienne et aux besoins personnels de ses membres ; elle se centre sur les interactions entre les étudiants et sur leur participation aux activités parascolaires. Tinto utilise plusieurs variables pour mesurer tant la possibilité d'expérimenter ces deux contextes. Par exemple, pour l'intégration scolaire, il retient les résultats scolaires et la moyenne pondérée cumulative (MPC), la représentation qu'a l'étudiant de son développement intellectuel et de la préoccupation des enseignants à l'égard de l'enseignement et des étudiants, de même que le temps et les stratégies d'étude en dehors des cours. En ce qui

concerne notre recherche, la MPC exigée est relative aux données recueillies lors du sondage sur la diversité ethnoculturelle à La Cité collégiale et basée sur les moyennes pondérées par semestre (MPS). Pour l'intégration sociale, les critères incluent l'estime de soi, la capacité à maintenir des relations de qualité avec ses pairs de manière individuelle ou à l'intérieur d'activités organisées par des associations ou autres groupes sur le campus et finalement, la capacité d'interagir socialement et de façon informelle avec le personnel de l'établissement scolaire.

Le tableau ci-dessous présente les descriptions des critères exposés par Tinto (1993) et que nous avons complétés avec des critères proposés par d'autres chercheurs (Saenz, Marcoulides, Junn et Young, 1999) sur le même sujet. Le critère de l'estime de soi qui y est présenté correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'ils approuvent les comportements et les attitudes ou les désapprouvent (Rosenberg, 1979 ; Martinot, 2001).

Tableau 4 : Les critères d'intégration (Saenz, Marcoulides, Junn et Young, 1999 ; Tinto, 1993)		
Type d'intégration	Critères	Description
Scolaire	Réussite des cours	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant est en mesure de se fixer des objectifs à atteindre. • L'étudiant obtient en général une moyenne pondérée cumulative (MPC) égale ou supérieure à la moyenne de la population étudiante (d'une même école).
	Développement intellectuel	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant est capable d'utiliser les connaissances qu'il a acquises antérieurement. • L'étudiant est capable de faire des liens avec les nouvelles connaissances. • L'étudiant est capable d'apprendre et de comprendre de nouveaux concepts.
	Préoccupation pédagogique	L'étudiant discute à l'occasion avec d'autres personnes (étudiants, professeurs, coordonnateurs de programme) à propos de l'enseignement et de l'apprentissage durant sa formation.
	Temps et stratégies d'étude durant ou en dehors des cours	<p>L'étudiant utilise différentes stratégies. Par exemple, il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prend des notes en classe ou enregistre les conférences ; • fait les lectures et souligne ou surligne les passages importants ; • révise en vue de se préparer aux examens ; • développe des stratégies (plans, réécriture, etc.) pour la rédaction ; • étudie un certain nombre d'heures (individuellement ou avec un pair) en dehors des classes ; <p>utilise des services (tutorats ou autres) offerts par l'école pour mieux réussir les cours de son programme et les cours généraux (langue).</p>
Sociale	Estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant manifeste un comportement de respect et d'amour envers lui-même.

		<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant adopte un discours positif par rapport à ses choix et à ses actions. • L'étudiant s'accorde de la valeur selon les situations.
	Relation avec les pairs	<p>L'étudiant est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • participer de son propre chef à des activités avec ses pairs de manière individuelle ou à l'intérieur d'activités organisées par des associations ou d'autres groupes sur le campus ; • maintenir des relations de qualité avec ses pairs à l'intérieur d'activités individuelles ou organisées par des associations ou d'autres groupes sur le campus.
	Interaction avec les enseignants	L'étudiant est capable d'interagir socialement et de façon informelle avec les membres du corps professoral.
	Interaction avec le personnel administratif et de soutien	L'étudiant est capable d'interagir socialement et de façon informelle avec les membres du personnel administratif et de soutien.
	Nouvelles rencontres	L'étudiant se fait de nouveaux amis à la nouvelle école.

Tinto (1993), dont le modèle est développé à partir d'entrées directes d'étudiants provenant du secondaire, insiste sur la nécessité pour l'étudiant, une fois arrivé aux études postsecondaires, de se détacher des relations établies durant les études secondaires afin de s'ouvrir et de créer de nouvelles amitiés qui le feront s'épanouir en fonction de ses nouveaux besoins et ses champs d'intérêt. Ces actions seraient particulièrement importantes pour la réussite scolaire de groupes minoritaires puisque ces derniers présentent un plus haut risque d'abandon scolaire (Saenz, Marcoulides, Junn et Young, 1999 ; Tinto, 1993). Cela nous conduit au concept de métier d'étudiant et à la part de responsabilité attribuée à l'étudiant pour sa réussite.

2.3 Le métier d'étudiant

Le concept de « métier d'étudiant » (Coulon, 2005) permet de comprendre le rôle que joue l'étudiant dans la construction de son propre apprentissage, car son activité dans les situations d'apprentissage est un indicateur important du savoir qu'il construit (Perrenoud, 1994). Felouzis (2014) se réfère aux concepts de « métier d'étudiant » et de « parcours adaptatifs dans une "institution faible" » pour expliquer l'impact de la démocratisation du savoir et l'accès aux études supérieures sur les étudiants. Ces derniers doivent davantage réaliser un travail d'adaptation ou d'affiliation, travail qui se présente en un processus construit en plusieurs phases. Pour Coulon (2005), le métier d'étudiant représente tout d'abord un statut social provisoire puisqu'il est délimité dans le temps selon la durée du programme auquel l'étudiant est inscrit et ce qu'il faut

apprendre pour réussir ses études, « faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine (*sic*) parce que l'on reste étranger à ce nouveau monde » (Coulon, 2005, p. 1). Ensuite, le métier d'étudiant nécessite d'être en mesure de maîtriser les mécanismes à travers « un certain nombre de rites d'affiliation » (p. 9), tels que prendre connaissance des codes, des règles et des normes de la vie au niveau postsecondaire, pour apprendre et construire son parcours (Coulon, 2005).

Coulon, qui s'appuie sur la recherche de Van Gennep (1981) tel que décrite dans son livre *Les rites de passage*⁸, explique que le passage à l'enseignement supérieur est souvent, pour l'étudiant, accompagné de ruptures simultanées affectives et psychopédagogiques. Ainsi, l'étudiant quitte le milieu familial pour entrer dans une vie plus autonome et quitte les repères ancrés durant son passage à l'école secondaire où les enseignants ont des rapports plus personnalisés avec leurs élèves. De plus, l'étudiant issu de l'immigration vit aussi des ruptures qui lui sont propres, car « le fait migratoire implique le plus souvent une rupture plus ou moins prononcée des cadres référentiels des immigrants » (Manço, 2006, p. 11). Nous concevons aussi que « d'un pays ou d'un établissement à un autre, l'école ne fonctionne pas exactement de la même façon » (Perrenoud, 1994, p. 29). Ces ruptures entraînent chez l'étudiant un comportement qui risque de perturber l'organisation de sa vie et de ses études ; elles peuvent même le conduire à l'échec et à l'anxiété (Coulon, 2005). Selon Dewey (1968), lorsque surgissent des ruptures, la conscience joue un rôle essentiel et déterminant, à la fois critique et créateur, qui permet un réajustement de l'expérience.

Dans le nouvel environnement, les rapports au temps (l'organisation de l'horaire et des cours, les examens, les semestres, l'effort de travail à fournir), à l'espace (les salles de cours, l'espace et la taille de l'établissement, les bureaux administratifs à trouver) aux règles et aux savoirs (les règles émises par l'inscription à un programme, les liens entre les savoirs des différents champs intellectuels et l'activité professionnelle) sont changés (Coulon, 2005). Coulon présente trois périodes consécutives à travers lesquelles l'étudiant apprend son métier : le *temps de l'étrangeté*, où l'étudiant pénètre dans un univers inconnu qui rompt avec le monde familier qu'il vient de quitter ; le *temps de l'apprentissage*, où il s'adapte progressivement et se conforme

⁸ En 1901, dans la première édition du livre intitulé *Les rites de passage*, l'anthropologue Van Gennep a identifié, dans toutes les sociétés qu'il a étudiées, une structure des rites d'initiation qui passe par trois phases séquentielles marquant le passage d'un statut social à un autre : la séparation d'avec le passé, la phase d'ambiguïté ou de marge, ainsi que la phase de conversion ou d'agrégation.

au milieu ; puis le *temps de l'affiliation*, où se manifeste la maîtrise relative des règles, en passant par la capacité d'interpréter ou de transgresser celles-ci.

Le parcours du collégien emprunte une voie similaire pour apprendre les rudiments et les règles qui sont propres à l'environnement qui l'entoure. Les trois périodes que mentionne Coulon font aussi partie d'un processus d'intégration qui semble complémentaire au modèle de Tinto.

Le concept d'expérience étudiante qui suit complète les éléments nécessaires à une meilleure compréhension du parcours étudiant.

2.4 L'expérience étudiante

Alors que le concept d'«intégration scolaire et sociale» de Tinto est utilisé pour comprendre l'intégration scolaire et sociale des étudiants selon un contexte de persévérance aux études et que la définition de «métier d'étudiant» de Coulon (2005) est utilisée pour documenter le processus de l'étudiant et son rôle comme acteur de son apprentissage, nous en utilisons un troisième, celui de l'expérience étudiante de Dubet (1994). Ceci afin d'être en mesure de répondre de manière plus globale à la question principale de notre recherche, soit l'étude de l'expérience étudiante d'immigrants de première génération au collégial dans leur processus d'intégration scolaire et sociale réussie. Ce concept enrichit la démarche de notre recherche en ce sens qu'il nous donne accès à la diversité possible des parcours étudiants et à une meilleure connaissance de ce que vit l'étudiant sur le campus une fois qu'il est entré dans son programme de formation postsecondaire, à savoir s'il qualifie son expérience scolaire de réussite ou non. Autrement dit, l'expérience étudiante permet d'analyser le sens que les étudiants immigrants donnent à leur parcours et aux stratégies qu'ils empruntent pour la construction de leur expérience scolaire et sociale. Le fait que le concept d'expérience étudiante soit présenté à la suite des concepts d'intégration scolaire et sociale et du métier d'étudiant n'en fait pas un concept moins important ; au contraire, par sa position actuelle, il permet de boucler la boucle et d'assurer la compréhension de l'ensemble du parcours de l'étudiant, c'est-à-dire d'inclure tant l'intégration scolaire et sociale que le métier d'étudiant dans ce processus.

L'expérience étudiante de Dubet est intrinsèque à la sociologie de l'expérience, une approche théorique «qui tente de comprendre, à partir du point de vue des acteurs, la construction de leur réalité sociale» (Côté, 2011, para. 2). Dubet (1994) présente l'expérience étudiante comme étant composée de trois dimensions subjectives qui offrent une structure et

permettent à l'étudiant de mettre en relief son rapport à ses études : ces dimensions sont le projet, l'intégration et la vocation. Selon l'auteur, celles-ci sont reliées aux études et permettent davantage que les facteurs déterminants pour chercher les principes d'identification et de construction de l'expérience étudiante. Les définitions de chacune de ces dimensions subjectives sont présentées dans les paragraphes qui suivent.

Le *projet*, qu'il soit professionnel, orienté vers le capital scolaire ou absent, c'est-à-dire non défini, est « la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût ». Dubet précise que « l'absence de projet, dans ce registre de l'expérience étudiante, est tout aussi significative que son existence, car la situation étudiante exige que les individus se définissent par rapport aux bénéfices sociaux (*sic*) découlant de leur travail » (Dubet, 1994, p. 513).

Dans la dimension d'*intégration*, Dubet explique que « l'étudiant construit une forme et un niveau d'engagement et d'intégration dans l'organisation où se déroulent ses études. Il est plus ou moins intégré dans un milieu scolaire et plus largement dans un milieu étudiant » (Dubet, 1994, p. 515). Deux indicateurs de l'intégration scolaire que précise Dubet sont la connaissance qu'ont les étudiants des règles hiérarchiques de l'établissement et de l'organisation de département où ils étudient ainsi que leur assiduité à participer au cours. L'intégration étudiante déborde du cadre scolaire et repose également sur deux autres indicateurs, soit les loisirs et la sociabilité entre étudiants. Il est possible de faire un recoupement de la définition de Dubet à celles des concepts de Tinto sur l'intégration scolaire et sociale. Cependant, la dernière portion de la définition de Dubet, relative aux indicateurs, aux activités sociales et à la sociabilité, n'est pas définie en tant qu'intégration sociale. De plus, les critères de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale sont davantage explicités dans la définition de Tinto. La définition de Tinto nous semble donc plus complète que celle de Dubet au sujet de l'intégration, aussi bien scolaire que sociale.

La dernière dimension qu'il reste à présenter se nomme la *vocation*. Selon le point de vue de l'auteur, bien que cette dimension ait des connotations religieuses et un caractère quelque peu excessif en ce sens, elle désigne « le sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études » [...] et « renvoie à l'intérêt intellectuel accordé aux études, au sens éducatif et personnel que chacun leur attribue ». Dubet parle de vocation davantage en termes d'éthique, de critique et de plaisir de la connaissance pour la connaissance que peut expérimenter l'étudiant lors de son parcours scolaire.

Dans un entretien avec Dubet, les auteurs Zeitler et Guérin (2012) retournent au sens de l'expérience. Dubet y résume le concept d'expérience comme étant un accès au point de vue interne de l'étudiant en contrepartie du concept d'habitus de Bourdieu où la connaissance par la famille et l'appropriation de codes culturels hérités dans l'éducation de sa condition sociale sont un point de vue en extériorité. L'expérience signifie que les acteurs se construisent eux-mêmes en fabriquant leur expérience scolaire à travers l'épreuve qu'ils traversent et le sens intérieur, selon leur point de vue, qu'ils donnent à leur expérience lorsqu'ils fréquentent l'école.

Soulignons que Dubet n'est pas le premier à avoir considéré le concept d'expérience dans le domaine de l'éducation. En effet, bien avant qu'il s'y intéresse, Dewey, en 1938, jetait les bases des concepts d'éducation et d'expérience. Dans son livre *Education & Experience*, dans lequel il offre une critique de l'éducation traditionnelle et de l'éducation progressive, John Dewey élaborait une théorie de l'expérience en éducation centrée sur l'expérience éducative de l'individu dans son environnement immédiat. Selon ce philosophe américain et professeur à l'Université de Chicago, les expériences en éducation ne sont pas toutes éducatives de manière égale ou authentique. Certaines vont conduire au développement de soi et à la volonté de répéter l'expérience positive tandis que d'autres, les expériences négative en éducation, auront pour effet de freiner ou de créer une certaine distorsion des expériences à venir et à vouloir éviter les situations analogues. L'éducateur ou l'enseignant a la responsabilité de penser à l'expérience et à ses retombées sur l'étudiant. Outre l'importance de tenir compte de l'environnement de la personne dans son apprentissage, Dewey identifie des critères tous interreliés et nécessaires à l'expérience positive en éducation. Ces principaux critères se présentent comme suit : la continuité dans le temps, c'est-à-dire la capacité de reconstruction de l'expérience par l'apprenant ; le développement (dans le temps) de l'individu sur les plans à la fois physique, intellectuel et moral ; l'interaction de l'individu en relation avec son environnement et sa capacité de créer du sens de ses expériences afin de les rattacher à son environnement immédiat. Par ailleurs, nous nous permettons de soulever un point faible de la théorie de Dewey et des critères de l'expérience éducative ; celui de la responsabilité. En effet, selon Dewey, il semble que la création des expériences éducatives et durables soit sous surtout sous la responsabilité de l'enseignant. Nous mettons en doute cette réalité de même que le partage de responsabilité avec les administrations scolaires à l'égard de la rigidité dans le cadre scolaire et celle de l'étudiant en relation à son apprentissage. C'est en association avec ce questionnement que nous avons choisi

la définition de Dubet dont l'argumentation insiste sur le point de vue personnel de l'étudiant, acteur de son éducation, de son expérience et du sens qu'il donne à la construction de son apprentissage.

2.5 La représentation sociale

L'enjeu de notre recherche porte sur l'expérience des étudiants issus de la première génération d'immigration dans la réussite de leur parcours d'intégration au milieu scolaire francophone en situation minoritaire. Pour délimiter cet enjeu et mieux saisir comment ces étudiants comprennent leur environnement et leur quotidien, de même que leurs points de vue et leurs processus d'intégration au collégial en milieu francophone minoritaire, il est essentiel d'utiliser le concept de représentation sociale et de préciser quelle définition nous en retenons.

D'abord, ce concept tire son origine de la sociologie durkheimienne et a été repris par Moscovici, au début des années 1960 en psychologie (Jodelet, 2009). Selon Moscovici (2008), la représentation sociale est un mode particulier de la connaissance et sa fonction est de modeler les comportements et la communication entre les individus. L'auteur utilise l'objectivation et l'ancrage, deux processus cognitifs fondamentaux, pour situer son discours. Le sens qu'il donne à l'ancrage est celui de transformer quelque chose d'étrange et de perturbant, qui intrigue l'individu, dans son système de catégorisation personnel et de le comparer à un paradigme d'une catégorie considérée appropriée par sa pensée. Le processus d'objectivation passe par deux mécanismes, la naturalisation et la classification, que l'auteur explique en ses termes :

One makes symbols real, and the other gives reality a symbolic appearance. One broadens the range of beings that can be attributed to an individual [...] whilst the other detaches certain of those beings from their attributes so as to keep them within a general picture that is keeping with the system of reference established by society (p. 56).

L'objectivation est en relation au savoir, caractéristique de la pensée sociale, qui transforme l'abstrait en concret et matérialise la parole. Le sens donné au terme objectiver est celui de découvrir la qualité de l'image d'une idée, ou de manière plus abstraite, c'est reproduire un concept en une image. Selon Moscovici, les processus d'ancrage et d'objectivation n'arrivent pas séparément, ils se forment lors de la cristallisation d'une représentation autour d'un noyau figuratif et d'un système de représentation de la réalité déterminant les comportements (Lemos, Costa et Lima, 2013 ; Moscovici, 2008).

Jodelet (2009) affirme que la communauté scientifique s'entend sur la caractéristique première de la représentation sociale qui permet à un groupe social de construire conjointement une réalité commune par le partage et l'élaboration de connaissances. En outre, dans un autre article, Jodelet (2006) recourt à l'analyse de l'expérience, comme connaissance et comme vécu, dans le but de comprendre la construction du sens dans certains contextes sociaux et situations vécues. Elle stipule que seuls les systèmes de représentations sociales en place dans un cadre culturel et social donné peuvent interpréter l'expérience prise dans ses dimensions psychologiques et sociales. Le parallèle établi par Jodelet entre l'expérience et la représentation sociale en démontre la pertinence et justifie d'autant plus l'utilisation des deux concepts qui jouent des rôles complémentaires tant dans notre cadre théorique que pour l'analyse de nos données.

D'autre part, Gilly (2009) relate que l'utilisation de la notion de représentation sociale pour l'étude et la compréhension des faits d'éducation a pour intérêt de concentrer l'attention « sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif » (p. 383-384). En référence à Deschamps *et al.* (1982), Gilly mentionne que cette notion offre non seulement un regard nouveau qui explique comment les mécanismes des facteurs sociaux interagissent avec les champs de l'éducation et en influencent les résultats, mais aussi qu'elle permet d'intervenir sur une multitude de facettes reliées au milieu scolaire, dont la façon de voir la salle de classe, le rôle de l'enseignant, la communication et la construction des connaissances.

La définition des représentations sociales que nous avons choisie est celle de Jodelet (2009).

Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui orientent les conduites et organisent les communications sociales. [...] Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensées, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées (Jodelet, 2009, p. 53).

Jodelet explique que les représentations sociales sont importantes dans la vie courante parce qu'elles « guident dans la façon de nommer et (*sic*) définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter (*sic*), statuer sur eux et, le cas échéant (*sic*), prendre position à leur égard et (*sic*) la défendre » (2009, p. 47).

Ce concept nous aidera à analyser l'expérience des immigrants de première génération quant à la reconstruction de la réalité par rapport à leur statut de collégien, à la maîtrise de l'environnement et à tout ce qui a trait aux règles du métier d'étudiant mentionnées par Coulon, et par rapport à la compréhension de leur processus d'intégration scolaire et sociale au collègue.

2.6 Une synthèse des concepts clés

Dans les sections précédentes, nous avons défini les concepts qui encadrent notre recherche. Il s'agit de l'intégration scolaire et sociale, du métier d'étudiant, de l'expérience étudiante et de la représentation sociale. L'ensemble de ces concepts apparaît comme un choix éclairé qui nous a guidé dans l'analyse de notre problématique et des questions à l'étude. Le tableau présenté dans cette section vise à résumer les trois premiers concepts en juxtaposant les trois phases ou dimensions respectives qui les composent. Nous avons voulu les reprendre ici pour en donner une vue d'ensemble. Le **modèle d'intégration** de Tinto se résume en phase 1 par des facteurs de *préinscription aux études supérieures* et où l'influence de la famille, les caractéristiques de l'individu et des établissements scolaires fréquentés sont prioritaires ; en phase 2 par des facteurs entourant *l'expérience durant le parcours scolaire* et reliés aux expériences d'engagement à l'école et ses buts personnels et en phase 3 par la *prise de décision* sans appel de poursuivre ou d'abandonner l'école selon les expériences réalisées. Le concept de **métier d'étudiant** de Coulon présente en phase 1 le temps de l'étrangeté où a lieu la prise de connaissance du nouvel univers scolaire, en phase 2 le *temps de l'apprentissage*, soit la période d'adaptation de l'étudiant au milieu et en phase 3 le *temps de l'affiliation* où l'étudiant maîtrise les règles et les codes appris. Le concept d'**expérience** étudiante de Dubet présente une première dimension nommée *le projet* où l'étudiant planifie, définit ses buts; en deuxième lieu arrive la dimension de *l'intégration* où l'étudiant construit sa place dans l'établissement scolaire et, en troisième lieu, la dimension de *l'intégration et la vocation* où il goûte les fruits de son labeur et expérimente le sens d'accomplissement de son projet initial. La synthèse des concepts clés que nous avons retenus pour procéder à l'analyse des données que nous avons recueillies est présentée au Tableau 5. Celui-ci expose les principaux passages et dimensions de chacun afin d'en faciliter la lecture et la compréhension. Le concept de représentation sociale n'y est pas inclus puisque celui-ci interagit plutôt comme système d'interprétation du sens de la réalité de l'environnement et des communications.

Tableau 5 : La synthèse des concepts de Tinto, Coulon et Dubet				
Passage/ concept	Tinto – Intégration scolaire et sociale	Coulon – Métier d'étudiant	Dubet – Expérience étudiante	Dimension /concept
Passage 1	<i>Séparation des communautés antérieures, transition</i> : Passage composé des facteurs entourant la préinscription aux études postsecondaires (influence de la famille, caractéristiques personnelles de l'individu, établissements scolaires fréquentés)	<i>Le temps de l'étrangeté</i> , où l'étudiant pénètre dans un univers inconnu qui rompt avec le monde familial qu'il vient de quitter	<i>Le projet</i> : « la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût	Dimension 1
Passage 2	<i>Transition du secondaire vers le postsecondaire</i> : Passage composé des facteurs entourant les expériences durant les études : engagement envers le système scolaire et ses buts personnels ou intégration scolaire et sociale	<i>Le temps de l'apprentissage</i> , où il s'adapte progressivement et se conforme au milieu	<i>L'intégration</i> : l'étudiant construit une forme et un niveau d'engagement et d'intégration dans l'organisation où se déroulent ses études. Il est plus ou moins intégré dans un milieu scolaire et plus largement dans un milieu étudiant	Dimension 2
Passage 3	Intégration dans la communauté postsecondaire : passage où se situe la <i>prise de décision</i> de continuer s'il y a eu intégration ou d'abandonner dans le cas contraire	<i>Le temps de l'affiliation</i> où se manifeste la maîtrise relative des règles, en passant par la capacité d'interpréter ou de transgresser celles-ci	<i>L'intégration et la vocation</i> : le sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études en association au sens que celles-ci prennent quant au développement éducatif et personnel de même qu'en termes d'intérêt intellectuel	Dimension 3

2.7 Le résumé de chapitre

Le choix de ces concepts pour cette étude visait à nous donner un cadre de références pour l'analyse des données et leur interprétation; l'agencement de plusieurs concepts est plus favorable pour guider et enrichir notre travail de recherche. Enfin, les définitions retenues nous ont guidé à travers l'expérience des étudiants issus de l'immigration vers une connaissance plus approfondie

de l'interprétation qu'ils ont donnée de leur expérience étudiante en milieu francophone minoritaire et de leur conception d'une expérience étudiante réussie ou non.

Le prochain chapitre informe sur le cadre méthodologique que nous avons retenu pour mener la collecte de données et leur analyse.

CHAPITRE III LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le phénoménologue, comme le praticien, ne présume de rien, ne tient rien pour acquis, et va toujours de l'avant, en laissant ouvertes toutes les portes de l'existence.

(N. Depraz, 2006, p. 7)

Ce segment de la thèse présente le cadre méthodologique qui nous a permis de conduire cette recherche. À cet effet, nous avons choisi l'approche phénoménologique et la méthode descriptive de Giorgi (1997, 2012). Ce chapitre permet de présenter dans un premier temps, la position épistémologique de la chercheuse et ses présupposés, et dans un deuxième temps d'exposer les principaux courants de la phénoménologie afin de préciser celui retenu pour réaliser cette étude. Par la suite, nous présenterons la collecte de données, ses instruments et la procédure d'analyse des données. Les critères de rigueur méthodologique viendront compléter cette partie.

3.1 La position épistémologique de la chercheuse

En éducation, la pertinence de la recherche qualitative/interprétative est d'autant plus appropriée que les résultats et le savoir produits par ce type de recherche sont accessibles et s'appuient sur l'interactivité, sur la coconstruction de sens entre le chercheur et les participants (Savoie-Zajc, 2004). La recherche que nous avons réalisée s'inscrit dans le paradigme qualitatif/interprétatif, une tradition de recherche empruntant une démarche inductive. Cette tradition fait référence à différents courants théoriques et approches méthodologiques de même qu'à une variété de techniques de collecte et d'analyse de données (Anadon, 2006). Le regard des chercheurs adoptant la tradition interprétative en est un qui est subjectif, interne ; leur vision de la réalité est basée sur le construit et leur but vise la compréhension de « la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 115). Comme l'explique Creswell (2007), notre étude adopte un point de vue socioconstructiviste puisque nous cherchons à comprendre et non à expliquer l'expérience étudiante d'immigrants de première génération au collégial dans leur processus de réussite d'intégration scolaire et sociale au milieu francophone en situation minoritaire en Ontario. Ce dernier précise, par ailleurs, que cette façon de voir le monde vise davantage à obtenir une complexité de regards plutôt que d'en réduire le sens à quelques idées. Ainsi, nos croyances et

nos intérêts de chercheure s'intéressent à la compréhension des significations et à l'interprétation subjective que donnent les individus de leurs expériences (Anadon, 2006 ; Creswell, 2007 ; Mertens, 2014).

La méthodologie de recherche empruntée pour mener l'étude découle des postures épistémologiques et théoriques de la chercheure. Elle emprunte un ensemble de perspectives et de points de vue qui, une fois liés, informent le problème sur de recherche, les stratégies de collecte et d'analyse de données, leur interprétation ainsi que les critères de rigueur donnant la crédibilité aux recherches effectuées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Van der Maren (1995), tenant de la recherche qualitative, élabore une définition détaillée de la méthodologie de la recherche. Selon lui, c'est :

un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées afin, d'une part, de relier avec consistance l'intention, le but, l'objectif de la recherche, la manière de poser le problème, les techniques de constitution du matériel et leur validation, les techniques de traitement transformant les données en résultats, les procédures d'interprétation des résultats et de leur vérification, la justification des différents choix, et d'autre part, de répondre aux critères formels et opérationnels auxquels elles doivent s'astreindre pour se voir accorder la crédibilité recherchée (p. 112).

En somme, ce qu'il importe de retenir des propos précédents est que la position épistémologique et théorique de la chercheure se reflète à travers la méthodologie de recherche empruntée et appliquée. L'articulation des éléments qui la composent, soit la formulation de la problématique, l'instrumentation, l'échantillonnage, la collecte et l'analyse des données, doit être cohérente et respecter les critères relatifs à la tradition dans laquelle la méthodologie s'inscrit. Et en cela, l'influence de l'épistémologie sur la méthodologie prend tout son sens.

L'attitude appropriée et les présupposés de la chercheure

La méthode phénoménologique scientifique telle que décrite par Giorgi (1997 ; 2012) demande d'adopter une attitude appropriée, c'est-à-dire une attitude en lien avec la discipline et qui soit consciente des présupposés possibles, favorables ou défavorables, tout en étant capable d'y résister. Selon l'explication de Creswell (2007), ces présupposés à identifier, ces « regards conscients » (Meyor, 2005) définis comme « their own experiences and the context and situations that have influenced their experiences » (p. 61) font également partie de la démarche de Moustakas (1994) et sont présentés sous un format abrégé dans les premières sections du chapitre

du cadre méthodologique. Ainsi, nous présentons ces présupposés dont nous avons conscience en nous appuyant sur la définition précitée.

Les présupposés de la chercheure

Cette section sera écrite en utilisant le pronom « JE » puisqu'il s'agit des présupposés qui concernent la position de chercheure que je prends dans cette recherche.

Mes présupposés ont été construits à travers mes expériences de vie dès l'enfance jusqu'à l'âge actuel ; d'abord, du fait d'être née au Québec dans une monoculture francophone en région éloignée des grands centres urbains, voire isolée par sa position géographique. En effet, le village de Saint-Clément est situé dans la région du Bas-Saint-Laurent, région limitrophe du Témiscouata et à environ une heure de route du Madawaska au Nouveau-Brunswick. Les résidents de ce village sont tous de race caucasienne d'origine française et habitant la région de génération en génération. La majorité travaille dans le domaine agricole de père en fils, d'autres sont travailleurs des bois ou des ouvriers.

J'ai grandi dans une culture scolaire qui valorisait le multiculturalisme et la tolérance par l'usage de stratégies d'apprentissage ludiques telles la danse traditionnelle d'autres cultures, par l'utilisation d'un jeu de société *Hello/Bonjour*, jeu très coloré et imagé faisant la promotion de la grandeur et de la diversité du Canada, de même que par la participation à des activités sportives et musicales qui m'ont permis de visiter d'autres villes et d'autres provinces canadiennes dont l'Ontario et le Nouveau-Brunswick. Pourtant, il n'y avait pas d'élève d'autre origine culturelle ou ethnique dans mon école de village ni dans les écoles secondaires que j'ai fréquentées, d'où l'idée de monoculture. Tous les élèves étaient de race caucasienne sauf peut-être quelques-uns qui venaient des réserves autochtones, mais dont l'origine et la culture n'étaient pas mentionnées par les enseignants ni souligné lors d'activités scolaires. En 1983, à l'âge de 17 ans, j'ai quitté la région pour participer au programme Katimavik, un programme fédéral promouvant le *vivre ensemble* canadien et le service civique (Katimavik, 2015). J'ai visité le Canada et travaillé comme bénévole pendant neuf mois dans les communautés anglophones et francophones à l'ouest et au centre du Canada. Cela a eu pour conséquence, sur mon développement identitaire, d'amplifier mon attrait pour les voyages, l'étranger, l'Autre ; cette curiosité à connaître d'autres cultures, d'autres langues m'a toujours habitée. C'est d'ailleurs ce qui m'a menée à l'apprentissage de quatre langues outre le français et à l'expérience de la réalité quotidienne du

mariage mixte, pendant sept années, avec un Sénégalais qui s'est bien inséré à la société québécoise en travaillant dans le milieu des arts et des médias. Par ailleurs, le fait de vivre en région éloignée a exigé un déplacement vers les grands centres afin de poursuivre des études supérieures. Ces déplacements m'ont permis de vivre de nombreuses expériences de séparation et d'intégration dans plusieurs communautés et milieux postsecondaires. Cette mobilité s'est ensuite appliquée à la vie professionnelle et m'a conduite à plusieurs séjours professionnels prolongés à l'étranger soit en France, au Malawi (en Afrique australe) et au Brésil. Ma première expérience d'expatriée au Malawi a également soulevé des questions sur ma culture d'origine et la fermeture/ouverture du Québec, particulièrement à la culture anglaise du reste du Canada et à la place des immigrants dans cette province. En 2000, lors de mon retour du continent africain, j'ai décidé de m'installer dans la région de l'Outaouais, alternant les déménagements d'une rive à l'autre, afin de profiter du multiculturalisme local ainsi que du bilinguisme frontalier entre les deux provinces, le Québec et l'Ontario. Cette même année, mon emploi dans un collège francophone de l'Ontario, m'a conduit peu de temps après à mes premiers questionnements sur la réalité francophone hors Québec et à la posture à adopter en tant que « passeur de culture » en salle de classe (Gohier, 2002). Ainsi, l'expérience de se déplacer et de vivre de l'intérieur d'autres cultures colore-t-elle la façon de penser de la chercheuse que je suis aujourd'hui.

Ma vie professionnelle actuelle, soit la position de praticienne en enseignement dans un collège francophone en contexte minoritaire, représente aussi un présupposé qui doit être exprimé. Comme exposé dans l'introduction, cette position se trouve à l'origine de cette volonté de poursuivre une recherche sur le phénomène de l'expérience d'intégration scolaire et sociale d'étudiants d'origines ethnoculturelles diverses.

Enfin, l'ensemble de ces expériences sont à l'origine des présupposés de ma position de chercheuse, soit que je valorise le multiculturalisme. De plus, je crois en l'enrichissement des différences culturelles et ethnoculturelles et à l'apport du savoir, savoir-faire et savoir-être que les immigrants amènent avec eux dans le milieu d'accueil qui nécessite, de la part du milieu et des immigrants eux-mêmes, une ouverture des manières de penser et un changement dans la pratique du savoir-faire et savoir-être quotidien, de part et d'autre, à travers les communications verbales et non verbales, par exemple la connaissance de la langue française et la nécessité de préciser le sens des mots utilisés de même que l'importance de savoir interpréter adéquatement le sens des gestes et des comportements. J'ai ainsi une position favorable à l'égard du sujet traité. Ces

présupposés me sensibilisent davantage à l'adoption de l'attitude appropriée pour mener la recherche et adopter une position de chercheuse qui y soit adaptée. Ces attitude et position en question empruntent une double perspective reliée, d'une part, au regard éducationnel qui prend pour référence le cadre conceptuel mis en place et qui est utilisé pour la réduction des données. D'autre part, je suis consciente d'une proximité certaine envers le phénomène à l'étude, soit l'intégration, puisque je l'ai expérimentée en tant que personne étrangère dans d'autres pays et j'ai accompagné plusieurs nouveaux immigrants, dont un ex-conjoint, dans leur première décennie au Canada.

3.2 L'approche phénoménologique

La phénoménologie telle qu'on la connaît aujourd'hui, et qui s'inscrit dans la tradition transcendantale, est le fruit de la pensée et du travail du mathématicien allemand, Husserl (1859-1938), et a été enrichie par de nombreux autres penseurs, notamment Merleau-Ponty et Henry. Quant aux philosophes comme Kant et Hegel, ils figurent comme les pères de la tradition philosophique ; ils ont tracé les deux premières voies de la phénoménologie. La pensée kantienne comprend « l'être comme ce qui limite la prétention du phénomène tout en restant lui-même hors d'atteinte » tandis qu'au contraire, dans la tradition hégélienne, « le phénomène est résorbé dans une connaissance systématique de l'être » (Dartigues, 1972, p. 9). Selon Dartigues (1972), la vision de Husserl présente une troisième voie de la phénoménologie : elle réunit le sens de l'être et le sens du phénomène, tenant lieu elle-même d'ontologie. L'approche de la phénoménologie actuelle ou moderne met en valeur quatre perspectives philosophiques. Reprises de Stewart et Mickunas (1990) par Creswell (2007) en vue d'en présenter une vision élargie, ces perspectives peuvent être résumées ainsi⁹ : 1) un retour aux tâches traditionnelles de la philosophie, soit un retour à la conception de la philosophie telle que pensée par les Grecs dans leur recherche de la sagesse ; 2) une philosophie sans présupposition où l'on suspend tout jugement sur le réel jusqu'à ce qu'il soit fondé sur des assises plus solides pour créer des divisions en unités de signification. (Husserl emprunte le terme de « *epochè* » ou « *épokhê* » pour nommer cette suspension) ; 3) l'intentionnalité de la conscience, c'est-à-dire comment l'objet apparaît à la conscience de

⁹ Traduction libre.

l'individu qui l'expérimente ; 4) le refus de diviser sujet-objet où l'intentionnalité de la conscience de l'individu selon l'expérience de ce qu'il perçoit de la réalité de cet objet.

3.2.1 Les courants interprétatif et descriptif de l'approche phénoménologique

La phénoménologie se présente principalement sous deux courants : l'interprétatif et le descriptif (Creswell, 2007). L'approche interprétative, ou herméneutique, qui découle de la tradition philosophique, oriente davantage le travail de recherche vers l'interprétation des données recueillies sur l'expérience telle que vécue par les participants. En éducation, les travaux de recherche de Van Manen (1990) sont une illustration de cette mise en pratique. Quant au second, le courant descriptif, ou empirique, qui résulte de la phénoménologie transcendantale ou psychologique de Husserl, Moustakas (1994), Giorgi par les *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* (1985), de même que Van Kaam (1966) et Colaizzi (1978) en sont les principaux représentants (Creswell, 2007). Pour ce courant, les caractéristiques essentielles sont la mise en application de l'*epochè* ou *épokhê* – terme emprunté à Husserl – et les procédures d'analyse pour en identifier le phénomène.

3.2.2 La phénoménologie : une méthode et une attitude de pensée

Par définition, et selon la pensée de Husserl, la phénoménologie est surtout un concept méthodologique plutôt qu'une science se caractérisant par son contenu. Elle « désigne avant tout une méthode et une attitude de pensée : l'attitude de pensée spécifiquement philosophique et la méthode spécifiquement philosophique » (Husserl, 1985, p. 45). Cette attitude et cette méthode sont orientées vers la recherche de ce qui est véritablement un phénomène, c'est-à-dire la donnée pure, la donnée absolue de la chose. Celle-ci n'apparaît que lorsque l'intérêt à son être s'efface, s'estompe, que si l'*épokhê* ou la suspension sceptique du jugement est mise en pratique, attitude similaire à celle de la « position du spectateur désintéressé » (Husserl, 1953, cité par Dastur, 2004, p. 85). Moustakas (1994) a été un des premiers à organiser la procédure de la recherche phénoménologique : ses étapes présentent six actions principales : 1) identifier un phénomène à étudier ; 2) appliquer l'*épokhê*, c'est-à-dire mettre de côté ses connaissances et ses expériences ; 3) recueillir des informations du phénomène étudié auprès de personnes qui en ont fait l'expérience ; 4) par la suite, analyser les données par la réduction de l'information en utilisant les déclarations signifiantes ou les citations et les rassembler sous des thèmes ; 5) ensuite, produire un texte descriptif sur les expériences et un texte structural pour la présentation des

données traitant de comment se traduit l'expérience sous l'angle des conditions, les situations ou contextes et enfin 6) produire une combinaison des deux types de descriptions précédentes afin d'en communiquer l'essence globale de l'expérience (Creswell, 2007).

Giorgi (1997), quant à lui, définit la phénoménologie comme « l'étude de ce qui se présente à la conscience et exactement comme cela se présente ; autrement dit, la phénoménologie est l'étude des structures de la conscience, ce qui inclut une corrélation entre les actes de la conscience et leur objet (compris dans son extension la plus générale possible) et les divers styles et modalités de présence manifestés par la conscience » (p. 134). Il explique la différence entre la phénoménologie philosophique et la phénoménologie scientifique en ces termes : « Étudier ces structures sous leurs aspects concrets et matériels (socialement, culturellement ancrés) revient à faire de la phénoménologie scientifique ; les étudier sous leurs aspects les plus fondamentaux et tenter d'atteindre leur sens ultime, universel, revient à faire de la phénoménologie philosophique » (p. 342).

En somme, nous comprenons que la phénoménologie s'intéresse d'abord à ce qui se présente à la conscience, c'est-à-dire le *quoi*, et ensuite au *comment* il se présente lorsque celui qui l'a expérimenté le révèle à son interlocuteur. Notre recherche s'inscrit dans le courant scientifique comme l'indique le titre de la méthode développée par Giorgi (1997; 2012).

3.3 La méthode descriptive de Giorgi : justification et présentation

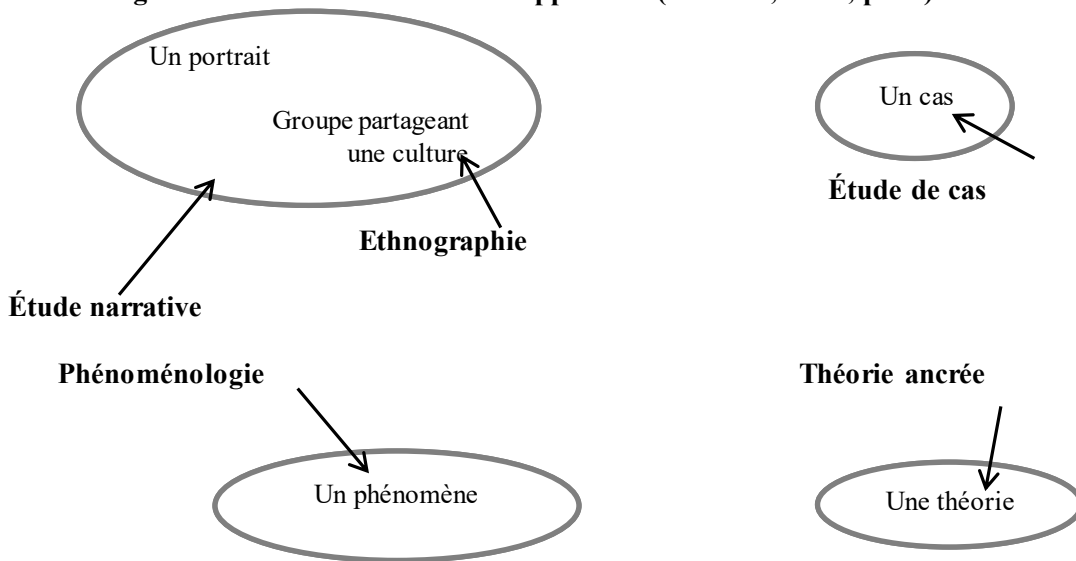
La méthode descriptive phénoménologique de Giorgi (1997, 2012) que nous avons adoptée pour effectuer cette étude est aussi connue sous l'appellation de *méthode phénoménologique scientifique en sciences humaines*. Ce choix s'inscrit dans une démarche compréhensive de chercheur débutant que nous pouvons motiver par trois raisons principales.

3.3.1 La justification de l'utilisation de la méthode phénoménologique

Cette méthode de recherche nous a semblé la plus appropriée pour notre étude du fait que nos préoccupations sont liées à la valorisation de l'expérience vécue des sujets et au phénomène de l'intégration scolaire et sociale au postsecondaire en milieu francophone minoritaire. D'une part, l'approche phénoménologique donne accès à une description en profondeur de l'expérience d'intégration telle que vécue et reconstruite par les participants, soit les étudiants immigrants de première génération au collégial. Leurs voix peuvent se faire entendre à travers leurs propres mots que nous avons recueillis et transcrits. D'autre part, elle permet de saisir l'essence du

phénomène tel qu'il se manifeste à la conscience du chercheur par l'utilisation de la méthode de variation libre et imaginaire (Deschamps, 1993 ; Giorgi, 2012). Cette démarche est unique notamment par sa mise en application de l'*épokhé*, soit la suspension du jugement et des connaissances du monde. Creswell (2007) compare les principales approches qualitatives/interprétatives et souligne que tandis que la phénoménologie se concentre sur le phénomène tel que vécu par des individus, l'approche narrative focalise sur la vie de l'individu, alors que l'approche ethnographique vise la description de la culture que partage un groupe. La théorie ancrée, quant à elle, a pour but de développer une théorie issue des données, alors que l'étude de cas étudie un cas ou un système spécifique souvent avec l'intention d'examiner un problème en utilisant le cas qui en illustre la complexité. La Figure 5 en page suivante, tirée de Creswell (2007, p. 94), donne une image claire de ces différentes approches.

Figure 5 : La différenciation des approches (Creswell, 2007, p. 94)¹⁰



Enfin, la procédure de la méthode descriptive de Giorgi nous offre un cadre de référence et nous permet de poursuivre une démarche par étapes qui nous semble accessible au chercheur novice.

¹⁰ Traduction libre.

3.3.2 La description de la méthode phénoménologique

Ainsi, puisque la phénoménologie a pour objet d'analyser ce qui est ressenti par les sujets à partir de leur expérience et d'en faire ressortir l'essence (Giorgi, 1997 ; 2012), nous avons adopté la procédure méthodologique qui y correspond.

La méthode scientifique proposée par Giorgi (1997 ; 2012) se décline en cinq étapes principales que nous avons décrites par la suite :

1) d'abord la collecte de témoignages auprès de sujets participants à l'étude, sujets aussi appelés participants (Giorgi, 1997 ; Meyor, 2005) ou collaborateurs (Deschamps, 1993). Au cours de cette recherche, nous avons cependant utilisé les termes de participants ou de répondants. Lors de cette étape, la chercheuse a orienté ses questions (voir Annexes G, H, I et J) afin d'obtenir « une description concrète et détaillée de l'expérience et des actes du sujet qui soit aussi fidèle que possible à ce qui est arrivé tel qu'il l'a vécu » (Giorgi, 1997, p. 353) ;

2) ensuite, il s'agit de lire l'ensemble des données recueillies. Étant donné la nature holistique de l'approche phénoménologique, cette étape est essentielle à la compréhension d'un sens global de ce qui est exprimé par les sujets participants ;

3) l'étape suivante consiste à diviser les données en unités de signification. Cette étape exige la mise en pratique de l'attitude appropriée en fonction de la perspective de la discipline. Dans notre cas, celle-ci se réfère à la mise en application des éléments du cadre conceptuel de notre recherche ;

4) l'étape quatre, au cœur de cette méthode, applique la réduction des données qui est l'expression dans le langage de la discipline, c'est-à-dire en utilisant la terminologie, le vocabulaire et les concepts propres à la discipline. Elle vise à clarifier la valeur de chaque unité au regard du cadre conceptuel. Cette étape demande l'utilisation de la méthode de variation libre imaginaire, soit une reformulation des propos des sujets participants en fonction de la valeur du cadre conceptuel ;

5) finalement, cette étape utilise les résultats de la phase précédente afin de dégager la synthèse de la structure du phénomène (Giorgi, 1997 ; 2012 ; Meyor, 2005).

Cependant, la mise en pratique de cette méthode de recherche ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs de cette discipline. Les prochains paragraphes regroupent les principaux arguments soulevés par les phénoménologues expérimentés.

3.3.3 Les avantages et les limites de la méthode descriptive de Giorgi

Alors que Bordeleau (2005) reconnaît la valeur de la méthode, Meyor (2005) et Creswell (2007) mentionnent notamment qu'il s'agit là du moyen d'accès aux phénomènes dans les sciences humaines dans la mesure où la qualité de l'analyse est effectuée avec un regard phénoménologique adéquat, c'est-à-dire que la suspension du jugement et des connaissances du monde, ou *épokhê*, est en place. Par ailleurs, Creswell (2007) considère qu'elle procure une compréhension en profondeur d'un phénomène tel qu'expérimenté par plusieurs individus. De plus, l'utilisation de cette approche pour l'analyse de données offre l'avantage d'une certaine structure ou d'un cadre pour les chercheurs débutants. De surcroît, Deschamps (2006) souligne le mérite de cette méthode de pouvoir examiner de manière descriptive tout en étant à la fois pragmatique et systématique. Enfin, l'auteur reconnaît également que la méthode descriptive de Giorgi est la première « à systématiser les divers modes de visées intentionnelles de la conscience suivant une rigueur et une argumentation qui tiennent compte de l'origine, de la logique et de la portée de la phénoménologie, ainsi que des valeurs humanistes et existentialistes qu'elle sous-tend » (Deschamps, 2006, p. 4). Bien que le débat sur la méthode phénoménologique scientifique en présente des points avantageux, des éléments défavorables peuvent également être relevés.

Les limites que nous avons définies sont mentionnées par Meyor (2005), Bordeleau (2005) et Creswell (2007). Selon Meyor, il existe une lourdeur méthodologique qui affecterait la valeur des résultats et une remise en question relative à la compréhension du concept d'intentionnalité sur lequel s'appuie la subjectivité présente dans la démarche phénoménologique. Il importe de bien différencier que

la méthode de recherche n'est pas une méthodologie [...], mais une démarche qui se constitue dans et de son parcours lui-même, c'est-à-dire nouant l'objet et le sujet – en somme le phénomène – toujours ouverte et soumise à la reprise. [...], car pratiquer la phénoménologie consiste à employer la méthode d'observation, de description, d'investigation du phénomène et vice-versa, ce qui signifie que les distinguer relève déjà du pléonasmе. » (Meyor, 2011, p. 14-15)

Quant à Bordeleau (2005), bien qu'il reconnaisse la valeur de la méthode scientifique issue des sciences de la nature, il y voit également certains paradoxes. D'une part, il souligne l'incongruité de l'utilisation du modèle de scientificité physico-mathématique appartenant à une autre époque et qui serait pratiqué au 21^e siècle dans les sciences sociales et humaines. Pourtant

celui-ci ne prétend plus détenir la vérité absolue dans les sciences pures, particulièrement en ce qui concerne la complexité des comportements humains ; d'autre part, le concept de subjectivité propre à la phénoménologie philosophique ne peut pas être importé dans d'autres champs d'activités sans créer des distorsions notionnelles alors que seule la phénoménologie philosophique peut prétendre « aller droit aux choses mêmes » (p. 121). Enfin, il explique que ce qui entretient les mésententes entre les philosophes pratiquant cette approche réside dans la divergence de compréhension des concepts reliés à la phénoménologie telle que « conscience d'intentionnalité, de sujet de subjectivité, de transcendance et d'immanence » (2005, p. 104). Creswell (2007) commente également que la phénoménologie exige un minimum de compréhension de l'éventail des hypothèses philosophiques et celles-ci devraient être identifiées par le chercheur. En outre, la sélection des participants qui témoignent du phénomène à l'étude est cruciale et ils doivent l'avoir tous vécu ; ainsi seulement le chercheur peut-il construire une compréhension commune.

Bref, ces experts de la phénoménologie nous préviennent à la fois contre les limites de cette méthode tout en nous encourageant à la pratiquer. Une des mises en garde importante à retenir pour ses utilisateurs, novices ou expérimentés, concerne l'attitude de la chercheuse à l'égard de la notion de subjectivité. À cet effet, la reconnaissance des présupposés de la chercheuse a été soulignée dans la première section de ce chapitre.

3.4 La collecte de données

Notre étude s'est intéressée aux immigrants de première génération qui s'établissent en milieu francophone minoritaire ontarien et décident de fréquenter le milieu de formation collégiale pour poursuivre leurs études ou parfaire leur formation. Pour comprendre l'expérience des étudiants immigrants de première génération au collégial à travers leur processus d'intégration au milieu francophone en situation minoritaire, nous avons recueilli leurs témoignages.

3.4.1 Le site de la recherche

La Cité collégiale, campus d'Ottawa, a été choisie comme site de recherche pour trois raisons. La première concerne l'importance de la population étudiante (qui avoisine les 5000 inscriptions) et de ses programmes (au-delà de 90) offrant l'accès à de la formation en français. La seconde raison touche le nombre d'étudiants issus de l'immigration qui fréquentent

cet établissement, soit 20 à 30 % de sa population (La Cité collégiale, 2011) et originaires d'au moins 38 pays, surtout de l'Afrique du Nord, de l'Afrique de l'Ouest, de l'Amérique du Sud, des Caraïbes, de l'Europe et du Moyen-Orient (La Cité collégiale, 2005c). La dernière raison concerne le fait que ce collège soit situé dans un centre urbain qui attire un nombre considérable d'immigrants francophones qui s'intéressent à cette ville depuis peu (Andrew, 2008) ; en effet, selon Statistique Canada (2003, 2011), les villes principales ou régions métropolitaines de recensement (RMR) comme destination choisies par les immigrants sont Toronto, Montréal et Vancouver. Les villes secondaires, pour leur part, sont : Calgary, Ottawa, Gatineau et Edmonton.

3.4.2 Les participants et les critères d'échantillonnage

Une fois sélectionnés, les participants conviés à cette recherche ont été identifiés en tant que participants ou comme répondants désirant partager et explorer leur expérience d'intégration en milieu collégial franco-ontarien (Deschamps, 1993). Savoie-Zajc (2004, 2007) précise que le choix conscient et volontaire de répondants selon certains critères liés à la problématique est de mise et qu'il s'agit d'un échantillon « intentionnel » (p. 130). En accord avec ces propos, nous avons sélectionné des collaborateurs qui sont considérés comme étudiants issus de la première génération de l'immigration, c'est-à-dire établis au Canada depuis moins de dix ans (Statistique Canada, 2007d). La Cité collégiale était le premier milieu postsecondaire ontarien qu'ils fréquentaient. Ils avaient terminé au moins un premier semestre de la première année du programme avec une moyenne pondérée par semestre (MPS) égale ou supérieure à la MPS de la population étudiante générale de 2010, soit 2,85 (voir Tableau 3, section 1.1). Il s'agit de la MPS la plus récente à laquelle nous avons accès lorsque nous avons déposé notre formulaire au comité déontologique de l'Université d'Ottawa. Puisque des recherches au plan international démontrent que bien qu'ils aient accès aux études postsecondaires, le niveau de performance scolaire des immigrants est plus faible que celui de la moyenne des étudiants natifs (Marmolejo, Manley-Casimir et Vincent-Lancrin, 2008), notre postulat découle des critères d'intégration exposés par Tinto (1993) (voir Tableau 5, section 2.2.4) qui supposait que ceux qui ont une moyenne pondérée cumulative (MPC) égale ou supérieure à la moyenne de la population générale représentent un exemple de ceux qui ont réussi l'intégration scolaire. En outre, ceux et celles qui obtiennent une bonne MPC, possèdent une expérience sociale personnelle, singulière et unique en milieu scolaire à partager. Étant donné que les entrevues ont eu lieu entre mars et mai 2012, le

choix des participants a inclus ceux qui étaient à quelques jours de compléter leur premier semestre avec succès et s'est étendu à ceux qui étaient rendus au milieu ou à la fin de leur formation collégiale afin d'assurer une plus grande richesse d'expériences vécues dans ce contexte d'études. Le genre (masculin ou féminin) et le programme d'études ne faisaient pas partie des critères retenus, cependant les participants devaient résider en milieu minoritaire francophone. Un autre critère essentiel que souligne Deschamps (1993) concerne la volonté et le désir du participant d'explorer ou de partager son expérience d'intégration sociale et scolaire en milieu collégial francophone en situation minoritaire. Pour respecter ce critère, nous nous sommes assurée de mettre en place une méthode de recrutement qui laissait libre cours aux participants de rester ou de quitter la recherche selon leur bon vouloir sans aucune conséquence ultérieure. De plus, afin d'éviter le biais de participation, aussi appelé effet Hawthorne, c'est-à-dire tout ce qui concerne une altération du comportement ou des propos des participants participant à la recherche parce qu'ils se sentent étudiés (Chabal, 2014 ; Gélinas-Proulx, 2014), nous avons cherché une collaboration volontaire sans récompense monnayable en échange du partage de leur expérience. L'invitation à participer à cette recherche s'adressait aux jeunes adultes âgés de 20 à 44 ans, ce qui correspond à la population d'âge actif (Statistique Canada, 2006b). En outre, ce groupe d'âge représente le pourcentage le plus élevé des immigrants admis au Canada entre 2010 et 2011 (Chagnon, 2013).

Nous avons veillé à ce que les participants choisis ne figurent sur aucune des listes de classe à laquelle la chercheuse pouvait enseigner lors de la collecte de données afin d'éviter l'impact généré potentiellement par le rapport d'autorité de l'enseignant au moment des entretiens et de l'analyse des données. Ces périodes correspondaient d'ailleurs à un congé professionnel de la chercheuse ayant eu lieu de septembre 2011 à juin 2012. Enfin, les participants pouvaient être originaires de n'importe quel pays et faire partie de l'une ou l'autre des catégories principales d'immigration déterminées par Statistique Canada (2006a), soit la catégorie économique, la catégorie de la famille et la catégorie des réfugiés. Les participants devaient avoir le statut d'immigrant reçu, de citoyen canadien ou de résident permanent.

3.4.3 La procédure de recrutement des participants

Le recrutement s'est fait à La Cité collégiale de mars à mai 2012 et plus particulièrement au moyen de la stratégie d'échantillonnage dite de « réputation » mentionnée Savoie-Zajc (2004,

p. 131) et par Deschamps (1993) qui vise l'appui des informants, c'est-à-dire de professionnels en lien avec l'école et les participants, qui possèdent les meilleures compétences pour identifier des étudiants qui correspondent aux critères de sélection mentionnés précédemment. Afin de faciliter le travail des informants, nous avons produit une grille de critères identifiant le profil de participant recherché (Annexe C). Leur travail consistait à identifier les étudiants potentiels, leur remettre une lettre d'invitation ou encore leur remettre les coordonnées de la chercheuse afin que l'étudiant intéressé entre en contact avec celui-ci (voir Annexe B). Sans pour autant nous y limiter, étant donné la nécessité d'atteindre la saturation théorique des données (Dukes, 1984 ; Savoie-Zajc, 2009), notre intention de départ était alors de recruter au moins dix participants volontaires. Finalement, nous en avons recruté près du double et les données qualitatives issues des entretiens de quinze répondants ont été retenues pour l'analyse finale. Les témoignages des cinq répondants non retenus ont été éliminés parce que les critères de MPS et de catégories d'immigrants n'étaient pas respectés. Le tableau suivant présente un sommaire des profils des participants qui ont fait partie de l'échantillon final. Le classement a été fait par ordre alphabétique des pays d'origine.

Pseudonyme et genre	Pays d'origine	Âge	Programme collégial, durée et nombre d'années complétées	Au Canada depuis (années)	Diplôme antérieur obtenu dans le pays d'origine
Morid (m)	Burundi	35 ans	Adm. des aff. et finances (3 ans), complété en 2 ans	2010 2 ans	Diplôme d'études secondaires et quelques années universitaires
Mae (f)	Congo de parents rwandais	24 ans	Technique en ergothérapie/physiothérapie (2 ans), complété en 1 an	2006 6 ans	Diplôme d'études secondaires
Eneis (m)	Congo	30 ans	Thérapie respiratoire (3 ans), diplômé en décembre 2011, complété en 3 ans et demi	2007 5 ans	Diplôme d'études secondaires et diplôme universitaire
Yani (f)	Congo	23 ans	Adm. des aff. et comptabilité (3 ans), complété en 3 ans	2007 5 ans	Diplôme d'études secondaires
Jamil (m)	Haïti	36 ans	Adm. des aff. et comptabilité (3 ans), complété en 3 ans	2008 4 ans	Diplôme d'études secondaires et diplôme professionnel
Aimon (m)	Haïti	39 ans	Génie civil (3 ans), complété en 2 ans	2008 au Québec, 2009 en Ontario	Diplôme d'études secondaires et diplôme professionnel

				4 ans	
Aya (f)	Liban	37 ans	Formatoin de base de l'Ontario (FBO) 2009, Adm. et comptabilité (3 ans), complété en 3 ans	2007 5 ans	Diplôme d'études secondaires
Maraa (f)	Liban	20 ans	Adm. et marketing (3 ans), complété en 3 ans	2002 10 ans	Diplôme d'études secondaires
Shazia (f)	Liban et grandi en Égypte et Côte d'Ivoire	39 ans	Décoration intérieure (2 ans), complété en 1 an	2009 3 ans	Diplôme d'études secondaires et diplôme collégial
Fèst (m)	Maroc	29 ans	Adm. des aff. et comptabilité (3 ans), complété en 1 session	2009 3 ans	Diplôme d'études secondaires et diplôme d'études collégiales
Eddy (m)	République démocratique du Congo	24 ans	Technique mécanique et fabrication de prototype (2 ans), complété en 1 an	2010 2 ans	Diplôme d'études secondaires
Wiseman (m)	Rwanda	26 ans	Programme général d'arts et sciences (PGAS) (1 an), B.A. en biotechnologie (4 ans), complété en 3 ans	2008 4 ans	Diplôme d'études secondaires
Fara (f)	Rwanda	24 ans	Gestion de la sécurité de l'information (3 ans), complété en 1 an	2009 3 ans	Diplôme d'études secondaires
Fust (m)	Rwanda	22 ans	PGAS (1 an), complété en 1 an	2011 1 an	Diplôme d'études secondaires
Dali (m)	Togo	32 ans	Technique de la construction (1 an + stage), complété en 2 sessions	2010 2 ans	Diplôme d'études secondaires et diplôme professionnel

Lors de la collecte des données en 2012, quinze étudiants issus de l'immigration récente, soit six femmes et neuf hommes dont l'âge variait de 20 à 39 ans ($m = 29,33$) ont agi comme participants. Bien que plusieurs soient arrivés au Canada à partir de 2002 en provenance de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique du Nord, douze des quinze participants retenus sont arrivés seulement entre 2007 et 2010. Quelques participants sont originaires d'Haïti et du Liban, mais pouvaient provenir des États-Unis ou de la France. La majorité des participants habitaient dans la région d'Ottawa. Un seul faisait exception à la règle et habitait la ville de Gatineau puis commutait plusieurs fois par jour pour se rendre à l'école. Lors des entretiens, ce participant a affirmé qu'il ne réalisait pas que Gatineau était située dans une autre province que la ville d'Ottawa, et que, de ce fait, elle n'était pas située en milieu francophone minoritaire. Nous avons

alors décidé de le garder parmi la sélection finale. Tous les participants ont au moins obtenu un diplôme secondaire, trois détiennent un diplôme professionnel.

3.4.3.1 Les informants

Notre intention de départ était de consulter les coordonnateurs de programme puisqu'ils semblaient les mieux placés pour accomplir cette identification. La nature de leur travail les amène à suivre de près le cheminement scolaire des étudiants, tant en rencontre individuelle que de groupes, de même qu'à rencontrer les enseignants qui livrent les cours de leur programme. Ils détiennent ainsi une connaissance plus approfondie des étudiants et de leur cheminement scolaire. Cependant, au début du recrutement, nous avons constaté que les coordonnateurs, bien qu'ils soient au centre du réseau des étudiants de leur programme, ne semblaient pas enclins à questionner l'étudiant sur son origine, sa provenance ou son expérience scolaire antérieure. Lors de la prise de contact avec les informants, plusieurs réponses des coordonnateurs à notre requête correspondaient à la suivante : « Comment est-ce que je fais pour savoir si l'étudiant auquel je pense répond à tous les critères que tu as mentionnés et surtout s'il est immigrant récent (soit dix ans et moins) ? ». La solution n'a pas été immédiate, mais elle est venue lorsque l'un des informants a proposé de nous rendre dans sa classe pour faire le recrutement sur place en expliquant le projet à ses étudiants. Nous avons alors proposé cette option à d'autres coordonnateurs qui ne savaient pas comment s'y prendre pour identifier les participants potentiels. Finalement, nous avons animé trois présentations du projet devant trois groupes différents. Certains informants exerçant le rôle de coordonnateur de leur programme mentionnaient aussi que le moment n'était pas bon, car dès le mois de mars, les étudiants se trouvaient dans la dernière phase de leur semestre. Pour plusieurs, il s'agissait du sprint final de l'année scolaire et de l'obtention de leur diplôme. Afin d'assurer un recrutement réussi, nous avons également ajouté des sources d'informants. Nous avons d'abord utilisé notre réseau personnel professionnel de professeurs de français qui, selon la nature des cours, rencontrent tous les étudiants du collège. Ensuite, nous avons contacté des membres du personnel scolaire et administratif qui avaient accès à des étudiants immigrants par un programme d'intégration scolaire ou d'intégration sociale. Ces programmes prennent la forme de programme de jumelage, de journée d'accueil, de comité local de parrainage d'étudiants réfugiés de l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC) et de programme d'ambassadeurs étudiants. Nous

avons également décidé d'ajouter des affiches dans le collège, sur les babillards de l'association étudiante et autres lieux stratégiques. De plus, certains étudiants ayant décidé de participer à la recherche ont également recommandé quelques-uns de leurs pairs. La réponse favorable de l'ensemble de ces stratégies nous a permis de recruter des candidats respectant les critères de sélection déjà mentionnés.

3.4.3.2 La prise de contact et l'invitation

Dans tous les cas, lorsque les informants ont identifié les participants potentiels, ils leur ont demandé de communiquer par courriel ou par téléphone avec la chercheuse pour la suite de la recherche. Une fois le premier contact établi avec le participant, nous leur avons remis une lettre d'invitation (voir Annexe B) les renseignant sur notre projet de recherche et sollicitant leur participation.

3.4.3.3 Les normes déontologiques

Le projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique et de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa. Ce certificat a été prolongé de douze mois afin de recevoir les confirmations de transcription de verbatim de la part des participants (voir Annexes K et L). Nous nous sommes également assurée auparavant d'obtenir l'autorisation écrite de mener la recherche auprès de l'établissement scolaire de La Cité collégiale d'où provenaient les participants et d'en respecter les règles d'éthique, avant de procéder au recrutement des participants (voir Annexe M). Un formulaire de consentement (voir Annexe D) respectant les critères déontologiques du CER de l'Université d'Ottawa leur a aussi été expliqué lors de la première rencontre avec les participants recrutés ; ils ont ensuite été invités à le signer.

3.5 Les instruments de collecte de données

Notre étude s'est inspirée de la méthode descriptive de Giorgi (1997) où l'entrevue semi-dirigée figure en tant qu'instrument principal de collecte de données. Dans le souci de respecter la stratégie de recherche par triangulation méthodologique qui permet de valider les données (Savoie-Zajc, 2009), nous y avons ajouté le groupe focalisé, le journal des participants, les notes de terrains et le journal de bord.

3.5.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée était constituée de questions larges et ouvertes qui ont donné l'occasion aux participants d'exprimer abondamment leur point de vue. Creswell (2007) explique que les chercheurs empruntant l'approche phénoménologique formulent davantage des questions centrales et des sous-questions cherchant le *quoi* et le *comment*, et utilisent moins des questions commençant avec le *pourquoi*. Les questions principales utilisées s'appuyaient sur des questions types proposées par Moustakas (1994) et que nous avons complétées en utilisant les conseils de Kvale et Brinkmann (2009) pour les questions secondaires. À ce sujet, Kvale et Brinkmann (2009) expliquent que pour une entrevue semi-dirigée, le guide de questions contenant les principaux sujets à couvrir inclut des suggestions de questions. Selon le type d'étude en place, la séquence des questions peut soit être strictement respectée selon l'ordre prédéterminé ou bien être mise en place en fonction du jugement et du tact de la chercheuse à l'écoute des réponses du répondant et des nouvelles directions qui peuvent s'ensuivre. Également, les critères présentés au Tableau 4 (section 2.2.4) portant sur les critères d'intégration (Saenz, Marcoulides, Junn et Young, 1999 ; Tinto, 1993) ont été réinvestis dans les entretiens avec les étudiants. Nous avons ainsi suivi le protocole mis en place tout en restant ouverte aux nouveaux sujets qui pouvaient faire surface lors des rencontres. Les questions que nous avons utilisées ont permis de recueillir un maximum de descriptions textuelles et structurales de l'expérience, qui ont mené à une compréhension de l'ensemble de l'expérience commune des participants. Il est à noter que bien que le français soit la langue commune à tous les répondants et à la chercheuse, elle n'était pas la langue maternelle de plusieurs d'entre eux ; dès lors, plusieurs clarifications sur le sens des mots utilisés devaient être données et fournissaient aussi aux deux parties des occasions de détente humoristique. Nous avons procédé à deux rencontres qui respectent le protocole présenté en Annexes G et H.

3.5.1.1 Les essais pilotes

Des questionnaires ont été utilisés lors d'un premier essai pilote d'entrevue auprès d'un jeune diplômé issu de l'immigration qui a accepté de participer à l'entrevue. Ce premier essai a servi à valider nos questions et à faire les ajustements nécessaires pour mener une rencontre. La personne interviewée nous a laissé entendre que l'enregistrement pouvait causer chez les immigrants un refus de se confier complètement étant donné que des secrets livrés et enregistrés

pourraient ensuite être retracés par les services d'immigration. Les données de cet entretien-pilote n'ont pas été enregistrées ni retenues pour la recherche. Selon les commentaires émis par cette première personne et afin de rassurer les futurs participants, nous nous sommes assurée de mentionner lors de la première rencontre avec chaque recrue que les données seraient tenues confidentielles, qu'il leur serait également possible de revoir les copies finales pour en vérifier et en modifier le contenu à leur convenance. De plus, nous avons expliqué que ces données n'étaient accessibles que par les chercheurs de cette étude, soit la chercheuse et sa directrice de thèse et transcripteurs potentiels tenu, sous contrat, à la confidentialité des données, et qu'elles seraient gardées en sécurité à l'Université d'Ottawa pendant cinq ans après le dépôt de la thèse et ensuite détruites selon les règles en vigueur.

Un deuxième essai pilote a eu lieu avec les quatre premières personnes rencontrées. Ces préentrevues, dont les données sont incluses dans l'analyse de la recherche, ont servi à vérifier et à ajuster les canevas de questions. Ceux-ci sont présentés en annexe (voir Annexes G et H).

3.5.1.2 La première rencontre

La première rencontre s'est organisée en deux volets : le premier volet, de 30 minutes environ, visait à tisser les liens initiaux avec les participants, à leur expliquer le but de la recherche, à leur permettre de signer le formulaire de déontologie en toute connaissance de cause ainsi qu'à compléter une feuille de données complémentaires. Nous avons répondu à toutes les questions de leur part afin de clarifier l'exercice en cours. Le deuxième volet de cette première rencontre laissait place à l'entrevue semi-dirigée. Cette entrevue, d'environ 30 minutes, portait sur le thème de l'intégration scolaire : la chercheuse et le répondant devaient d'abord s'entendre sur le sens donné au concept d'intégration scolaire ; ensuite, chaque répondant a reconstruit, à travers des descriptions, son expérience étudiante et son intégration scolaire. Chaque personne rencontrée a également été appelée à analyser son parcours d'intégration scolaire au collège.

3.5.1.3 La deuxième rencontre

La deuxième rencontre était planifiée pour une entrevue semi-dirigée de 60 minutes portant sur le thème de l'intégration sociale au collège. Au cours de l'entrevue de chaque participant, nous avons recueilli leur définition du concept d'intégration sociale, puis les descriptions de leur expérience étudiante d'intégration sociale et l'analyse de leur parcours d'intégration sociale.

Toutes les personnes interviewées ont été également amenées à parler de leur contribution personnelle au milieu scolaire dans lequel elles évoluent.

3.5.2 Le groupe focalisé

Selon Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy (2011) un groupe de discussion ou « groupe focalisé » se définit comme une « méthode de collecte de données qualitatives réunissant un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini (*sic*) qui a fait, fait ou fera partie de l'existence des personnes regroupées » (p. 146). La dynamique du groupe favorise l'expression et l'échange de points de vue des uns en écho à la prise de parole et à l'expérience des autres sans toutefois viser le consensus (Abric, 1994 ; Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011). Après avoir pris en compte la disponibilité de ceux qui ont manifesté leur intérêt à participer au groupe focalisé, nous avons organisé la rencontre le 30 avril 2012, de 10 h à 11 h 45, dans une pièce de La Cité collégiale, tout comme nous avons procédé pour les entrevues. Cette pratique correspond à celle de la recherche qualitative/interprétative qui favorise « le milieu naturel des participants pour mener l'étude » (Savoie-Zajc, 2004, p. 126). Bien que huit personnes aient confirmé leur participation, seuls six participants ont participé à cette rencontre afin de discuter en profondeur des quatre questions préparées pour cette occasion (voir Annexe I, Groupe focalisé). Les participants ont été invités à signer un formulaire de consentement (Annexe E) afin de respecter les normes déontologiques requises pour cette activité. La rencontre était à l'origine planifiée pour 60 minutes, mais elle a finalement duré 90 minutes. Afin d'encadrer les possibilités d'effets de soumission au groupe, nous avons indiqué aux participants que les divergences d'avis étaient possibles et correctes et qu'il fallait éviter les jugements dans les réponses formulées et que chaque personne avait droit à sa vision sur les sujets discutés (Chabal, 2014). L'ensemble des questions d'entrevue, de groupe focalisé et le matériel écrit ont donné accès à la chercheuse à des descriptions détaillées. Ces questions visaient à approfondir les thèmes abordés en rencontres individuelles et à recueillir davantage d'exemples « concrets et détaillés » de leurs actes et de leur expérience étudiante au quotidien qui soient aussi fidèles que possible à ce qui est arrivé, tel qu'ils l'ont vécue (Giorgi, 1997, p. 353).

Le groupe focalisé et toutes les entrevues, sauf une, ont été enregistrés sur support audio numérique. En ce qui concerne l'entrevue non enregistrée, sa transcription a eu lieu

immédiatement après l'entrevue et a été vérifiée par le répondant : la mémoire de l'intervieweur de même que les notes prises lors de l'échange ont servi de support pour retranscrire les propos échangés. Le protocole emprunté pour la transcription des entrevues est celui de Ducharme (1999), c'est-à-dire que nous avons utilisé les symboles indiquant la fin des phrases, les pauses, les bruits, les mots inaudibles aux assistants à la transcription, puis une réécoute de l'ensemble des entrevues nous permettait de compléter les parties incomplètes. Toutes les transcriptions ont été soumises et validées par les participants aux fins de la recherche.

Un troisième contact a été fait par téléphone auprès des participants en mai 2013 afin de faire une mise à jour de leurs parcours étudiants ainsi que de celui de la chercheure. Il leur a été signalé que les transcriptions des entrevues leur seraient envoyées par courriel. Cette discussion informelle par téléphone a permis de faire un suivi qui nous a donné l'occasion de reprendre contact, de les informer de la réception des transcriptions d'entretien et de nous assurer de recevoir leur confirmation de validation pour celles-ci. Des notes de terrain ont été prises lors de cet échange.

3.5.3 La fiche technique et les courriers électroniques des participants

Lors de la première rencontre avec les participants, ceux-ci ont aussi complété une fiche technique d'identification recueillant quelques données sociodémographiques (voir Annexe F). Cette fiche technique a servi à identifier des informations telles que les études antérieures qu'ils ont faites de même que celles de leurs parents, l'année de leur arrivée au Canada, leur pays d'origine, leur adresse ainsi qu'à situer leur parcours scolaire par rapport au programme postsecondaire dans lequel ils étaient inscrits. Les indications à suivre sur la rédaction des courriels leur étaient aussi remises lors de cette première rencontre. Ces courriels avaient pour but de collecter des descriptions détaillées des actions quotidiennes que les participants voulaient raconter (Giorgi, 1997) se rapportant à leur expérience étudiante d'intégration scolaire et sociale au collégial (voir Annexe J). Ainsi, cinq participants absents lors du groupe focalisé ont pu exprimer des informations importantes qu'ils voulaient partager. Leurs messages ont été envoyés entre le 17 mai et le 15 juin 2012.

3.5.4 Les notes de terrain et le journal de bord de la chercheure

Lors des rencontres, des notes ont été prises et un journal de bord a été tenu avant et après les entrevues selon le besoin de la chercheure. Ces outils ont servi de « mémoire vive » à la

recherche, car ils lui ont permis d'y consigner des informations qu'elle jugeait pertinentes. Ses interrogations et ses prises de conscience ont pu être exprimées, tout comme ses réflexions de chercheuse. Surtout, ces outils ont permis de retrouver la dynamique de la recherche de terrain lorsqu'est venu le temps de rédiger la thèse et de procéder à l'analyse en profondeur des données (Savoie-Zajc, 1996 ; 2004, p. 147).

3.6 L'analyse des données selon le modèle de Giorgi

La méthode d'analyse des données utilisée est celle présentée dans la méthode descriptive phénoménologique de Giorgi (1997). Il s'agit d'une approche inductive modérée, tel que mentionnée par Savoie-Zajc (2004). C'est-à-dire que, selon ses propos, nous reconnaissons la part d'influence du cadre conceptuel sur l'analyse des données bien que les différents concepts retenus aient été mis de côté, « pour le temps de l'analyse, afin de laisser émerger les catégories » ou unités de signification (Savoie-Zajc, 2004, p.139-140). La section suivante permet de la décrire et de l'illustrer.

Le modèle d'analyse de Giorgi

Nous avons repris sous forme de figure les étapes présentées en section 3.3.2 et qui sont organisées comme suit : d'abord, la lecture de l'ensemble des données a permis de saisir la globalité des propos afin, dans un deuxième temps, de les reformuler selon la perspective de notre problématique. Ensuite, la division des données pour regrouper les unités de signification a permis de procéder à la réduction de celles-ci et de dégager la structure du phénomène. Pour faciliter l'opération d'analyse par la réduction, nous avons utilisé les suggestions de questionnement émises par Paillé et Muchielli (2005, p. 73) et Savoie-Zajc (2004, p. 140). Ainsi, les questions suivantes ont été choisies pour simplifier le travail de codification : qu'est-ce qui est exprimé ici ? Qu'est-ce que c'est ? Quel est le vécu explicité à travers les propos ? L'utilisation du logiciel QSR NVivo (versions 9 et 10) pour l'ensemble de l'analyse des données a favorisé un meilleur traitement de ces unités. Nous avons adopté « une position logique inductive délibératoire », c'est-à-dire que nous avons utilisé le cadre conceptuel pour nous guider dans le processus d'analyse ; nous sommes néanmoins demeurée ouverte à la possibilité que d'autres dimensions imprévues viennent enrichir notre cadre initial (Savoie-Zajc, 2004, p. 140).

Pour la transcription des données et leur validation auprès des participants, nous avons procédé selon les indications décrites dans la Figure 6 présentée ci-dessous.

Figure 6 : Les étapes empruntées pour la transcription des entretiens en vue du codage

Transcription des entretiens

- Transcription des entretiens avec protocole.
- Collaboration de trois transcrip-teurs (chercheure principale, 2012-13; V. R., 2012; J. N., 2013).

Révision des verbatim

- Révision des transcriptions avec réécoute des bandes audios numériques et modification des mots inaudibles ou erreurs pouvant avoir été commises.
- Si certains mots sont aussi inaudibles lors de la réécoute, ajout d'indice dans la marge afin de faciliter l'indication au participant pour la lecture suivante.

Validation du participant

- Envoi de courriel au participant ayant accordé l'entrevue avec la transcription (Word) en pièce jointe pour demande de confirmation du contenu et correction si nécessaire avec indication de mettre le texte en rouge pour les parties modifiées.

Vérification par téléphone

- Contact par téléphone des participants pour les informer que la transcription de l'entrevue est complétée et envoyée individuellement à leurs adresse de courriel pour validation du contenu.
- Rappel émis aux participants que dans l'éventualité où ils ne retournent pas de réponse infirmant sa participation ou validant le contenu que la transcription envoyée fait office de version finale.

Modification de l'entrevue

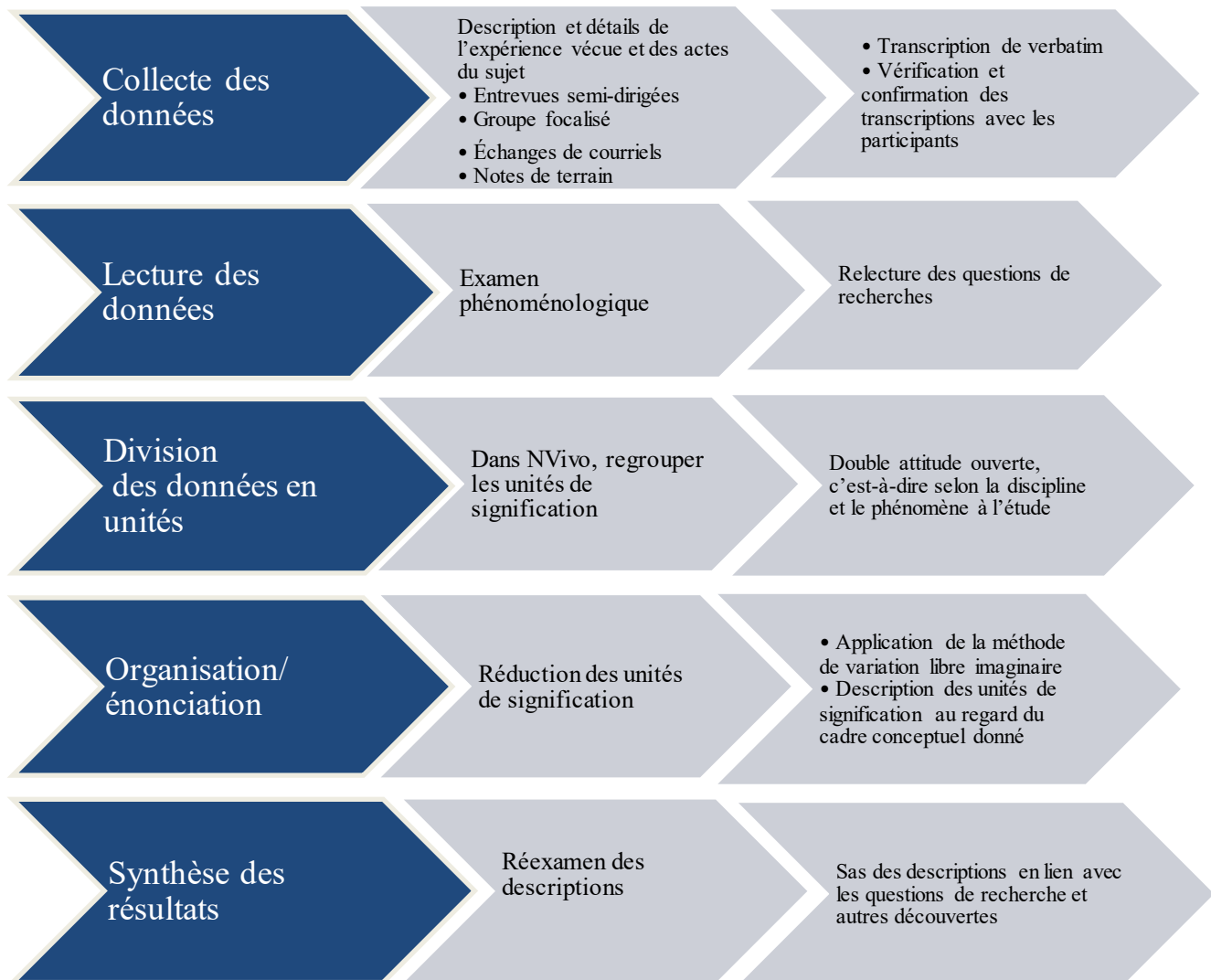
- Après réception du texte validé, ou si le délai de trois semaines est atteint sans demande de prolongation, vérification des modifications à exécuter.
- Enregistrement de la version finale (Word) dans un fichier nommé selon le pseudonyme du participant.

Codage

- Téléchargement des textes d'entrevues dans le programme de traitement de données QSR NVivo (version 9 puis version 10).
- Questionnement devant les textes d'entrevues : qu'est-ce qui est exprimé ici? Qu'est-ce que c'est? Quel est le vécu explicite à travers les propos?

Les étapes illustrées à la Figure 7 donnent une synthèse visuelle de la démarche adoptée pour le travail d'analyse qui a été effectué une fois les données recueillies.

Figure 7 : La procédure d'analyse selon Giorgi



Comme l'expriment Paillé et Mucchielli (2005, p. 74), « L'examen phénoménologique est un essai de saisie authentique du témoignage livré, il ne faut pas chercher la perfection du rendu. »

3.7 Les critères de rigueur méthodologique

Pour la recherche interprétative/qualitative, Savoie-Zajc (2004) présente deux séries de critères de rigueur méthodologique qui ont été mis en place. D'abord les critères méthodologiques et les critères relationnels relatifs à la dynamique interactive propre au rôle actif des participants à la recherche. Pour la première série, quatre critères sont donnés : crédibilité (le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances), transférabilité (les

résultats de l'étude sont adaptables selon les contextes), fiabilité (cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude) et confirmation (les données produites sont objectives) (p. 143). Les critères de rigueur propres à ce type de recherche touchent principalement les critères méthodologiques. Nous nous référons à Savoie-Zajc (2004, p. 143) pour les présenter.

3.7.1 Le critère de crédibilité

Le premier critère est la crédibilité, c'est-à-dire la plausibilité de l'interprétation du phénomène. À cet effet, les deux essais pilotes des guides d'entrevue, conduits tout au début de l'entrée sur le terrain de recherche, ont permis de vérifier la clarté des questions et de valider leur pertinence. De plus, les techniques de triangulation que nous détaillerons davantage à la section portant sur le critère de fiabilité ont également été appliquées. Brièvement, il s'agit d'une stratégie de recherche dont la double visée permet, d'une part, de superposer et de combiner plusieurs perspectives reliées au dynamisme de la communication humaine et, d'autre part, d'explorer une variété de facettes du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, p. 146). Cette combinaison de perspectives s'illustre par l'utilisation de la triangulation des méthodes de collecte de données, dont le journal de bord, les entretiens semi-dirigés, le groupe focalisé, le journal/courriel et les notes de terrain. Il s'agit « de la forme de triangulation [...] la plus fidèle à la conception initiale de la triangulation, alors que plusieurs modes de collecte de données compensent pour les limites de chacun pris individuellement ». Savoie-Zajc (2004, p. 146).

Pour assurer le critère de rigueur de l'analyse des données, la chercheuse, avec la collaboration de sa directrice de thèse, a réalisé, dans un premier temps, l'exercice de codage parallèle en aveugle (Blais et Martineau, 2006) des premières transcriptions des entretiens. Les codes ont été établis puis validés et mis en catégorie. La comparaison des deux séries de catégories a permis d'établir un chevauchement entre plusieurs d'entre elles. Par la suite, nous avons réorganisé les catégories tout en tenant compte du cadre conceptuel et des questions de recherche suivant les explications des auteurs Blais et Martineau (2006).

Anadon (2006) explique par ailleurs que si plusieurs recherches d'orientation phénoménologique n'explicitent pas les critères de rigueur, il est possible d'affirmer que « la localisation du chercheur et son empathie face au sujet sont des stratégies utilisées dans la reconstruction du phénomène tel que vécu par les participants et constituent une garantie de

crédibilité de la recherche. On valorise la description détaillée des données et la place de la subjectivité dans l'interprétation» (p. 19).

3.7.2 Le critère de transférabilité

Nous avons recueilli des documents écrits par les collaborateurs qui ont permis de valider leurs propos (vérification des transcriptions auprès des participants, utilisation méthodique de notes de terrain et d'un journal de bord par la chercheuse et les courriels des participants faisant office de descriptions de leurs activités quotidiens). En utilisant des descriptions riches de l'expérience étudiante à travers leur processus d'intégration en milieu scolaire et en utilisant un journal de bord, nous nous sommes assurée de respecter le deuxième critère qui est celui de la transférabilité par lequel les résultats de la recherche peuvent être adaptés selon les contextes. De plus, par l'utilisation des courriels et du groupe focalisé, nous nous sommes assurée du caractère scientifique de l'approche phénoménologique et nous avons veillé à appliquer les modifications apportées par Giorgi (1997) à la phénoménologie en produisant des descriptions détaillées et concrètes des expériences des participants correspondant à leur attitude quotidienne. Une présentation détaillée des critères de sélection des participants dans ce chapitre (voir section 3.4.2) de même qu'un tableau au chapitre III résumant (voir section 3.4.3) leurs profils ont été réalisés au profit des lecteurs.

3.7.3 Le critère de fiabilité

Pour que le critère de fiabilité soit respecté, il est nécessaire d'établir une cohérence entre les résultats obtenus et le déroulement de l'étude (Savoie-Zajc, 2004). Afin de satisfaire ce critère, nous avons adopté l'usage des techniques de triangulation de méthodes, soit la tenue d'un journal de bord, la prise de notes sur le terrain et l'application des principes de la triangulation de la chercheuse. Cette dernière stratégie vise à demander à la chercheuse de prendre une distance par rapport à sa démarche et de pouvoir « discuter avec quelqu'un d'autre qui l'interroge sur les décisions prises au cours de la recherche » (p. 146). Tout au long de ce parcours de recherche, la chercheuse a reçu l'accompagnement de sa directrice de thèse. Cela a permis de remettre en question la perspective de la chercheuse, lorsque nécessaire, concernant la démarche amorcée et le travail exécuté sur les données recueillies pendant et après la collecte de données et lors de l'analyse. Ainsi, l'évolution de la recherche a été documentée et les modifications peuvent être retracées et demeurent accessibles.

3.7.4 Le critère de confirmation

Le dernier critère, la confirmation, communique l'importance d'avoir des données produites de manière objective (Savoie-Zajc, 2004, p. 143). Ce critère est assuré par la cohérence avec laquelle nous avons organisé la collecte de données, l'analyse des données et la mise en relation de cette dernière avec le cadre conceptuel. Nous avons adopté la réduction, c'est-à-dire que nous avons mis de côté les connaissances antérieures relatives au phénomène afin de rester entière et présente au projet. À cet égard, les présupposés de la chercheuse ont été identifiés et exprimés à la section 3.1 au début de ce chapitre. Enfin, nous avons recherché les essences scientifiques en lien avec l'éducation, domaine en question dans le cas présent.

3.7.5 Les critères relationnels

Les critères relationnels sont les suivants : équilibre, authenticité ontologique, authenticité éducative, authenticité catalytique et authenticité tactique. Le critère de l'équilibre vise à assurer que les points de vue représentés dans la recherche respectent les « différentes voix exprimées » alors que les quatre autres critères « interrogent le caractère de l'authenticité de la recherche dans le sens particulier de sa pertinence et de ses effets » (Savoie-Zajc, 2004, p. 144). Outre les différentes techniques de triangulation déjà mentionnées, le respect d'équilibre des différentes voix exprimées a été assuré par l'engagement prolongé de la chercheuse auprès des participants ; nous avons mené les deux principaux entretiens et le groupe focalisé sur une période de trois mois et nous avons contacté les participants une année plus tard, par téléphone et par courriel, afin de prendre de leurs nouvelles, recevoir leur validation des transcriptions des données effectuées et ajouter les modifications selon leurs recommandations. Par ailleurs, l'engagement des participants se caractérise par leur participation volontaire sans rémunération ou gain quelconque. Quant au critère d'authenticité de la recherche, les entretiens individuels tenus en premier lieu, suivi du groupe focalisé, ont été l'occasion pour les participants d'élargir leurs perceptions sur leur expérience de réussite d'intégration scolaire et sociale et sur leur propre processus de réussite. D'une part, ils ont été invités à exprimer leur point de vue initial et ensuite ils ont pu comparer leurs positions en s'exprimant à tour de rôle sur les sujets (voir Annexe I, Groupe focalisé). Ceux qui ont décidé de participer au groupe focalisé ont écouté chaque membre du groupe s'exprimer, ont interagi et commenté de sorte qu'ils ont pu obtenir une vision d'ensemble. À ce sujet, des points de vue clairement énoncés sur leur prise de conscience ont été

exprimés durant le groupe focalisé et durant les rencontres d'entrevues et pour certains, les courriels ont été l'occasion de le partager. Certains participants ont également mentionné leur intérêt à recevoir les articles publiés sur ce sujet ainsi qu'à être présents lors de la soutenance de la thèse. La chercheure a donc envoyé aux participants quelques articles que nous avons publiés (Proulx et Duchesne, 2013; Proulx, Émond et Duchesne, 2010) au sujet de thématiques touchant la présente étude et s'est engagée à lancer l'invitation à tous lorsque viendrait le temps de la soutenance de la thèse de doctorat.

3.8 Le rôle de la chercheure

Le rôle de la chercheure dans cette collecte de données reprend le sens qu'en donne Deschamps (1993). Elle a accompagné les collaborateurs, les a soutenus dans leurs efforts de partage d'expérience de l'intégration scolaire et sociale en milieu collégial francophone minoritaire ; elle était de fait leur récepteur et leur interlocuteur au cours des échanges en vue de saisir le sens du phénomène exploré. Elle les a laissés s'exprimer dans leurs propres mots et à leur propre rythme (Dukes, 1984) autant qu'il était possible de le faire. Tout au long de la recherche, il était important pour de la chercheure de procéder à la réduction phénoménologique, c'est-à-dire de mettre entre parenthèses tout son savoir à ce sujet et ne pas vouloir l'expliquer à l'aide de ses propres connaissances de sorte qu'elle soit totalement disponible devant les phénomènes (Deschamps, 1993 ; Dukes, 1984, Paillé et Muchielli, 2005 ; Poisson, 1991). Poisson (1991) dit que le rôle du chercheur phénoménologique se limite à faciliter l'émergence de la vérité ou de la réalité subjective qui sont tout entières dans le vécu et les productions des sujets étudiés. Les présupposés mentionnés ultérieurement quant au parti pris du chercheur-enseignant ont, dès lors, été pris en considération.

3.9 Le résumé du chapitre

Ce cadre méthodologique a présenté la démarche suivie pour accomplir cette recherche. Dans ce chapitre III, nous nous sommes assurée de donner les détails entourant la tradition épistémologique qualitative interprétative et l'approche phénoménologique afin de mieux discerner la posture de la chercheure. Les descriptions des différentes composantes de la collecte de données et des instruments ainsi que des procédures mises en place pour recruter les participants et procéder à l'analyse des données ont notamment été mises en lumière. La présentation des critères de scientificité assurant la rigueur des résultats a clos ce chapitre. Le

prochain chapitre de cette thèse présentera l'analyse des données concernant les définitions de l'intégration scolaire et sociale et la discussion sur les résultats.

CHAPITRE IV

LES DÉFINITIONS DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE ET DE L'INTÉGRATION SOCIALE : L'ANALYSE DES DONNÉES ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Je suis venu ici à l'école. Si je ne voulais pas m'intégrer, je resterais chez moi. Je suis venu ici parce que je voulais m'intégrer, je suis venu ici parce que je voulais travailler avec vous. Je veux étudier avec vous, je veux vous parler, je veux vous raconter mon histoire, je veux que vous me racontiez vos histoires. Non, mais, je me suis intégré... ça, ça dépend de vous parce que vous, est-ce vous vous voulez entrer en intégration avec moi ?

Milan d'Haïti, 2012

Ce chapitre se présente en deux temps. Premièrement, il expose les résultats de l'analyse des données qui ont émergé au cours de notre recherche. Nous abordons tout d'abord le thème des définitions que les participants donnent de l'intégration scolaire réussie ainsi que de l'intégration sociale réussie dans leur milieu scolaire francophone en contexte minoritaire. Cette analyse s'appuie sur la structure des thèmes proposés dans notre cadre. Une carte conceptuelle des thématiques fournie à l'Annexe O donne un aperçu visuel global des thèmes utilisés pour l'ensemble de cette recherche. Dans un deuxième temps, nous discutons de ces résultats en tenant compte des concepts déjà mentionnés.

4.1 Les définitions de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale réussies selon les répondants et leurs expériences

Lors des entrevues sur l'expérience étudiante des participants inscrits dans un collège francophone en contexte minoritaire, certaines questions portaient sur les thèmes de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale. Les participants étaient invités à donner leurs définitions personnelles et à commenter celles des concepts issus des travaux de Tinto (1993) et décrits au chapitre II. Rappelons que les définitions utilisées lors des entretiens sont les suivantes :

Intégration scolaire : l'intégration scolaire correspond directement à l'engagement de l'étudiant envers tout ce qui provient formellement de l'établissement postsecondaire (ex. : laboratoires, classes, gymnase) et elle implique les différents départements et membres du personnel dont la tâche principale est de former les étudiants ;

Intégration sociale : Celle-ci se définit par l'engagement de l'étudiant envers ses buts. Cet engagement l'entraînera à répondre à ses besoins d'apprentissage, à obtenir les résultats

scolaires appréhendés et à pratiquer les activités de sa vie quotidienne correspondant à son statut d'étudiant. L'intégration sociale se centre sur les interactions entre les étudiants et sur leur participation aux activités parascolaires. Il peut aussi s'agir d'interactions sociales avec tout le personnel du collège que ce soit enseignants, membres administratifs ou membre du personnel de soutien.

Nous traiterons, dans les prochaines sections, d'abord de l'analyse des résultats à propos de la définition de la réussite d'intégration scolaire et par la suite de celle de l'intégration sociale telles qu'exposées par les participants à notre recherche.

4.1.1 L'intégration scolaire réussie selon les répondants

Lorsque nous avons interrogé les participants sur leur propre définition de l'intégration scolaire, leurs réponses pouvaient ou non se distinguer des définitions empruntées à Tinto (1993) que nous leur avons présentées généralement à la suite de leurs réponses. Ainsi, règle générale, la majorité des répondants ont mentionné être en accord avec celles-ci et ont établi un parallèle entre leurs définitions et celles de Tinto (1993). Cependant, certains n'ont pas hésité à donner aussi leur propre interprétation. Eddy et Milan ont exprimé que leur définition était complémentaire et qu'elle allait en quelque sorte « plus loin » que celle que nous leur avons indiquée. Eddy a mentionné, par exemple, que bien qu'il n'y avait pas de trait commun entre sa définition et celle de Tinto (1993), il demeurait tout de même en accord avec cette dernière. Selon lui, ces différences émanaient du fait que l'expérience d'apprentissage est personnelle à chaque personne, et ce, même si l'établissement détient la réputation d'être un bon lieu d'enseignement.

Quand nous avons questionné Milan sur sa définition de la réussite d'une intégration scolaire, et sur celle de Tinto, il a répondu, après mûre réflexion, que bien que la définition de Tinto concordait avec sa pensée, elle nécessitait cependant d'autres éléments en lien avec son intégration en milieu scolaire, mais aussi celle élargie à la société :

Oui, en partie c'est ça, mais ça ne suffit pas. Posons l'hypothèse que ça se passe bien ici [au collège] et dehors [en dehors du collège], si ça ne va pas bien, je vais revenir ici comment ? Avec une mauvaise attitude, je vais revenir ici avec un autre caractère et qu'est-ce ça ferait ? Ça va boucher ou bloquer toutes les possibilités que j'avais pour apprendre ici, donc l'attitude que j'ai ici pour réussir parce que l'intégration c'est un paquet, ça se peut que j'aie réussi à m'intégrer ici, à me faire accepter par les étudiants, par les profs [...] Est-ce que je suis obligé de me faire accepter, là ? C'est une question que je me pose. [...] je suis venu ici à l'école, si je ne voulais pas m'intégrer, je resterais chez moi; je suis venu ici parce que je voulais m'intégrer; je suis venu ici parce que je voulais travailler avec vous, je veux étudier avec vous [...] Il y a deux parts, la part de celui qui arrive et de celui qui accueille, ça, c'est très important. Maintenant il y a la chose

aussi : je me suis intégré ; qu'est-ce que je vais faire si l'autre, il refuse de me côtoyer et s'il refuse de me parler ?

L'intégration scolaire réussie semble signifier, selon lui, qu'il s'agit d'un mouvement réciproque, soit le mouvement de l'individu immigrant qui arrive et décide d'aller vers les individus du milieu où il s'établit et celui des individus hôtes qui accueillent le nouvel arrivant.

Nous avons procédé à une analyse systématique de l'ensemble des réponses afin de faire ressortir les principaux thèmes qui balisent les définitions de l'intégration scolaire exprimées par les participants. Nous avons d'abord découpé les énoncés des répondants en termes d'unités de signification dans le programme QRS International NVivo. De cet ensemble d'énoncés, nous avons dégagé neuf unités de significations plus synthétiques (les sous-thèmes), que nous avons à leur tour regroupés en quatre thèmes relatifs à l'intégration scolaire réussie, en utilisant la technique de variation libre et imaginaire préconisée par Giorgi (1997). Le Tableau 7 présente le résultat de cette analyse : la première colonne énumère les neuf sous-thèmes découlant des réponses des participants, la deuxième colonne présente une catégorisation sous forme de quatre thèmes et la troisième colonne précise les acteurs et le contexte des énoncés.

Sous-thèmes reformulés utilisant la variation libre et imaginaire	Thématiques reformulées utilisant la variation libre et imaginaire	Acteur(s)
1.1 Développer pour soi-même les outils, les compétences, les qualités nécessaires au métier d'étudiant 1.2 Être (étudiant) le point de départ et l'acteur principal de sa réussite 1.3 Déterminer ses buts, ses objectifs 1.4 Avoir une attitude d'ouverture, de curiosité 1.5 Mettre des stratégies en place pour <i>faire comme</i> les bons étudiants qui réussissent	Thème 1 : Attitudes et comportements qui déterminent l'apprentissage de son métier d'étudiant	Étudiant
2.1 Comprendre les codes culturels de son environnement 2.2 S'adapter aux nouveaux codes sans rejeter sa propre culture	Thème 2 : Appropriation des codes culturels de son environnement	Étudiant/environnement à connaître – codes culturels
3.1 S'entraider pour mieux réussir 3.2 Tisser des liens avec l'autre (professeur, étudiant, membre du personnel)	Thème 3 : Interactions étudiantes	Étudiant/collectivité
4.1 Rechercher et avoir accès aux ressources (physiques, membres du personnel) du collège	Thème 4 : Quête de ressources d'appui et leur accès	Étudiant/collège

Dans les paragraphes qui suivent, nous analysons plus en détail ces résultats en les accompagnant d'extraits de verbatim des répondants.

4.1.1.1 Les attitudes et les comportements qui déterminent l'apprentissage du métier d'étudiant

- Être (étudiant) le point de départ et l'acteur principal de sa réussite
- Développer pour soi-même les outils, les compétences, les qualités nécessaires au métier d'étudiant
- Déterminer ses buts, ses objectifs
- Avoir une attitude d'ouverture, de curiosité
- Mettre des stratégies en place pour *faire comme* les « bons » étudiants qui réussissent

Dans leur façon d'énoncer comment ils définissent l'intégration scolaire, les participants ont soulevé plusieurs idées relatives aux attitudes et aux comportements qui déterminent l'apprentissage du métier d'étudiant.

Morid a présenté une définition de la réussite d'intégration scolaire qui dépend en grande partie de la volonté de l'étudiant de décrocher un diplôme et des stratégies d'étude pour y arriver. Ainsi, la ponctualité, la discipline ou la réalisation des travaux requis sont quelques-unes des clés de son succès. De plus, l'étudiant qui veut réussir son intégration scolaire a besoin à tout prix de chercher à s'adapter. Pour ce faire, Morid a suggéré la mise en place de stratégies d'émulation du « bon » étudiant : *« ceux qui sont bons, pas les autres qui ne sont pas bons, les lâches, oui. Je me dis que c'est vraiment un étudiant qui a une vision, qui veut collaborer avec les gens, qui a de la curiosité à s'intégrer, qui parle sans problèmes [...] »*.

Shazia a donné un point de vue similaire : *« C'est une question d'attitude, de vouloir changer, de vouloir s'intégrer. Si [...] tu trouves toujours "oh non, chez moi, c'est mieux", tu ne vas jamais trouver quelque chose de beau ici. »* Elle a mentionné que l'étudiant qui réussit son intégration scolaire se sent bien dans son environnement, il fait ses devoirs à l'heure, il se sent bien avec ses professeurs parce qu'il les comprend lorsqu'ils s'expriment, contrairement à d'autres étudiants immigrants qui peinent à décoder l'accent franco-canadien de leurs professeurs avec lesquels ils sont encore peu familiers.

Yani et Eneis ont dit que la réussite de l'intégration scolaire part du choix de l'étudiant en fonction de ce qu'il aime, et non parce qu'il est influencé par un copain qui a décidé de faire ce programme. Il est important de choisir un programme où l'individu a des forces et où il faut également étudier. Eneis a précisé que l'étudiant qui a pour ambition de réussir doit auparavant déterminer ses forces tout comme ce qu'il aime comme matière. Selon lui, un étudiant qui réussit son intégration scolaire commence par sélectionner le programme qui correspond à ses forces et ses intérêts ; il ne doit pas se laisser influencer par ceux qui l'entourent. Lorsque l'étudiant a

choisi son programme, il doit évaluer ses chances d'obtenir un emploi en fonction de la demande du marché du travail.

Eneis a aussi mentionné que la réussite scolaire est le résultat, entre autres, de tous les efforts qu'il a mis pour étudier. Eneis a ajouté que durant ses études, il a essayé de faciliter sa tâche en demeurant positif malgré les difficultés. Par la suite, il a insisté sur le fait qu'il ne se laissait pas intimider par ses camarades de classe et qu'il posait des questions sur la matière reliée à l'inhalothérapie lorsque nécessaire, contrairement à ce qu'il avait pris pour habitude de faire à sa première session : « [...] des fois, j'avais une question à poser devant la classe, je me sentais gêné et je m'arrangeais pour aller voir le prof en privé. [...], je venais à l'école, je venais en classe et quand c'était terminé je prenais mes affaires et je m'en allais.

De son côté, Wiseman a affirmé que le travail de réussite revient principalement à l'étudiant qui doit apprendre son métier et surmonter ses limites. Bien que les ressources du collège doivent aussi être en place pour aider celui-ci dans ses apprentissages, l'étudiant qui réussit son intégration scolaire est en mesure de s'autoévaluer afin de choisir les meilleures stratégies possibles pour se prendre en mains. Selon lui, une bonne connaissance de soi expose l'étudiant à identifier ses faiblesses ainsi qu'à les surmonter. Il a insisté sur la nécessité de se fixer des objectifs clairs, que ce soit la note pour un travail ou la note finale pour un cours. Sa philosophie est de mettre la barre très haute, soit A+ pour note finale.

Pour Fèst, il s'agit surtout de faire des efforts dans ses études et d'aller plus loin que ce que demande le professeur, sinon c'est un signe d'un manque d'intérêt. Il a souligné aussi le fait que les difficultés rencontrées vis-à-vis d'une matière ne suffisent pas pour dire qu'on n'aime pas celle-ci. Si le but à atteindre est la note, alors il déploie l'effort nécessaire. Selon lui, tout le monde possède un cerveau donc les mêmes capacités intellectuelles, il faut avoir la force de caractère pour mener ses études avec tous les efforts possibles.

Yani a présenté une définition où c'est l'« étudiant qui va jusqu'au bout et qui peut accrocher son diplôme [sur son mur], parce que plusieurs abandonnent l'école dès la première année ». Aller jusqu'au bout et obtenir son diplôme sont des gages de la réussite de l'étudiant, selon elle. La première année semble être une étape cruciale et il faut faire tous les efforts possibles pour ne pas abandonner. Mae, une autre répondante, a expliqué, pour sa part qu'il faut s'engager dans sa réussite en utilisant tous les moyens et les services mis à sa disposition au collège : « au niveau scolaire c'est plus étudier, savoir comment profiter de tous les moyens [tels

que] *Tremplinguistique ou bien le tutorat pour pouvoir réussir dans ses cours* ». Pour Maraa, la réussite d'intégration scolaire dépend de la personnalité et des caractéristiques de l'étudiant : « [...] *bien sûr, ça vient aussi de la personne, c'est pas tout le monde qui a le même niveau d'intégration, il faut juste que tu gardes l'esprit ouvert* ». Sur des propos similaires, Aimon a souligné l'importance d'être sérieux dans ses études et d'être ponctuel dans la remise des travaux et pour assister aux cours.

Eddy a émis l'idée que l'intégration scolaire viendrait principalement de l'étudiant même qui se trouve au centre de sa formation comme « *acteur de la reconstruction de son éducation* ». Tout part de l'étudiant, avant même les moyens que lui offre le collège. Selon lui, sa propre définition de l'intégration scolaire est complémentaire à celle de Tinto (1993) que nous lui avons présentée. Il a expliqué que celle-ci souligne surtout la contribution du collège, soit les endroits et les personnes qui aident à l'apprentissage de l'étudiant ; tandis que sa propre définition met l'accent sur le rôle prépondérant de l'étudiant dans son propre apprentissage : son engagement à réussir dans l'espace que représente le collège, ses démarches pour aller vers les enseignants, le personnel et ses efforts qu'il a déployés par lui-même en tant qu'acteur principal de sa propre réussite.

Les extraits présentés jusqu'à présent soulignent l'importance pour l'étudiant de tenir un rôle actif dans son propre apprentissage du métier ; ils mettent également en évidence que la réussite visée repose sur son attitude, sa persévérance, son intérêt et ses efforts à étudier. Bref, l'étudiant est le point de départ et l'acteur principal de sa réussite.

4.1.1.2 L'appropriation des codes culturels de son environnement

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les codes culturels de son environnement • S'adapter aux nouveaux codes sans rejeter sa propre culture |
|--|

Le deuxième thème ressorti concerne la capacité du répondant à s'approprier les codes culturels de son environnement, soit comprendre son environnement et comment cette compréhension se reflète sur sa capacité à adapter certains de ses comportements en vue de la réussite d'intégration scolaire. Les extraits suivants expliquent plus en détail ce que disent les répondants sur cette thématique.

Tout d'abord, nous présentons une citation d'Eneis qui a expliqué que, selon lui, « *la clef* » de la réussite, c'est « [...] *de s'intégrer du point de vue culturel* [...] ». Il poursuit en expliquant le rôle que sa compréhension de la culture a eu dans sa réussite de l'intégration scolaire :

[...] La première des choses je m'étais dite c'est qu'il faut que j'essaye d'apprendre la façon dont les choses se passent ici, comme la culture, ça, c'était important pour moi, parce qu'à partir du moment où je comprends la façon dont les choses marchent, ça va être plus facile pour moi de m'adapter. Parce que j'ai compris une chose : quand tu arrives quelque part, tu ne vas pas demander au monde de changer leur façon de faire sur la base de ce que toi tu veux. Si tu acceptes de vivre quelque part, c'est à toi de changer ta façon de faire et d'essayer de t'adapter à la façon de faire là-bas [...].

Ce répondant a ajouté, un peu plus tard dans l'entretien, qu'il a pris conscience de cette possibilité de changement dans son intégration en côtoyant les gens du milieu d'accueil, en les observant et grâce au bénévolat qu'il a pratiqué auprès des personnes âgées. Tous les milieux où il s'est rendu représentaient pour lui une occasion d'apprendre par l'observation, que ce soit l'école, les centres commerciaux, le centre pour personnes âgées ou les hôpitaux où il a complété ses stages de formation. Il a expliqué qu'il essayait d'observer l'univers de ces milieux tout en se questionnant sur la façon par laquelle les individus appréhendaient le monde, sur le sens des comportements qu'ils affichaient. Il tirait ainsi des leçons afin d'adapter ses propres habitudes.

Quant à Shazia, elle a expliqué qu'il était nécessaire pour la personne qui immigré au Canada de s'y sentir à l'aise, mais aussi à l'école, car la langue peut être différente, les cultures présentes à l'école sont nombreuses et reflètent la diversité culturelle de tout le Canada. Selon elle, l'étudiant qui réussit son intégration scolaire, c'est celui qui comprend les professeurs et qui se sent bien dans les lieux de l'établissement scolaire. De plus, pour réussir son intégration au collège, il importe que l'étudiant soit également à l'aise dans sa vie au Canada parce qu'il sait gérer des situations différentes de celles de son pays comme le froid, l'ouverture envers des personnes de cultures différentes de la sienne et le changement de ses pratiques culturelles.

Milan a comparé l'expérience de sa sœur qui vit dans la région de Montréal depuis 30 ans avec la sienne. Sans vouloir dire qu'elle a tort, il a expliqué l'importance de s'immerger dans la culture d'accueil afin de construire sa propre idée. Il a donné comme exemple son expérience de travail comme tuteur au collège et au programme d'emploi pour apprenant (PEPA), qui lui a fait sentir qu'il avait intégré avec une certaine facilité son milieu scolaire. Selon lui, ceci contraste avec les propos de sa sœur qui lui avait parlé des difficultés pour les immigrants à trouver un emploi. Il pense avoir réalisé un exploit, puisque sa sœur lui avait prédit les difficultés qu'il allait

rencontrer comme immigrant au Canada, parce que c'est « *un pays vraiment dur et qu'il y connaîtrait même l'enfer* ». Il en est maintenant à se demander si c'était vrai que ce pays était aussi laborieux que le lui prédisait sa sœur.

Pour Morid, l'étudiant qui projette ce qu'il veut devenir d'ici deux ou trois ans et qui s'adapte à la nouvelle culture est en route pour sa réussite d'intégration scolaire.

Quant à Dali, il a évoqué l'exemple d'une formation professionnelle reliée aux métiers de la construction qu'il a suivie lors de son arrivée au Canada. Il avait complété ce cours spécialisé en français afin de mieux connaître le vocabulaire professionnel et l'aspect culturel de la vie au Canada :

C'est un cours qui a au moins six volets [...] il nous informe sur comment utiliser les cartes de crédit, comment prendre l'autobus, comment être à l'heure, comment penser ou bien voir comment les gens parlent, comment leur répondre pour ne pas faire les erreurs, essayer de comprendre aussi les gens, même si les gens ne nous comprennent pas, c'est pas grave, on va s'adapter. [...] Oui, pour moi ça m'a beaucoup aidé à voir un peu la vie au Canada, un peu comment ça se passe ici, ce que les gens pensent, ce que les gens font, mais ils [les immigrants] se rendent compte que c'est pas la faute des Canadiens ou bien des gens qui vivaient ici avant, s'ils ne nous comprennent pas, c'est pas leur faute, donc c'est à nous [les immigrants] de ne pas nous fâcher, d'essayer de comprendre les gens, de ne pas les juger.

Toutes ces définitions ont souligné l'importance de la compréhension de la culture d'accueil et la nécessité de la décoder afin de se l'approprier et de s'y sentir à l'aise. Le rôle du décodage de la culture du milieu d'accueil semble avoir un impact non seulement par rapport à la connaissance du milieu scolaire, mais également à celle de la culture canadienne dans son ensemble.

4.1.1.3 Interactions étudiantes

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Participer à la réussite de l'autre par l'entraide • Tisser des liens avec l'autre (professeur, étudiant, membre du personnel) |
|---|

La quête d'une réussite d'intégration scolaire semble avoir mis à l'épreuve la capacité des participants à comprendre le fonctionnement du système scolaire, à chercher de l'aide pour y arriver et, par conséquent, à stimuler leur sens de l'initiative afin de développer des rapports amicaux et d'entraide avec de nouvelles personnes de même qu'avec le personnel scolaire. De plus, participer à la réussite scolaire de l'autre s'est révélé un élément important. En effet, certains répondants, comme Milan, Aimon, Wiseman, Fara et Fèst, ont exprimé leur souci face à

la réussite de l'autre et l'importance de vouloir participer à la réussite scolaire de leurs pairs en les aidant. Par exemple, Milan a fait un lien entre sa réussite d'intégration scolaire et celle de ses camarades, voire de tous les étudiants du collège. Il a rappelé que l'extension de la réussite, c'est lorsque tout le monde y arrive. S'il est le seul à réussir, l'exploit n'a pas autant d'impact. A ce sujet, durant le groupe focalisé, Aya a raconté l'appui qu'elle et d'autres membres de leur groupe d'étude reçoivent de la part de Milan. Nous avons cité ses propos ci-dessous afin de présenter le point de vue d'une autre personne sur l'approche de Milan envers la réussite et l'aide qu'il manifeste auprès de ses pairs :

Milan, c'est notre exemple ici à la cité (rires). Lui, il nous aide tout le temps; [...] toujours, on réserve une salle et c'est lui qui nous guide à comprendre si dans la classe on n'a pas compris quelque chose. [...] parfois, on va jusqu'à minuit pour expliquer plus la matière. On travaille ensemble [...], mais c'est pas tout le monde qui a cette mentalité d'aider

Maraa a indiqué que la volonté de réussir son intégration scolaire passe nécessairement par la rapidité d'entrer en action pour chercher de l'aide auprès des professeurs et des autres services offerts dans l'établissement de formation :

[...] premièrement quelqu'un qui veut réussir, c'est quelqu'un qui doit aller chercher de l'aide, tu arrives jamais à faire qu'est-ce que tu as besoin de faire tout seul, si t'es nouveau. Tu veux t'intégrer dans un système scolaire ? T'as besoin d'aller voir tes profs, tes coordonnateurs. Il y a beaucoup de services et le service de la réussite, c'est plutôt scolaire, mais c'est aussi pour se préparer pour le marché du travail [...] le plus vite que tu cherches de l'aide le plus vite que tu es capable de t'intégrer.

Elle a en outre expliqué que l'étudiant qui réussit son intégration scolaire, c'est celui qui réussit en classe, qui a tissé des liens assez forts avec ses collègues, qui a participé aussi à des activités soit scolaires, soit sociales et qui, à la fin, lorsqu'il va chercher un emploi, recevra une bonne référence de la part de ses enseignants ou de ceux qui l'ont vu à l'œuvre.

Dali a partagé le fait qu'il a reçu beaucoup d'aide à la maison de la part de sa conjointe de même que du service de counseling du collège. L'encouragement venant de ces deux sources lui a permis de mieux comprendre le fonctionnement des cours et des tâches à respecter pour organiser sa vie d'étudiant, ce qui en a facilité par la suite la mise en œuvre. Il a fait remarquer que les immigrants récents devraient être entourés de toute une équipe pour les aider dans leur démarche d'apprentissage et dans leur intégration à ce nouvel environnement.

Cette section mettait en lumière les témoignages des répondants à propos de leur définition de l'intégration scolaire réussie. Ils ont souligné, d'une part, l'importance d'intervenir dans la

réussite de leurs pairs en aidant ceux-ci dans leur intégration scolaire. D'autre part, ils ont énoncé l'utilité et une certaine urgence à vouloir chercher à entrer en contact rapidement avec les services du collège, les personnes ressources, et pour certains, à utiliser les ressources en dehors du collège. Dans tous les cas, le but visé était d'augmenter leur compréhension du fonctionnement du collège, d'assurer un meilleur apprentissage et d'améliorer leur organisation, puis d'avoir un impact direct sur leur réussite d'intégration scolaire.

4.1.1.4 La quête et l'accès aux ressources institutionnelles et professionnelles du collège

- Rechercher et avoir accès aux ressources (physiques, membres du personnel) du collège

Le quatrième et dernier thème de la définition de l'intégration scolaire ayant émergé de l'analyse des propos des répondants porte sur l'accès aux ressources du collège pour aider les étudiants à réussir leur intégration scolaire, mais également à faire un pas vers le marché du travail.

Maraa a souligné l'importance des diverses ressources du collège, dont le service de counseling et les services de recherche d'emploi, de préparation du curriculum vitae et de la lettre de présentation. Elle a aussi mentionné le rôle important des services créés pour accueillir les étudiants qui veulent s'engager ou participer et plus particulièrement du service de jumelage où le nouvel étudiant immigrant et même l'étudiant international du collège pourraient se rendre pour y être jumelés à un pair qui désire participer à ce service comme personne bénévole et aider à une intégration à la vie collégiale plus rapide. De plus, elle a ajouté qu'il y avait toujours la possibilité, pour les étudiants plus timides, de s'engager dans les activités sociales de l'association étudiante.

Wiseman a reconnu qu'en général, le collège pouvait l'aider avec différentes ressources comme la bibliothèque, l'organisation du programme d'études, les services de tutorat en français ou Tremplinguistique, un service de soutien à l'étudiant dans la rédaction et la correction de textes. L'environnement du collège lui sied bien et il a été facile pour lui de trouver les livres et les ordinateurs dont il a eu besoin pour effectuer ses travaux lorsqu'il s'est rendu à la bibliothèque ou dans les laboratoires informatiques et les laboratoires de biotechnologie. Par contre, en ce qui concerne la recherche de stage, Wiseman a appris qu'il devait développer son autonomie : après avoir échoué une première fois son stage d'été, il s'est trouvé et a réussi un

nouveau stage l'année suivante. En somme, il a dit juger adéquats les services du collège pour sa réussite scolaire.

Eddy, à son tour, a expliqué que la réussite scolaire durant les études ne détermine pas pour autant une intégration scolaire réussie, bien que la qualité de la formation ait sans doute un impact sur la suite de la réussite professionnelle.

Pour sa part, Fara a exprimé l'utilité d'accéder à Internet sans fil là où elle le veut dans tout le collège, ce qui a facilité son travail de recherche d'information pour ses travaux.

Fust, quant à lui, a dit être sûr d'obtenir son diplôme collégial pour le programme d'un an qu'il a entrepris. Pourtant, sans douter de la valeur du diplôme lui-même, il souligne que le contenu des cours suivis, qu'il considère de base, était peut-être trop facile pour lui. Il a aussi exprimé le désir de poursuivre une autre année dans ce même collège et de s'inscrire au programme de techniques de construction domiciliaire afin de trouver plus facilement de l'emploi lorsqu'il aura terminé.

Aimon, de son côté, fait remarquer comment la manque de concertation entre les professeurs joue en défaveur de la réussite de l'étudiant. Il souligne, par ailleurs, son appréciation de leur disponibilité et de l'appui qu'il reçoit de leur part :

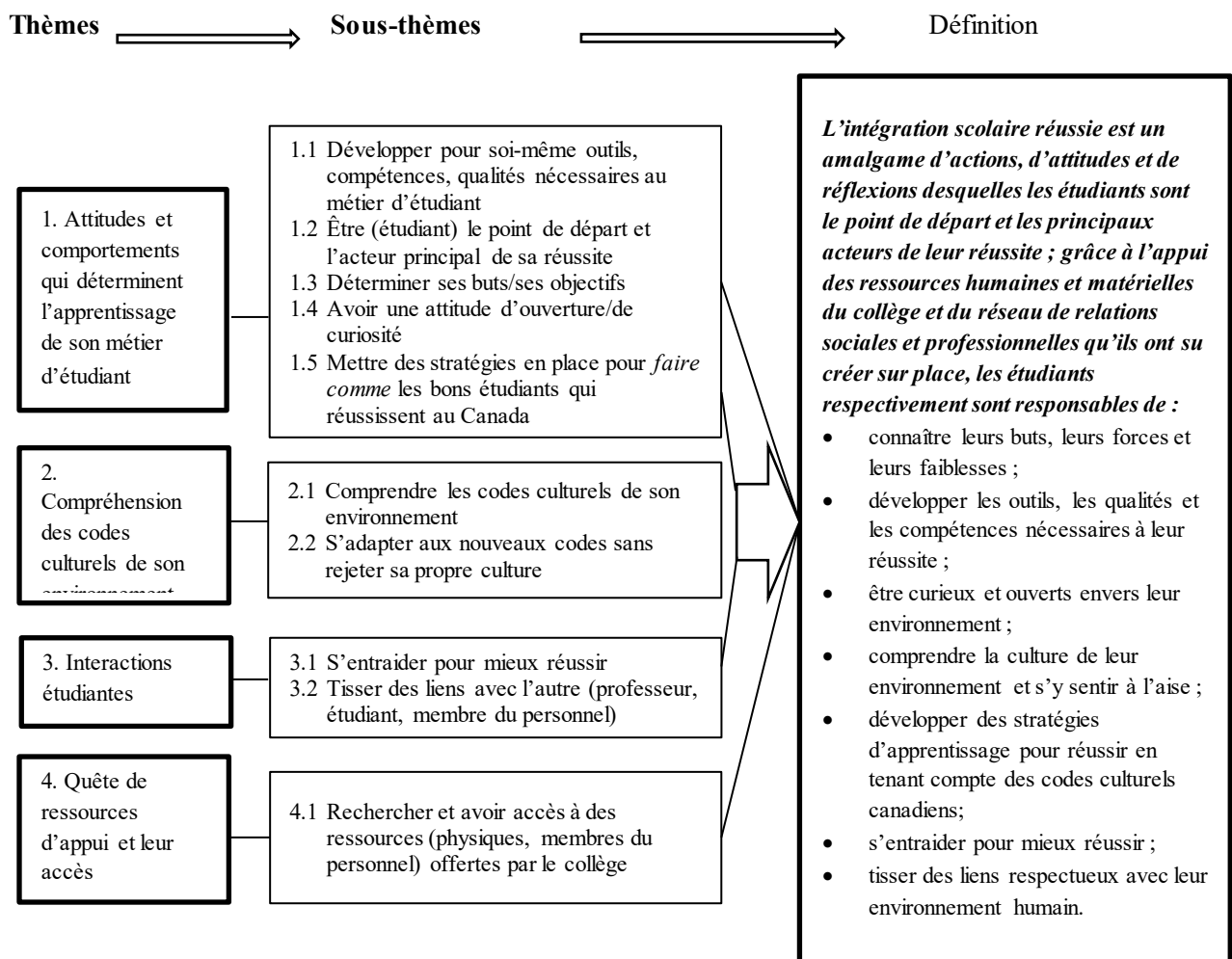
[...] mais ce que je trouve ici que, peut-être vous pouvez noter, il n'y a pas de coordination entre les profs pour les examens. Des fois, on peut passer deux à trois semaines où on a juste des devoirs, on les fait et puis d'un coup, on a trois, quatre, cinq examens qui viennent comme ça peser sur nous. C'est pas juste moi, il y a d'autres étudiants qui sont très habiles qui s'en plaignent. Je trouve que ça, ça nous rend la vie plus difficile, la façon dont on nous jette les choses comme ça, d'un coup, vous voyez. [...] La plupart des profs sont toujours là pour vous aider, ils adorent ça. C'est comme si vous prenez le cours au sérieux, je trouve que je ne connais pas de profs [...] qui montrent des signes d'indisponibilité ou quoi, non, surtout mon prof, le coordonnateur de programme-là, je le considère comme un père [...].

Ce dernier thème est relié à l'établissement scolaire, à l'accès aux ressources pour réussir à obtenir son diplôme de même qu'aux ressources professionnelles disponibles pour faire la transition vers le marché du travail, une fois le diplôme obtenu. Les répondants ont été en mesure de discerner l'aide que leur apporte le collège et ses limites. Ils ont souligné l'apport des ressources humaines comme les enseignants et l'offre de différents services d'appui linguistique, de counseling, d'accès à l'information comme la bibliothèque et le branchement Internet sans fil. De plus, il a été question de certains de leurs besoins non satisfaits tels qu'une meilleure coordination entre la planification des examens et la charge de travail en dehors des cours.

4.1.1.5 La définition de l'intégration scolaire réussie

Les différents éléments de définitions livrés à travers les témoignages des répondants à propos de l'intégration scolaire réussie nous ont permis de formuler une définition synthèse. La Figure 8 ci-dessous nous permet de présenter cette définition que nous identifions comme l'essence de la réussite de l'intégration scolaire. Cette figure reprend, par ailleurs, les données thématiques du Tableau 7 (voir section 4.1.1) et en donne un autre aperçu. Cette figure donne une synthèse des thématiques et de ses descriptions, et présente l'essence ressortie de l'ensemble des propos, soit la définition des répondants de la réussite de l'intégration scolaire.

Figure 8 : La synthèse des réponses des répondants sur la définition de l'intégration scolaire réussie



Cette section du chapitre visait à présenter les résultats d'analyse des données qui étaient en lien avec la définition de l'intégration scolaire réussie telle qu'exposée à travers l'ensemble des

données recueillies auprès des répondants aux entrevues. La prochaine partie exposera les résultats portant sur la définition de l'intégration sociale réussie.

4.1.2 L'intégration sociale réussie selon les répondants

L'analyse des réponses des participants à propos de la définition de l'intégration sociale réussie que nous présentons ici suit le même modèle d'analyse que la section précédente. Cette analyse nous a permis, dans un premier temps, de constater que pour cette définition, certains des répondants avaient également une vision qui dépassait ou était plus élaborée que celle du modèle de Tinto (1993), retenue dans le cadre conceptuel. Les exemples ci-dessous viennent corroborer notre propos.

Avec Maraa, nous pouvons constater à la fois son approbation de la définition de l'intégration sociale de Tinto (1993) et sa réflexion sur sa propre définition. Selon cette participante, non seulement doit-il y avoir un réseau créé dans le nouvel environnement tel que l'indique la définition de Tinto (1993), mais ce réseau de contacts doit aussi grandir, se développer. Les interactions entre les personnes du réseau social composé d'étudiants commencent petit à petit, puis vont en augmentant afin de faire grandir cette participation. Selon Maraa, ces interactions faisant partie de l'intégration sociale se passent surtout entre les étudiants. Il est aussi normal de vouloir bâtir des relations sociales avec les professeurs, même si cela est moins prisé. Cependant, ceux qui décident de ne pas bâtir de relations sociales avec leurs enseignants n'échouent pas nécessairement leur intégration sociale au collège.

Pour Wiseman, la définition de l'intégration sociale réussie dépasse celle des liens amicaux et de la participation aux activités sociales du milieu scolaire pour s'étendre vers le réseau professionnel. La capacité d'établir des relations sociales avec les personnes présentes dans son environnement scolaire indique que la personne est en mesure de réussir son intégration sociale non seulement à l'école, mais qu'elle sera aussi capable de le faire une fois entrée sur le marché de l'emploi. Selon lui, les contacts établis avec les personnes de son entourage ne mènent pas forcément à des relations amicales, cependant des relations positives sont nécessaires lors de ces contacts pour établir une communication et sentir que l'on fait partie d'un tout, que l'on est inclus :

[...] pour moi, l'intégration sociale c'est vraiment important parce que même si on réussit dans ses études et on ne savait pas comment s'adapter au niveau social, je trouve que c'est rien parce que là où tu vas travailler, tu vas travailler avec des personnes, donc tu ne vas

pas travailler comme des machines. Surtout dans mon domaine, parce qu'on travaille dans des laboratoires, donc il faut s'adapter aux différentes personnalités, parce qu'on communique avec des personnes aussi, donc quand on se fait des amis, ça veut dire que ça va nous aider aussi à résoudre quelques problèmes. Par exemple, si tu rencontres un problème pendant tes exercices, tes devoirs, tu peux appeler quelqu'un. La première personne chez qui tu vas c'est pas le prof, c'est l'un des étudiants avec qui tu as fait des relations.

Eddy projette sa vision de la réussite de l'intégration sociale comme une démarcation par rapport aux autres personnes de son environnement ; trouver sa place dans une communauté francophone minoritaire peut être difficile, mais pas impossible surtout lorsque c'est l'objectif à atteindre pour son évolution personnelle.

En somme, ces extraits attestent que la vision de la réussite de l'intégration sociale, pour ces étudiants, ne se limite pas au milieu scolaire. Cette vision alimente la promesse que le marché de l'emploi leur sera tout aussi profitable et que, où qu'ils soient, ils trouveront leur façon de poursuivre leur évolution personnelle, professionnelle et sociale.

Pour approfondir le sens de la définition de l'intégration réussie des répondants, nous avons procédé à l'analyse détaillée de leurs énoncés. Nous avons procédé de manière identique à celle adoptée pour la définition de l'intégration scolaire réussie. C'est-à-dire que nous avons d'abord découpé leurs énoncés sous forme d'unités de signification sous le thème « définition de l'intégration sociale réussie », en utilisant le programme QSR NVivo. Ensuite, de cet ensemble d'énoncés, nous avons dégagé quinze sous-thèmes principalement ressortis lors du travail d'analyse. Nous les avons à leur tour regroupés en cinq thèmes relatifs à l'intégration sociale réussie, en utilisant la technique de variation libre et imaginaire préconisée par Giorgi (1997).

Selon les thématiques ressorties, les acteurs responsables sont en interactions les uns avec les autres. On a pu dégager trois cas de figure à cet effet : les acteurs sont soit les étudiants en interaction entre eux, soit les étudiants en interaction avec la collectivité, soit les étudiants en interaction avec la collectivité et avec leur environnement professionnel. Par l'étudiant acteur, nous entendons que l'action dépend entièrement de l'étudiant, de sa volonté d'agir ; pour les étudiants et la collectivité, nous voulons signaler qu'outre l'étudiant, d'autres étudiants ou le personnel de l'école sont engagés dans la réalisation des actions ; enfin, pour le trio étudiant, collectivité et environnement professionnel, s'ajoute le facteur environnement professionnel, c'est-à-dire le rapport entre l'étudiant, les autres intervenants ainsi que les autres étudiants et le milieu dans lequel il se retrouve et qui possède aussi sa propre culture. Les détails de ces résultats

sont organisés dans le Tableau 8 que nous présentons ci-dessous. Parmi les thèmes ressortant des propos des répondants lorsqu'ils ont été interrogés sur le sens que prenait pour eux la réussite de l'intégration sociale et que nous avons reformulé en adoptant la variation libre et imaginaire, nous retrouvons un ordre de présentation qui se veut non chronologique : 1) l'apprentissage des codes culturels en classe et en dehors de la classe, 2) l'attitude pour réussir, 3) l'interrelation entre la sphère sociale et la sphère professionnelle, 4) la construction de relations sociales et 5) les actions concrètes de participation.

Tableau 8 : La synthèse de l'analyse des réponses des participants concernant la définition de l'intégration sociale réussie		
Sous-thèmes reformulés utilisant la variation libre et imaginaire	Thèmes reformulés utilisant la variation libre et imaginaire	Acteur(s)
1.1 Développer ses connaissances aux contacts des autres au Canada 1.2 Être capable de recevoir et d'accepter la valorisation de ses compétences scolaires 1.3 Développer une attitude de non-jugement envers les autres 1.4 Connaître pour choisir 1.5 Poser des questions pour trouver des réponses à ses besoins	Thème 1 Apprentissage des codes culturels en classe et en dehors de la classe	Étudiant/environnement professionnel/collectivité
2.1 Posséder une confiance et une estime de soi 2.2 Cultiver une attitude positive 2.3 Valoriser les relations sociales	Thème 2 Attitude pour réussir	Étudiant
3.1 Être ouvert à de nouvelles personnes et à agrandir son réseau social 3.2 Développer sa personnalité à travers de nouvelles expériences de socialisation	Thème 3 Construction de relations sociales	Étudiant/collectivité
4.1 Participer aux activités du collège avec les amis 4.2 Être actif dans sa communauté en tant que bénévole	Thème 4 Actions concrètes de participation	Étudiant/collectivité
5.1 Valoriser les compétences de ses amis et des autres connaissances 5.2 Socialiser à des fins professionnelles 5.3 Être capable de recevoir et d'accepter la valorisation de ses compétences	Thème 5 Interrelation entre sphère sociale et sphère professionnelle	Étudiant/collectivité

Le thème principal (ou ce dont il a souvent été question dans les échanges avec les participants), l'essence, qui relie ces cinq composantes, semble relié à la compréhension de la culture et à la capacité de l'étudiant de la décoder : l'étudiant est l'acteur principal de la réussite d'intégration sociale à partir du moment où il comprend ce qui se passe dans son environnement

et en fait une interprétation juste. Selon l'ensemble des définitions exprimées par les répondants, il semble qu'il y ait une construction des connaissances qui a un lien direct avec la réussite d'intégration sociale. Tout d'abord, la compréhension des codes culturels de son environnement permet d'ajuster l'attitude et ces ajustements attitudeux interviennent directement sur les stratégies à prendre pour réussir son intégration sociale. Par contre, l'action pratiquée a également un impact sur l'attitude. La construction semble être un mouvement entre l'attitude, l'action et la compréhension.

Nous présentons dans les prochaines sections les témoignages des répondants qui illustrent notre analyse.

4.1.2.1 L'apprentissage des codes culturels en classe et en dehors de la classe

- Développer ses connaissances aux contacts des autres au Canada
- Être capable de recevoir et d'accepter la valorisation de ses compétences scolaires
- Développer une attitude de non-jugement envers les autres
- Connaître pour choisir
- Poser des questions pour trouver des réponses à ses besoins

L'interprétation des codes culturels de son environnement est très présente dans les réponses des participants, tout comme dans la manière dont chaque individu va donner un sens à son expérience. Fust a raconté brièvement qu'il s'agissait pour lui d'adopter la façon de faire de son milieu [...] *Bon, je dirais que c'est comme essayer de se formaliser avec la manière de vivre ici au collège, c'est comme ça que je peux définir ça [...]*. Eneis a résumé que la partie sociale de son intégration relevait surtout de ses choix et de la culture d'accueil : « [...] *alors pour moi ça fait partie de faire le bon choix et de s'intégrer du point de vue culturel [...]* ». Quant à Wiseman, il a dit adopter une approche directe avec ses interlocuteurs afin de trouver comment il peut améliorer : [...] *moi, j'approche quelqu'un pour lui demander : Pourquoi on fait comme ça ? Oui, et je donne aussi... puis je demande pourquoi nous autres, on ne fait pas, puis on essaye de se partager des idées, je demande s'il y a quelque chose que je dois améliorer [...]*.

Pour Aimon, sa définition est associée à la connaissance de la culture et de la langue, afin de ne pas se faire prendre à certains pièges. Il raconte un échange entre étudiants au collège lors d'une pause :

[...] Mon ami africain [en classe] [...] il y a un autre Québécois qui lui a dit : « Jean, t'as l'air fatigué ». Il dit : « vraiment ? ». Le Québécois dit : « ouais » et puis il dit à un autre « passe-lui un joint ». Et puis mon ami africain riait et puis je lui ai dit : « tu sais c'est quoi

un joint ? » Jean a dit : « non ». Je lui ai dit : « tu devrais lui demander c'est quoi un joint, tu fonctionnes dans une société, chaque terme doit te dire quelque chose. Tu ne dois pas te faire piéger ». [...] je lui explique : « c'est de la marijuana », il dit : « ah bon ? ». [...] c'était pour blaguer à ce moment-là, mais eux ils le font, [ils disent qu'ils consomment] [...] [mais] imaginez que s'il [l'ami africain] arrive à un travail et on veut faire une petite enquête pour voir qui fume, on parle de joint et puis tu ne sais rien et puis tu dis oui, tu perds ton job pour rien, vous voyez [...]

Selon Wiseman et Milan, il est très important d'apprendre comment le non verbal peut être interprété dans la communauté d'accueil, avant de juger le sens d'un geste posé propre à la communication non verbale. Ils ont souligné la nécessité de comprendre que chacun a ses perceptions et qu'il peut y avoir une adaptation à faire selon les gens qui nous entourent et qui analysent en fonction de leur culture. Wiseman a expliqué plus en détail que pour lui, s'intégrer signifiait simplement de comprendre l'autre, puis d'essayer de comparer avec ses habitudes et valeurs personnelles sans porter de jugement sur des comportements qui sont différents des nôtres. Il a donné quelques exemples, dont celui du regard direct dans les yeux d'une personne plus âgée, qui est un signe d'impolitesse et de manque de respect dans sa culture, mais qui signifie le contraire au Canada. Car, ici, c'est-à-dire en Amérique du Nord, si on ne regarde pas dans les yeux de la personne avec qui on parle, les propos émis seront considérés comme des mensonges.

Milan, quant à lui, a donné un exemple personnel qui démontre également que chaque individu d'une même culture semble avoir une interprétation du comportement de l'autre qui lui est propre. Il a raconté une anecdote à propos d'une étudiante canadienne qui lui avait fait remarquer qu'il faisait un bruit dérangeant pour se nettoyer la bouche lorsqu'il avait fini de manger. Sans rancune, il avait remercié en riant la jeune fille de sa franchise pour cette leçon et lui avait promis de faire plus attention la prochaine fois qu'il se trouverait près d'elle. Milan avait néanmoins vérifié cette norme auprès d'un autre ami canadien qui, pour sa part, n'y voyait pas une source de contrariété. C'est ainsi que Milan a dit constater « *que la perception de tout le monde n'est pas la même, donc c'est pourquoi qu'il faut s'ajuster. Dans l'intégration, il y a ça à faire aussi, de s'adapter avec chaque personne [...]* »

Wiseman et Yani ont abordé l'idée de l'humilité par rapport à nos propres capacités et qualités. Wiseman a ajouté qu'il fallait être capable de recevoir et d'accepter la valorisation de ses compétences scolaires par l'autre, en dehors du cadre de l'amitié. Il a mentionné recevoir

beaucoup de courriels de la part de ses pairs de première année en biotechnologie, en particulier des immigrants. Il a interprété ceci comme un reflet de la confiance qu'il leur inspire. Ceci semble être un pas important à franchir pour entrer en relation avec les autres étudiants du collège. De son côté, Yani a expliqué qu'elle n'a pas l'habitude de vanter ses qualités ni ses compétences, car ceci serait culturellement inacceptable, voire arrogant, dans son pays d'origine. Pourtant, elle a dû changer d'attitude et accepter que ses compétences professionnelles et ses qualités personnelles soient relevées par les autres, et même de les mettre elle-même en valeur dans le cadre d'une recherche d'emploi.

En somme, la capacité à comprendre les cultures de la communauté d'accueil et de transformer ses propres comportements culturels afin d'être plus fonctionnel dans le pays d'accueil semblent avoir exigé une adaptation incontournable pour les répondants qui ont expérimenté une intégration sociale réussie.

4.1.2.2 L'attitude pour réussir

- Posséder une confiance et une estime de soi
- Cultiver une attitude positive
- Valoriser les relations sociales

Morid a souligné que l'intégration sociale réussie représentait la capacité à s'ouvrir aux autres et à maîtriser ses émotions, particulièrement la peur et la timidité d'entrer en contact avec les Canadiens d'origine. Bien que ses connaissances intellectuelles lui semblent suffisantes pour réussir seul ses études, il conçoit néanmoins qu'il ne pourrait se passer des autres pour réussir son intégration sociale puisque les pratiques de travail au Canada, tant durant les études que sur le marché du travail, valorisent le travail en collaboration.

Yani a expliqué que pour elle, la réussite de l'intégration est une question d'attitude et de volonté de communication avec l'autre, une attitude acquise à l'école et transférée sur le marché du travail ensuite :

[...] je suis une étudiante qui réussit bien à l'école, j'ai confiance en moi et je suis fière de moi. C'est très important, parce que tu vois, ici, je peux dire que la première intégration que doit faire l'immigrant c'est à l'école [...] oui, c'est une question d'attitude, la personne qui va directement au boss ne veut pas te parler, elle ne veut pas parler aux autres, elle ne veut pas communiquer, mais la personne qui veut te parler, elle veut que tu améliores ta situation, elle t'explique ce qui n'est pas bon parce que cela pourrait coûter cher à l'entreprise et si tu répètes cela plusieurs fois ce n'est pas correct jusqu'à ce que tu comprennes. Elle veut que toi tu évolues aussi dans l'entreprise, que tu aies de

l'expérience dans le milieu du travail, mais l'autre qui part directement voir le boss, il s'en fout, il ne cherche pas à ce que tu t'améliores. Il va vouloir que tu perdes ton emploi.

De son côté, Maraa a exprimé son point de vue des différences d'intégration entre les personnes selon leur capacité à garder leur esprit ouvert et à chercher l'aide nécessaire. Selon elle, il est normal que chaque individu ait un niveau d'intégration qui lui soit propre ; cependant, elle a affirmé que l'intégration était un succès seulement lorsqu'il y a cette sensation d'être égal, d'être au même niveau que la majorité des étudiants.

La majorité des répondants ont exprimé que réussir son intégration sociale exige de communiquer avec les autres, faire équipe avec les collègues de travail ou les pairs. Un étudiant a même suggéré que le succès scolaire est important, mais moins que le succès d'intégration sociale.

4.1.2.3 La construction des relations sociales

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Être ouvert à connaître de nouvelles personnes et à agrandir son réseau social • Développer sa personnalité à travers de nouvelles expériences de socialisation |
|--|

En comparaison avec la définition de Tinto (1993), quelques répondants ont ajouté certains éléments de définition qui supposent une ouverture aux autres cultures ; celle canadienne sans doute, mais aussi celles des personnes issues d'autres pays, voire des programmes autres que celui dans lequel la formation est reçue afin d'acquérir de nouvelles expériences de socialisation.

Mae a mentionné, par exemple, l'importance pour elle de rencontrer les cultures différentes de la sienne. Plutôt que de passer ses pauses et son heure de dîner avec ses cousines et cousins rwandais du collège, elle a préféré passer ce temps avec ses camarades de classe du même programme ou de programmes du même institut, soit l'Institut de la santé et des sciences de la vie. Ce temps passé avec ses collègues lui offrait l'occasion de les connaître davantage et de tisser de meilleurs liens sociaux avec eux. Elle dit avoir compris que ce sont ces pairs qui, du point de vue scolaire, pouvaient l'aider en cas de difficulté.

Fara, de son côté, a mentionné l'importance d'avancer et de réussir ses cours, mais aussi de bâtir des amitiés qui lui donnent des informations sur son environnement et surtout qui la soutiennent dans ses moments plus difficiles e qui l'accompagnent dans sa découverte de son milieu :

[...] je dirais un étudiant qui peut avancer, bien réussir ses cours, aussi bâtir de bonnes relations avec les autres [...] ah oui ! Par exemple, c'est ça que je disais, que quand tu

tavais des amis [...] de différents pays, les gens qui sont nés ici, ça t'aide parce que tu vas découvrir des activités des fois. En hiver, tu ne connais pas ce qui se passe ici : je sors de l'école, je rentre chez moi vite, vite fait [parce qu'] il fait froid. Mais quand on te dit les balles de neige, tout ça et tu vois, OK, il y a quelque chose que je peux faire encore moi-même, je ne pourrai pas découvrir tout ça [toute seule], mais on te dit que OK, on fait ça et ça, telle activité, ça t'aide aussi [à voir] comment [ça se passe]. Tu as des gens à [qui] parler, on t'écoute au moins, vous échangez, je pense psychologiquement, il y a une aide là-bas. Ce n'est pas comme tu es tout seul dans le coin, je vais à l'école, je rentre, je vais à l'école, je rentre [...].

Maraa a réalisé que l'intégration scolaire était indissociable de la réussite de l'intégration sociale : « [...] ça aide à avoir des amis parce que l'intégration scolaire à ce moment-là, c'est pas juste des notes, c'est toute ta vie au collègue, c'est que veux, veux pas, il y a aussi la partie sociale là-dedans [...] ». Elle a également exprimé son point de vue plus général, en qualifiant l'expérience étudiante réussie comme étant un bagage de bons souvenirs relatifs au bon temps passé, d'abord avec le noyau d'amis du même programme, ensuite avec un réseau social plus important constitué d'amis en provenance de différents programmes du collège.

En résumé, les répondants ont suggéré que l'ouverture aux autres et l'ouverture à d'autres cultures sont essentielles à la construction des relations sociales. Selon eux, ce développement des relations n'est pas limité et ne repose pas seulement sur la connaissance de personnes de culture canadienne ou celles d'autres nationalités ayant immigré au Canada. Ce développement des relations leur permet de s'ouvrir à diverses expériences sociales, qu'elles soient personnelles ou professionnelles.

4.1.2.4 L'action concrète de participation

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Participer aux activités • Être actif dans sa communauté en tant que bénévole |
|--|

Plusieurs répondants ont mentionné l'importance de participer à des activités concrètes d'intégration sociale dans leur milieu scolaire. Par exemple, Yani a été représentante de classe à l'écoute des idées de sa cohorte pour organiser des activités sociales telles qu'un dîner partage, une sortie sur le canal Rideau et dans une cabane à sucre. Elle a expliqué que l'école est l'endroit initial par excellence où l'immigrant peut développer ses premières expériences d'intégration sociale. Selon elle, il est plus facile d'y développer une aisance à communiquer entre étudiants et avec tous les membres du personnel sur le campus. Il est nécessaire de chercher à entrer en contact avec les personnes de son entourage afin de recevoir des réponses aux questions qui

surviennent durant les études. Cette recherche d'information nécessite d'oser s'ouvrir à l'autre, de communiquer, de poser des questions pour comprendre comment s'y retrouver :

[...] c'est très important parce que tu vois, ici, je peux dire que la première intégration que doit faire l'immigrant, c'est à l'école. À l'école, tu apprends beaucoup de choses, tu rencontres beaucoup de monde et cela t'aide à t'intégrer plus rapidement que si tu restais à la maison. [...] je peux dire que l'intégration sociale, au niveau scolaire, c'est juste quelque chose d'habituel. Tu es habitué à être avec tes collègues, avec tes professeurs, avec les membres du personnel. Je pourrais dire c'est surtout le partage, l'échange. Pour t'intégrer, il faut que tu échanges des mots pour savoir comment ça fonctionne, parce que si tu n'échanges pas, tu ne sais pas comment ça fonctionne, tu peux être ici pendant dix ans, cinq ans et tu ne sauras rien, tu ne sauras pas pourquoi les choses fonctionnent ainsi [...]

Pour Fara, elle a observé ses pairs en classe quotidiennement durant ses premiers mois dans son programme d'études. Cela lui a permis de cerner certaines règles sociales, tout comme le sens de participer ou d'interagir dans la culture canadienne. Leurs attitudes lui ont permis de voir quels comportements sociaux sont adoptés et acceptés en salle de classe. Elle a pris conscience d'être devant une autre approche pédagogique utilisée par le corps enseignant et que certaines attitudes sont encouragées ; l'étudiant exerce une plus grande aisance comme participant :

[...] aussi des fois, [...] je pense que [...] pour la réussite, [...] j'observe mes amis. Je dirais : « OK, le camarade de la classe pose des questions. Comment ils posent ses questions ? Il veut savoir tout. » En observant ça, tu vas connaître comment ça marche, [comment] les choses marchent et puis c'est là où on va [se] dire que je suis sortie de l'ancienne méthode [d'apprentissage] [...]

D'autres répondants, tels Milan, Yani, Maraa, Dali et Eneis, ont aussi évoqué le rôle du bénévolat dans la communauté d'accueil, soit dans le milieu scolaire ou au sein de l'association étudiante. Dès le début de sa dernière session en janvier 2012, Milan s'est activé à organiser des activités spéciales (fête et souper, prises de photos pour album) pour les finissants de sa cohorte qui allaient obtenir leur diplôme en juin 2012. Quant à Yani, dès sa première année au programme en comptabilité, elle a participé aux services de l'entraide par les pairs, a aidé une camarade de classe qui avait un besoin d'appui pour la prise de note et a agi comme étudiante ambassadrice pour accueillir les nouveaux étudiants et les diriger dans le collège. Maraa, de son côté, a été très engagée au sein de l'association étudiante pour informer les étudiants de leurs droits et s'est portée volontaire pour les défendre lorsque nécessaire. Dali a choisi de faire la

formation auprès du service de jumelage afin d'accompagner un nouvel étudiant ou un nouvel immigrant dès son arrivée au collège. Enfin, Eneis s'est porté volontaire auprès des personnes âgées à l'extérieur du collège, un programme de bénévolat organisé par la Ville d'Ottawa.

Ces exemples de participation sociale exprimés par nos répondants représentent des formes d'engagement envers leur collège, leurs pairs et leur communauté d'accueil. Il s'agit d'actions concrètes où chacun y trouve son compte : ceux qui reçoivent de l'aide et ceux qui la donnent.

4.1.2.5 L'interrelation entre la dimension sociale et la dimension professionnelle

- Valoriser les compétences de ses amis et des autres connaissances
- Socialiser à des fins professionnelles
- Être capable de recevoir et d'accepter la valorisation de ses compétences

Plusieurs répondants ont abordé leur explication de l'intégration sociale réussie en termes d'amitiés, mais également en termes de développement du réseau professionnel. Ils y voient une continuation de leur capacité à se lier avec de nouvelles personnes dans un but professionnel.

Wiseman, par exemple, a abordé la nécessité de créer des liens sociaux en vue de la reconnaissance de ses compétences et de sa valeur professionnelles. Bien que l'amitié soit primordiale, il faut aussi être en mesure de créer des liens sociaux dans l'exercice de sa profession, être capable d'assurer une reconnaissance réciproque des compétences professionnelles de chacun. D'ailleurs, un peu plus tôt, ce participant avait noté combien un jugement de ses pairs sur ses faibles compétences langagières, lors d'une expérience de travail d'équipe, lui avait fait remettre en question l'ensemble de ses compétences. Pour lui, la reconnaissance des compétences par ses pairs professionnels est une condition de réussite de l'intégration sociale.

Yani a relaté une situation similaire en parlant des difficultés de communication qu'elle a eues avec ses coéquipiers lors de son premier travail de groupe et ce, à sa première session dans son programme d'administration, option comptabilité. Ses coéquipiers avaient nié ses compétences en négligeant de l'informer et de l'inclure aux réunions et aux répétitions d'équipe. Lors de la présentation du travail, ils avaient même corrigé les explications que Yani avait exposées, croyant ainsi assurer la compréhension des locuteurs. Ce dernier exemple a été perçu comme une non-reconnaissance des compétences des étudiants issus de l'immigration. Yani et

Wiseman ont ainsi illustré le manque de reconnaissance à caractère scolaire et comment celle-ci est nécessaire et consiste en une étape-clé dans l'intégration sociale.

De son côté, Fust a noté l'importance de socialiser au collège et à l'extérieur du collège. Il dit s'associer aux étudiants performants afin de réussir ses travaux scolaires, mais il ne néglige pas de socialiser avec les étudiants qui, même s'ils ne sont pas reconnus pour leur performance scolaire, peuvent néanmoins l'aider à l'extérieur du collège, notamment dans la recherche d'emploi :

[...] En fait, je ne veux pas dire que je socialise seulement avec les étudiants qui sont bons, je socialise aussi avec des étudiants que je peux voir qu'ils pourront éventuellement m'aider à l'extérieur du collège et pas dans le domaine éducatif, par exemple pour la recherche de travail ou pour avoir des renseignements sur des activités qui se font à l'extérieur du collège. [...] je me dis que c'est comme un plan de réserve que je fais, c'est juste essayé de le connaître davantage parce qu'on ne sait jamais si, dans le futur, il peut m'aider, pour ces contacts.

Dans sa définition de l'intégration sociale réussie, Maraa a mis l'accent sur la capacité à voir croître en quantité et en qualité ses amitiés. Si les étudiants cherchent le plus souvent à développer leurs amitiés avec d'autres étudiants, elle croit qu'il faut aussi tisser des liens étroits avec les professeurs qui se soucient de la réussite de l'étudiant, notamment. Elle préconise soutenir des discussions à caractère professionnel avec les professeurs, par exemple sur la recherche d'emploi, le type de curriculum vitae à élaborer, etc. Ces relations avec les professeurs peuvent s'étendre au-delà de la période de la formation.

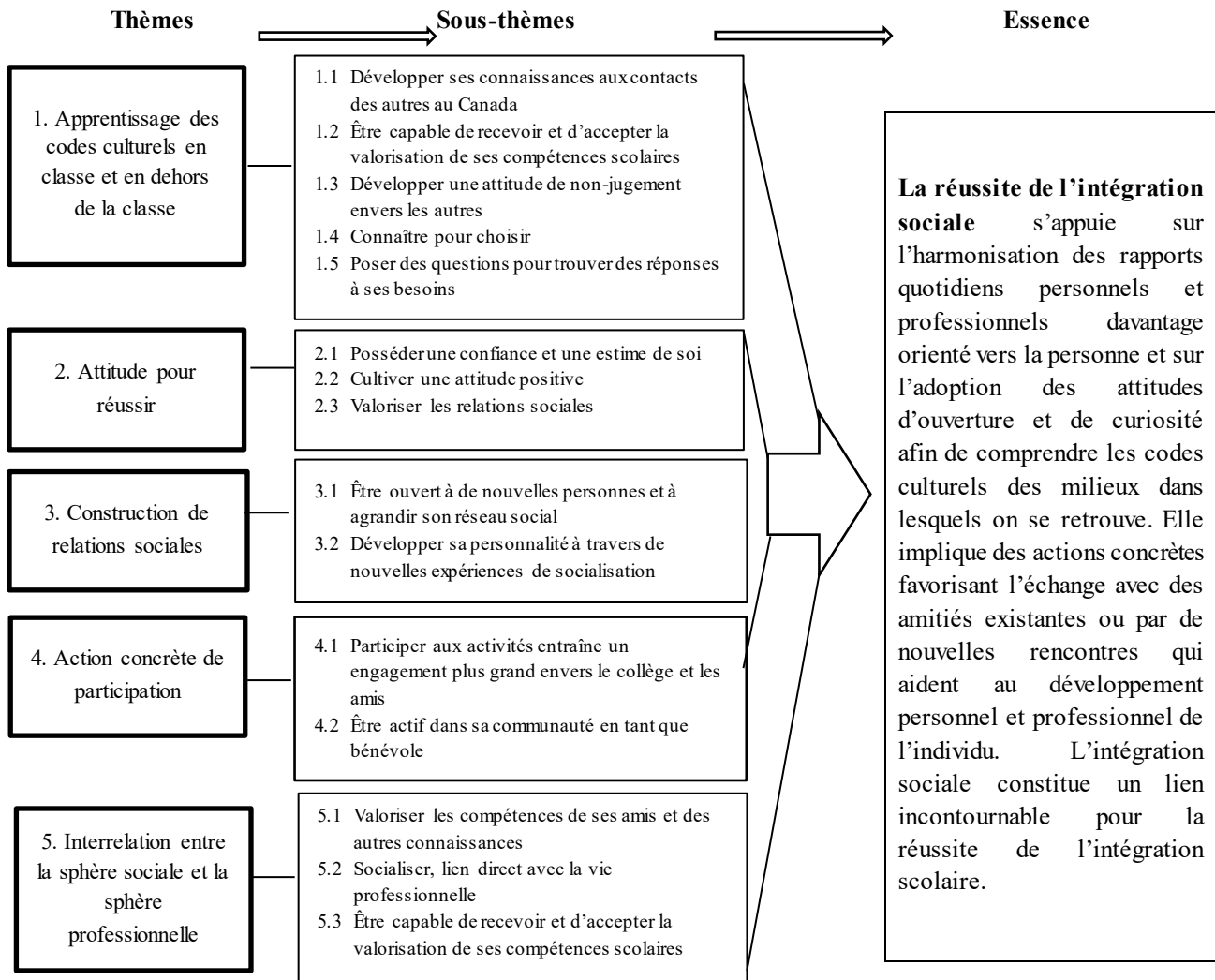
Bref, il semble que la capacité à créer des liens vise d'abord le respect entre et envers chacune des personnes engagées dans cette nouvelle relation. De plus, ce respect est dirigé en particulier vers les compétences et les connaissances professionnelles des personnes engagées dans ces interactions sociales. Les amitiés sont d'abord créées dans un simple but de partage et d'entraide, puis elles sont orientées vers les gains qu'elles peuvent aussi procurer quand vient le temps de la recherche d'emploi.

4.1.2.6 La définition de l'intégration sociale réussie

En reprenant l'ensemble des énoncés des participants, nous avons été en mesure de formuler une seule définition de la réussite d'intégration sociale que nous proposons à la Figure 9 qui suit. Celle-ci reprend les données thématiques du Tableau 9 (voir section 4.1.2) et en donne un autre aperçu. Elle vise à donner une synthèse des thématiques et de ses descriptions, et

présente l'essence ressortie de l'ensemble des propos, soit la définition des répondants de l'intégration sociale réussie.

Figure 9 : La synthèse de la définition de l'intégration sociale réussie



Cette section avait pour but de formuler les définitions de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale à partir de ce que l'ensemble des participants ont exprimé comme définition individuelle lors des entrevues.

En résumé, outre les définitions de ce que constitue la réussite de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale énoncées, nous retenons qu'à la lumière de leur propos, les répondants ont une vision plus large que celles de Tinto (1993) de l'une et de l'autre. Nous aborderons cette vision élargie, ou étendue, en comparaison avec la définition de Tinto dans la section discussion qui suit.

4.2 La discussion des résultats

Rappelons que le but de notre recherche est double. D'une part, il s'agit de comprendre l'expérience étudiante d'immigrants de première génération au collégial, mais également le processus par lequel ils ont surmonté avec succès les épreuves d'intégration scolaire et sociale issues de leur nouvel environnement francophone en situation minoritaire. Compte tenu de ces objectifs, nous abordons ci-dessous la discussion des résultats permettant de répondre à la sous-question suivante : ***Comment les étudiants immigrants de première génération au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire et social francophone en situation minoritaire ?***

Les résultats de cette recherche qualitative interprétative ont signalé que les participants ont manifesté leur propre compréhension de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale réussies et qu'ils l'ont exprimée librement à travers leur définition individuelle. À titre de rappel, les définitions de Tinto (1993) sur laquelle s'appuyait notre recherche présentaient l'intégration scolaire en fonction de l'engagement de l'étudiant envers son établissement scolaire et ses membres dont la tâche est d'instruire et d'appuyer l'étudiant dans son apprentissage ; l'intégration sociale se définissait en tant qu'engagement de l'étudiant envers ses buts et ses besoins d'apprentissage impliquant des interactions entre étudiants et une participation aux activités parascolaires.

Ces définitions leur avaient été communiquées une fois leur point de vue exprimés. Les répondants n'ont pas hésité à inclure leurs propres définitions à celle que nous leur avons présentée. Malgré les différences entre les définitions initiales de Tinto et les leurs, ils ont voulu conserver leurs définitions. L'ensemble de leur réflexion a mené à l'analyse du phénomène de la réussite de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale.

4.2.1 L'examen de la définition de l'intégration scolaire réussie à la lumière du modèle de Tinto

Notre recherche nous a permis de composer la définition suivante de l'intégration scolaire réussie, laquelle reflète les différentes dimensions soulevées par nos répondants :

L'intégration scolaire réussie est un amalgame d'actions, d'attitudes et de réflexions desquelles les étudiants sont le point de départ et les principaux acteurs de leur réussite ; grâce à l'appui des ressources humaines et matérielles du collège et du réseau de relations sociales et professionnelles qu'ils ont su créer sur place, les étudiants respectivement sont responsables de : connaître leurs buts, leurs forces et leurs faiblesses ; de développer les outils, les qualités et les compétences nécessaires à leur réussite ; d'être curieux et ouverts envers leur

environnement ; de comprendre la culture de leur environnement et de s'y sentir à l'aise ; de développer des stratégies d'apprentissage pour réussir en tenant compte des codes culturels canadiens; de s'entraider pour mieux réussir ; de tisser des liens respectueux avec leur environnement humain.

La définition de Tinto (1993) est orientée vers l'apport de l'établissement à l'intégration de l'étudiant. Bien que la définition synthèse tirée des propos de nos répondants soit en accord avec le caractère instrumental de l'établissement d'enseignement postsecondaire, elle souligne aussi la place que l'étudiant occupe au centre de son apprentissage et de sa formation, car il en est l'acteur principal. Il représente celui qui mobilise le mouvement ou cet amalgame d'actions, d'attitude et de réflexion vers son intégration scolaire réussie. Ce mouvement en est un qui responsabilise l'étudiant, l'inscrit au cœur de sa réussite et témoigne de sa participation et de son engagement envers lui-même, mais aussi envers son nouvel environnement où il entend trouver sa place.

Schnapper (1991, 2007) et Legendre (2005) ont mentionné la notion de participation au nouvel environnement lorsqu'il s'agit d'immigrants qui arrivent dans une nouvelle société d'accueil dont la culture diffère de la leur par ses normes de comportements, par ses valeurs et par ses différences linguistiques. Le constat d'être un acteur principal de son intégration a été mentionné par Perrenoud (1994) qui signale que la participation de l'étudiant dans la construction de son apprentissage est un indicateur essentiel du savoir construit. Le concept d'expérience étudiante de Dubet (1994) signalait également l'idée de construction de sa réalité sociale selon le point de vue intérieur de l'étudiant. Par ailleurs, Coulon (2005) corrobore cette centralisation des efforts menés par l'étudiant en disant que la réussite de l'étudiant dépend de sa capacité d'insertion active dans son nouveau milieu. Plus l'étudiant participe à son apprentissage, plus il construit son savoir. Notre résultat, en ce sens, concorde davantage vers les propos de Coulon (2005), Dubet (1994) et Perrenoud (1994) qu'avec ceux de Tinto (1993). Cependant, la partie de la définition des participants qui mentionne que « l'ensemble des efforts de l'étudiant est appuyé par les ressources humaines et matérielles du collège et du réseau de relations sociales et professionnelles » est, elle, davantage renforcée vers la définition de Tinto (1993).

Nous croyons que cette nouvelle définition qui a émergé de l'analyse de nos données apporte une nouvelle contribution à l'interprétation d'une intégration scolaire réussie. En effet, la responsabilisation de l'étudiant issu de l'immigration envers sa réussite d'intégration scolaire semble être un indicateur en lien avec le reste de sa démarche d'immigration au Canada.

L'initiative de la réussite lui revient en grande partie puisqu'il désire parvenir à l'atteinte de ses objectifs personnels et propres à l'ensemble de sa démarche. De plus, ses attentes en rapport à l'établissement sont comblées, car il constate que les ressources humaines et matérielles sont présentes et qu'il est libre de les utiliser selon sa volonté. Nous sommes portée à croire que les conditions préalables à la réussite d'intégration, soit celles d'offrir un environnement d'apprentissage aidant et encourageant qui soit ouvert, sécuritaire et psychologiquement positif (Lemuel, Watson, Melvin, Terrell, Doris, Wright and Associates, 2002) sont présentes et que l'étudiant immigrant est conscient qu'il est le moteur de sa propre réussite dans l'ensemble de ses projets.

4.2.2 L'examen de la définition de l'intégration sociale réussie à la lumière du modèle de Tinto

En ce qui concerne la définition de l'intégration sociale du modèle de Tinto (1993), celle-ci sous-tend l'engagement de l'étudiant envers ses buts. Cet engagement répond à ses besoins d'apprentissage, à obtenir les résultats scolaires appréhendés et à pratiquer les activités de sa vie quotidienne correspondant à son statut d'étudiant. L'intégration sociale se centre sur les interactions entre les étudiants et sur leur participation aux activités parascolaires. Il peut aussi s'agir d'interactions sociales avec tout le personnel du collège qu'il s'agisse des enseignants, des membres du personnel administratifs ou des membres du personnel de soutien (Tinto, 1993).

La définition synthèse découlant des propos de nos répondants nous semble dépasser la notion des relations et des participations momentanées, situées dans le quotidien de la vie de l'étudiant. Tout d'abord, la définition des répondants reprise dans l'encadré ci-dessous laisse entendre que réussir l'intégration sociale est incontournable, car grâce aux facteurs qui la composent, il en découle une meilleure compréhension des codes culturels et se révèle ainsi fondamentale à la réussite de l'intégration scolaire. Son contraire est également vraisemblable : si on ne réussit pas son intégration sociale, la compréhension des codes culturels est souffrante. Une conclusion similaire avait également été constatée dans l'étude de Lamoureux (2007) portant sur la transition de l'école secondaire vers le postsecondaire chez les jeunes francophones en contexte minoritaire. L'auteure concluait qu'une transition scolaire réussie passait par une intégration sociale réussie.

La réussite de l'intégration sociale, selon la définition de l'ensemble des répondants, c'est harmoniser ses rapports quotidiens personnels et professionnels, être davantage orienté vers la personne. C'est adopter des attitudes d'ouverture et de curiosité afin de comprendre les codes culturels des milieux dans lesquels on se retrouve. Elle implique des actions concrètes favorisant l'échange avec des amitiés existantes ou par de nouvelles rencontres qui aident au développement personnel et professionnel de l'individu. L'intégration sociale est incontournable pour la réussite de son intégration scolaire.

Par ailleurs, la définition synthèse de nos répondants semble proposer une conclusion différente de celle de l'étude de Van Houtte et Stevens (2009). Ces auteurs ont utilisé les concepts de participation sociale, d'amitié interethnique et de sens de l'engagement pour étudier l'avancement politique quant à l'intégration sociale. Dans leurs résultats, Van Houtte et Stevens (2009) mentionnaient que les jeunes issus de l'immigration fréquentant les écoles flamandes de Belgique ne valorisaient pas la participation sociale dans leur milieu scolaire. Pour les jeunes Flamands et les jeunes issus de l'immigration, le sens de l'appartenance ne dépendait pas de la composition ethnique du milieu scolaire. Quant aux amitiés interethniques, le statut socio-économique des parents et leurs professions représentaient un élément décisif pour la création de ces liens d'amitié. Contrairement à ces résultats, notre définition nous permet de croire que les attitudes et les actions de nos participants en faveur de la participation sociale démontrent leur enthousiasme à l'égard de l'intégration sociale. Les amitiés interethniques ont également été valorisées, cependant, contrairement à l'étude de Van Houtte et Stevens (2009), aucune question à propos du statut économique des parents n'a été demandée puisque nos étudiants sont des adultes. En ce qui concerne le sens de l'appartenance, notre recherche n'a pas abordé cet aspect et nous ne pouvons confirmer ou infirmer ce résultat.

En outre, nos résultats laissent entendre que nos répondants, en plus de vouloir créer de nouvelles relations et de participer aux activités parascolaires, ont largement signalé l'importance d'orienter de manière stratégique ces relations. Cette stratégie leur permet de bénéficier non seulement d'un soutien personnel humain les aidant dans la compréhension des codes culturels du milieu minoritaire francophone dans lequel ils se retrouvent (sans pourtant toujours réaliser qu'il s'agit d'un milieu minoritaire en termes linguistiques), mais aussi d'un soutien professionnel potentiel en vue de se construire un réseau social visant l'accès à l'emploi et à la construction de leur expérience professionnelle canadienne.

Le caractère stratégique de cette approche est intéressant. Le choix des répondants de nouer certaines relations et de favoriser certaines interactions plutôt que d'autres dans leur entourage

n'a pas semblé être le résultat d'un calcul fourbe. Les répondants ont développé des liens avec une majorité d'étudiants, canadiens natifs ou d'autres immigrants, en fonction de l'ouverture de ces pairs et des affinités communes. Enfin, la définition de l'intégration sociale des répondants occupe une place importante dans leur processus d'intégration scolaire et sociale, car cette intégration sociale devient leur espace de transition vers le marché de l'emploi et l'étudiant est pleinement conscient de ce phénomène.

Si l'on reprend les critères d'intégration scolaire et sociale du Tableau 4 (chapitre II, section 2.2.4), tirés de Saenz, Marcoulides, Junn et Young (1999) et Tinto (1993), nous pouvons constater que ceux-ci soulignent des caractéristiques relatives au moment présent et ne sont pas orientés vers un futur potentiel ou vers l'emploi. De plus, les stratégies décrites dans ce tableau ciblent une utilisation pratique durant le parcours scolaire. Les résultats de notre analyse font émerger des éléments absents de cette liste. Pour la définition de l'intégration sociale des répondants, nous avons repéré deux nouveaux critères fondamentaux : 1) la croissance ou l'expansion nécessaire des liens sociaux ainsi que 2) la capacité à créer des liens par la suite quant au travail et la recherche d'emploi.

Nous rappelons également que le concept d'intégration proposé par Tinto (1993) est orienté vers la compréhension de la persévérance scolaire et ainsi, s'est intéressée à la vie scolaire et sociale de l'étudiant sur le campus. Nos résultats de recherche ont introduit une autre réalité, celle de l'entrée des étudiants collégiaux sur le marché du travail. Ceci pourrait être une spécificité de notre population. En effet, selon quelques études de Statistique Canada (2003, 2005), nombreux sont les immigrants adultes récents qui envisagent la poursuite de leurs études ou de poursuivre une nouvelle formation dans des établissements d'enseignement canadiens. La formation entreprise au Canada représente une des deux clés de la réussite sur le marché du travail, la seconde passe par la connaissance des deux langues officielles du pays d'accueil (Statistique Canada, 2003, 2005). Une autre explication possible serait envisageable et serait une conséquence reliée au moment où nos entrevues ont été réalisées, soit la période se déroulant entre mars et juin correspondant à la fin de la session et, pour plusieurs, à l'achèvement de leur programme. Plusieurs des répondants transitaient justement vers le marché de l'emploi ou vers un stage de formation au terme de leur programme d'études.

4.3 Le résumé de chapitre

Ce chapitre quatre nous a permis de comprendre comment des immigrants de la première génération étudiant au collégial se représentent la réussite de leur intégration scolaire et sociale dans le cadre de leurs études. À la lumière des définitions proposées par Tinto (1993) de ces deux formes d'intégration, ils ont été en mesure de proposer leurs propres définitions et d'apprécier ce qui les distinguait de celles de Tinto. Nous avons pu également avancer que la théorie de Tinto, selon laquelle l'intégration de l'étudiant à son milieu scolaire contribue à sa persévérance, s'est avérée valable pour le cas de ces étudiants, immigrants de première génération.

Au chapitre suivant, nous présentons et discutons les résultats obtenus de notre étude à propos des processus d'intégration des étudiants à leur milieu scolaire.

CHAPITRE V

LES PROCESSUS D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'INTÉGRATION SOCIALE : L'ANALYSE DES DONNÉES ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous analysons, dans un premier temps, les données à propos des composantes du processus d'intégration scolaire et celui de l'intégration sociale que nous avons recueillies lors de nos entretiens avec les répondants. Deux cas typiques d'étudiants serviront d'abord à illustrer les processus respectifs présentés, puis des liens effectués avec les parcours des autres participants compléteront notre analyse. Par la suite, une section qui sera réservée à la discussion nous permettra de revoir ces résultats à la lumière des concepts choisis pour étudier le phénomène.

5.1 Les processus d'intégration scolaire et d'intégration sociale

Avant de présenter les résultats du processus d'intégration scolaire, nous nous sommes attardée aux réponses que plusieurs participants ont fournies sur l'influence mutuelle des deux processus d'intégration engagés pour la réussite.

Lors de l'analyse de nos résultats, nous avons constaté que plusieurs répondants ont mentionné être en mesure de réussir leur intégration scolaire sans avoir à s'intégrer socialement avec leurs pairs canadiens ; cependant, la majorité a relevé la nécessité de combiner l'intégration scolaire à l'intégration sociale pour réussir leur processus d'intégration dans leur milieu scolaire francophone. S'ils comptent sur leurs compétences dans les disciplines étudiées pour réussir leur intégration scolaire, ils estiment que celle-ci serait incomplète sans la réussite sociale. Fust est l'un de ceux qui ont affirmé réussir son intégration scolaire sans s'intégrer socialement, même s'il a précisé qu'il avait quand même besoin de l'intégration sociale, puisqu'il n'aimait pas être seul et que c'est ce qui lui permettra d'entrer sur le marché du travail. Wiseman, par contre, a signalé que la réussite de son intégration scolaire ainsi que le succès de son intégration sociale étaient essentiels, car les deux évoluent en interdépendance :

[...] Être social, c'est comme parallèle à la réussite [...] je voudrais dire qu'il ne faut pas favoriser un par rapport à l'autre, on a besoin du scolaire pour le social et du social pour le scolaire, parce qu'on ne sait jamais dans la vie. Quand vous finissez l'école, peut-être que l'étudiant que tu fuyais en classe, c'est lui qui va te donner un emploi, c'est lui qui va te donner des références, c'est lui qui va t'apprendre ; il ne faut pas négliger ça [...]

Maraa, Shazia, Yani, Aimon et Fara ont également insisté sur l'interdépendance des deux processus, bien que, tout comme pour Wiseman, ils aient été en mesure de les séparer pour en discuter lors des entretiens. Ainsi, nous avons décidé d'analyser les processus séparément, dans un premier temps, afin d'expliquer plus précisément les processus d'intégration qu'ont empruntés certains des répondants. Nous présenterons, dans un deuxième temps, une combinaison des deux processus à la fin des deux premières sections.

5.1.1 Le processus d'intégration scolaire réussie

Afin de reconstituer le processus d'intégration scolaire réussie vécu par l'ensemble des répondants, nous avons organisé les actions, défis et stratégies (sous-thématiques) soulevés par ceux-ci selon un découpage temporel. Tout au long de la discussion avec les répondants, nous leur avons demandé de situer leur expérience d'intégration scolaire dans le temps, entre leur inscription au collégial et le moment de l'entretien, et de remémorer chaque étape lorsque cela était possible. En tenant compte de la fréquence des marqueurs temporels énoncés dans leurs réponses, nous avons été en mesure de dresser l'échelle de temps suivante. Le premier temps est la période précédant la rentrée scolaire de la première année d'étude; le second temps se situe au moment de la première session de la première année; le troisième temps regroupe la fin de la première session et la seconde session de la première année, ainsi que la deuxième année; le quatrième temps regroupant la deuxième et la troisième années. La distribution des thématiques reformulées dans l'échelle du temps nous a ensuite permis de proposer un processus en quatre phases qui se déroule durant l'expérience étudiante.

Le Tableau 9 qui suit saisit l'essentiel de nos résultats. La première colonne indique les trois temps que nous avons déjà décrits. La deuxième colonne regroupe les sous-thématiques et la troisième colonne du tableau en donne les thématiques reformulées qui représentent les principales phases du processus d'intégration scolaire réussie que nous proposons.

Tableau 9 : La synthèse du processus de l'intégration scolaire réussie (PISCOR) tel qu'exprimé par les répondants			
Échelle de temps	Sous-thématiques reformulées utilisant la variation libre et imaginaire		Thématiques reformulées utilisant la variation libre et imaginaire et décrivant le PISCOR
Période précédant la première rentrée scolaire au collège	<ul style="list-style-type: none"> • Se questionner sur le fonctionnement du collège • Visiter l'établissement • Comparer le nouvel établissement avec l'établissement ou les établissements fréquentés antérieurement • Rechercher des informations pour répondre à ses questions et s'ajuster à son environnement • Rechercher de l'accompagnement d'autres personnes • Être influencé par les membres de la famille et les relations proches hors établissement • Prendre conscience de l'influence négative provenant des personnes de leur entourage hors établissement 		1. Questionnement/observation/recherche
Première année, session 1 au collège	Défis rencontrés : <ul style="list-style-type: none"> • Travailler en équipe : difficultés/choc culturel initial • Faire preuve de ses compétences et devoir faire mieux que les autres • Maîtriser la langue française ou la langue anglaise • Ressentir le stress relié au rythme rapide en classe et aux examens • Recevoir une influence négative extérieure de la part de ses proches 	Stratégies d'autorégulation adoptées : <ul style="list-style-type: none"> • Se replier sur soi en arrière de la classe • Observer en salle de classe pour apprendre • Évaluer ses habitudes et sa situation • Prendre conscience qu'un changement est nécessaire 	2. Défis et stratégies d'autorégulation
Première année 1 : fin de session 1 et session 2 ; deuxième année au collège	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les services du collège • Interroger plusieurs sources pour mieux connaître le fonctionnement du collège et pour s'adapter • Solliciter l'aide positive de son entourage à l'extérieur de l'établissement 		3. Recherche d'appui pour mettre en place d'autres stratégies d'intégration scolaire
Deuxième et troisième années au collège	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser son savoir et ses compétences pour aider les autres • Collaborer par le travail d'équipe à l'initiative des étudiants ou à la demande des professeurs en classe • S'engager comme tuteur/étudiant, bénévole au collège et étudiant PEPA pour aider les autres 		4. Mise à contribution de ses compétences

La prochaine section décrit le processus global d'intégration scolaire réussie que nous avons été en mesure de recomposer. Nous l'avons illustré par la suite à l'aide d'un cas typique d'un répondant.

5.1.1.1. Le processus global d'intégration scolaire réussie

La première phase du processus global de l'intégration scolaire est celle *du questionnement, de l'observation et de la recherche*. Au cours de cette période, soit une période de quelques mois à quelques jours avant la rentrée au collégial, l'étudiant issu de l'immigration est inscrit dans un programme ou prévoit s'y inscrire et celui-ci n'a pas encore démarré. Il visite le collège afin d'établir ses repères. Il se questionne sur le fonctionnement du système scolaire qu'il tente de comparer avec le système scolaire qu'il connaît de son pays d'origine. Son questionnement le mènera à interagir avec son entourage, soit des membres de sa famille, des connaissances et des compatriotes, parfois des étrangers rencontrés sur le campus lors de la visite de l'établissement, afin de rechercher des informations d'intérêt sur ce collège. Ces informations peuvent être reliées à la localisation et à l'organisation physique des bureaux du registraire, des salles de classe, des salles d'entraînement et de sport, des services de la cafétéria et de la bibliothèque. Puis, si l'occasion se présente, il va échanger sur la qualité de l'établissement et de l'enseignement avec d'autres personnes qui ont fréquenté ce même établissement ou qui en ont entendu parler par d'autres. Si possible, il tente de rencontrer son futur coordonnateur de programme et des professeurs pour les questionner sur le contenu des cours. Il recherche aussi des informations sur les éventuelles équivalences qu'il pourrait obtenir pour des cours, voire des programmes antérieurs réalisés dans son pays d'origine ou dans le pays où il habitait avant son arrivée au Canada. S'il visite le campus quelques jours avant la rentrée scolaire, il va payer ses frais de scolarité, vérifier son accès à son horaire de cours et essayer de trouver le trajet menant aux salles de classe de ses premiers cours. Une fois ces quelques informations rassemblées, il va attendre le jour de la rentrée scolaire officielle.

La seconde phase représente celle des *défis et des stratégies d'autorégulation*. Cette phase démarre dès le jour de la rentrée scolaire ; l'étudiant issu de l'immigration va se rendre sur le campus pour l'accueil officiel des étudiants de son programme et rencontrer les autres étudiants de sa cohorte ainsi que les membres du personnel scolaire qui leur enseigneront durant cette première année.

À partir de la rentrée scolaire, l'étudiant issu de l'immigration rencontre plusieurs défis. Dès lors, il doit apprendre à décoder les normes et les règles de fonctionnement du système scolaire dans lequel il se trouve pour surmonter les embûches. L'organisation de la salle de classe et les méthodes pédagogiques de l'enseignement au collège lui sont plus ou moins connues. Selon la matière scolaire, il réalise qu'il peut facilement obtenir de bons résultats, mais qu'il doit faire face aux limites humaines ainsi qu'aux écueils du travail en équipe et à la collaboration en salle de classe. Il constate qu'il y a souvent une séparation physique entre les étudiants issus de la minorité visible et ceux qui sont natifs du Canada. Les étudiants canadiens s'assoient d'un côté de la salle et les étudiants issus de l'immigration ou de minorités ethniques de l'autre. Il procède à des comparaisons avec ses expériences étudiantes antérieures.

Il est également placé, à cette étape, devant une série de questions qui lui révèlent ses propres limites, de même que ses préjugés. En ce qui concerne la langue française, il comprend difficilement certains enseignants dont l'accent et la vitesse d'élocution nuisent à sa compréhension. Il prend conscience que plusieurs jeunes Canadiens sont peu intéressés par leurs études en plus d'adopter un comportement qui lui semble irrespectueux envers leurs enseignants durant les cours. Entre autres, ces étudiants canadiens qui sont souvent plus jeunes qu'eux, interpellent les enseignants par leurs prénoms ou n'accomplissent pas toujours les tâches des travaux exigés durant les cours. Plusieurs étudiants parlent un français truffé de mots anglais avec un très fort accent local, par exemple : « est-ce que t'as ton char-là ? » Certains cours utilisent des manuels en anglais alors qu'il ne maîtrise pas cette langue.

Il doit procéder à une réflexion le menant à évaluer sa situation et à définir ses prochaines actions pour surmonter les défis rencontrés. Il prend conscience des changements qu'il doit effectuer s'il veut réussir ses études dans cet établissement. C'est un apprentissage par essais et erreurs et les réponses ou les réactions de son environnement lui servent d'indicateurs. Il tente ses premières stratégies afin d'entrer peu à peu en action. Par exemple, il commence à intervenir de son propre chef lorsque l'enseignant pose des questions à l'ensemble de la classe ; il cherche conseil auprès de son entourage sur certaines expressions françaises employées en classe ou qu'il entend dans l'établissement. Il utilise aussi des outils pour comprendre les diverses nuances de la langue française exprimées par ses enseignants et par ses pairs comme le dictionnaire spécialisé du français parlé au Québec ou les services d'aide en français et en anglais. Il pense à des

activités d'apprentissage inclusives, telles que les groupes d'étude en dehors des classes, pour ouvrir des voies de contacts avec certains de ses pairs.

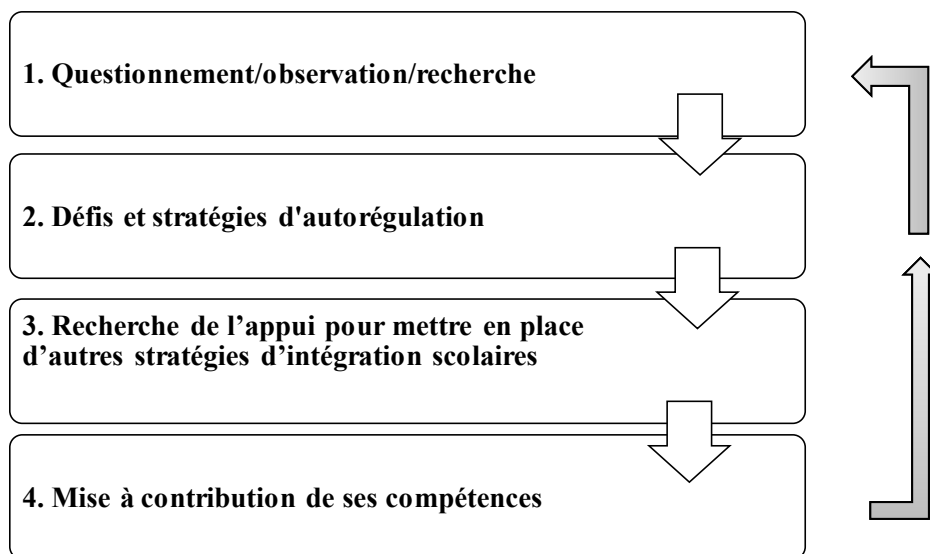
La troisième phase est l'étape de *la recherche d'appui afin de mettre en place d'autres stratégies d'intégration*, c'est-à-dire que les canaux de communication avec ses pairs sont plus ouverts et mieux organisés et il reçoit davantage d'information de la part de son environnement sur les règles du système et de l'apprentissage du domaine dans lequel il étudie. Cette phase a lieu à partir de la fin de la première session puis continue jusqu'à la fin de la première année. Elle peut se poursuivre à la deuxième année pour certains des répondants selon la durée du programme d'études. L'étudiant issu de l'immigration cherche à interagir davantage avec ses enseignants directement en salle de classe, avec ses pairs natifs du Canada et même avec ceux d'autres cultures que son pays d'origine. Certains vont l'aider à mieux comprendre le fonctionnement du système et à décoder la culture d'accueil. Par ailleurs, puisqu'il les connaît mieux, il utilise plus fréquemment les services offerts dans le collège pour lui venir en aide, notamment les tuteurs en français et en anglais, les services de counseling, les équipements informatiques et le personnel de soutien technologique.

La dernière phase, celle que nous avons appelée la *mise à contribution de ses compétences*, mobilise la participation de l'étudiant issu de l'immigration, car à son tour, il décide de partager ses connaissances et l'information en sa possession. Cette phase prend place après la première année d'études, soit à la deuxième et à la troisième années au collège. D'accompagné, il change de rôle pour devenir l'accompagnant d'autres étudiants afin de les guider vers la réussite scolaire. Par exemple, comme employé au service de tutorat du collège ou de manière bénévole, il aide les étudiants canadiens ou ceux issus de l'immigration à mieux comprendre la matière. Il assume des responsabilités, par exemple comme représentant de classe pour défendre les droits de ses camarades de classe, comme guide lors de visites organisées pour les futurs étudiants ou, enfin, comme employé du collège dans un poste pourvu par le programme d'emploi pour les apprenants (PEPA) ayant démontré leurs compétences et leur besoin financier. Dès lors, il aide là où ses habiletés personnelles et ses compétences scolaires sont utiles. Certains participent davantage que d'autres, mais tous choisissent de participer à leur milieu scolaire.

La Figure 10 qui suit établit une synthèse de ces quatre phases du processus global de l'intégration scolaire. Les flèches utilisées en sens descendant entre les phases indiquent l'échelle de temps et le mouvement des phases qui peuvent, pour certaines, se passer simultanément. Nous

avons noté que la première année scolaire, soit aux sessions un et deux, est un moment important de leur processus, sans pourtant s’y limiter, selon les nouvelles activités dans lesquelles les étudiants désirent se réaliser ou selon les objectifs qu’ils se sont donnés et qu’ils visent à atteindre. Les flèches extérieures signifient que le processus peut être itératif. En effet, les propos des participants nous ont permis de croire que le processus peut être repris lorsque l’étudiant se retrouve dans une nouvelle situation d’apprentissage, par exemple, s’il décide de changer d’établissement ou de changer de programme dans le même établissement.

Figure 10 : Les quatre phases du processus global d’intégration scolaire réussie de l’étudiant immigrant de première génération



Afin d’illustrer concrètement ce processus, Les prochaines sections offrent le témoignage de Morid qui, à travers son expérience étudiante, a expliqué et détaillé son processus d’intégration scolaire réussie. Nous avons décidé d’utiliser l’exemple d’un seul répondant, au lieu de divers exemples tirés des témoignages de tous les répondants, dans le but d’assurer une meilleure cohérence dans le récit du processus.

5.1.1.2 Morid, ou un exemple du processus d’intégration scolaire réussie

Le processus, que nous illustrons ici à l’aide d’extraits, provient du récit de Morid qui a témoigné d’une expérience dans laquelle on retrouve les quatre phases de son passage vers l’intégration scolaire.

La première phase : **Questionnement/observation/recherche**

Au cours de cette première phase, Morid a expliqué sa motivation à vouloir étudier au collégial alors qu'il avait immigré seulement quelque mois plus tôt au Canada. Les informations qu'il a reçues de la part de son entourage lui ont été suffisantes pour prendre sa décision et pour s'inscrire dans un programme débutant en janvier 2011.

[...] alors, quand j'ai pris la décision de venir ici, c'était au mois de décembre 2010, parce que j'étais arrivé ici au Canada cette même année 2010, en septembre [...] c'est la famille qui m'avait accueilli qui m'a informé, elle m'a parlé de ce collègue ; du moins, elle m'a parlé de la notoriété de ce collègue. Elle m'a dit que les gens qui vont là-bas et qui décrochent un diplôme de là, souvent, ils obtiennent de l'emploi. C'est cela qui m'a motivé à venir ici. [...] je me disais qu'il faut que je décroche un petit diplôme collégial universitaire pour pouvoir me lancer convenablement sur le marché du travail [...]

Morid a aussi expliqué lors de cette première étape de questionnement, d'observation et de recherche que les étudiants issus de l'immigration tendent à sous-estimer leurs compétences par rapport aux Canadiens.

La deuxième phase : **Défis et stratégies d'autorégulation**

La deuxième phase fait place aux défis que rencontre Morid et aux stratégies qu'il choisit pour essayer de les surmonter. Au début, lors de la rencontre de Canadiens natifs, il se sentait envahi par des sentiments de timidité, de peur et de doute sur ses connaissances, somme toute une faible estime de soi et de ses compétences :

[...] je dirais que des fois on se sous-estime, on se sous-estime et puis on se dit que ce que l'autre a fait, c'est parce qu'il est canadien. [...]

[...] au commencement, j'avais peur des gens, j'avais peur des professeurs, parce que, oui, la première session, les autres collègues aussi les Canadiens, j'avais vraiment des problèmes à les confronter, à parler avec eux, parce qu'avant, il y avait des gens qui, pendant la pause, parlaient l'anglais, d'autres qui parlaient le français, mais un français très rapide, de telle sorte que je n'y arrivais pas. [...] au début, vraiment, j'avais des problèmes à comprendre le langage des professeurs [...]

La compréhension des variantes du français et de l'anglais parlés dans le milieu d'accueil a représenté un important défi pour Morid. Il a aussi témoigné avoir eu quelques problèmes notamment avec le programme de prêts et bourses, avec la maîtrise du système scolaire : *moi, je*

n'arrivais pas à faire ça, parce que je ne maîtrise pas le système, oui, parce que je suis immigrant.

L'âge des autres étudiants qui composaient sa classe et leur comportement en salle de classe semblent également avoir perturbé son apprentissage :

[...] oui, avant, je me souviens des trois premières semaines, je ne pouvais même pas m'asseoir à... je m'assoiais derrière, derrière les autres. D'abord, je me disais, je regardais les autres étudiants, je me disais, ils sont vraiment enfants, ils sont plus jeunes que moi, parce que moi, j'ai 35 ans et il y avait des 18-19-20 ans, et pour moi, ce sont vraiment des jeunes. Je me disais, et si on me pose une question et que je ne parviens pas à répondre correctement, là, je vais avoir des problèmes [...]

[...] je regarde les comportements, je regarde en classe. Il y a des élèves qui ne veulent pas étudier vraiment. Il y en a qui viennent, il y en a qui sont fatigués et dorment même, et moi comme j'ai évolué dans un séminaire où vraiment on ne pouvait pas faire cela [...] Avant, je me disais est-ce que c'est permis vraiment de dormir dans la classe ?

[...] parce que les autres, je voyais que ce sont des enfants et puis je me demandais c'est quoi qu'on peut parler avec eux, avec ces personnes-là [...] c'est des ados, du moins, mais moi je me disais même que le comportement était tout à fait... c'était pas normal pour moi. Parce que quand je vois des ados qui s'assoient sur la table, alors que le professeur est en train d'enseigner, alors je me disais, cela c'est quel comportement ? Parce que chez moi, cela ne se faisait pas [...]

Est-ce que, si moi je parle de telle façon à mon professeur, est-ce qu'il allait accepter ? [...]

Morid a eu des difficultés avec la façon dont communiquaient les étudiants natifs du Canada lorsqu'ils s'adressaient à leurs enseignants en salle de classe. Il les trouvait impolis et irrespectueux envers les enseignants. Ce comportement lui a semblé inacceptable du fait qu'il le comparait avec celui des étudiants de son pays d'origine, le Burundi. Il lui semblait invraisemblable qu'il puisse lui-même un jour adopter un tel comportement.

La première stratégie de Morid pour pallier à ses défis a été de s'installer dans la dernière rangée de tables de sa classe, car il croyait qu'ainsi, il serait peut-être plus effacé et moins accessible pour être questionné par son professeur lors de son enseignement : *[...] il faut que je m'assoie là-bas, derrière [...] peu à peu, j'ai constaté vraiment que les professeurs ne te forcent pas à parler si tu ne veux pas [...]].* Ce déplacement vers l'arrière de la classe semble lui avoir permis de se distancier de ses pairs et d'observer son environnement, de l'évaluer, puis de mieux comprendre certaines règles tacites du fonctionnement du système pédagogique en contexte canadien.

Notons qu'il faisait bien référence au contexte canadien et non au contexte francophone en situation minoritaire, parce que Morid, comme bien d'autres répondants d'ailleurs, n'a pas pris conscience qu'il étudiait dans un tel contexte. Il semblait plutôt croire s'être établi dans un contexte canadien bilingue : *[...] je remarque au Québec que les Québécois, ils ont leur culture, ils ont leur façon de jaser. C'est pas la même chose que les anglophones [...] les Canadiens anglophones viennent étudier en français pour qu'ils soient parfaitement bilingues [...]*. De plus, pour lui, les francophones natifs sont automatiquement des Québécois. Il n'a pas conscience de l'existence d'une communauté franco-ontarienne.

En outre, l'intégration scolaire lui apparaissait plus difficile pour lui que pour ceux qui sont nés au Canada. Le bilinguisme en est un exemple ; il semblait vouloir atteindre cet objectif et il a constaté qu'il aurait davantage de difficulté que les Canadiens de naissance parce que selon lui :

[...] oui, c'est plus difficile pour les immigrants [...] les Canadiens n'ont pas à apprendre le français ou l'anglais, ils ont parlé ça depuis qu'ils étaient petits. Nous nous devons encore une fois apprendre, apprendre. Et puis des fois, il m'arrive même de chercher même à traduire ça, parce que je connais le mot en kirundi, puis le mot en français et puis le mot en anglais, et puis ça me prend du temps. Donc l'intégration n'est pas la même pour les Canadiens et les immigrants.

De plus, il a semblé être en mesure de prendre du recul par rapport à l'environnement de sa classe et aux interactions d'apprentissage qui y avaient lieu, voire de mieux comprendre la motivation d'apprentissage de certains de ses pairs. Cette prise de conscience l'a mené peu à peu à déployer quelques stratégies pour participer en classe et à s'intégrer aux autres étudiants :

[...] Là, je me suis dit : « Ah, on ne force pas quelqu'un à parler », et puis, je me suis dit que même si je savais quelque chose comme les questions qu'on posait au tableau, je me disais il faut que j'attende, il faut que j'attende, il ne faut pas que je réponde immédiatement, puis après, je me suis dit « Ah ! », j'ai levé le doigt et puis j'ai dit : « C'est ceci, c'est cela », et puis le professeur disait « C'est très bien, très bien ». Cela m'a encouragé (rires), parce que comme je ne savais pas comment cela fonctionne, il fallait que j'aie progressivement, progressivement [...]

[...] puis je me suis adapté progressivement. Je me suis demandé, dès lors qu'ils parlaient en termes que je ne connaissais pas, j'allais chercher dans le dictionnaire, puis des fois je trouvais que ce mot n'existe pas dans le dictionnaire. Puis je parlais de ça à mes amis qui m'ont dit qu'il y a un dictionnaire québécois qui existe, qu'il faut regarder là-bas [...]

Lors des premières semaines à fréquenter le collège, Morid s'égarait dans les corridors parce que selon lui, tout se ressemblait. Il a commencé à demander des directives en questionnant les personnes qui étaient autour de lui sur la direction à prendre pour retrouver sa salle de classe. C'est lors de cette expérience qu'il a pris conscience qu'il pouvait s'adresser autant à une personne native du Canada qu'à une personne de minorité visible :

[...] oh! Ce que je me souviens, c'est vraiment que je me perdais tout le temps, puis je demandais à qui je rencontrais. Dans un premier temps, j'avais vraiment la peur de demander à un Blanc c'est où ceci, c'est où cela ? Parce que je me disais, peut-être, il va se demander c'est qui ça, et puis j'ai demandé à un autre [...] c'est par après que j'ai vu que ce sont les mêmes réponses, mais si je demandais à un Blanc ou à un Noir, c'était la même chose [...] les mêmes réponses et puis les mêmes réactions. Ils ne s'étonnaient pas, ils n'étaient pas surpris à ce que je demande ça. Plutôt, toute personne à qui je demandais, était à l'aise vraiment de me montrer ; si c'était une personne qui ne savait pas, elle me disait : « franchement, moi je ne sais pas. Désolée. Vous pouvez demander à l'autre ? ». Puis je demandais à l'autre : « c'est quelle salle ? Moi, je veux aller dans cette salle ? Tu peux m'indiquer où cela se trouve ? », puis il m'indiquait [...]

Selon lui, il a bien compris le fonctionnement pédagogique du collège puisqu'il avait été en formation sous le système d'enseignement européen. Ce dernier lui semblait plus difficile que celui du Canada :

[...] le mode d'enseignement a été facile, pourquoi ? Parce que j'étais habitué au système belge. Et le système belge, je dirais que c'est un peu compliqué par rapport à ici. Parce que avec le système belge, on vient, on expose, le professeur expose, expose, expose, puis il vous donne des notes. Des grosses notes, comme cela, puis il demande le par cœur. Le par cœur, vraiment, ça fatigue les méninges. Il faut mémoriser des pages et des pages et puis ici, j'ai vu vraiment que c'est très pratique, même si on donne beaucoup d'examens. Parce que chez nous, on fait un seul examen. À l'enseignement universitaire, on fait un seul examen à la fin. On étudie, on étudie, il n'y a pas d'examens, pas de reprises, pas d'autres tests. On fait un seul examen puis cet examen est sur 20. Vraiment, le mode d'évaluation, la façon dont les professeurs dispensent les cours, vraiment, je me suis dit que les études ici, ce n'est pas aussi compliqué que chez nous. [...]

[...] À la deuxième session, j'étais bien. La deuxième, c'était la session d'été. Avec la session d'été, je me sentais bien. Il y avait des professeurs qui nous amenaient à l'extérieur, on faisait des cours à l'extérieur, on faisait des exposés, chacun exposait, puis cela m'a vraiment construit. Cela m'a aidé vraiment à vaincre la timidité, à vaincre la peur, à parler ouvertement, les exposés qu'on faisait au tableau, on me posait des questions [...] j'ai vu que mon exposé sur le fonctionnement de la dot dans mon pays a intéressé les étudiants parce qu'ils ont posé plusieurs questions.

Cette stratégie d'oser intervenir en classe et de prendre la parole devant les autres a constitué un pas significatif pour ce répondant. Grâce aux commentaires positifs de son

enseignant et aux questions démontrant l'intérêt de ses pairs envers son sujet, il a semblé trouver le courage de dépasser ses sentiments de timidité et de peur. Il a continué de développer sa confiance en soi dans ses autres cours, en prenant davantage la parole, en voyant qu'il se faisait comprendre et en suscitant l'intérêt de ses pairs. Ceci l'a conduit à la troisième phase où il a saisi les occasions qui se sont présentées pour chercher les réponses à ses questions.

La troisième phase : Mise en place de stratégies d'intégration : chercher de l'aide et de l'accompagnement

Lors de la troisième phase, Morid a expliqué l'aide qu'il a reçue de certains de ses pairs canadiens avec qui il collaborait lors d'un travail d'équipe obligatoire. C'est durant cette rencontre qu'il a su profiter de la proximité qu'offrait le travail d'équipe pour demander quelques précisions sur la langue. Cela lui a permis de recevoir l'information ainsi que l'appui nécessaires pour surmonter certains défis liés aux langues parlées :

[...] oui, la première session [...], mais il y avait ces Canadiens avec qui on a fait le premier travail, ils m'ont vraiment aidé à m'intégrer, à pénétrer dans ce monde-là pour que moi aussi je puisse parler. [...] J'ai utilisé le dictionnaire québécois dont m'ont parlé des amis et quelqu'un me l'a prêté, c'est son dictionnaire qui m'a aidé. [...] J'ai appris un peu le langage, même si je n'arrive pas souvent à bien parler québécois ou l'anglais. L'anglais, je le parle, mais j'avais des difficultés avec l'accent, la prononciation. Parce que c'est différent de chez nous, de la façon dont j'avais appris l'anglais, mais peu à peu je me suis vraiment intégré personnellement [...]

[...] les travaux d'équipes, c'est vraiment important. C'était des choses auxquelles je n'étais pas habitué, parce que chez nous c'est vraiment le travail individuel comme je vous l'ai dit. C'est du genre, il faut se garer quelque part, il faut se concentrer et pas de dérangement, pas besoin de parler avec quelqu'un. Donc c'est juste là que tu vas rencontrer le professeur, sur le papier, et puis tu lui fais le rendement de notes puis c'est tout. Le travail en équipe c'est vraiment important, cela m'a permis d'avoir une ouverture d'esprit, de connaître comment les autres fonctionnent, comment les autres respectent leur temps, comment les autres réagissent en cas de difficultés. Si le travail est difficile, par exemple, tu peux voir celui-ci est coriace, celui-là qui ne l'est pas [...] parce que avant, je ne savais pas qu'il y avait des gens qui négligeaient le travail qui était donné, parce que moi, quand j'ai fait mon enseignement secondaire, c'était dans un séminaire [...]

Lors de ses activités d'apprentissage, Morid a été en mesure de saisir les occasions qui se sont présentées à lui pour satisfaire son besoin de connaissances. Il a apprécié s'ouvrir à ses coéquipiers, bien que différents de lui, afin de mieux comprendre les différences de rendement scolaire de chacun et de les respecter. Les échanges avec des étudiants canadiens qui ont eu lieu

lors de cette rencontre de collaboration obligatoire, et formée à l'intérieur d'un cours, semble avoir appris à Morid comment interagir davantage avec ses pairs, et donc de mieux communiquer avec eux. Il a pris conscience des efforts à déployer pour le travail d'équipe et obtenir les informations qu'il recherchait. Par exemple, cela lui a aussi permis de découvrir la disponibilité d'outils d'apprentissage tel que le dictionnaire québécois de la langue française, outil qui l'a aidé dans sa compréhension de la langue française parlée au collège. À la fin de la deuxième session, désormais plus à l'aise et ayant davantage confiance en lui et en ses connaissances, la phase quatre se prépare : Morid s'est senti prêt à aider ses pairs lorsque certains d'entre eux sont venus lui demander de l'aide pour comprendre certaines matières vues dans un cours.

<p>La quatrième phase : Mise à contribution de ses compétences</p>

Cette dernière phase du processus de l'intégration scolaire rend compte d'une autre stratégie d'intégration de la part de Morid qui, en aidant ses pairs, a appris qu'il peut devenir un tuteur et aider lui aussi au succès scolaire des autres :

[...] Je me souviens, c'était à la fin de la deuxième session, c'était avec le cours de comptabilité, oui, vers la fin, aux mois de juillet-août, puis là, j'expliquais aux gens, aux immigrants – la plupart étaient des immigrants – puis même les autres collègues canadiens. C'était vraiment un chapitre que je maîtrisais, puis ils m'ont dit après, c'est un Canadien qui m'avait dit cela. « Est-ce que tu sais qu'il y a un service de tutorat ? Tu peux aller t'inscrire au tutorat, et puis tu vas expliquer et on va te donner des sous. » Ah, je ne savais pas... et puis je suis allé au tutorat, j'ai demandé ce qu'il fallait que je fasse ça et puis j'ai demandé au professeur ; puis le professeur, comme il avait vu que je n'avais plus peur et que je répondais correctement s'il posait une question, puis que j'expliquais aux gens et je lui ai montré les gens à qui j'expliquais. Il a dit, « C'est bon, je vais te donner cela. » Il m'a autorisé, donc je suis venu ici au bureau, ils m'ont donné une formation [...] Oui, [cette formation] m'a beaucoup aidé vraiment [à m'intégrer], cela m'a aidé, parce que quand je donne le tutorat, je rencontre beaucoup de gens, je rencontre des Canadiens, je rencontre des immigrants, des immigrants de cultures différentes, puis je sais comment avec chaque personne je peux me tenir. Je sais, j'ai vu comment réviser les matières. [...]

Ainsi, lorsque Morid a eu l'occasion d'aider davantage, d'abord en expliquant à ses pairs, tant les Canadiens que ceux issus de l'immigration, un chapitre plus difficile, puis en devenant tuteur, il a démontré qu'il n'hésitait pas à accompagner les autres dans leur apprentissage. Son travail comme tuteur a constitué, en quelque sorte, une étape importante de son intégration scolaire. Il lui a semblé que sa candidature comme tuteur représentait une démonstration de la

confiance que les gestionnaires du service de tutorat et son professeur lui témoignaient en lui confiant cette tâche. Cela lui a permis de se sentir intégré au milieu scolaire en aidant les autres à comprendre une matière. Cette tâche semble avoir eu un effet direct sur sa reprise de confiance en lui-même et lui a fait sentir qu'il pouvait, lui aussi, jouer un rôle lui permettant de contribuer à son milieu scolaire. Ce répondant a décrit d'autres défis au cours de cette expérience de tutorat auxquels il a su trouver des solutions, parce qu'il savait où trouver les ressources à sa disposition pour l'appuyer dans sa nouvelle tâche. Il a compris qu'il avait la capacité de relever d'autres défis et de poursuivre son parcours vers sa propre réussite.

Il est important de préciser, alors que nous terminons l'illustration du processus global de l'intégration scolaire réussie, qu'il s'agit ici du parcours d'un étudiant qui a réussi à se sentir intégré à son milieu scolaire à l'intérieur d'une seule année, soit en passant par trois sessions consécutives, les sessions de l'hiver 2011, du printemps-été 2011, puis de l'automne 2011. D'autres participants à cette étude sont passés par ces mêmes étapes, mais dans un laps de temps différent en raison de la longueur du programme suivi, de leur attitude personnelle ou des personnes qui les accompagnaient. Nous y reviendrons après avoir présenté la prochaine section sur le processus global de l'intégration sociale.

5.1.2 Le processus d'intégration sociale réussie

Lorsque les participants ont été interrogés sur le processus d'intégration sociale dont ils avaient fait l'expérience, ils n'ont pas semblé réaliser qu'ils en avaient vécu un. Puis, en expliquant le sens du terme « processus », tel que nous l'avions déjà expliqué lorsque nous avons exposé les résultats du processus d'intégration scolaire, ils ont mieux compris la question. Plusieurs des répondants ont réfléchi à leur processus d'intégration sociale, certains ont hésité à le préciser ou à l'expliquer, mais très peu ignoraient s'ils en avaient vécu un ou non. Au Tableau 10 de cette section, nous présentons les thématiques et les sous-thématiques principales que nous avons regroupées et analysées en examinant leurs réponses à propos de ce qu'ils ressentaient lorsqu'ils ont décidé de s'inscrire au collège et lors de l'expérience qui a suivi. Par la suite, nous présentons un cas typique du processus d'intégration sociale d'un étudiant

Tableau 10 : La synthèse du processus de l'intégration sociale réussie (PISOR) tel qu'exprimé par les répondants

Échelle de temps	Reformulation des sous-thématiques en utilisant la variation libre et imaginaire		Thématiques reformulées pour décrire le PISOR et utilisant de la variation libre et imaginaire
Période précédant le programme actuel	<ul style="list-style-type: none"> • Appréhender les difficultés potentielles relatives à ses études au collège • Être intimidé, avoir peur, se sentir isolé • Ressentir de l'incompréhension 		Appréhensions initiales
Première année 1 : session 1	<u>Défis :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vivre des chocs culturels, du racisme et du rejet • Comprendre avec difficulté le français parlé en Ontario • Prendre conscience de ses préjugés 	<u>Stratégies :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les « bons » étudiants • Tenter de se faire des amis • Observer pour comprendre les codes culturels et linguistiques 	Expériences sociales difficiles et stratégies initiales pour les surmonter
Première année 1 : fin de session 1 et session 2	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher de l'aide pour remettre en question ses représentations sociales • Rencontrer l'altérité • Choisir ses amis stratégiquement • Construire son réseau social 		Recherche de l'aide et de l'accompagnement pour remettre en question ses représentations sociales
Première année : fin de session 2, et surtout deuxième année	<ul style="list-style-type: none"> • Changer certaines habitudes culturelles • Développer un sentiment d'appartenance au collège • Se mettre au service des autres 		Transformation/volonté de s'épanouir
Deuxième et troisième années	<ul style="list-style-type: none"> • Vouloir « passer au suivant » • Réfléchir aux contributions futures • Avoir conscience que ses capacités peuvent bénéficier aux autres 		Contribution à la microsociété du collège

La première colonne représente l'échelle de temps qui nous a permis de découper le processus. Lorsque nous avons interrogé les participants lors des entretiens, nous leur avons demandé de situer leur expérience d'intégration sociale dans le temps en fonction des sessions et des années scolaires. En tenant compte de la fréquence des marqueurs temporels énoncés dans leurs réponses, nous avons été en mesure de dresser l'échelle de temps suivante. On y retrouve cinq principaux temps. Le premier est la période précédant leur première rentrée scolaire dans le programme collégial sélectionné ; le second temps se situe au moment de la première session de leur première année ; le troisième temps regroupe la période de la fin de la première session et la deuxième session ; le quatrième temps réunit la deuxième session et la deuxième année scolaire ; le cinquième et dernier temps se situe lors de la deuxième et de la troisième session.

La distribution des thématiques reformulées dans l'échelle du temps nous a ensuite permis de proposer un processus en cinq phases qui se déroule durant l'expérience étudiante. En les questionnant sur leur cheminement, leur expérience ou leur parcours depuis leur arrivée dans leur milieu d'apprentissage, nous avons noté qu'il semblait refléter un processus d'intégration sociale réussie. Les cinq thématiques principales présentées à la troisième colonne proposent le processus que nous avons tiré des réponses des participants. Une première phase des *appréhensions initiales* ; 2) une deuxième phase des *expériences sociales difficiles et des tentatives de stratégies initiales* ; 3) une troisième phase où se réalise la recherche de l'aide et de l'accompagnement pour remettre en question ses représentations sociales ; 4) une quatrième phase, celle de la *transformation* et de la *volonté de s'épanouir* ; 5) une cinquième et dernière phase, celle de la *contribution à la microsociété du collège*. Les sous-thématiques reformulées sont présentées dans la deuxième colonne.

Les données recueillies et analysées dans ce tableau nous ont permis d'identifier le processus global d'intégration sociale réussie que les répondants ont semblé avoir emprunté. Le processus est décrit dans la section qui suit.

5.1.2.1 Le processus global d'intégration sociale réussie

D'après notre analyse des données, le processus d'intégration sociale des étudiants immigrants de première génération a pu se dérouler en une session ou s'étaler sur toute une première année scolaire, en fonction de chaque répondant et selon leur sens de l'initiative et leur

attitude, mais aussi selon l'accompagnement reçu. Nous constatons que la plupart des répondants ont suivi un processus respectant l'échelle de temps que nous avons décrit ci-dessus.

La première phase du processus de l'intégration sociale réussie, celle des *appréhensions initiales*, se situe avant leur entrée officielle au collège. Il s'agit d'une période qui peut aller de quelques jours à plusieurs mois en fonction de la confirmation de leur inscription dans un programme. Cette phase représente celle où l'étudiant immigrant de première génération est confronté à sa décision d'effectuer un retour aux études pour apprendre en français dans un milieu qui lui est inconnu et ce, en vue d'obtenir son premier diplôme postsecondaire canadien. Les sentiments de cet étudiant devant l'incertitude que peut créer la nouveauté sont la peur, la timidité et l'appréhension du rejet, le sentiment d'être isolé et l'incertitude devant la vision des difficultés potentielles. Il semble vivre de l'incompréhension de la part des intervenants du milieu lorsqu'il leur adresse des questions en relation aux équivalences de cours ou de reconnaissances des acquis obtenus dans des formations antérieures réalisées dans son pays de provenance. Il est conscient d'arriver dans une culture qu'il ne connaît pas, tant celle liée au fonctionnement du système collégial ontarien que celle de la culture canadienne et de ses nombreuses facettes linguistiques par exemple francophone, anglophone, bilingue. Cependant, il n'a pas conscience qu'il s'agit d'un milieu francophone minoritaire. L'étudiant parle français, mais souvent il parle aussi plusieurs autres langues, en l'occurrence, sa langue maternelle et d'autres langues vernaculaires de son pays, parfois l'anglais. Ainsi, bien qu'il parle le français, celle-ci ne correspond pas nécessairement à la langue d'enseignement dans le système scolaire dans lequel il a évolué dans son pays d'origine. Lorsqu'il s'inscrit dans un établissement collégial francophone, il réalise qu'il va étudier en français, ce qui n'était pas le cas pour ses études antérieures.

À partir de la rentrée scolaire jusqu'à la fin de la première session et principalement les premiers mois de cette session, c'est le début de la deuxième phase du processus d'intégration sociale, celle des *expériences sociales difficiles et stratégies initiales pour les surmonter*. Lors de cette phase, l'étudiant vit différents chocs reliés aux différences culturelles de même que des expériences sociales difficiles qu'il associe au racisme présumé ou avéré et au rejet de la part d'autres étudiants et du personnel scolaire et administratif. Ces chocs peuvent avoir lieu durant les classes ou en dehors de celles-ci. Le sentiment d'isolement se poursuit et ses contacts avec d'autres étudiants sont limités. C'est également durant cette période qu'il prend conscience de

certaines de ses préjugés envers les autres. Sa tentative de rencontrer des pairs de même origine ethnique ne s'avère pas aussi fructueuse que ce qu'il envisageait. Par ailleurs, il considère que plusieurs étudiants natifs du Canada présents dans leur salle de classe adoptent, à ses yeux, des comportements irrévérencieux envers les professeurs.

Pour tenter d'appropriation ses connaissances de son nouveau milieu, il l'observe attentivement afin de déchiffrer les codes culturels et linguistiques. Il tente quelques stratégies pour entrer en contact avec les autres étudiants de son environnement. La plupart des étudiants immigrants de première génération doivent observer longuement avant de tisser des liens avec d'autres étudiants. Celui qui a le plus d'occasions échange de manière amicale avec un autre étudiant natif du Canada ou qui y est établi depuis longtemps dès la journée d'accueil et d'orientation. Avec la chance du hasard, ce premier contact se retrouve dans le même groupe-cohorte pour les cours du programme suivi.

Ces observations permettent à l'étudiant d'identifier qui sont les « bons » étudiants, ceux qui réussissent, et de déchiffrer cette nouvelle culture. Comme la majorité des participants en sont à leur première expérience d'étude au Canada, ils sont étrangers à la culture canadienne de langue française. Ils doivent, d'une part, comprendre les différentes expressions et les différents accents correspondant au français parlé localement et, d'autre part, apprendre à décoder le fonctionnement du système postsecondaire de l'Ontario, comme tout autre nouvel étudiant canadien doit le faire. Cependant, l'étudiant immigrant a besoin de comprendre les normes et les règles afin d'être en mesure de savoir comment procéder à travers celui-ci. Jusqu'à maintenant, il s'est contenté de venir à ses cours, puis de quitter l'école pour se rendre chez lui ou dans un endroit où il n'a pas besoin d'interagir avec d'autres puisqu'il a l'impression que ces derniers ne veulent pas vouloir interagir avec lui. Au cours de cette deuxième phase naissent d'autres questions qui méritent des réponses. Lorsque l'étudiant prend conscience qu'il a besoin de réponses à ses questions et qu'il ne peut y arriver seul, il entre dans la phase suivante. Il décide, malgré ses peurs et sa timidité, de briser son isolement et d'entrer en contact avec les autres étudiants, ceux qui lui semblent présenter davantage d'ouverture.

Cette troisième phase, la *recherche de l'aide et de l'accompagnement pour remettre en question ses représentations sociales*, est située en fin de la première session jusqu'en fin de deuxième session. Elle est celle où l'étudiant passe d'une action hésitante à une action plus rapide, mais aussi plus stratégique. Il est en quête d'information et d'accompagnement chez les

professeurs, ses pairs, le personnel administratif et de soutien qui l'entoure. Il sélectionne ses nouvelles relations en fonction de ses besoins en tant qu'étudiant, mais aussi selon ses visées professionnelles, car il est conscient qu'un réseau social autre que sa famille et sa communauté ethnique est nécessaire pour atteindre ses objectifs de travail au Canada. Au lieu d'être réservé, il change son approche envers ses pairs en les questionnant sur leurs origines, leurs habitudes et la culture canadienne. En multipliant ses contacts avec altérité, il prend conscience de ses propres préjugés et les surmonte. Par exemple, parce qu'il a contesté les gestes de communication non verbale auprès de personnes de son nouveau réseau en construction, il comprend mieux le sens de certains gestes qu'exercent les personnes natives du Canada lorsqu'il les salue ; il comprend qu'il s'agit d'une réponse de salutation et non d'un geste négatif à son égard. Plus il rencontre de nouvelles personnes, mieux il découvre les différences entre sa culture et celle qu'il souhaite intégrer et mieux il peut les expliquer. Il utilise les services de counseling pour ses besoins personnels et les services en place pour sa réussite scolaire. C'est justement parce qu'il prend conscience de faire partie de ce milieu qu'il va aussi prendre la décision de procéder à certains changements. C'est alors qu'il glisse dans la phase suivante.

Cette quatrième phase, celle de *la transformation et de la volonté de s'épanouir*, se situe vers la fin de la deuxième session et surtout en deuxième année de son cheminement de programme. Parce que l'étudiant issu de l'immigration communique davantage et comprend mieux les codes de la culture et de la langue, plusieurs sentiments négatifs se sont estompés. Il lui semble qu'il peut interagir positivement avec ses pairs, avec son environnement scolaire et qu'il peut s'épanouir. Il enrichit son réseau de contacts en s'ouvrant aux autres, quelle que soit la culture d'origine, sans pourtant rejeter la sienne. En parallèle à la construction de son réseau, il prend conscience qu'il doit opérer un réaménagement des comportements culturels qu'il transporte depuis son pays. Pour ce faire, il évalue ce qu'il va garder et ce qu'il va intégrer comme nouveaux comportements dans la mesure du possible afin de respecter ses besoins et les attentes de son nouvel entourage. En guise d'exemples, il tente d'interagir avec ses enseignants en utilisant leurs prénoms, comme c'est pratique courante entre Canadiens, et d'emprunter les expressions en français utilisés par ses pairs. Lors de cette période, le sentiment de cohésion et de liaison entre les étudiants de leur cohorte est plus grand : ceux qui ont passé les examens de la première année se retrouvent ensemble, oubliant ceux qui doivent reprendre les cours et ceux qui ont abandonné le programme. Bref, l'étudiant issu de l'immigration se sent à l'aise dans son

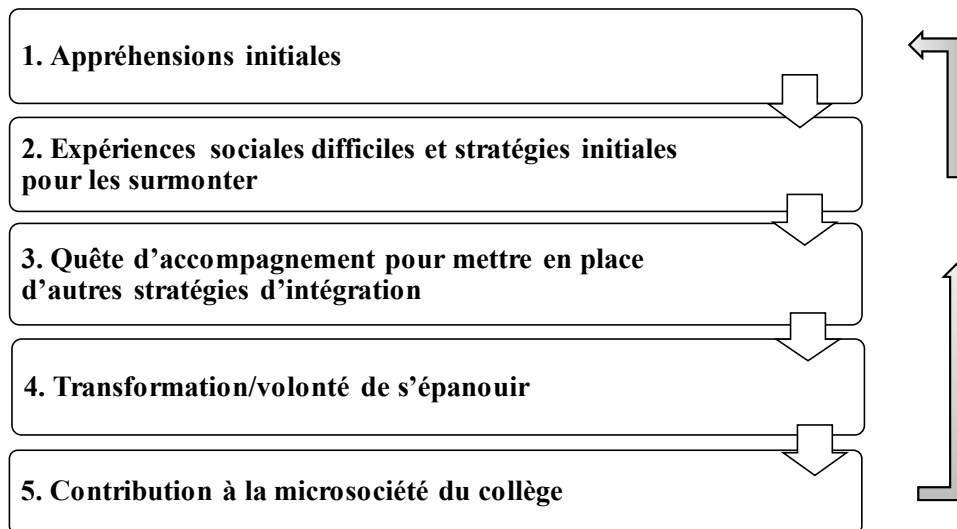
environnement, car il le connaît mieux, et il prend conscience qu'il peut se mettre volontiers au service des autres sur le campus dans la mesure de ses disponibilités.

Il modifie son attitude et entreprend de découvrir davantage la culture canadienne à l'extérieur du collège en participant à des activités organisées par l'association étudiante ou d'autres associations hors campus. Certains étudiants décident d'aider leurs pairs en faisant du bénévolat, en agissant comme délégué de classe à l'association étudiante ou dans d'autres comités sur le campus. Ce sentiment d'engagement s'est renforcé en fin de deuxième session et s'est davantage développé en deuxième année.

Une fois que ce sentiment est bien en place, c'est alors que débute la cinquième et dernière phase qui a lieu surtout en deuxième et troisième année : celle de *la contribution à la microsociété du collège*. Au cours de celle-ci, l'étudiant a développé ses compétences, les valorise et reconnaît celles des autres. Il constate qu'il est passé par plusieurs obstacles qu'il a surmontés et prend davantage conscience de ce qu'il peut apporter à ses pairs. Quand, à la fin de la première année, il constate qu'il a surmonté sa timidité et ses autres sentiments négatifs, il se sent à l'aise, égal aux autres étudiants ; il se sent maintenant intégré. Bien qu'il ait déjà participé à son environnement, il réfléchit à ce qu'il peut offrir. Comme il a reçu, il veut à son tour « passer au suivant ». L'étudiant issu de l'immigration a conscience de la valeur des informations qu'il possède et il veut les partager. Il veut bien sûr divulguer cette information auprès d'autres immigrants qui arrivent au collège, mais il veut aussi contribuer autrement. Il envisage d'être bénévole au programme de jumelage interculturel d'étudiants ou continuer de participer au programme d'entraide par les pairs. Il est encore tuteur dans différentes matières, parfois de façon bénévole. Il s'engage, comme membre du comité exécutif de l'association étudiante afin de défendre les droits étudiants, comme ambassadeur ou porte-parole auprès des nouveaux étudiants ou aux soirées portes ouvertes, comme figurant pour la publicité du collège destiné au recrutement.

Les cinq phases du processus de l'intégration sociale que nous venons de décrire sont également présentées sous forme visuelle dans la Figure 11 qui suit.

Figure 11 : Les cinq phases du processus global de l'intégration sociale réussie de l'étudiant immigrant de première génération



Les flèches utilisées en sens descendant entre les phases indiquent l'échelle du temps et le mouvement des phases qui peuvent, en partie pour certaines, se passer simultanément à d'autres. Nous avons noté que la première année scolaire, soit aux sessions un et deux, représente une période importante de leur processus. Nous croyons cependant, il ne semble pas que nous devions nous y limiter puisque les étudiants semblent croire que chaque nouvelle session comporte son lot de difficultés d'intégration scolaire et sociale selon les objectifs qu'ils se sont donnés. Les flèches extérieures illustrent que le processus peut être itératif. En effet, les propos des participants nous ont permis de croire que le processus peut être repris lorsque l'étudiant se retrouve dans une nouvelle situation d'apprentissage et qu'il doit repousser les limites de ses connaissances ou de sa zone de confort. Le processus reprend lorsque l'étudiant se retrouve dans une situation nouvelle, par exemple s'il entreprend de suivre un nouveau programme dans le même établissement, une fois son premier programme terminé, s'il s'inscrit à l'université ou s'il entre dans un milieu de travail ou de stage. Bien qu'il possède certaines connaissances sur le système scolaire qu'il peut transférer vers sa nouvelle zone d'apprentissage, il semble que l'intégration sociale, ou les relations qu'il devra créer avec les personnes de son entourage soient à recommencer. Nous ne savons pas si les étapes de ce processus se transforment ni si l'échelle de temps demeure la même dans le cas de répétition du processus. D'autres recherches seraient nécessaires pour approfondir ce sujet.

Le processus d'intégration sociale de Wiseman est présenté dans la section suivante, dans le but d'illustrer le modèle que nous avons proposé.

5.1.2.2 Wiseman, ou un exemple du processus de l'intégration sociale réussie

Afin d'illustrer ce processus d'intégration sociale réussie, nous présentons ci-dessous des extraits de nos entretiens avec Wiseman qui sont éloquentes à cet égard.

La première phase : **Appréhensions initiales**

À la toute première phase, lorsque Wiseman est arrivé au collège avant le début des cours, il a pris conscience de l'étendue des apprentissages qu'il dût réaliser, que ce soit en technologie, sur le fonctionnement du collège et des choix de programmes ou en ce qui concerne les rudiments de la langue française :

[...] en fait, je me sentais tout seul quelquefois [...] quand je suis venu, tout était nouveau. Puis, parce que beaucoup de choses étaient programmées, il fallait utiliser des ordinateurs, donc il fallait apprendre puis essayer, essayer d'attraper le rythme des autres étudiants, c'était un problème. De ma part, c'était la langue, parce que le français était... (Soupir) ; mon niveau était vraiment bas, bas. Parce qu'avant d'arriver ici, j'étais dans un pays anglophone.

Ces premiers propos ont exposé les observations de Wiseman quant à son expérience par rapport à la nécessité de mieux comprendre les premiers défis qui se présentaient à lui, dont l'environnement technologique qui allait désormais faire partie de sa vie. Il a constaté le parcours qu'il devait surmonter pour mieux connaître les autres étudiants qu'il allait côtoyer et qui possédaient déjà, selon lui, ce savoir. Outre le questionnement sur les nombreux choix qui s'offraient à lui comme étudiant au collège, il réalisait aussi tout le travail à accomplir, lui qui sortait d'un camp de réfugiés au Kenya où tout se déroulait en anglais. Il devait relever le défi d'étudier dans un collège de langue française.

La deuxième phase : **Expériences sociales difficiles et stratégies initiales afin de les surmonter**

Lorsque Wiseman est arrivé au collège, il a vécu un choc culturel causé par un rejet de la part de ses pairs et par leur faible coopération lors des travaux d'équipe :

[...] quand tu rencontres quelqu'un qui ne sait pas c'est quoi ta valeur, c'est difficile de convaincre de faire des équipes, puis [...] souvent quand le prof crée des équipes au hasard, souvent, il y a aussi comme des chocs culturels [...]

Bien qu'il s'agisse d'un travail scolaire, la dimension sociale a été également affectée puisque l'une et l'autre ont un rapport d'interdépendance.

Le dilemme de la compréhension de la langue française parlée en Ontario a aussi semblé représenter un double défi, car en plus d'avoir à maîtriser le français local, Wiseman devait apprendre à communiquer de manière à être compréhensible aux autres :

[...] la seule chose que j'avais peur, c'est les présentations (rires) ; les présentations en classe, c'est les présentations orales, parce que je savais que personne ne peut me comprendre ce que je veux essayer de dire [...] D'abord, mon accent, quand je parlais en classe, c'est facile de savoir que mon accent est différent, c'est facile de voir que mon français n'est pas comme les autres. Donc, imaginez, si on te donne telle équipe pour présenter ensemble, donc les membres de cette équipe vont penser que leur note va diminuer à cause de toi [...]

Sa compréhension et sa représentation de la réaction de ses pairs concernent en grande partie l'impact que ses compétences langagières peuvent avoir sur la réussite des autres.

D'autre part, ses défis, reliés d'une part à la technologie et à la langue, ont exigé qu'il redouble d'efforts pour se sentir à l'aise dans ce nouvel environnement culturel :

D'abord, il y avait le français, il y avait aussi la technologie, puis y'avait aussi la culture canadienne, et cetera. Donc, quand je me réveillais tous les matins, je savais que je devais apprendre beaucoup de choses, je me disais que je ne sais rien, que je suis là pour apprendre [...]

Prenant les mesures nécessaires pour passer à travers ses propres appréhensions, les propos de Wiseman nous permettent de croire qu'une de ses stratégies initiales a été de reprendre à zéro son apprentissage afin de s'ouvrir à tout et de limiter ses propres attentes comme en témoigne cet extrait :

[Mon processus] oui, la première étape, c'était juste observer, donc, j'ai pas réagi dans les premiers jours, je ne faisais qu'observer, c'est quoi les autres faisaient dans ce temps-là. [...] Puis, il fallait donc faire beaucoup de choses en même temps, comme d'une façon parallèle, pour se mettre au rythme des autres étudiants [...]

Ses propos nous permettent de croire qu'il a emprunté des stratégies d'observation, de non-réaction et par la suite de démonstration de ses capacités intellectuelles, afin d'ajuster son

comportement à celui de son environnement. Conscient du rôle que ses propres préjugés ont joué dans son intégration sociale, il a également souligné l'importance de se départir de ceux-ci :

[...] c'est nous autres qui doit changer, les Canadiens et les immigrants. [...] il ne faut pas juger les autres, oui, c'est ça, parce que si on va contre quelqu'un, peut-être on juge avant de te juger toi-même, de voir c'est quoi la culture et la différence, donc ce sera difficile de s'adapter.

Selon Wiseman, les interactions entre personnes permettent de tracer les liens vers la réussite de l'intégration dans le milieu collégial :

[...] si tu as besoin des explications, c'est-à-dire que tu dois faire d'abord des pas social. Donc [...] comment que je vais m'approcher de quelqu'un pour lui demander des explications si c'est pas quelqu'un que tu rencontres souvent dans la classe ? C'est là que tu sors ça, sans même donner un bonjour, c'est pas bon. Donc je trouve qu'être social, c'est comme parallèle avec la réussite [...]

Il explique qu'un étudiant qui ne pratique pas un minimum d'interaction en classe simplement en saluant ses pairs, peut difficilement par la suite, leur demander de l'aide s'il a besoin d'explications supplémentaires. Selon ce participant, il semble que même si la salle de classe fait partie de la dimension de l'intégration scolaire, l'intégration sociale doit également y être présente si l'on veut réussir.

La présence d'un comité local de l'Entraide universitaire mondiale du Canada, comité qui l'a accueilli dès son arrivée au pays, lui a procuré une partie de l'appui dont il avait besoin dans son cheminement d'intégration scolaire et sociale. Dès les premières semaines, il savait qu'il pouvait compter sur les membres de ce comité pour trouver des réponses à ses questions sur le fonctionnement du système collégial :

[...] être accompagné par les membres du comité local, cela m'a aidé beaucoup à comprendre c'est quoi les processus de sélection de programme, de choix de cours, et tout ça [...] on m'a présenté les services, j'ai rencontré des gens qui travaillent aux ressources informatiques [...] On m'a présenté aux profs et au coordonnateur, et le coordonnateur m'a aidé à faire les choix de cours [...]

Une autre stratégie qui lui a semblé appropriée a été de prouver à ses coéquipiers qu'il pouvait être un bon collaborateur en démontrant ses compétences intellectuelles et ses qualités d'étudiant sérieux. Pour en faire la preuve, il a complété l'ensemble du travail à réaliser :

[...] moi, toujours pour montrer aux membres de l'équipe que je suis capable, il faut que je fasse le devoir comme c'est moi-même qui fais le devoir. Je ne fais pas correct seulement ma partie, je pense aux deux côtés, donc je fais ma partie et je pense à ce que les autres devraient penser ; les idées des autres. Je donne mon point de vue, donc, ça facilite, parce que c'est comme je les aide à faire les devoirs, donc, ça m'aide à faire les points de confiance avec mes coéquipiers. Aux premiers moments, c'est comme je fais des sacrifices pour les convaincre, puis, pour la deuxième fois, ça ne m'inquiète pas, mais la première fois, il faut que je fasse beaucoup d'efforts, il faut que je fasse beaucoup, j'essaie de faire beaucoup en avance que les autres, pour leur montrer que je ne suis pas paresseux, que je ne néglige rien. [...]

Wiseman a préconisé la stratégie du « bon » étudiant, afin d'être accepté par ses coéquipiers. Il a dû leur démontrer ses compétences, leur prouver sa capacité à bien travailler, afin de correspondre à leurs attentes et de gagner leur confiance. Lorsqu'il a obtenu le crédit de ses pairs, leur collaboration dans les travaux d'équipe suivants fut plus aisée.

La troisième phase : **Recherche de l'aide et de l'accompagnement pour remettre en question ses représentations sociales**

Cette phase du processus recoupe les stratégies mises en place pour rencontrer les autres personnes présentes sur le campus. Dans le cas de Wiseman, il avait, d'une part, l'appui d'un comité local qui lui fournissait beaucoup d'informations, l'aidait à s'établir et à s'ajuster dans sa vie quotidienne. D'autre part, cette assistance l'amenait à opérer ses propres choix en tant qu'étudiant et à aller à la rencontre notamment, des autres étudiants :

[...] Ensuite, j'ai commencé, je crois, à m'approcher aux personnes [...] d'abord, les premières années, le comité local de l'EUMC (Entraide universitaire mondiale du Canada) du collègue qui m'a parrainé m'a aidé beaucoup, parce que y'avait beaucoup de choses à apprendre [...] c'était là, ça m'a aidé beaucoup, je dirais que j'avais des avantages par rapport aux autres immigrants, car il y a des choses que j'ai apprises par rapport aux autres, comme les services qu'offre le collègue, mais je trouve que c'est difficile pour les immigrants de choisir c'est quoi le programme qu'ils vont faire, parce qu'ils ne savent pas comment fonctionne le système [...]

Grâce à cet accompagnement, Wiseman a pu apprendre les règles et les codes culturels relatifs au fonctionnement du système scolaire, ce qui lui a ensuite permis de mieux le comprendre. Cela lui a donné le sentiment d'être privilégié par rapport aux autres étudiants issus de l'immigration. Selon lui, la réception des informations pertinentes au moment opportun est importante dans la prise de décision :

[...] j'ai eu les informations à temps, parce que peut-être pour les autres, ça peut passer des mois, voire des sessions, avant qu'ils se rendent compte qu'il y a des services, parce qu'ils entrent en classe, ils sortent, ils ne savent rien [...]

L'information et l'accompagnement que Wiseman a reçus lui ont permis d'effectuer des choix qui, selon lui, étaient bien éclairés. Ces informations représentaient celles dont il avait besoin au moment où il les recevait et il a été avantagé par rapport à ses compatriotes. Il se représentait ses compatriotes comme ayant une présence limitée à la classe et ne tentant pas de découvrir les autres ressources et services présents au collège.

Il a suggéré qu'il est préférable de tisser des liens variés avec les pairs que de s'associer seulement avec les siens. L'interaction avec des immigrants des quatre coins du monde de même qu'avec les Canadiens de naissance représentait à ses yeux la meilleure stratégie d'intégration sociale :

[...] je dirais qu'il ne faut pas se pencher aux côtés des immigrants, de faire des amis qui sont immigrants seulement. Il faut explorer [...] différentes parties [...] des rencontres avec les Canadiens avec les gens les immigrants d'autres pays, [...] surtout les étudiants qui font les programmes où il y a pas d'immigrants dans les classes. Faut pas rester seul, il faut faire beaucoup de premiers pas. Il ne faut pas attendre que les autres viennent te chercher, mais c'est toi qui dois les approcher [...]

L'initiative d'aborder d'autres étudiants revient à l'étudiant issu de l'immigration afin d'éviter de rester seul.

La quatrième phase : Transformation/volonté de s'épanouir
--

Cette quatrième phase du processus de l'intégration sociale de l'étudiant issu de l'immigration est marquée par la volonté de s'épanouir et de transformer certaines parties de ses comportements et habitudes qui démontrent qui on est en tant qu'individu.

Wiseman a mentionné qu'il fallait mûrement réfléchir aux changements personnels à effectuer pour s'intégrer, afin d'éviter de tomber dans certains vices :

[...] je me suis essayé de m'ajuster, de jeter les choses que je trouve dans ma culture ne sont pas bonnes et d'adopter les choses que je crois que c'est bon, mais en même temps, à ne pas me lancer dans n'importe quoi, tu vois ? Oui, c'est comme la balance, donc que j'ai comparé c'est quoi le mauvais, c'est quoi le bon, c'est quoi de l'autre côté mauvais, bon, puis, j'ai trouvé ma ligne. Par exemple, si tu es ingrat, tu vis à la résidence, tu vois n'importe qui fumer, il t'invite pour socialiser, mais tu n'es pas obligé de fumer pour

pouvoir socialiser, non. Il faut considérer c'est quoi les conséquences que j'aurais si je fume, donc tu n'es pas en mesure de faire n'importe quoi, à copier ce que les autres font pour s'adapter, c'est ça [...]

L'essentiel semble reposer sur l'équilibre entre les comportements provenant de la culture d'origine et ceux suscités par la culture du milieu d'accueil. Wiseman a aussi pressenti différentes étapes dans son intégration sociale. Lorsqu'il a expliqué son processus d'intégration sociale, il s'est projeté plus loin que sa vie scolaire, une fois ses études complétées. Il a pris conscience que les interactions sociales sont indissociables de la vie professionnelle :

[...] je trouve qu'il y a beaucoup d'étapes à faire pour le niveau social, il y a, comme l'amitié, il y a, quoi, le professionnalisme, oui. Parce qu'il faut savoir comment tu vas être au niveau scolaire, tu n'as pas besoin de te faire des amis, mais il faut donner de la valeur à l'autre, il faut le saluer souvent, oui, ça fait partie de l'intégration sociale. Ce n'est pas seulement créer de l'amitié, mais aussi créer des liens sociaux pour pouvoir être capable de réussir [...]

L'épanouissement et la réussite de l'individu passent ultimement par sa capacité à reconnaître les compétences des autres, à saluer ses semblables non par obligation ou volonté de lier des amitiés, mais par respect de sa personne et de son savoir.

Pour briser l'isolement de sa chambre en résidence étudiante, Wiseman a beaucoup utilisé l'espace de la bibliothèque où se situait l'équipement informatique pour y travailler en présence d'autres étudiants et en aider certains. Il a été en mesure d'apporter son soutien aux nouveaux étudiants réfugiés participant au programme de parrainage du collège en les guidant dans leur nouvel environnement. Pour s'assurer des moments de détente, il a fréquenté les installations sportives du campus :

[...] j'ai utilisé beaucoup la bibliothèque et souvent, j'allais au gymnase pour me relaxer parce que souvent quand on travaille beaucoup on a besoin de se relaxer. Je pratique les sports (rires) [...] comme la musculation, et souvent je joue au soccer [...] J'aide les nouveaux étudiants à s'adapter, je leur montre le milieu, c'est quoi le milieu scolaire [...]

Wiseman a semblé être satisfait de son parcours d'intégration sociale dans son milieu collégial. Le sentiment d'engagement dont parle ce répondant se traduit par celui de se sentir chez soi au collège, notamment avec les membres de son programme d'études.

[...] ça marche bien parce que toujours j'avance, donc ça devient comme chez moi. Je connais beaucoup de personnes, j'ai beaucoup d'amis puis je connais mes profs, même des étudiants. Parce que mon programme, c'est quatre ans, donc depuis la première

année on est ensemble. On connaît les points faibles et les points positifs de chacun. Je dirais que j'avance toujours bien [...]

Cette quatrième étape a témoigné de la transformation et de l'épanouissement de Wiseman dans son environnement scolaire. À travers les modifications des comportements culturels, sa présence dans certains espaces du collège, l'aide qu'il apporte aux autres et par l'accompagnement qu'il reçoit en la présence de ses pairs et de ses professeurs, il a pu développer un sentiment d'appartenance à son milieu.

La cinquième phase : Contribution à la microsociété du collège

La dernière phase de ce processus est celle de la contribution à son milieu scolaire. Tout au long de son parcours étudiant, Wiseman a mentionné avoir agi comme tuteur en mathématiques dès sa première année au collège alors qu'il était étudiant au programme d'arts et sciences, filière universitaire. Il a été en mesure d'aider ses camarades à mieux comprendre certaines notions et s'est lié d'amitié avec certains d'entre eux, Canadiens de naissance ou immigrants reçus de provenances diverses. Il a expliqué que, arrivé en troisième année de son deuxième programme, celui en biotechnologie appliquée, il a continué à offrir de l'aide bénévolement à ses pairs bien qu'il ne faisait plus partie du service du tutorat du collège :

[...] Oui, surtout, je reçois beaucoup des courriels des étudiants de première année, mais c'est surtout des immigrants, mais quand on me demande quelque chose, c'est-à-dire qu'ils se sentent à l'aise pour me demander, donc ça veut dire que je m'approche bien des étudiants, même si on n'est pas dans la même classe, mais on est dans le même programme, c'est-à-dire qu'il y a quelque chose que je montre à eux, quelque chose de valeur, donc ils se sentent à l'aise de me parler, quoi, de me parler de leurs faiblesses [...]

Wiseman a pris conscience qu'il a amplifié ses compétences non seulement parce qu'il a aidé les autres dans l'acquisition de leurs connaissances et qu'il « passe au suivant », mais également parce qu'il a été en mesure de faire preuve d'une capacité d'écoute qui lui a mérité leur confiance, puisqu'ils lui confient leurs faiblesses, c'est-à-dire une part de leur vulnérabilité.

Nous désirons préciser que ce processus global de l'intégration sociale, illustré à l'aide de l'exemple de Wiseman, en est un qu'on pourrait qualifier d'itératif, car il est souvent à recommencer en fonction du milieu dans lequel on cherche à s'immerger. Dans le cas de Wiseman, il a procédé à un grand changement en laissant ses parents, ses frères et ses sœurs dans un camp de réfugiés du Malawi, en Afrique australe, pour venir s'établir à Ottawa

(Canada). Dans son collège, il s'est intégré à deux programmes différents, soit au programme d'une année en arts et sciences qu'il a terminé (la voie universitaire), puis au programme du baccalauréat appliqué en biotechnologie. Tel qu'il l'a mentionné à la phase quatre, il a satisfait aux différentes exigences de l'intégration sociale, car elle se passe à différents niveaux et exige différents codes à respecter.

Bien que les phases ou les étapes du processus puissent être communes à celles des parcours des autres participants à cette recherche, il n'en demeure pas moins, tout comme nous l'avons mentionné pour le processus global de l'intégration scolaire réussie, qu'il s'agit d'un processus unique dans le temps pour chaque individu.

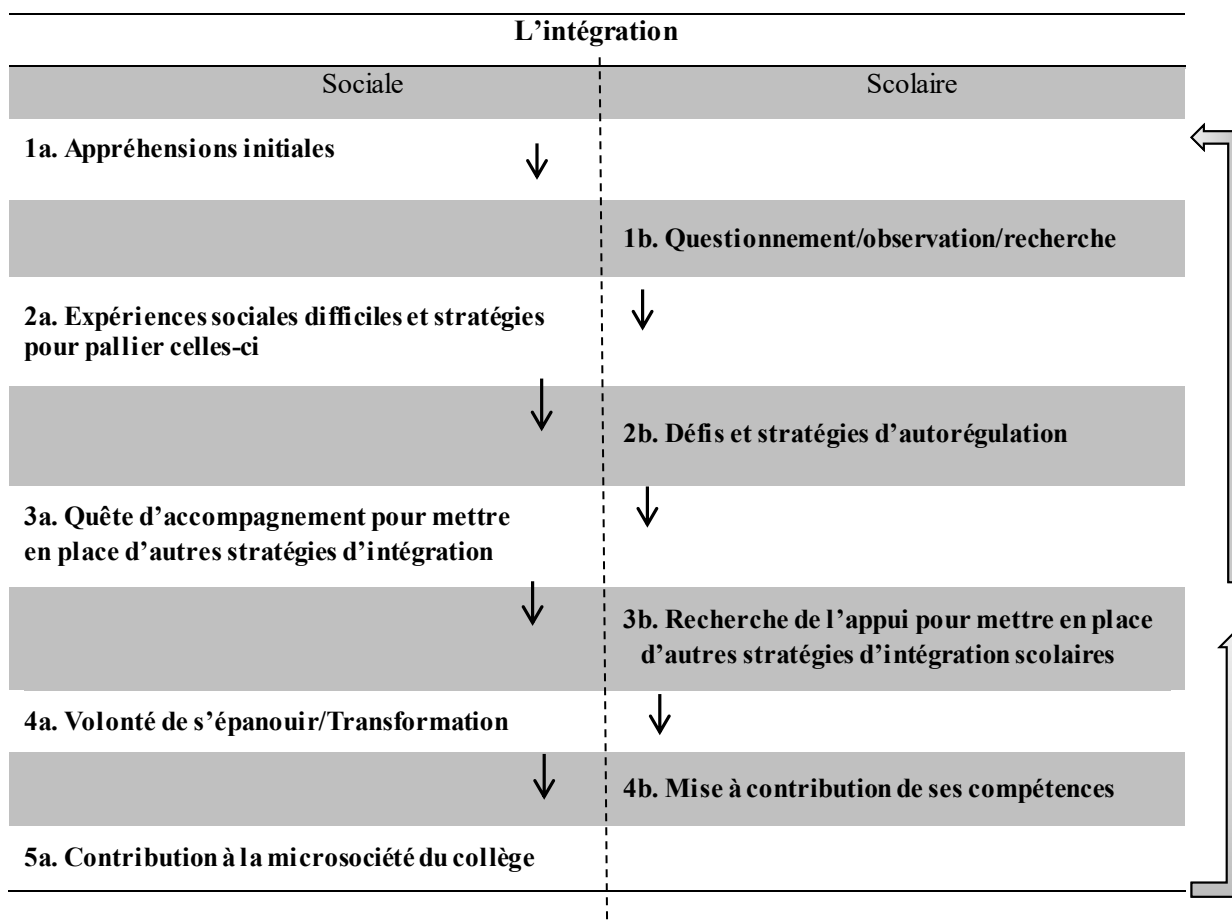
5.1.3 Deux processus interdépendants

Les processus globaux de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale réussies ont été présentés séparément, car notre intention était de saisir ce qu'ils avaient de spécifique dans le parcours des étudiants issus de la première génération de l'immigration.

Cependant, comme plusieurs répondants l'ont souligné lors des entretiens, et comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre, il s'agit de processus qui dépendent l'un de l'autre.

En fusionnant ces deux processus pour en obtenir un seul tout en demeurant capable de les identifier séparément, nous avons obtenu la Figure 12 présentée dans cette section ci-dessous. C'est ainsi qu'on peut supposer que le processus de l'intégration sociale fonctionne par l'intermédiaire du processus de l'intégration scolaire.

Figure 12 : Le processus global de l'intégration scolaire et sociale réussie



Les témoignages des étudiants que nous avons interviewés reflètent une diversité de cas de figure qui ont contribué à leur double réussite d'intégration.

Certains étudiants comme Milan, Wiseman, Maraa, Mae, Shazia, Aya et Yani ont été en mesure de réussir leur processus d'intégration scolaire et leur processus d'intégration sociale en deux sessions. Pour ce faire, Wiseman a pu s'appuyer sur un comité local qui l'aidait dans son cheminement scolaire et social alors que Aimon, Milan, Aya, Shazia et Yani ont obtenu rapidement de l'aide des professeurs, des coordonnateurs, d'autres étudiants et des services aux étudiants. Aya et Yani ont suivi des cours du programme de formation de base de l'Ontario (FBO) dans le même collège et semblent avoir conservé un accès aux professeurs de ce service avec lesquels elles avaient vécu une expérience scolaire et sociale mémorable. Milan, Mae, Fust, Aimon, Aya et Shazia avaient tous quitté leur pays pour vivre dans un pays d'adoption avant d'immigrer au Canada. Cela semble les avoir aidés dans leur parcours, puisqu'ils avaient déjà été confrontés au changement de culture, de lois et règlements, et de système scolaire.

Maraa a mis quelques années afin d'obtenir le diplôme d'études secondaires dans la région de l'Outaouais et a également été influencée par les conseils de sa tutrice d'anglais au début de sa deuxième session ; celle-ci l'invitait à s'engager dans le conseil étudiant du collège. Mae a aussi été sélectionnée dès sa première session pour travailler au laboratoire de son programme d'études, le programme d'emploi pour apprenant (PEPA). Cet emploi, tout comme ses connaissances acquises dans les matières de sa discipline d'étude et le fait qu'elle était la seule jeune femme d'origine étrangère parmi les autres filles de sa cohorte ont pu constituer des facteurs décisifs favorisant une intégration plus rapide. Outre Mae et Shazia qui faisaient leur première année d'un programme de deux ans, il faut noter que plusieurs de ces étudiants étaient avancés dans leur parcours scolaire. Aya, Yani, Maraa et Milan allaient recevoir leur diplôme quelques semaines après les entrevues, tandis que Morid et Aimon terminaient leur deuxième année d'un programme de trois ans, et Wiseman, la troisième année d'un programme de quatre ans.

En ce qui concerne les étudiants dont le programme durait qu'une seule année, comme Fust et Dali, ou ceux qui en étaient à la toute fin de leur première session, comme Fèst, il leur a été plus difficile d'avoir du recul par rapport à leur processus et d'y réfléchir. Fèst et Dali ont mentionné avoir eu l'appui de plusieurs personnes, entre autres de l'aide de leur conjointe respective d'origine canadienne, et de son employeur en ce qui concerne Fèst.

Eneis a connu une progression plus lente dans son processus et c'est seulement lors de sa deuxième année qu'il a été en mesure de réorganiser sa vision de son environnement scolaire et de réaliser que son attitude avait un impact important sur sa réussite, tout comme ce qu'il pensait de la culture canadienne. Les étapes de son processus d'intégration scolaire global étaient les mêmes que chez les autres, mais elles se sont étendues sur cinq sessions, soit deux ans et demi.

Quant à Fara et Eddy, il est permis de penser que leur processus d'intégration scolaire fut plus lent que celui de Morid. En effet, ayant des personnalités plus réservées, comme nous l'avons noté durant les entretiens, cela a pu ralentir leur engagement dans l'univers collégial, mais pas en ce qui a trait à leurs cours et à leurs pairs. Car si, par exemple, ils n'ont pas été actifs auprès des services de tutorat, comme étudiants PEPA ou comme représentants de classe, ils sont demeurés actifs dans des groupes d'étude créés de leur propre initiative et ont été actifs dans leurs classes avec leurs pairs et leurs enseignants.

Les processus que nous avons présentés ci-dessus – les deux processus parallèles et celui qui représente leur fusion – reprennent et structurent les phases à travers lesquelles les étudiants issus de l’immigration ont mentionné être passés afin de s’intégrer aux plans scolaire et social de leur nouveau milieu d’apprentissage francophone dans un contexte minoritaire.

Quoique les étudiants issus de l’immigration qui ont agi comme répondants à notre recherche aient un profil d’étudiants ayant réussi leur intégration scolaire et sociale d’après le principal critère de la moyenne cumulative par semestre égale ou supérieure à 2,8 et qu’ils aient été recommandés par un de leurs enseignants ou coordonnateurs de programme, ils ont tout de même eu des défis à surmonter au cours de leur expérience étudiante. Il en sera question au chapitre VI.

5.2 La discussion des résultats

Notre étude avait pour but de comprendre quel fut le processus d’intégration des répondants fréquentant un milieu postsecondaire francophone en contexte minoritaire. Cette section nous permet ainsi de répondre à la sous-question de la recherche : *Quel processus d’intégration vivent les étudiants issus de l’immigration ?* Nous avons fait ressortir, dans nos résultats, la présence d’un processus réussi, tant pour l’intégration scolaire que pour l’intégration sociale. Il s’agit de deux processus interdépendants que nous avons d’abord étudiés de manière séparée avant d’en présenter l’interdépendance. Deux concepts ont guidé notre pensée sur cette question : celui du métier d’étudiant de Coulon (2005) et celui de Dubet (1994) lié à l’expérience étudiante. Dans cette partie du chapitre, nous discutons des résultats des processus que nous avons repérés à la lumière de ces concepts.

5.2.1 Les processus d’intégration scolaire et d’intégration sociale réussies

Coulon (2005) a basé son étude sur les étudiants français qui passent du lycée aux études supérieures, soit l’équivalent de la transition de l’école secondaire au postsecondaire pour le contexte canadien. Cet auteur est parti du principe que pour poursuivre et persévérer dans ses études, l’étudiant doit apprendre son nouveau métier d’étudiant, tout comme il doit le différencier de celui qui avait cours au secondaire. Cet auteur définit le métier d’étudiant à la fois par la capacité de ce dernier à apprendre les nombreux codes et règles qui jalonnent la vie intellectuelle et la vie étudiante de son nouveau milieu scolaire, mais aussi par la reconnaissance que les enseignants accordent à son apprentissage à travers les évaluations formelles. Coulon a





insisté sur l'incontournable nécessité qu'à l'étudiant inscrit dans un programme d'apprendre et de maîtriser ce métier, s'il veut poursuivre et persévérer dans ses études et obtenir son diplôme. Boyd (2008) a noté que l'obtention d'un diplôme est l'indicateur privilégié de la réussite scolaire ; cette obtention signifie que les étudiants ont persisté dans leurs études. En ce qui concerne nos répondants, nos résultats ont démontré que tous ont appris ce métier d'étudiant pour s'intégrer à leur milieu scolaire puisqu'ils avaient persévéré dans leurs études au moment des entretiens et au-delà. Lors d'un dernier contact officiel avec eux pour valider les entretiens, nous avons été en mesure de confirmer qu'à la fin de leur programme, au moins onze répondants sur quinze avaient obtenu leur diplôme parce que leur programme était complété.

Pour répondre à la question énoncée au début de la discussion, il nous semble juste d'affirmer que les répondants à cette étude ont cheminé à travers un processus global d'intégration scolaire et sociale. Cependant, ce processus a été jonché de défis tout comme de stratégies gagnantes afin de surmonter ces derniers. D'emblée, nous croyons important de mentionner que le processus global que nous avons reconstitué est celui des répondants qui ont participé à notre recherche. Nous supposons qu'un groupe de répondants autres, non immigrants et au postsecondaire universitaire, par exemple, aurait sans doute expérimenté un processus global différent. Nos résultats ont démontré que les répondants sont, en effet, passés par un processus d'intégration et que ce processus, bien qu'étudié et présenté comme deux processus distincts au départ, en représente un seul lorsqu'ils sont réunis, car ils sont interdépendants pour leur réussite, et ce, selon le point de vue des répondants. Autant le concept de métier d'étudiant de Coulon (2005) ainsi que celui de l'expérience étudiante de Dubet (1994) ont été décrits par leurs auteurs selon un processus ou un parcours. Le concept d'expérience de Dubet (1994) représente l'accès au sens que l'étudiant donne à son expérience scolaire et à ce qu'il construit à travers les épreuves qu'il a traversées durant son parcours aux études.

Dans les deux cas, le processus ou parcours franchit trois étapes. Chez Coulon (2005), le processus du métier d'étudiant s'étale sur le passage de trois temps : le *temps de l'étrangeté*, le *temps de l'apprentissage* et le *temps d'affiliation*. Pour sa part, Dubet (1994) distingue trois dimensions par lesquelles se construit l'expérience étudiante, à savoir le *projet*, l'*intégration* et la *vocation*. Notre processus global interdépendant compte plus de trois phases, mais les trois modèles sont comparables.

Nous avons juxtaposé notre modèle final, qui réunit les deux processus – puisqu’il y a interdépendance – aux deux autres modèles, en mettant en parallèle les phases, les dimensions et les passages semblables, afin de mettre en évidence les éléments de compatibilité entre ceux-ci (voir Tableau 11 ci-dessous).

Tableau 11 : La comparaison des principales phases des processus d’intégration scolaire et sociale relatifs aux étudiants			
Coulon – Métier d’étudiant (passages)	Proulx Les processus d’intégration sociale (phases)	Proulx Le processus d’intégration scolaire (phases)	Dubet – L’expérience étudiante (dimensions)
Passage 1 <i>Le temps de l’étrangeté,</i> où l’étudiant pénètre dans un univers inconnu qui rompt avec le monde familier qu’il vient de quitter.	Phase 1a <i>Appréhensions initiales :</i> L’étudiant passe par différents sentiments négatifs qui reflètent ses appréhensions relatives à l’expérience étudiante à venir.	↓	
	↓	Phase 1b Nouvelle phase <i>Questionnement/observation/re cherche :</i> Pour créer ses repères et mieux contrôler ses appréhensions, l’étudiant se questionne et agit de sorte à prendre connaissance du nouvel environnement où il planifie étudier.	
	Phase 2a Nouvelle phase <i>Expériences sociales difficiles et stratégies pour pallier à celles- ci :</i> L’étudiant vit différentes épreuves reliées aux codes culturels et linguistiques, puis tente d’y remédier à travers l’observation de ses pairs afin de créer ses repères et identifier ceux qui se démarquent positivement en salle de classe pour nouer quelques amitiés.	↓	
	↓	Phase 2b <i>Défis et stratégies d’auto-régulation :</i> L’étudiant prend conscience des situations scolaires difficiles, les évalue afin de trouver les meilleures mesures à mettre en action.	Dimension 1 <i>Le projet</i> signifie la représentation subjective de l’utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d’évaluer des stratégies et leur coût.

<p>Passage 2 Le temps de l'apprentissage, où il s'adapte progressivement et se conforme au milieu.</p>	<p>Phase 3a <i>Quête d'accompagnement pour mettre en place d'autres stratégies d'intégration</i> L'étudiant part à la rencontre de l'altérité et fait face à ses représentations sociales, construit son réseau de contacts et d'amis de manière stratégique.</p>		
		<p>Phase 3b <i>Recherche d'appui pour mettre en place d'autres stratégies d'intégration scolaires :</i> L'étudiant sonde son entourage pour mieux connaître le fonctionnement du collège et s'y s'adapter.</p>	<p>Dimension 2 <i>L'intégration :</i> L'étudiant construit une forme et un niveau d'engagement et d'intégration dans l'organisation où se déroulent ses études. Il est plus ou moins intégré à un milieu scolaire et plus largement à un milieu étudiant.</p>
	<p>Phase 4a Nouvelle phase <i>Transformation/volonté de s'épanouir :</i> L'étudiant opère un nettoyage de ses habitudes culturelles, élabore son réseau de contacts, développe un sentiment d'appartenance au collège et s'engage auprès de ses pairs.</p>		
<p>Passage 3 Le temps de l'affiliation, où se manifeste la maîtrise relative des règles, en passant par la capacité d'interpréter ou de les transgresser.</p>		<p>Phase 4b <i>Mise à contribution de ses compétences :</i> L'étudiant prend la décision de s'engager envers ses pairs et son collège.</p>	<p>Dimension 3 <i>L'intégration et la vocation :</i> le sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études [...] « renvoie à l'intérêt intellectuel accordé aux études, aux sens éducatif et personnel que chacun leur attribue ».</p>
	<p>Phase 5a <i>Contribution à la microsociété du collège :</i> L'étudiant issu de l'immigration réfléchit à ses contributions à venir ; il a conscience que ses capacités et ses compétences peuvent bénéficier aux autres et veut les « passer au suivant ».</p>		

D'après nos observations et en fonction des définitions qui sont utilisées pour chacune, il semble y avoir des compatibilités entre certaines des étapes des processus. En lisant les

processus qui ressortent de notre analyse, nous avons constaté que le processus de l'intégration scolaire se rapprochait davantage du concept d'« expérience étudiante » et des définitions des trois dimensions (Dubet, 1994). Le processus d'intégration sociale de notre étude se comparerait davantage aux descriptions des passages appelés du concept de « métier d'étudiant » de Coulon (2005).

5.2.2 La comparaison des processus à la lumière des modèles de Coulon et de Dubet

Pour comparer les différents processus du Tableau 11, nous allons examiner chaque phase en parallèle aux passages (Coulon, 2005) et aux dimensions (Dubet, 1994) qui y sont associés et tracer les liens qui semblent y exister.

La première ressemblance que nous avons établie est celle de la phase 1 du processus d'intégration sociale que nous avons reconstitué, *appréhensions initiales*, avec le *temps de l'étrangeté* du métier d'étudiant proposé par Coulon (2005). Il s'agit d'un temps de ruptures (Coulon, 2005) et d'appréhensions initiales, car les répondants sont confrontés à l'inconnu devant l'expérience étudiante vers laquelle ils se sont engagés. Leur décision d'entrer dans un collège francophone peut être considérée comme un élément parallèle à celui de pénétrer dans un univers qui leur est inconnu. L'inconnu découle, d'une part, du fait qu'il s'agit d'un premier établissement postsecondaire qu'ils vont fréquenter au Canada et, d'autre part, d'un établissement où la langue d'enseignement est le français, contrairement à la langue d'enseignement de leur pays de provenance. De plus, leur expérience de vie canadienne est récente si l'on considère la définition du Recensement de 2006, puisque les répondants de cette recherche sont en moyenne établis au Canada depuis moins de quatre ans (Statistique Canada, 2007d). Par conséquent, il est possible de considérer que cette période d'appréhensions initiales soit, pour plusieurs, une rupture avec le monde familier dans lequel ils vivaient antérieurement. C'est en des termes similaires que Kérisit (1998) a abordé les différentes démarches ressortant de l'expérience d'immigration de groupes de minorités ethniques en milieu minoritaire francophone en Ontario.

Par contre, notre première phase du processus de l'intégration scolaire, *questionnement, observation et recherche*, ne correspond à aucun des deux modèles mis en comparaison. C'est la raison pour laquelle, dans le Tableau 11, nous l'avons qualifiée de nouvelle phase.

La deuxième phase de notre processus d'intégration sociale réussie, *expériences sociales difficiles et stratégies pour pallier celles-ci*, représente une nouvelle phase que nous n'avons pu repérer dans les modèles de Coulon et Dubet. Dans notre modèle, cette deuxième phase ressemble davantage à de l'observation sociale pour décoder la culture. Il s'agit de la période où les étudiants issus de l'immigration vivent des expériences scolaires et sociales difficiles et où ils passent lentement à l'action pour essayer quelques stratégies exploratoires pour les surmonter.

La phase deux du processus global d'intégration scolaire réussie, *défis et stratégies d'autorégulation* nous a semblé davantage en relation à la dimension 1, le *projet*, du modèle de Dubet (1994). Ces deux étapes ont en commun le fait que l'étudiant est en mesure de prendre conscience des problèmes qui entourent son apprentissage dans son programme d'études, qu'il est capable de les évaluer et de vouloir y remédier par l'utilisation de stratégies ou de mesures qui vont correspondre à ses objectifs personnels.

La phase 3 de notre processus global d'intégration sociale réussie, *quête d'accompagnement pour mettre en place d'autres stratégies d'intégration*, est en association avec le passage 2 du modèle de Coulon (2005), celui du *temps de l'apprentissage*. Dans les deux cas, il s'agit d'une période où les étudiants utilisent peu à peu différentes stratégies pour arriver à suivre leurs programmes d'études. Ils ont choisi de s'ouvrir davantage à leurs pairs et ils construisent leur réseau de contacts. Durant ce passage, les étudiants ont décidé d'apprendre à mieux se situer dans leur environnement social au collège et ils sont en quête de ressources afin d'acquérir cette connaissance. Pour mieux comprendre son environnement et mieux s'y adapter, l'étudiant issu de l'immigration entre progressivement en interaction et utilise l'observation sociale pour décoder la culture d'accueil. Il travaille également au développement de stratégies scolaires à mettre en place pour apprendre à mieux maîtriser la culture de l'établissement, les règles de fonctionnement de son système, tout comme ses codes culturels.

La phase 3 de notre processus global d'intégration scolaire réussie, *recherche d'appui pour mettre en place d'autres stratégies d'intégration scolaire*, est associée à la dimension 2, *l'intégration*, du modèle de Dubet (1994). Ces phases et dimensions ont en commun l'idée que les étudiants veulent mieux connaître le fonctionnement de leur collège et dépendent surtout de leur milieu étudiant pour établir les fondements nécessaires à leurs connaissances du système. Ils ont la volonté de collaborer avec leur environnement pour mieux le comprendre.

La quatrième phase de notre processus global d'intégration sociale réussie ne semble correspondre à aucun des modèles mis en comparaison. Cette nouvelle phase traduit la mise en œuvre que les répondants font de leur plan d'action. Ils s'activent dans leur volonté de transformation de leurs croyances et du réaménagement de leurs valeurs culturelles antérieures pour s'épanouir et s'appropriier celles des nouvelles cultures inhérentes à leur milieu scolaire. Il s'agit de la phase où le sentiment d'appartenance est en gestation.

La quatrième et dernière phase de notre processus d'intégration scolaire réussie, *la mise à contribution de ses compétences*, nous semble être comparable à la dimension 3, *l'intégration et la vocation* du modèle de l'expérience étudiante (Dubet, 1995). Nous croyons que l'étudiant qui prend la décision de s'engager envers ses pairs et son collègue a développé ce sentiment d'accomplissement personnel mentionné par Dubet (1994) puisqu'est venu le moment pour lui d'offrir à son tour une contribution à son environnement scolaire. Ses connaissances acquises du système scolaire et ses compétences intellectuelles en lien avec les cours où il obtient un haut rendement sont ses principaux outils à partager. Cette quatrième phase peut également correspondre au troisième passage du modèle de métier étudiant de Coulon (2005), celui du *temps de l'affiliation*. En effet, l'étudiant issu de l'immigration semble avoir maîtrisé suffisamment les règles, les normes et les codes de son environnement pour être en mesure de les interpréter et de les transcender au besoin.

La cinquième phase de notre processus d'intégration sociale réussie, *la contribution à la microsociété du collège*, témoigne de la conscience qu'ont les répondants de leur impact sur leur milieu et sur la réussite de leurs pairs. C'est la phase de la mise en œuvre de leur engagement. Cette phase correspond autant au temps de *l'affiliation* de Coulon (2005) qu'à la dimension de *l'intégration et la vocation* de Dubet (2004). Les répondants ont assimilé une quantité suffisante d'informations sur les codes culturels, sociaux et sur ceux relatifs au fonctionnement du système scolaire fréquenté. Ces connaissances leur permettent d'occuper une place dans ce système en aidant les autres à le comprendre tout en « passant au suivant », comme d'autres l'ont fait pour eux-mêmes. Leur appréciation se trouve dans leur geste de vouloir apporter une contribution.

Pour tenter d'expliquer les différences et les ressemblances entre ces trois processus, nous pensons que les groupes étudiés à la base de ces recherches doivent être évoqués. Par exemple, tous les principaux concepts que nous avons utilisés, empruntés à Coulon, Tinto et Dubet, ont

été construits à partir de recherches fondées sur différents échantillons d'étudiants provenant directement de l'école secondaire ou du lycée et en rapport avec leur expérience sur le campus. Coulon et Dubet ont étudié les jeunes Français natifs qui sont entrés aux études supérieures directement en sortant du lycée. Tinto a également travaillé avec des jeunes universitaires américains récemment promu des écoles secondaires. Notre recherche, cependant, utilisait pour la plupart des étudiants immigrants de première génération qui ne provenaient pas des écoles secondaires (sauf pour une participante). De plus, autant le modèle américain que les modèles français reflètent un environnement où la langue d'étude était majoritaire, soit de langue française ou de la langue anglaise, contrairement à notre recherche, qui a eu lieu dans un contexte francophone minoritaire. Enfin, les répondants des trois études provenaient d'établissements que fréquentaient, majoritairement, des étudiants à majorité blanche.

Il nous semble donc possible d'affirmer que les répondants de notre étude ont parcouru un processus semblable autant à ce que propose Dubet (1994) comme modèle qu'à celui de Coulon (2005). Cependant, notre recherche nous a permis d'apporter de nouvelles phases qui indiquent un découpage plus détaillé du processus selon le parcours des répondants.

L'ajout de ces nouvelles phases telles que nous l'avons illustré dans le Tableau 11 (pour les deux processus) peut être interprété comme notre contribution répondant au besoin des participants de morceler davantage les étapes de reconnaissance du nouveau milieu dans le temps et dans l'espace. Ce découpage semble être ce qui leur permet de mieux saisir le fonctionnement de ce nouveau milieu d'apprentissage, de se créer de meilleurs repères et d'effectuer les transformations requises pour s'y intégrer. En parallèle à ce nouveau milieu d'apprentissage se greffe l'idée d'un nouveau milieu de vie une fois la formation complétée, puisque l'école est considérée comme un lieu de transition pour amortir les chocs créés par l'apprentissage intensif de la culture chez l'étudiant issu de l'immigration (Gaudet et Loslier, 2009 ; Pilote et Magnan, 2008). Par ailleurs, il faudrait explorer plus en profondeur ces nouvelles phases de notre modèle pour comprendre si elles sont également présentes ou non chez d'autres répondants de différents profils scolaires et ethnoculturels.

5.2.3 L'interdépendance des processus de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale

La fusion des deux processus de notre modèle a pour point de départ la représentation des répondants qui ont souligné l'interdépendance qui existait entre les deux. Ils ont témoigné de

leur capacité à réussir leur intégration scolaire, mais ont précisé que cette réussite serait incomplète sans avoir réussi leur intégration sociale. Il est aussi possible de questionner si sans l'intégration scolaire, il y aurait une intégration sociale. Des recherches à ce sujet seraient nécessaires afin d'en vérifier la teneur.

Les répondants ont été nombreux à considérer l'intégration sociale comme un incontournable, puisqu'ils avaient le sentiment d'une intégration incomplète sans celle-ci. Ils ont démontré une volonté forte de participer à la société qui les entoure et, pour y contribuer, l'intégration sociale s'avère indispensable. Les deuxième et troisième phases du processus global interdépendant ainsi que la phase 4a (voir Tableau 11) sont donc cruciales, car c'est à ce moment du processus que les répondants, d'une part, réalisent la nécessité de comprendre le code culturel de leur nouveau milieu et, d'autre part, s'engagent activement dans celui-ci. Il en résulte une transformation de leurs propres habitudes qui leur permet de développer leur sentiment d'appartenance au milieu. Ces phases nous paraissent constituer l'essence même de l'intégration aux yeux des répondants, soit comprendre la culture, ses règles et ses codes, et être capable d'y participer à la suite de certaines transformations de leurs représentations sociales initiales. Par exemple, plusieurs répondants tels que Milan, Wiseman, Yani, Morid et Mae ont mentionné le travail de collaboration en équipe qu'ils ont appris à accomplir durant leurs études au collégial au Canada. De plus, ils entrevoient déjà le marché du travail et leur intégration professionnelle : la période scolaire est une mise en situation préparatoire et un exercice pratique concret pour ce qu'ils vivront une fois présents sur le marché du travail. Le travail d'équipe en fera partie, et pour y arriver, ils doivent réussir cette socialisation, d'abord avec leurs pairs dans leur milieu scolaire, ensuite sur le marché du travail avec leurs collègues professionnels. D'après les répondants, il semble que sans cette capacité de socialiser, leur contribution à la société sera restreinte.

La dernière phase du processus global interdépendant d'intégration au milieu scolaire francophone en contexte minoritaire que nous avons trouvée, soit la contribution en aidant les autres, ne semble pas particulière à notre recherche. En effet, une recherche qualitative de Guiffrida (2003) a fait ressortir l'importance pour le groupe minoritaire afro-américain de redonner à sa communauté minoritaire. Son étude portait sur les minorités afro-américaines étudiant dans des établissements postsecondaires du nord-est des États-Unis, où la majorité des étudiants étaient des Américains de type caucasien. Bien que notre groupe de répondants ait un

profil différent, car ils sont tous de minorités visibles provenant de différents pays et le fait de vouloir redonner en aidant les autres, quelle que soit leur origine, ou de « passer au suivant » est ressorti également. A contrario, tandis que les résultats de Guiffrida soulignaient la volonté de ses répondants de vouloir redonner à leur communauté afro-américaine afin de faire ressortir leur groupe racial sur le campus ainsi que dans leur communauté locale, les répondants de notre recherche ne disaient pas cibler leur communauté raciale ; s'il y avait un groupe à mentionner, il s'agirait plutôt d'un groupe comprenant l'ensemble des immigrants en général, ce qui correspond à peu près à la notion de minorité visible.

Lors du groupe focalisé, les répondants ont d'ailleurs mentionné que, d'après eux, les immigrants originaires du continent africain ne tendaient pas à regrouper leurs efforts, contrairement aux Latino-américains qui auraient plus tendance à unir leurs énergies pour aider leurs semblables. De plus, nous le rappelons avec les propos résumés de Milan : pour les immigrants comme lui, l'éducation est une occasion, et l'échec n'est pas une option ; la meilleure façon d'atteindre la réussite scolaire consiste à vouloir également faire réussir les autres. D'après lui, il y a plus de gloire quand un plus grand nombre d'étudiants réussit à obtenir son diplôme, c'est-à-dire 100 % des étudiants, que lorsque c'est un seul qui réussit ou 30 % d'un groupe. Cependant, il s'agit ici de la représentation des répondants ; des recherches plus spécifiques pourraient apporter un autre éclairage sur la validité de ces représentations de la réalité au collégial.

5.2.4 La comparaison avec le concept d'intégration scolaire et sociale de Tinto

Tinto (1993) a mentionné l'importance de créer de nouvelles amitiés dans le milieu scolaire, en particulier pour les étudiants afro-américains qui étudient dans un établissement postsecondaire fréquenté majoritairement par des étudiants de type caucasien. Pour notre recherche, il semble que les répondants aient créé des liens sociaux, moins pour le sentiment d'appartenance amicale que pour leur permettre de mieux comprendre le milieu d'apprentissage ainsi que ses mécanismes. Ces nouveaux contacts sociaux les ont aidés, en particulier, à développer des relations stratégiques en vue de contacts futurs pour le marché du travail. En outre, les études remettant en question certaines conclusions du modèle de Tinto (1993) qui ne semblent pas être en concordance avec nos résultats. Ces études ont été réalisées sur l'intégration des étudiants issus des minorités ; elles soulignaient l'impact de l'appui des

relations familiales (Nora et Cabrera, 1996) et de la poursuite des relations d'amitié antérieures à l'entrée au postsecondaire ainsi que l'importance du lieu de résidence des amis pour leur maintien (Benson, 2007).

En effet, les répondants semblent considérer plus bénéfique et enrichissant de créer de nouveaux contacts avec des personnes appartenant à des cultures autres que la leur et ils apprécient le multiculturalisme canadien. De plus, quoique la famille soit essentielle dans leur vie quotidienne, qu'ils soient des répondants ayant un rôle de parent ou celui de fils ou de fille vivant avec un ou plusieurs parents, elle ne semble pas avoir le même impact sur eux que chez les répondants de la recherche de Tinto (1993). En effet, plusieurs commentaires de nos répondants ont plutôt insisté sur la remise en question de l'influence familiale. Bien qu'ils prennent en considération les conseils que les membres de leur famille peuvent leur donner, Milan, Mae, Fust, Fèst et Morid, par exemple, ont tous affirmé avoir entendu ces conseils et ces exemples d'expérience, mais avoir préféré vivre une expérience étudiante à leur mesure et chercher un modèle positif. Ils ont préféré assumer leurs différences de point de vue sur la question de l'intégration et prendre leurs propres décisions, même si celles-ci allaient à l'encontre des conseils des membres de leur famille. Plusieurs de ces conseils ont été perçus comme négatifs par plusieurs des répondants mentionnés. Par exemple, un membre de la famille de Fèst lui recommandait d'attendre avant de retourner aux études, mais il a préféré reprendre la même formation en administration au Canada qu'il avait suivie au Maroc, parce qu'il préférerait investir dans son avenir et comprenait l'importance de la formation canadienne pour ne pas stagner dans sa carrière.

Mae a insisté sur l'importance d'apprendre des autres étudiants de sa cohorte et de s'affilier à eux plutôt que de passer ses moments libres avec d'autres membres de sa famille qui fréquentaient le même collège qu'elle et dont elle connaissait la culture.

Nous croyons que leur gestion des recommandations provenant des membres de leur famille est ainsi faite parce que les répondants sont des adultes, mais surtout parce qu'ils recherchent des expériences plus positives ; ils veulent garder une attitude d'ouverture et découvrir à travers leurs expériences personnelles. Peut-être aussi parce qu'elles veulent s'intégrer dans un milieu dominant qui est substantiellement différent de leur milieu familial.

Par ailleurs, Tinto (1993) mentionnait que la rétention d'étudiants afro-américains ou d'autres étudiants de couleur qui fréquentent un établissement postsecondaire où se trouve une

majorité d'étudiants de type caucasien était plus positive lorsqu'elle était influencée par les associations formelles, telles que les organisations étudiantes. Les résultats des recherches de Guiffrida (2005) allaient aussi dans ce sens. Nos résultats n'indiquent pas de participation à une association spécifique au collège propre à une communauté culturelle. Cependant, plusieurs des répondants ont fait partie de comités, d'associations, et ont agi comme représentants de classe et comme bénévoles dans leur milieu scolaire, mais ces groupes rassemblaient plutôt différentes cultures de type minoritaire et non une seule culture.

5.3 Le résumé du chapitre

Ce chapitre nous a permis de présenter et de discuter les résultats concernant les processus d'intégration scolaire et d'intégration sociale que les répondants ont empruntés. Nous avons signalé la présence de ce qui nous semble de nouvelles phases d'intégration propres au modèle du processus global d'intégration scolaire et sociale définies dans notre étude, soit les phases 1b, 2a et 4a. Nous avons constaté, d'une part, que les processus vécus par les répondants reprennent en partie ceux présentés dans le concept de « métier d'étudiant » de Coulon (2005) et dans celui d'« expérience étudiante » de Dubet (1994, 2012). Cependant, nous avons également réalisé que bien que les processus d'intégration scolaire et sociale se ressemblent, ils ne sont pas exactement les mêmes. D'autre part, lors de notre analyse des processus, nous avons constaté que le processus d'intégration sociale correspondait davantage à celui proposé par Coulon (2005), tandis que notre résultat de recherche pour le processus d'intégration scolaire ressemblait davantage à celui de Dubet (1994). Nous concluons que ces deux concepts agissent en complémentarité et reflètent l'interdépendance du processus global que nous avons reconstitué à partir des témoignages des répondants.

CHAPITRE VI

L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE ET LA CONTRIBUTION DES RÉPONDANTS : L'ANALYSE DES DONNÉES ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce qui est difficile, c'est apprendre les choses en dehors, les choses sociales. Tu connais pas beaucoup de monde, tu n'as pas des amis. Tout ça, c'est quelque chose qui renferme les gens. Ensuite, tu as l'école, là où tu vas voir quelque chose de motivant. [Mais] ce n'est pas évident de trouver tout ça toi-même, à un certain moment. Et je pense aussi que la plupart des immigrants vont avoir des difficultés parce qu'autour d'eux, il n'y a pas la vie sociale, mais ils doivent s'adapter à ça et ensuite aux méthodes avec lesquelles on enseigne [...]

Fara, originaire du Rwanda, 2012

Le chapitre VI présente les résultats et les discussions se rapportant à l'expérience étudiante des répondants et, selon leur point de vue, à leur contribution au milieu scolaire dans lequel ils ont évolué durant leurs études au postsecondaire. Dans un premier temps, nous présentons les profils de ces participants et une synthèse de l'expérience qu'ils ont vécue en tant qu'étudiants dans un collège francophone en contexte minoritaire. Dans un deuxième temps, nous précisons les résultats trouvés concernant l'inventaire exhaustif des défis qu'ils ont rencontrés à travers leur processus d'intégration et celui des stratégies qu'ils ont empruntées pour les surmonter. Dans un troisième temps, les résultats sur la contribution des participants à cette recherche nous permettent de comprendre comment ils ont contribué à leur milieu scolaire. En dernier lieu, nous discutons des trois sujets exposés en nous appuyant sur notre recension des écrits.

6.1 L'expérience étudiante des répondants

Cette recherche a permis d'interviewer une vingtaine de participants dont quinze ont été finalement retenus pour des entretiens approfondis. Au moment des entrevues, la moyenne d'âge de ces derniers était de 29 ans et leur moyenne cumulative par semestre était égale ou supérieure à 2,8, qui était la moyenne cumulative des étudiants du collège. Les pays d'origine des participants étaient le Burundi, le Congo, Haïti, le Liban, le Maroc, le Rwanda et le Togo.

Parmi les participants, un peu moins de la moitié était des femmes. La majorité des participants ont précisé habiter à Ottawa. Une bonne partie d'entre eux faisaient un programme en administration et les autres étaient dans des programmes en santé, en média, en technologie informatique ou dans un programme court de métier. La durée des formations était d'un an pour les programmes courts et de quatre ans pour certains programmes (B.A. en biotechnologie) en santé. Plus de la moitié étaient inscrits à un programme de trois ans, mais aussi quelques-uns étaient inscrits dans un programme de deux ans. Cinq en étaient à leur première année d'étude, huit étaient des étudiants de dernière année et deux étaient en milieu de leur parcours soit en deuxième année d'un programme de trois ou quatre ans. Tous les participants avaient déjà en leur possession un diplôme d'études secondaires et certains détenaient un diplôme professionnel, collégial ou universitaire obtenu dans un autre pays que le Canada. Ils étaient tous des étudiants inscrits à temps plein dans leur programme et étaient associés à une minorité ethnique. Nous avons constaté aussi que la grande majorité de nos répondants résidaient hors campus, en milieu francophone minoritaire. De plus, presque tous les participants étaient des adultes dont l'inscription correspondait à des entrées indirectes, c'est-à-dire qu'il s'agissait d'adultes retournant aux études, après une pause d'au moins quatre mois (Academia Group, 2008), par opposition aux étudiants qui ont poursuivi directement leurs études postsecondaires après le secondaire. En fait, seule le profil de Maraa correspondait à celui d'une entrée directe, car elle venait de terminer ses études secondaires dans une école franco-ontarienne. La majorité des participants à notre recherche avaient en commun certaines réalités familiales telles que vivre avec ou sans enfants, ou être soutien de famille parce qu'ils vivaient chez leurs parents et s'occupaient d'un frère, d'une sœur ou de parents. Seuls trois participants vivaient seuls ou en colocation avec d'autres personnes.

La prochaine section présente en détail les profils des participants et leur expérience. Les informations présentées ci-dessous sont tirées des entretiens. L'ordre de présentation est organisé par pays, sans que ce choix ne pose de conséquence sur le contenu des informations retenues.

6.1.1 L'expérience de Mae

Lorsque nous l'avons rencontrée, Mae avait terminé la première année de celui-ci. Elle détient aussi un diplôme secondaire obtenu au Congo, mais ne précise pas avoir complété des cours d'appoint à l'école des adultes en Ontario; elle a participé aux deux entretiens.

Elle a raconté qu'elle ne connaissait personne lorsqu'elle est arrivée au collège. Elle s'est dit satisfaite de son intégration au plan scolaire, car ses études au secondaire, en filière sciences, lui ont permis d'avoir une longueur d'avance sur les autres étudiants de son groupe. Selon elle, lors de sa première session, il lui était suffisant d'être attentive en classe et de faire les travaux pour bien réussir sans avoir à faire du travail supplémentaire ou de chercher de l'aide en dehors des classes. Lors de la deuxième session, elle s'est rendu compte qu'elle avait un défi à relever notamment avec sa planification et son organisation scolaire. Elle a précisé que son point faible se situait sur le plan de l'intégration sociale. Elle se dit de nature timide et réservée et elle prend son temps avant d'entrer en contact avec les autres et de tisser des amitiés. Elle se définit comme étant du genre perfectionniste. Dans sa cohorte, outre les étudiants nés au Canada, elle signale qu'elle est la seule fille issue d'une minorité ethnique puisque les quatre autres étudiants partageant cette caractéristique sont des hommes. Elle dit avoir préféré se rapprocher des filles d'origine canadienne plutôt que des garçons issus de minorités ethniques. Elle mentionne qu'il règne une camaraderie dans l'ensemble de son groupe scolaire. Elle a participé à son intégration scolaire en obtenant un contrat du programme d'emploi pour apprenant (PEPA) dès sa première session et en s'engageant dans des formations de type interprofessionnel reliées aux soins et services en maladies respiratoires, de curriculum vitæ et d'autodéfense, offertes par son programme.

Concernant son intégration sociale, elle a opté pour l'ouverture et l'épanouissement en tissant de nouveaux liens avec les étudiants de sa classe parce qu'elle « *trouve que c'est important pour elle socialement et aussi en cas de pépins, ils peuvent aider parce qu'ils sont dans le même programme. Pour étudier, c'est plus facile de travailler entre personnes du même programme que d'étudier avec quelqu'un d'autre qui ne sait pas de quoi il s'agit* ».

Plusieurs membres de sa famille proche et de ses communautés ethniques rwandaise et burundaise fréquentent le même collège qu'elle ; pourtant durant les pauses et les heures de repas, elle choisit de ne pas se tenir avec eux et préfère passer du temps avec les étudiants de sa

classe. Si elle n'établit pas ces nouveaux contacts, elle considère qu'elle ne s'intègre pas, qu'elle fait du surplace au lieu d'avancer. Elle a comme principe de faire les premiers pas, car selon elle, pour s'intégrer au Canada, il faut avoir beaucoup d'amis, tisser des liens, faire du réseautage et mettre en place des références professionnelles.

6.1.2 L'expérience d'Eneis

Eneis s'est établi à Ottawa en 2007 avec sa femme et ses enfants. Diplômé universitaire, il avait déjà commencé sa vie professionnelle avant d'immigrer au Canada. Aussitôt qu'il a complété son programme en décembre 2011, **Eneis** a été embauché par l'hôpital Montfort et par l'hôpital Civic d'Ottawa. Ainsi, lorsque nous l'avons rencontré, il était employé de ces hôpitaux. Il a participé à un entretien.

Dès son tout premier stage, **Eneis** a réussi à se démarquer du reste du peloton, ce qui lui a valu un emploi à la fin de son programme. Son parcours scolaire semblait plutôt facile en ce qui concerne la théorie, mais les exercices pratiques en laboratoire lui causaient beaucoup de soucis. Plusieurs rencontres avec le coordonnateur de programme l'ont amené à prendre conscience que son insuccès en laboratoire n'était pas dû au racisme, tel qu'il le croyait, mais plutôt à un changement d'attitude qu'il devait intégrer, car il ne saisissait pas bien la culture de son environnement. En arrivant au collège, il a constaté que sa culture d'origine ne correspondait pas à celle qu'il voyait dans son nouvel environnement et que les façons de faire différaient. Selon lui, la première chose qu'il a dû apprendre était le fonctionnement du système et la culture canadienne parce qu'à partir du moment où il allait en comprendre le fonctionnement et décoder les comportements, ce serait plus facile pour lui de s'adapter et de s'intégrer socialement.

Selon Eneis, quand un immigrant arrive, c'est à lui de s'adapter et non l'inverse, même si ces changements demandent de relever des défis. Il a adopté plusieurs pratiques locales comme appeler les gens par leur prénom, les regarder dans les yeux, décoder les expressions et les accents des Canadiens francophones. Il était prêt à faire ces changements pour s'intégrer dans sa nouvelle vie sans toutefois changer son éducation de base. Il est conscient que la façon de faire les choses peut diverger d'un lieu à un autre et que cela peut entraîner des conflits, d'où l'importance de répéter les gestes en laboratoire selon les normes applicables au métier de

technicien en thérapie respiratoire et selon les valeurs culturelles du pays d'adoption. Il était de sa responsabilité de faire les efforts nécessaires pour s'y adapter.

6.1.3 L'expérience de Yani

Lorsque nous avons rencontrée **Yani**, elle terminait son programme et faisait ses derniers examens. Elle a participé au groupe focalisé et aux deux entretiens.

Bien que détentrice d'un diplôme secondaire du Congo, **Yani** a pourtant complété quelques cours au programme pour adultes de formation de base de l'Ontario (FBO) avant d'entrer dans son programme en administration. Cette formation à FBO a été importante pour elle, car elle lui a permis de mieux comprendre comment le système scolaire canadien fonctionnait en ce qui concerne l'apprentissage autonome. Malgré sa nature introvertie et ses craintes initiales, elle a acquis une expérience positive en s'engageant comme représentante de classe, en aidant ses pairs canadiens ou immigrants, peu importe l'origine, à comprendre la matière scolaire et en participant à l'organisation d'activités sociales pour découvrir la culture canadienne. Lorsqu'elle s'est inscrite au programme d'administration, elle ne se doutait pas des difficultés qu'elle allait rencontrer au départ. Elle ignorait que le système d'apprentissage autonome de FBO différait de celui du collégial.

La première session d'automne 2009 a été difficile et Yani a bien failli abandonner ses études. Se sentant isolée, car seule étudiante de minorité ethnique dans son groupe, il lui semblait que tous ses pairs de cohorte provenaient de la même école secondaire canadienne ; tous paraissaient se connaître entre eux et étaient peu enclins à établir de nouvelles amitiés. Par ailleurs, lors de travaux d'équipe imposés par l'enseignant, ses coéquipiers ne l'informaient pas des rencontres planifiées pour faire avancer un projet. Lors de cette première session, elle avait aussi eu des difficultés avec la gestion de son temps et de ses études. Intimidée par la vitesse à laquelle son professeur présentait la théorie et les activités de classe, elle n'osait plus, après trois demandes d'explication, faire appel à lui pour des éclaircissements supplémentaires : bref, elle se sentait découragée et dépassée. Une rencontre avec son coordonnateur lui a permis de tenir jusqu'à la fin de la première session et de mieux se préparer pour celle qui allait suivre.

Lors de sa deuxième session, les groupes ont été mélangés ce qui a changé la dynamique entre les étudiants. Ce changement de groupe lui a permis de rencontrer une autre fille d'origine

africaine et d'avoir de meilleurs contacts avec les autres membres de sa classe, quelle que soit leur provenance. Elle a aussi pris conscience que son expérience difficile de la première session était reliée à l'immaturation de certains pairs natifs du Canada. Dès la deuxième session, elle a commencé à participer à des groupes d'étude mis en place par les étudiants, ce qui a favorisé son intégration scolaire et sociale. En deuxième année de son programme, elle a pu découvrir de nouvelles stratégies d'apprentissage, échanger et développer son réseau social en participant comme bénévole à différentes activités du collège. Selon elle, la première intégration que doit faire l'immigrant, c'est à l'école. Ce lieu en est un non seulement d'apprentissage, mais aussi de réseautage qui contribue à une intégration plus rapide que si on demeure inactif au foyer familial.

6.1.4 L'expérience d'Eddy

Eddy est arrivé à Ottawa pour rejoindre une partie de sa famille en 2010. Lorsque nous l'avons rencontré, il avait terminé une première année du programme de deux ans. Il a participé au groupe focalisé et aux deux entretiens.

Plutôt introverti au début alors qu'il en était à sa première session, **Eddy** a dû faire des efforts pour s'extérioriser et commencer à poser des questions en classe afin de mieux performer dans ses cours. Dès sa première session, il constatait que ses résultats étaient insatisfaisants et devait agir pour se reprendre en main. Il s'est trouvé des camarades de classe avec lesquels il a pris l'initiative de former un groupe d'étude en dehors des cours. S'il a par la suite mieux réussi, c'est en bonne partie par le travail réalisé avec ce groupe avec lequel il a créé des liens et a trouvé la volonté de mieux étudier et de comprendre ce qu'il était en train d'apprendre. Il a pris conscience que les membres de son groupe d'étude sont à la fois des camarades qui le motivent en dehors des classes et font partie de sa vie sociale, mais aussi des compagnons en classe qui lui permettent de mieux apprendre.

Il a dit croire fortement en sa propre responsabilité à l'égard de sa formation et de la consolidation de ses connaissances. Il était important pour lui d'aimer son métier afin d'être motivé à apprendre. Il a associé ses premières sessions au collège à des moments de découvertes et d'explorations. La volonté et l'amour du programme ont facilité son intégration. L'aîné des garçons de sa famille, il a souligné l'importance pour lui, voire l'obligation, de réussir sa vie dans une profession comme celle de mécanicien. Il voulait influencer ses frères

afin de leur montrer que la réussite ne se fait pas seulement si on travaille au gouvernement, comme une partie des membres de son entourage se plaisaient à le lui laisser entendre. Il a dit ne pas s'engager beaucoup dans les activités scolaires et sociales du collège, mais qu'il se sentait tout de même intégré. En somme, il était satisfait de son apprentissage et de son parcours étudiant.

6.1.5 L'expérience de Wiseman

Wiseman est arrivé seul au Canada en 2008 par l'intermédiaire d'un programme de parrainage d'étudiants réfugiés mis en place par un comité local d'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC) sur le campus collégial d'Ottawa. Avant de s'établir à Ottawa, il habitait depuis plusieurs années avec sa famille dans un camp de réfugiés au Malawi, pays anglophone d'Afrique de l'Est. Il a fait ses études secondaires alors qu'il était dans ce camp. Il a participé aux deux entretiens et aux courriels présentant des descriptions d'actions quotidiennes se rapportant à son expérience étudiante.

Lors de sa première année au collège, **Wiseman** était inscrit à un programme général d'arts et sciences (PGAS) qui lui a permis de découvrir les us et coutumes des Canadiens. Par la suite, il a décidé de poursuivre ses études en biotechnologie, un programme de baccalauréat appliqué de quatre ans au collège. Il avait complété trois années et était en recherche de stage lorsque nous avons réalisé les entrevues. Il raconte que son intégration scolaire et sociale s'est bien passée en grande partie parce qu'il a été encadré et appuyé par les membres du comité local qui lui ont fourni beaucoup d'information et qui l'ont guidé à travers les aléas de la culture canadienne.

De nature timide et peu bavard, il a dit laisser les autres l'approcher pour lui demander de l'aide et des conseils. Il s'est fait plusieurs amis. Il dit que les gens sur le campus et à l'extérieur du campus le reconnaissent aussi à l'occasion parce qu'il a été l'objet de quelques reportages télévisés et écrits étant donné qu'il était le premier étudiant réfugié que le collège et le comité local parrainaient. Selon lui, fréquenter un petit collège lui donne l'avantage de pouvoir connaître beaucoup de gens. Il a souligné que ses plus grands défis ont été la langue française, la technologie et la culture canadienne et qu'il lui a fallu du courage et une attitude positive pour persévérer. Par ailleurs, il a affirmé être une personne curieuse d'apprendre et d'améliorer ses connaissances en tout temps. Il aime aider ses pairs en leur expliquant les secrets des

formules mathématiques ou les informer sur le fonctionnement du milieu scolaire. Confiant en son potentiel et en son avenir, Wiseman a expliqué qu'il a tout de même travaillé beaucoup durant ses études ; il aime viser haut et se fixer des buts élevés comme obtenir la note de 100 % pour ses cours.

6.1.6 Le profil et l'expérience de Fara

Lors de notre rencontre avec **Fara**, celle-ci nous a expliqué qu'elle est arrivée seule, sans famille, et que son réseau social à Ottawa était très restreint. Plutôt réservée et peu loquace lors de nos rencontres, Fara s'est décrite comme étant à la fois curieuse et audacieuse. Elle affectionnait particulièrement découvrir la ville d'Ottawa et la culture canadienne. Elle a participé aux deux entretiens et aux courriels présentant des descriptions d'actions quotidiennes se rapportant à son expérience étudiante.

Fara a préféré étudier au collège parce que la formation y est plus pratique. Elle a affirmé avoir appris comment fonctionne le système scolaire. Ce qu'elle a observé en classe et en dehors de la classe lui a permis de prendre ses décisions quant aux stratégies d'apprentissage à adopter. Elle s'est dite choquée de voir l'attitude et le comportement des étudiants natifs du Canada. Selon son expérience, ils viennent en classe pour s'amuser ; ils n'ont pas d'intérêt envers le travail scolaire et sont peu enclins à socialiser avec les étudiants issus de l'immigration et des minorités ethniques comme elle. Il lui était difficile de concevoir comment elle pouvait travailler avec des étudiants qui adoptaient cette attitude en salle de classe. Elle a choisi de produire les travaux d'équipe avec ceux qui l'ont saluée ou qui lui ont manifesté une ouverture amicale. Bien que sa participation aux travaux de groupe avait surtout des visées d'intégration scolaire et non de créer des liens amicaux, elle a dit croire que les interactions sociales lors de ces rencontres étaient importantes. Pour réussir, elle était très axée sur ses objectifs de réussite dans l'obtention du diplôme et sa motivation à trouver un emploi satisfaisant. Elle estimait avoir un cheminement scolaire normal, c'est-à-dire qu'elle aimait certaines choses et n'en aimait pas d'autres. Elle obtenait de bons résultats et avait maintenu une moyenne pondérée cumulative supérieure à trois. Elle se voyait comme une bonne étudiante, capable de se joindre à un groupe d'étude, ce qui facilitait la dynamique en classe. Elle socialisait avec les membres de ce groupe sans pour autant les considérer comme des amis. Elle participait peu en classe, mais observait beaucoup. Fara se disait consciente du courage qui

est nécessaire pour étudier dans un milieu minoritaire francophone. Elle anticipait le moment et les difficultés reliées de la recherche d'emploi. Pourtant, elle pensait que sa contribution pouvait assurer que la langue française perdure. Elle appuyait aussi les étudiants qui ont des difficultés en mathématiques et en physique et elle recevait leur aide en pratique informatique.

6.1.7 L'expérience de Fust

Fust a immigré au Canada avec sa famille en 2011, donc un peu moins d'un an avant que nous ayons fait sa connaissance. Après quelques mois passés dans une petite ville au sud de l'Ontario, sa famille s'est installée à Montréal, mais il a décidé d'étudier à Ottawa. Il a participé aux deux entretiens et il avait confirmé sa participation au groupe focalisé, mais il ne s'y est pas présenté et s'est excusé par la suite de son absence.

Fust a décidé d'étudier à Ottawa, où il vivait en appartement avec des colocataires dont un est étudiant à l'université. Ce dernier l'aidait à s'orienter dans la ville et répondait à ses questions d'ordre pratique. Il s'est inscrit au programme général d'arts et sciences (PGAS), d'une durée d'un an. Il trouvait ce programme trop facile, mais il le considérait comme important afin d'apprendre comment fonctionne le système scolaire francophone en Ontario. **Fust** était bien conscient de l'importance de créer des contacts amicaux afin d'établir son réseau social et professionnel. Pourtant, il estimait ne pas avoir besoin des autres pour bien réussir son intégration scolaire. Il tendait naturellement vers le travail solitaire, mais s'efforçait de travailler en équipe pour favoriser son intégration sociale. Il se disait de nature introvertie et préférait rester solitaire. Par contre, il a apprécié les rapports sociaux et scolaires entre étudiants et professeurs en salles de classe, il se sentait à l'aise d'interagir avec eux. Cette façon de se comporter en classe était très différente de son expérience étudiante antérieure. Il croyait que le collège visait une clientèle francophone du Québec et voulait aider certains Ontariens à être bilingues. Il ne réalisait pas que le collège est un établissement créé pour former les francophones de l'Ontario. Lors de son premier été au Canada, passé dans une petite ville anglophone, **Fust** a décidé de faire du bénévolat pour préparer son expérience professionnelle et pratiquer ses connaissances de la langue anglaise. Selon lui, il est très important de choisir des amis qui ont une bonne estime de soi ; il a préféré s'associer aux gens intelligents, sérieux qui allaient l'aider à réussir. Par contre, il a dit ne pas hésiter à aider une « personne plus

paresseuse », selon son expression, dans l'espoir de lui apprendre la valeur du travail et de l'amener sur un meilleur chemin.

6.1.8 L'expérience d'Aya

Mariée et mère de famille, **Aya** terminait son programme d'études lorsque les entrevues ont eu lieu. Elle a participé au groupe focalisé et aux deux entretiens.

Aya a obtenu son diplôme d'études secondaires au Liban, mais a décidé de reprendre des cours au programme de formation de base de l'Ontario (FBO) en 2007 afin de se remettre en mode apprentissage, car elle n'avait pas fréquenté un établissement scolaire depuis longtemps. Lorsqu'elle est arrivée au Canada, elle tenait absolument à retourner aux études et à apprendre un métier, car son expérience scolaire au Liban a été truffée d'arrêts causés par les guerres et les attentats terroristes, des moments de stress pour elle. Aya se qualifiait comme quelqu'un qui est plus sociable que la moyenne des gens ; son sourire étant la porte d'entrée à la conversation avec les autres. Pourtant, à son arrivée au collège, elle appréhendait les moqueries et les remarques négatives de ses pairs parce qu'elle est musulmane et porte le hijab. Contrairement à ses attentes, la réception des gens a été positive en général. Les rétroactions reçues sur sa beauté et sur son bon goût pour la mode lui ont permis de se sentir très à l'aise et de tisser des liens avec ses camarades de classe tout comme avec ses enseignants. Aya manquait cependant de confiance en sa capacité de parler français, cela a d'ailleurs eu un impact sur le choix de programme d'études qu'elle a fait. Si elle avait été plus habile avec la langue de Molière, elle aurait préféré faire un programme en travail social où elle avait été davantage en contact avec les gens.

Son défi principal se situait en salle de classe, lorsque les enseignants donnaient des travaux d'équipe ; elle trouvait qu'il n'y avait pas suffisamment de diversité culturelle lors de la formation des équipes. Elle a observé que les étudiants se regroupaient selon leur provenance : les Franco-Ontariens allaient travailler ensemble, les Québécois se rassemblaient en équipe puis les immigrants de diverses origines se trouvaient des coéquipiers parmi les autres immigrants comme eux. Elle n'a pas aimé cette mentalité et préfère les groupes multiculturels. Il aurait été préférable, selon elle, de recevoir des directives pédagogiques fermes venant de la part des enseignants afin de former des équipes d'étudiants provenant de divers milieux. Aya croyait que cela aurait permis une meilleure intégration scolaire et sociale en salle de classe. Bien qu'elle ait

eu des problèmes de communication avec certains camarades de classe, elle a été très heureuse de sa formation et de son intégration scolaire et sociale. Selon elle, il est dommage que les jeunes Canadiens ne comprennent pas la chance qu'ils ont de pouvoir étudier et d'exercer un métier qu'ils ont choisi librement.

6.1.9 L'expérience de Maraa

Maraa a immigré du Liban avec sa famille, ses parents ainsi que ses frères et sœurs, en 2002. Elle terminait son programme en Administration-marketing lorsque nous l'avons rencontrée. Bien qu'elle soit une des plus jeunes personnes interviewées, elle est celle qui a passé le plus de temps au Canada, soit dix ans. Son intégration scolaire en milieu francophone minoritaire n'est donc pas récente. Elle a participé aux deux entretiens et aux courriels présentant des descriptions d'actions quotidiennes se rapportant à son expérience étudiante.

Maraa s'est engagée dans le mouvement étudiant de son collège, plus particulièrement depuis sa deuxième année. Dès la première année d'étude, une tutrice du service d'aide en anglais qui l'encadrerait pour un travail dans son cours d'anglais, lui a parlé des aspects positifs de participer comme représentante de classe à l'association étudiante. Cela l'a incitée, en deuxième session, à se porter candidate comme représentante de son secteur et d'en parler avec d'autres nouvelles connaissances qu'elle a rencontrées lors de la journée d'accueil de septembre à sa première session. Bien qu'elle n'ait pas remporté son élection, elle a décidé de participer tout de même durant sa deuxième année scolaire à l'association en devenant bénévole lors d'activités parascolaires. Cette participation lui a permis de mieux connaître les rouages du système scolaire et d'agir plus en profondeur à sa troisième année lorsqu'elle fut élue au comité exécutif de l'association étudiante. Elle s'est également engagée dans des recherches hors cours que ses professeurs lui ont proposées, ce qui lui a ouvert des portes pour ses emplois d'été et des stages professionnels. Maraa se considère comme une personne populaire au sein du collège ; chaque année qu'elle y a passée lui a permis de connaître de plus en plus de gens, tant chez les étudiants que chez le personnel scolaire et administratif. Elle s'est sentie à l'aise d'évoluer dans ce milieu-là. Elle était consciente de l'impact de son rôle, prenant la parole lors de réunions, et de l'influence qu'elle a pu avoir sur les décisions du collège tout en défendant les droits étudiants. Elle a réalisé le caractère positif de l'expérience qu'elle est allée chercher en s'intégrant dans son milieu scolaire.

6.1.10 L'expérience de Shazia

Mère de famille et artiste visuelle, **Shazia** a grandi en Égypte et a passé une partie de sa vie d'adulte et de femme mariée en Côte d'Ivoire. Lorsque nous avons enregistré les entrevues, elle avait complété sa deuxième session et préparait ses examens finaux de première année. Arrivée au Canada en 2009, avec ses trois enfants et son conjoint, elle s'est engagée d'abord comme aide-bénévole en art thérapie auprès de personnes âgées anglophones avant de retourner aux études. Shazia a participé au groupe focalisé et aux deux entrevues.

Outre la technologie informatique, le défi principal de **Shazia** lors de son retour aux études était celui de marier son horaire de vie familiale à celui d'étudiante, car elle avait un enfant encore en bas âge et elle voulait assurer sa présence auprès d'elle. Dès les premiers jours de la rentrée scolaire de l'automne 2011, Shazia a fait la rencontre d'une autre étudiante, une jeune libanaise d'origine qui avait l'âge de son fils aîné et qui est devenue son principal guide dans l'apprentissage du fonctionnement du système scolaire. C'était une première session en accéléré, selon elle. Elle ressentait d'ailleurs une certaine tension due au fait que tout allait très vite tant pour l'apprentissage des règlements que pour les ajustements nécessaires. Bien que le français ne fut pas sa langue maternelle, elle n'a pas eu de difficulté à comprendre le langage de ses pairs ni celui de ses professeurs. Elle s'est sentie à l'aise en anglais ou en français, car elle parlait déjà ces deux langues lorsqu'elle vivait au Liban.

Shazia se percevait comme une personne sociable qui n'a pas connu de difficulté d'intégration scolaire ou sociale : lorsqu'elle voulait savoir quelque chose, elle posait des questions ; elle n'a pas eu honte ni n'a craint d'aller vers les gens. Se considérant comme une personne organisée, extravertie, motivée, elle aimait que les travaux soient réalisés rapidement et selon les demandes de ses enseignants. Elle a affirmé aider ses collègues de classe en les conseillant sur leurs productions visuelles, car elle était consciente qu'elle avait une longueur d'avance sur eux en dessin et croquis puisqu'elle était diplômée en arts. De plus, elle savait mieux planifier les remises de travaux et, parce qu'elle n'était pas timide, elle posait des questions utiles pour tout le monde dans la classe. En retour, elle a reçu l'aide de ses pairs par rapport à la technologie informatique.

Elle aimait vivre au Canada qu'elle comparait à un paradis. Au départ, elle craignait le froid, puis elle a compris que tout est organisé en conséquence. Elle aurait préféré s'engager

dans les activités scolaires et sociales qu'organisait son programme, mais ses responsabilités familiales ont restreint ses disponibilités. Elle a préféré passer le temps libre à sa disposition à mieux connaître les pairs et les amies avec qui elle travaille, car elle apprenait davantage en passant du temps avec eux qu'en allant faire du sport au gymnase. Elle a gagné plusieurs concours de décoration d'intérieurs mis en place dans son programme d'études par ses enseignants.

6.1.11 L'expérience de Milan

Milan est arrivé au Canada avec sa femme et ses enfants, après avoir passé quatre années aux États-Unis. Dès leur arrivée, lui et sa famille se sont établis directement à Ottawa. Lorsque nous avons fait sa connaissance, il allait terminer ses derniers examens et obtenir son diplôme d'études postsecondaires quelques semaines plus tard. Il a participé aux deux entretiens et au groupe focalisé.

Milan se considérait comme une personne extravertie, ayant une attitude positive et qui connaissait ses droits d'étudiants. Il jugeait que ce n'était pas difficile de s'intégrer. Avant d'entrer au collège, il s'était informé auprès de compatriotes à propos de leur expérience de recherche d'emploi et de leur expérience scolaire en tant qu'immigrant fréquentant un établissement scolaire canadien. Il avait retenu de leurs témoignages que les personnes ayant une attitude négative avaient rencontré des problèmes sans rien tenter pour les régler, tandis que ceux qui avaient une attitude plus positive lui disaient d'utiliser ses droits pour résoudre ses difficultés. Il a beaucoup entendu dire par d'autres immigrants afro-américains que la couleur de leur peau avait été une barrière à leur succès. Selon lui, bien que cette réalité raciste existe, il n'en demeure pas moins que l'inverse est aussi possible. Il souligne l'exemple de Michaëlle Jean qui a réussi à devenir gouverneur général du Canada, bien qu'elle soit issue de l'immigration et d'origine haïtienne comme lui.

Selon **Milan**, la réussite est accessible à tous. Il plaignait par contre ses pairs immigrants qui tendent à se dire victime de la couleur de leur peau, du racisme et du blocage qui y est relié. Bien qu'il a dit les écouter, il ne comptait cependant pas sur l'expérience de ses compatriotes et préférerait expérimenter par lui-même afin de composer sa propre réalité. S'il rencontrait un blocage sur son chemin, il lui était toujours possible d'utiliser un autre passage. Il affirmait s'être fait beaucoup d'amis de toutes origines et se sentir à l'aise dans son milieu scolaire. Il a

reçu plusieurs lettres de félicitations de son département pour souligner l'excellence de ses notes scolaires. Il avait un objectif et il se sentait motivé à l'atteindre. Il a participé au programme d'emploi pour apprenant (PEPA) des services d'aide financière de son établissement scolaire. Pourtant, à sa première session, son expérience de travaux de groupe obligatoires l'a déstabilisé, car il lui était difficile de trouver une équipe puisque les professeurs laissaient les étudiants former leurs équipes eux-mêmes et qu'il lui semblait que personne ne voulait travailler avec lui. Il en avait parlé avec son professeur qui lui avait conseillé de se trouver lui-même une façon d'entrer dans une équipe. Il a finalement compris que c'était à lui de se faire des amis, de se faire connaître auprès des autres de sa classe en engageant des conversations. Il était de sa responsabilité de mieux connaître ses pairs, de leur montrer qu'ils se trompaient à son égard et qu'il était capable de travailler avec eux. Pour montrer sa capacité, il a eu les meilleures notes pour un travail qu'il a réalisé. C'est à ce moment-là qu'il a senti un vent de changement en sa faveur. Ses pairs ont commencé à le respecter davantage et ont commencé à se rapprocher de lui pour savoir comment il faisait pour bien réussir.

Ses enfants représentaient également une motivation supplémentaire puisqu'il voulait leur montrer que l'excellence est possible et que si l'on veut être le meilleur de sa classe, c'est aussi possible. Selon lui, pour y arriver, il faut être discipliné et étudier. Il a affirmé qu'il s'est bien intégré dans son milieu scolaire ; il connaissait beaucoup de personnes de cultures diverses et il aidait ses pairs, car il voulait s'assurer qu'eux aussi réussissaient. Il a agi comme tuteur en mathématiques auprès de ses pairs, quelle que soit leur provenance, mais aussi dans des groupes d'étude qu'il a initiés dans ses classes parce qu'il voulait créer des contacts avec les jeunes et se faire connaître auprès d'eux de manière positive. Il était très conscient des différences de valeurs entre les gens, c'est pourquoi il a insisté sur la nécessité de s'ajuster selon la culture, mais aussi selon l'individu. Son expérience de vie lui a appris à interpréter de manière positive la réaction des gens, car les expressions non verbales et verbales peuvent signifier différentes choses selon la culture. Par exemple, ici, quand les francophones « plissent » le visage lorsqu'on les croise dans le couloir, c'est une forme de salutation tandis que dans sa culture, cela ressemble davantage à une grimace.

6.1.12 L'expérience d'Aimon

Aimon avait complété les examens de sa deuxième année d'un programme de trois ans lorsque nous avons fait sa rencontre. Lorsqu'il a immigré à Montréal, il venait de quitter les États-Unis où il avait habité plusieurs années. Sa femme et ses enfants l'accompagnaient pour l'ensemble de ces déplacements majeurs. Un an plus tard, en 2009, il a décidé de quitter le Québec pour l'Ontario où il trouvait davantage en termes d'accès à l'emploi pour sa femme et d'écoles pour ses enfants. Il a participé aux deux entretiens et au groupe focalisé.

Exerçant le métier de policier lorsqu'il était en Haïti, **Aimon** racontait avoir gardé les valeurs de cette profession et cela fait partie de sa nature de vouloir aider les autres, les protéger. Il s'est dit audacieux, travaillant et discipliné, un jovial qui aime rire et parler avec tout le monde, une personne franche qui dit les choses, bonnes ou moins bonnes, sans détour. Il a trouvé ses meilleurs alliés d'étude en recevant l'appui du coordonnateur de son programme et l'aide toute particulière d'un jeune Acadien. Cette expérience a remis en question ses croyances et lui a permis de comprendre que ce n'est pas la couleur de la peau qui détermine la provenance de l'aide.

Aimon s'est dit insatisfait de la manière dont il a été reçu par le registraire du collègue. Selon lui, non seulement il a obtenu peu de crédit par rapport à ce qu'il avait déjà étudié aux États-Unis, mais il sentait qu'on se moquait de ses études réalisées là-bas, alors qu'il avait un relevé de notes scellé authentifiant ses résultats d'études antérieures. Il a beaucoup comparé son expérience étudiante en Ontario avec celle des États-Unis et il voyait qu'ici, c'est une autre culture, moins exigeante du côté des notes minimales à obtenir, mais plus difficile en ce qui concerne les équivalences et la quantité de projets. Comme étudiant adulte, il constatait que ses capacités intellectuelles étaient moins alertes que lorsqu'il était jeune, aussi dès le début de sa formation en 2010, il a mis en place des stratégies personnelles d'apprentissage. Même si des symptômes d'anxiété reliés à la peur d'échouer perturbaient son état de santé, il a su trouver les personnes qui l'ont aidé à traverser ces obstacles et à atteindre son objectif. Il ne se considérait pas comme le meilleur étudiant de sa classe, ni même comme doué, mais il se voyait comme quelqu'un qui travaille ardemment et qui déploie beaucoup d'efforts pour obtenir de bonnes notes, en particulier avec les cours qui nécessitent la technologie informatique. Il s'est dit conscient que le professeur peut être là pour l'accompagner et lui donner les directions ainsi que

les actions à prendre, mais c'est à l'étudiant que revient la responsabilité d'agir, d'apprendre et d'étudier.

6.1.13 L'expérience de Fèst

Fèst s'est établi à Ottawa en 2009 en rejoignant sa fiancée qui était déjà au Canada. Il avait complété une session lorsque nous avons réalisé les entrevues et il était en train de finaliser ses examens. Il allait poursuivre la deuxième session de mai à août 2012. Il a participé à un entretien.

Avant d'entrer au collège, Fèst a fait des demandes de reconnaissance des acquis, car il avait déjà obtenu un diplôme collégial dans le même domaine au Maroc. Cependant, il est sorti amer de ce processus. Selon lui, le manque de communication entre lui et les services de registraire du collège ont fait en sorte qu'il n'a obtenu aucune reconnaissance. Pourtant, il ne s'est pas découragé et s'est mis en tête de refaire le même programme en Ontario, bien qu'il ait déjà, selon lui, les connaissances nécessaires. Il est conscient qu'il est en début de parcours et qu'il y a encore beaucoup à apprendre, cependant, il affirme qu'il n'y a pas tellement de différence entre le contenu du programme qu'il fait ici et la formation complétée au Maroc. Il a trouvé les exercices faciles et il a rencontré quelques pairs avec qui il étudie et fait des devoirs.

Quelques mois après son arrivée au Canada, il s'est trouvé du travail dans le domaine de la restauration rapide. Depuis son retour aux études, son patron l'employait à temps partiel et le guidait vers des informations importantes concernant l'achat d'une maison, sa localisation et la nécessité d'avoir un historique de crédit pour avoir accès à un prêt hypothécaire. Il a aussi rencontré par hasard une autre étudiante immigrante originaire du Maroc qui lui a donné quelques conseils, par exemple sur la manière de poser des questions et de chercher l'information existante. Selon cette Marocaine, l'aide et l'information sont offertes, souvent gratuites et il suffit de les trouver, mais il importe de passer à l'action soi-même, car celles-ci n'arriveront pas toutes seules.

Fèst a raconté qu'en général, l'inconnu lui fait peur, chaque fois qu'il fait quelque chose pour la première fois, il a peur de ce qui peut arriver. Cependant, après quelques semaines en tant qu'étudiant en administration comptabilité sur le campus du collège, il a saisi les règles de fonctionnement et cette peur s'est dissipée. Par la suite, il a continué d'être à l'aise tout en faisant les efforts nécessaires pour réussir. Quand il cherche de l'information sur ce dont il a

besoin, il va questionner plusieurs personnes et est à leur écoute. Bien qu'il prenne ces personnes comme références, il doute de l'exactitude de leur propos et de leur jugement, car il a conscience que chacun a une expérience propre, différente et la sienne n'en est pas exclue.

Comme il aimait aider les gens dans sa classe, ces derniers l'ont encouragé à faire du tutorat ; mais pour lui, bien qu'il trouve l'idée intéressante, tout était une question de temps dont il disposait moins; son travail à temps partiel occupant la majorité de ses temps libres en dehors de ses cours. Son horaire pour les études et pour le travail limitait ses disponibilités pour les loisirs et les activités sociales. Il se doutait aussi que le revenu gagné avec le tutorat suffise à payer ses factures. Sa femme et lui planifiaient l'achat d'une maison et ils avaient besoin de deux revenus pour réaliser leur rêve.

Fèst se disait choqué par la façon dont les enseignants et les coordonnateurs encourageaient les étudiants en situation d'échec à abandonner leur cours afin de ne pas affecter la moyenne de leurs résultats scolaires. Il aurait préféré que les professeurs motivent plutôt les étudiants à faire les efforts nécessaires et à utiliser les services en place pour la réussite scolaire.

Fèst ne croyait pas qu'il y avait une minorité francophone en Ontario, du moins pas à Ottawa. Là où il travaillait, il observait que les clients et les autres visiteurs des lieux parlaient surtout français. Lorsque ses clients lui parlaient d'abord en anglais, mais avec un accent français, il poursuivait l'interaction avec eux en français.

6.1.14 L'expérience de Morid

Morid est arrivé au Canada avec sa conjointe. Lorsque nous l'avons rencontré, il avait réussi à compléter deux années de son programme de trois ans. Auparavant, au Burundi, il avait étudié quelques années à l'université dans un programme de théologie et avait l'ambition de devenir prêtre. Il a participé aux deux entretiens et aux courriels présentant des descriptions d'actions quotidiennes se rapportant à son expérience étudiante.

Bien qu'il ait délaissé son projet de prêtrise, Morid a souligné que la discipline d'étude qu'il a acquise lors de son expérience passée lui a servi pour ses études dans son programme de comptabilité au collégial. Les principaux défis de Morid lors de sa première session ont été reliés à sa timidité, aux expressions locales de la langue française, à l'accent des enseignants et de certains de ses pairs ainsi qu'aux travaux d'équipe mixte, c'est-à-dire formée d'hommes et de femmes, mais aussi rassemblant différents groupes d'âge. La gestion de sa vie familiale en

parallèle à sa vie étudiante était aussi exigeante. Durant ses études antérieures, il avait surtout l'habitude de travailler seul et d'étudier avec des groupes exclusivement masculins. Lors de la deuxième session complétée durant l'été 2011, plus particulièrement, Morid a été en mesure d'apprendre à vaincre sa timidité et à maîtriser sa peur de parler avec son entourage. Cet apprentissage s'est effectué grâce au cours en communication orale, à la gentillesse des collègues ainsi qu'à l'ouverture à l'erreur manifestée par l'enseignant durant ce cours. Il a réussi à développer sa confiance en ses aptitudes et à moins sous-estimer ses compétences. Morid s'est décrit comme une personne qui pratique la gestion du temps avec rigueur. Dans les travaux d'équipe où il est souvent le chef d'équipe, il a mentionné être celui qui organise les autres. Il acceptait de travailler avec les personnes moins travaillantes, mais il les encadrait davantage aux plans de leurs tâches et de la gestion du temps. Les équipes dont il faisait partie étaient composées d'étudiants immigrants et, à l'occasion, s'y ajoutaient des étudiants canadiens. Dès la fin de la deuxième session, sur la recommandation de ses pairs et de l'un de ses professeurs, il s'est dirigé vers les services de tutorat pour offrir aux étudiants en difficulté ses compétences en comptabilité. Ces dernières activités qui exigent beaucoup d'interactions lui ont permis de prendre conscience de l'importance du réseautage au Canada, ainsi que de différentes compétences à développer pour le marché de l'emploi.

6.1.15 L'expérience de Dali

Dali a immigré au Canada pour rejoindre sa fiancée d'origine canadienne. Il est ébéniste et artiste visuel, métiers qu'il exerçait au Togo et qu'il continue de pratiquer à Ottawa. Il a participé aux deux entretiens et aux courriels présentant des descriptions d'actions quotidiennes se rapportant à leur expérience étudiante.

En parallèle à ses professions d'ébéniste et d'artiste visuel qu'il poursuivait à Ottawa, **Dali** a décidé d'entamer une autre formation pour augmenter ses possibilités d'emploi. Il a fait d'abord une formation linguistique axée sur les professions (FLAP) et a aussi complété le programme d'accès aux métiers de la construction pour les immigrants (PAMCI), deux formations offertes par son collègue. Ces programmes lui ont permis de construire son réseau professionnel et de trouver des milieux où exposer ses œuvres visuelles. Ses défis d'intégration concernaient sa capacité à comprendre les matières à étudier et à suivre en classe, la gestion des échéanciers des travaux ainsi que le manque de respect de certains collègues de classe. En effet,

il s'est désolé de voir ses collègues de classe canadiens se comporter si négativement envers leur enseignant et les autres étudiants dans le cours de français. Selon Dali, ils manquaient de respect envers la langue et envers ceux qui trouvaient important de l'apprendre. Il a signalé que pour lui et d'autres individus placés dans la même situation, c'était avec ces connaissances linguistiques qu'ils allaient réussir à prendre leur place dans la société et se faire comprendre des autres. Il considérait que la moitié de ses collègues du programme n'étaient pas motivés à apprendre, non seulement dans les cours de français, mais aussi dans les cours de programme ; ils étaient en retard ou absents, jouaient sur Internet, ne remettaient pas les travaux demandés, etc. Pour s'organiser et apprendre à apprendre, il a reçu beaucoup d'aide de sa conjointe, qui l'a guidé dans ses travaux et ses lectures, de même que des services de counseling, où il a suivi les ateliers d'apprentissage pour les étudiants. Selon lui, les nouveaux arrivants devraient avoir des comités qui les conseillent et les guident afin qu'ils apprennent plus vite et que ce soit plus efficace. « Que ce soit Dolbeau ou Ottawa, quand on arrive dans un nouvel endroit, si on n'a pas de guide, ça va prendre six mois à comprendre et apprendre des choses qu'on peut facilement faire en un mois si on a de l'aide » dit-il. C'est ce qui l'a motivé à faire la formation de bénévolat pour le programme de jumelage interculturel offert au collège. Il a voulu faire profiter les nouveaux arrivants des connaissances qu'il a reçues. C'est la contribution qu'il a voulu apporter, car selon lui, un guide permet de minimiser les tâches, de voir clair, de comprendre vite.

6.2 Les défis rencontrés et les stratégies mises de l'avant par les répondants au cours de leurs processus d'intégration scolaire et sociale réussis en milieu scolaire francophone minoritaire

Cette section retrace l'expérience étudiante des répondants au cours de leur intégration scolaire et sociale en milieu collégial francophone minoritaire. Pour l'analyse des données concernant la question de l'expérience étudiante, nous nous sommes attardée sur l'expérience même que les participants ont décrite tout au long des rencontres d'entretiens et de groupe focalisé. Dans ce contexte, nous avons identifié deux éléments essentiels de leur expérience, soit, dans un premier temps, les défis qu'ils ont rencontrés, et dans un deuxième temps, les stratégies mises de l'avant pour les surmonter.

6.2.1 Les défis de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale réussies

Lors des entretiens avec les répondants, nous avons relevé de nombreuses interventions se rapportant aux différents défis rencontrés au cours de leur expérience étudiante. Nous en avons tiré l'inventaire présenté au Tableau 12 ci-dessous. Les défis y sont énumérés selon leur ordre d'apparition.

Tableau 12 : La synthèse des principaux défis de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale exprimés par les répondants	
Description des défis par des sous-thématiques reformulées utilisant la méthode de la variation libre et imaginaire (Leurs défis sont de...)	Thématique finale reformulée en utilisant la méthode de la variation libre et imaginaire
<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à gérer les tâches d'un étudiant dans un nouvel environnement culturel • Équilibrer les responsabilités de sa vie adulte en parallèle à ses responsabilités étudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Défi scolaire : Apprentissage du métier d'étudiant en tant qu'adulte dans une nouvelle culture
<ul style="list-style-type: none"> • Subir l'annulation des stages de formation • Recevoir l'information et repérer les contradictions • Manquer de ressources informatiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Défi scolaire : Impact de la logistique défailante du collège sur la formation
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la langue locale et ses variations linguistiques • Comprendre le mode d'enseignement et décoder les comportements des autres (enseignants, étudiants) en classe • Établir des relations d'apprentissage en classe avec les autres (enseignants, étudiants) 	<ul style="list-style-type: none"> • Défi scolaire : Problèmes de codes culturels et linguistiques
<ul style="list-style-type: none"> • Aller vers/connaître l'autre • Adopter une attitude de gêne ou de fermeture • S'adapter aux changements culturels et sociaux • Comprendre les relations professeur/étudiant 	<ul style="list-style-type: none"> • Défi social : Hésitation entre ouverture ou repli sur soi
<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître ses préjugés • Reconnaître les préjugés des autres • Gérer le racisme présumé ou avéré des autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Défi social : Préjugés raciaux et générationnels
<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser son expérience professionnelle antérieure pour se trouver un emploi • Effectuer la transition école-emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • Défi social : Transition vers l'emploi et la valorisation de ses expériences

La première colonne expose les différents problèmes repérés, que nous avons ensuite organisés en fonction du dénominateur commun à plusieurs problèmes, ce qui nous a permis d'identifier les thématiques en deuxième colonne. Cette colonne présente les thématiques

finales qui ont été retenues et décrites en utilisant la reformulation de la variation libre et imaginaire de l'approche phénoménologique.

Nous avons utilisé à nouveau la variation libre et imaginaire pour formuler des catégories de défis selon leur appartenance. Dans les prochaines sections, nous exposons d'abord les défis rencontrés par les étudiants dans leur intégration scolaire et ensuite, nous présentons les défis qu'ils ont dû relever au cours de leur intégration sociale.

6.2.1.1 Les défis de l'intégration scolaire réussie

Nous avons classé les défis scolaires sous trois principales thématiques. Dans ces thématiques, il est question de l'apprentissage en tant qu'adulte dans une nouvelle culture, de l'impact de la logistique défailante du collège sur la formation et des problèmes liés aux codes culturels et linguistiques.

Nous avons opté pour une présentation par ordre alphabétique, car il nous a semblé inapproprié de les présenter par ordre de grandeur, étant donné que nous n'avons pas demandé aux répondants de les classer ni de répondre dans cet ordre. La première colonne indique les catégories de défis, et la suivante en donne une description tirée des propos des répondants.

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons ces trois thématiques accompagnées de leurs sous-thématiques. À titre d'exemple, pour chaque thématique, nous décrivons quelques situations présentées par les participants afin de rendre ces descriptions plus explicites.

- 6.2.1.1.1 L'apprentissage du métier d'étudiant en tant qu'adulte dans une nouvelle culture

- Apprendre à gérer son métier d'apprenant dans un nouvel environnement culturel
- Équilibrer les responsabilités de sa vie adulte en parallèle à ses responsabilités étudiantes

L'apprentissage du métier d'étudiant en tant qu'adulte dans une nouvelle culture regroupe les sous-thématiques « Apprendre à gérer son métier d'apprenant dans un nouvel environnement culturel » et « Équilibrer les responsabilités de sa vie d'adulte en parallèle à ses responsabilités étudiantes ».

« Apprendre à gérer son métier d'étudiant dans un nouvel environnement culturel » se définit comme l'ensemble des tâches nécessaires pour relever les défis liés à l'apprentissage du métier d'étudiant dans un nouvel environnement scolaire francophone en situation minoritaire, afin de mener à terme les objectifs de réussite de l'intégration scolaire et de l'intégration

sociale. Ce défi s'exprime par exemple lorsque l'étudiant doit apprendre à répartir son temps, à gérer le stress du parcours scolaire et des examens, à faire face aux incertitudes liées au programme choisi ainsi qu'à toutes les nouvelles situations relatives à l'information qu'il est nécessaire de connaître pour poursuivre ses études dans ce nouvel environnement.

«Équilibrer les responsabilités de sa vie d'adulte en parallèle à ses responsabilités étudiantes» signifie affronter les responsabilités vécues par l'adulte qui retourne aux études en ce qui concerne le double emploi travail-études, la famille et le changement de statut professionnel.

Plusieurs répondants comme Eneis, Dali, Fèst, Morid, Aimon, Milan, Aya et Shazia avaient un double ou un triple rôle, celui de parent et ou celui de professionnel en transition et celui d'étudiant. Bien réussir était d'autant plus important pour eux qu'ils désiraient représenter un modèle pour leurs enfants, qui étaient, eux aussi, aux études secondaires ou postsecondaires. Quoique personne n'ait souligné la difficulté associée à la transition d'une profession à une autre, plusieurs ont mentionné avoir tendance à élargir leur rôle de parent en interagissant auprès de leurs pairs étudiants.

Shazia a expliqué quelques-unes des difficultés concernant les changements à mettre en place afin d'accomplir à la fois son métier d'étudiante et ses tâches comme mère de famille qui s'occupe de ses enfants à la maison. Elle explique, dans la citation suivante, en quoi elle a trouvé l'apprentissage difficile lors de sa première année scolaire et en quoi elle a dû faire des ajustements dans son organisation.

[...] au début, j'étais trop occupée avec les enfants, avec les devoirs à rendre, et puis, moi, je suis très perfectionniste. [...] Pourtant, ils disent que le premier semestre était moins difficile, moi, je trouve qu'il était plus dur, le temps de m'intégrer, de m'organiser avec les enfants, de mettre ma fille à la garderie, tout ça. Le deuxième [semestre], je le trouve plus facile ; pourtant, il est plus dur, mais je suis déjà organisée, je m'attends à plus. Je donne plus. [J'ai dû m'organiser] avec les enfants, avec la maison, avec le ménage, de faire à manger et puis, faire les devoirs, parce qu'on donne beaucoup de devoirs, de pratique [...]

Outre la vie familiale, certains des répondants avaient également à gérer leur vie de travailleur à temps partiel. Wiseman, Fèst, Morid, Mae, Milan, Yani, Maraa et Dali ont occupé un emploi à un moment ou à un autre de leur formation, soit au programme d'emploi pour les apprenants (PEPA), soit comme tuteur ou encore à l'extérieur du campus. Cette réalité de

travailler en même temps qu'étudier est courante chez beaucoup d'étudiants canadiens. D'ailleurs, certains des répondants en étaient conscients, car ils ont mentionné lors des entretiens que la faible participation en classe de leurs camarades canadiens était souvent liée au fait qu'ils avaient probablement un travail à l'extérieur. Seuls trois répondants (Fust, Fara et Eddy) parmi les quinze retenus n'avaient ni enfants ni travail à temps partiel et ont eu le loisir de se concentrer à temps plein sur leurs études.

En ce qui concerne l'apprentissage du métier d'étudiant, plusieurs répondants ont mentionné avoir éprouvé des difficultés avec l'apprentissage de la gestion de leur temps. Ils devaient composer avec les exigences des projets, la recherche de pairs pour le travail d'équipe, les devoirs et l'étude des examens. À titre d'exemple, Maraa a comparé sa situation d'étudiante au collégial avec son expérience à l'école secondaire. Quand elle était élève à l'école secondaire, ses enseignants étaient plus directifs sur les notes à prendre en classe, tandis qu'au collégial, les enseignants s'attendaient à plus d'autonomie de la part des étudiants dans leur apprentissage. Aussi, elle a réalisé, lors de sa première année, que ses compétences pour prendre des notes étaient faibles, qu'elle ne savait pas quelles notes prendre, quand ni comment les prendre.

Mae a aussi passé par certaines difficultés qui correspondaient à son organisation du temps. Elle a expliqué qu'à sa première session, ses connaissances préalables de la matière enseignée lui ont procuré un avantage et elle a pu se concentrer sur ses travaux. À la deuxième session, elle a eu plus de cours et les projets se sont multipliés, faisant basculer sa planification scolaire dans une sorte de chaos. Elle s'est aperçue qu'elle n'avait pas le sens de l'organisation. Elle devait apprendre à gérer en parallèle ses projets, ses laboratoires et ses stages pratiques, ce qui lui a donné un défi de taille.

Apprendre à gérer à la fois leur métier d'étudiant et à équilibrer leurs responsabilités d'adulte a occasionné des défis importants pour les répondants. Ces défis ont exigé un réaménagement de leur vie au quotidien, mais aussi de leur façon de penser ce quotidien, tout comme leur représentation d'eux-mêmes par rapport au contexte d'apprentissage. Ce nouveau regard sur leur individualité les a amenés à prendre le recul nécessaire pour effectuer les changements essentiels à leur réussite et adopter des stratégies pour y parvenir. Ces types de changements, grâce à des stratégies que les participants ont mises de l'avant, sont présentés à la section 6.2.2 de ce chapitre et répartis en mesures de soutien existant dans leur collège.

6.2.1.1.2 L'impact de la logistique défaillante du collège sur la formation

- Subir l'annulation des stages de formation
- Recevoir l'information/repérer les contradictions
- Manquer de ressources informatiques

La thématique de l'impact de la logistique défaillante du collège sur la formation regroupe les sous-thématiques « Annuler les stages de formation », « Recevoir l'information et repérer les contradictions » et « Manquer de ressources informatiques ». « Annuler les stages de formation » se définit simplement comme la promesse de stage qui devait avoir lieu dans le programme, alors qu'elle n'a pas été respectée durant la formation de l'étudiant. « Recevoir l'information et repérer les contradictions » signifie qu'il y a des incohérences dans les informations reçues et qu'il convient de les reconnaître, par exemple les explications erronées sur les équivalences de cours avec une formation suivie dans le pays d'origine ou le remboursement des frais de location des casiers étudiants. Enfin, « Manquer de ressources informatiques » est associé à l'équipement informatique nécessaire à la réussite scolaire et à sa présence ou à son absence durant la formation scolaire.

Bien que tous les étudiants interviewés ne soient pas concernés par le stage à accomplir dans le cadre de leur programme, plusieurs se sont interrogé l'annulation de leur stage ou le manque d'appui pour trouver un stage de formation de la part de leur collège. Certains ont exprimé du ressentiment face à la sensation d'injustice éprouvée par rapport à l'annulation de leur stage en milieu de travail tel que décrit dans leur programme lors de leur inscription. D'après les participants qui en ont fait mention, soit Wiseman, Dali, Shazia, Aya, Milan, Yani, Morid, Eneis et Mae, le stage permet d'acquérir de l'expérience de travail durant leur programme et il est porteur de l'éventualité d'être repêché par la suite par l'employeur, une fois la formation terminée. Il leur fournit l'élan nécessaire pour intégrer directement le marché du travail si l'employeur décide de prolonger leur contrat par la suite, en tout cas il apporte au moins une expérience de travail canadienne.

Dans son entretien, Yani a soulevé deux problèmes. Elle s'est exprimée d'abord sur l'annulation du stage, puis sur la véracité de l'information concernant son inscription dans un programme postsecondaire et la nécessité de suivre des cours du programme de formation de

base de l'Ontario. Sur ce dernier problème, elle a expliqué qu'on l'avait informée que le diplôme obtenu dans son pays d'origine était insuffisant et qu'elle devait refaire une formation de base canadienne avant d'entrer au postsecondaire, ce qui était erroné, lui avait-on confié par la suite.

Peu de participants ont souligné que le manque de ressources technologiques dans les différents campus représentait un certain défi scolaire. Dali a affirmé avoir fait face à un manque d'ordinateurs et d'accès au logiciel nécessaire pour réaliser les travaux étudiants. C'est le cas au centre de formation des métiers, un campus scolaire situé à l'extérieur de la ville d'Ottawa, là où Dali a poursuivi sa formation. Il explique, dans la citation ci-dessous, qu'il n'était pas le seul à vivre cette situation, et qu'elle concernait plusieurs étudiants qui fréquentaient ce campus :

[...] de l'autre côté, au centre Minto, notre campus de Minto, on a juste une difficulté d'ordinateurs. On a juste une salle d'ordinateurs, et ils font les cours là-bas, donc, ce qui fait que si nous voulons faire nos devoirs, on n'arrive pas à les faire, [...] c'est [...] un grand obstacle pour moi que le temps de pause des fois, je fais rien. Je peux pas continuer certains devoirs qu'on devait faire en ligne ou bien les devoirs en macro-projet pour finir et remettre le lendemain [...]. Parce que il y a certains logiciels, moi je n'en ai pas à la maison, presque toute la classe on n'a pas ce logiciel-là, donc pour nous, quand on est à l'école, on profite de ça, mais les salles ne sont pas libres [...]

On comprend donc qu'il existe certains écarts entre ce que les étudiants attendent de la part de l'établissement postsecondaire lorsqu'ils s'inscrivent dans un programme et ce qu'ils expérimentent en réalité, une fois qu'ils sont dans leur parcours.

6.2.1.1.3 Les problèmes de codes linguistiques et culturels

- Comprendre la langue locale et ses variations linguistiques
- Comprendre le mode d'enseignement et décoder les comportements des autres (enseignants, étudiants) en classe
- Établir des relations d'apprentissage en classe avec les autres (enseignants, étudiants)

La thématique associée aux problèmes des codes linguistiques et culturels a été identifiée à partir de trois sous-thématiques. « Comprendre la langue locale et ses variations linguistiques » est associé aux difficultés, tout au long de leurs études, liées à la langue française en usage au Canada et en particulier dans le milieu scolaire en contexte francophone minoritaire. La sous-thématique « Comprendre le mode d'enseignement et décoder les

comportements des autres (enseignants, étudiants) en classe» se définit par la capacité à s'ajuster au mode d'enseignement en classe et à comprendre le système scolaire canadien. La dernière sous-thématique, « Établir des relations d'apprentissage en classe avec les autres (enseignants, étudiants) », relève de la capacité à fonctionner dans un environnement où les chocs culturels liés aux relations entre étudiants et avec les professeurs posent un défi. Le comportement des étudiants nés au Canada qui manquent de respect envers les autres en est un exemple.

Les défis liés aux codes concernent d'abord le code de la langue française et en particulier les variations du français parlé de l'Ontario et du Québec utilisé par les enseignants et les étudiants de l'établissement collégial dont il est question dans cette recherche. En parallèle, lorsqu'on parle de code, il est également question du code culturel, soit le code non verbal associé au comportement, au non-dit et à l'interprétation de ces manifestations individuelles qu'il faut décoder et interpréter pour entrer en communication avec ses pairs et son entourage. Fust a expliqué qu'il évitait d'intervenir en classe, car il doutait que les gens comprennent ses propos et sa façon de s'exprimer. Dans l'extrait suivant, Fust a expliqué sa difficulté à comprendre la langue française parlée dans sa classe et comment il s'y est pris pour surmonter ce défi :

[...] Je me rappelle aussi que pour les deux premiers mois, il m'était difficile de comprendre les professeurs, même s'ils parlaient le français, parce que la plupart des professeurs ont un accent québécois, alors que moi, je dirais que je parle un français plutôt de la France. Alors, il y a certaines expressions que les professeurs utilisaient pour mieux faire comprendre leur cours et moi, je ne comprenais pas, mais avec le temps, en connaissant certains amis qui ont passé des années ici, j'ai essayé de les approcher et de leur demander ce que certaines expressions voulaient dire, et c'est eux qui m'ont expliqué certaines expressions comme « niaiser », comme souvent quand une personne veut te saluer, ici, elle te dit « allô », alors que moi je dis « bonjour » pour le jour et « bonsoir » pour le soir, et elles, même pour le soir, elles vont utiliser « bonjour ». C'était trop nouveau pour moi, c'était comme ça pour les deux premiers mois, mais après ça, j'ai commencé à connaître les expressions et je me suis forcé à les utiliser, parce que pour ceux qui m'écoutaient, je savais que ça pouvait être aussi difficile pour eux de me comprendre, même si on parle la même langue [...]

Dali a également mentionné certaines difficultés à comprendre la langue française utilisée en classe par son professeur. Pourtant, ce qui l'a le plus déstabilisé dans son apprentissage est

associé aux comportements de certains de ses camarades de classe. Il a expliqué ne pas comprendre pourquoi certains étudiants adoptaient une attitude de désintérêt, d'impolitesse, et il a donné l'exemple d'une situation qui s'est passée dans sa classe de français pendant deux semestres consécutifs. Il a parlé, notamment, du comportement dérangeant d'un étudiant qui interrompait l'enseignant par des questions impertinentes, voire amoraux à ses yeux, et qui nuisait à l'apprentissage de ses pairs en classe. L'intolérance au bruit de Dali et son incompréhension devant le manque d'intérêt des autres étudiants en général, parce qu'ils font « n'importe quoi » (navigation sur Internet, réponse par message texte sur leur téléphone intelligent, etc.), sauf porter attention aux propos de l'enseignant, le perturbaient et créaient un sentiment de malaise. Il a aussi rapporté l'air de supériorité de ces mêmes étudiants qui dérangeaient et a manifesté son indignation devant leurs affirmations selon lesquelles le système scolaire collégial ne pouvait pas les faire échouer. Dali a raconté que ces étudiants se comportaient comme s'ils avaient des droits sur le système, et que cela justifierait leurs fréquentes absences des cours et leur manque d'attention. Il a également expliqué l'inaction de l'enseignant par le fait que celui-ci était un enseignant à forfait qui ne voulait pas soulever l'insatisfaction des étudiants et qui, par conséquent, tolérait leurs bêtises.

Aya, pour sa part, a expliqué son inconfort devant l'attitude de certains étudiants qui étaient incapables de former une équipe de travail scolaire avec des immigrants. Elle a voulu dénoncer ces comportements et a affirmé qu'elle aurait préféré une action pédagogique de la part des professeurs pour rompre ces pratiques qui, d'après elle, n'étaient ni constructives, ni inclusives :

[...] en salle de classe, c'est bon, il y a une seule chose que j'ai pas aimée dans la classe, franchement, quand on a le travail d'équipe, c'est le défi ici. Moi, je trouve que tous les étudiants on remarque cela, quand vient le travail d'équipe, le professeur laisse le choix aux étudiants, comme de choisir leur équipe, et tu trouves comme, excuse-moi pour cela, comme immigrants partent ensemble, si tu remarques ça, et les Québécois ou les Canadiens qui sont ici ensemble depuis longtemps partent ensemble. Je trouve que la classe se divise en deux ou trois automatiquement, tu vois, mais moi, j'aime plus que le professeur casse ça [...] c'est difficile, je trouve si les professeurs ou si La Cité travaillent à ça, si les professeurs choisissent les équipes, ce sera mieux, comme moi je travaille avec toi, toujours on travaille ensemble, je peux changer mon idée par rapport à toi. [...] mais jusqu'à maintenant, je suis en sixième étape, mais ces défis, ça ne cesse pas [...]

De son côté, Fara a expliqué qu'il était nécessaire pour elle d'établir des relations amicales, de socialiser en classe pour apprendre, pour étudier. Dans l'extrait ci-dessous, elle a témoigné de son incompréhension des raisons qui conduisaient les étudiants canadiens à avoir un comportement déplaisant :

[...] Ils ne disent même pas bonjour. Comme j'ai dit, ce n'est pas facile, les Canadiens, tu vois, je peux dire, imagine, on a commencé la session ensemble depuis la première année, et maintenant, des fois, tu passes, tu leur dis « Ça va ? » « Oui, ça va ». Et eux, s'ils te voient en premier, ils ne parlent même pas, ils ne te disent même pas bonjour. C'est bizarre, surtout si vous avez étudié ensemble, ça ne demande rien, ce n'est pas difficile de dire bonjour à ton collègue. Je ne sais pas, c'est comme pas leur culture, quoi, la culture canadienne, ils ne veulent pas déranger, alors que moi, je ne peux pas passer sans te dire bonjour. C'est comme ça. [...]

Ces différences liées aux codes culturels et linguistiques soulevées par les répondants nuisent à l'apprentissage, à l'intégration scolaire et à l'établissement de meilleures relations scolaires entre les pairs ; d'une part, parce qu'ils limitent les relations interpersonnelles entre étudiants natifs du Canada et les étudiants issus de l'immigration et, d'autre part, parce que l'épanouissement personnel et professionnel des étudiants issus de l'immigration ne correspond pas toujours à leurs attentes. Les étudiants issus de l'immigration semblent souhaiter davantage une salle de classe plus silencieuse, harmonieuse et studieuse ainsi qu'un travail d'équipe avec leurs pairs natifs, mais ceux-ci ont souvent des attitudes et des comportements peu courtois qui ne facilitent pas l'entrée en relation et qui sont, en règle générale, difficiles à comprendre pour les étudiants issus de l'immigration.

Les défis d'ordre culturel rencontrés par les répondants sont nombreux, mais ils ne sont pas uniques, car des défis d'ordre social sont également présents. Nous exposerons, dans la prochaine partie, les défis de l'intégration sociale dans la vie des étudiants issus de l'immigration qui ont décidé d'étudier dans un milieu francophone postsecondaire en contexte minoritaire.

6.2.1.2 Les défis de l'intégration sociale réussie

Les défis de l'intégration sociale dans la vie des répondants de cette étude ont également été entendus lors des entretiens et nous les avons inclus dans le Tableau 12, présenté à la section 6.2.1. Ainsi, trois principales thématiques associées aux défis d'intégration sociale ont

été répertoriées et défilent comme suit dans la première colonne intitulée « Thématiques : défis sociaux » : Problèmes de codes culturels et linguistiques ; Hésitation entre ouverture ou repli sur soi, les préjugés raciaux et générationnels, transition vers l'emploi et la valorisation de son expérience globale.

L'ordre alphabétique a également été choisi pour classer les thématiques, afin de ne pas biaiser les propos des participants, puisque nous ne les avons pas questionnés suivant l'ordre d'importance de ces défis.

6.2.1.1.1 Défi social : Préjugés raciaux et générationnels

- Reconnaître ses préjugés raciaux et générationnels
- Reconnaître les préjugés provenant des autres individus
- Gérer le racisme présumé ou avéré des autres

La thématique des préjugés raciaux et générationnels contient trois sous-thématiques, soit « Reconnaître ses préjugés raciaux et générationnels », « Reconnaître les préjugés des autres individus » et « Gérer le racisme présumé ou avéré des autres », qui expriment les obstacles à franchir par rapport aux conflits fondés sur le racisme présumé ou avéré. Ces sous-thématiques se définissent comme le défi d'être en mesure de se connaître suffisamment en tant qu'individu pour admettre ses préjugés raciaux, tout en étant capable également de repérer les préjugés des personnes côtoyées, peu importe leur âge et leur origine, et de faire la différence entre les siens et ceux des autres.

En ce qui a trait aux préjugés raciaux et générationnels, certains participants comme Aya, Morid et Yani ont souligné le fait qu'en classe, la moyenne d'âge et le comportement des étudiants étaient ceux de jeunes de l'école secondaire, d'enfants peu sérieux. La majorité d'entre eux ont aussi revu leurs propres préjugés quant à la nationalité ou leur propre crainte d'être victime d'une situation de racisme.

Aya, par exemple, craignait d'être une cible facile parce qu'elle portait le hijab. De son côté, Wiseman a démontré l'importance de remettre en question ses propres certitudes. Lorsque vient le temps de présenter un argument, quel que soit le sujet, chacun pense que son raisonnement est correct, sinon le meilleur. Or, d'après Wiseman, il est important de remettre en question cette attitude, de s'ouvrir et de prendre le temps d'écouter les propos de ses

interlocuteurs, afin de considérer ces situations avec un nouveau regard, et ce, tant pour les étudiants issus de l’immigration que pour les Canadiens du milieu d’accueil.

Aimon a raconté une situation dans laquelle il a reçu le soutien d’un jeune Canadien originaire du Nouveau-Brunswick, qui s’est déplacé pour venir l’aider un jour de fin de semaine, alors qu’il ne comprenait pas un problème dans un de ses cours de génie civil. Il avait auparavant essuyé un refus de la part d’un confrère d’origine africaine, alors qu’il se serait attendu à une plus grande solidarité de sa part. Cette situation lui a appris à remettre en question ses relations avec ses pairs étudiants et à revoir ses préjugés envers les apparences trompeuses, c’est-à-dire que « la même couleur de la peau et le type de cheveux » ne sont pas nécessairement des critères de solidarité sans faille.

Dans le groupe focalisé, une discussion animée a eu lieu à propos des différences de comportements dans l’entraide ainsi que sur la réalité de faire partie d’une minorité visible. Elle sert ici à illustrer la sous-thématique « reconnaître les préjugés provenant d’autres individus ». La discussion s’est orientée sur la comparaison des termes utilisés comme « blanc », « noir » et « femme voilée » pour désigner des individus. Deux femmes de confession musulmane et d’origine libanaise participant à la discussion ont expliqué leur malaise face à l’utilisation de ces termes, alors que les autres répondants, d’origine africaine et haïtienne, tentaient de convaincre les autres, que ces mots, dans ce cas-ci, n’étaient pas utilisés avec une connotation raciste, mais qu’ils visaient simplement à identifier les gens par la couleur de leur peau ou le port de certains vêtements. La discussion s’est terminée sans conclure sur ce qui est considéré ou non comme raciste dans ces circonstances.

Pour illustrer la sous-thématique, « Gérer le racisme avéré ou présumé », nous donnons l’exemple d’Eneis qui a partagé sa propre expérience. Il avait cru faire face à une situation injuste au laboratoire, car il était le seul immigrant d’origine africaine dans son groupe et il disait être aussi le seul à éprouver des difficultés. Il a expliqué que ses résultats concernant la pratique en thérapie respiratoire étaient faibles, parce qu’il croyait être victime de racisme. Lors des pratiques au laboratoire, il lui semblait que l’enseignant le catégorisait comme faible, et que cela était dû au fait qu’il était d’une autre culture. La citation ci-dessous relève quelques détails énoncés par Eneis :

[...] au début, quand je suis allé voir J., [la coordonnatrice de programme] c’était comme si j’étais allé sur la défensive, j’étais allé me plaindre contre le prof, parce que

dans ma tête, je disais que c'était comme si cela s'appliquait juste à moi, comme les règlements des laboratoires, je me disais que non, mais, tu sais quand tu es dans un endroit où tu es minoritaire, tu commences à avoir l'impression que si tu penses que la personne qui a de la difficulté ce n'est que toi, alors tu commences à penser dans la tête que non, mais ça s'applique seulement à moi à cause que je suis minoritaire, tu comprends c'est comme cela que je voyais cela dans ma tête [...]

Après avoir réfléchi à sa situation, il est allé chercher de l'aide auprès de sa coordonnatrice de programme, afin de discuter avec elle de ce qu'il vivait et de trouver des solutions. Il lui a demandé si elle croyait que ses difficultés étaient liées à sa couleur ou plutôt à ses habiletés pratiques. Celle-ci lui a expliqué que plusieurs immigrants avaient voulu faire ce même programme de thérapie respiratoire, mais qu'ils abandonnaient devant les difficultés éprouvées au laboratoire. Eneis a alors compris qu'il devait plutôt s'ouvrir à son enseignant sur ses difficultés lors des tâches à exécuter au laboratoire et demander son aide, au lieu d'imaginer des raisons potentiellement liées au racisme et au fait qu'il faisait partie d'un groupe ethnique minoritaire.

Yani nous éclaire sur ce sujet en relatant un événement qui a eu lieu en dehors des classes et qui est relié à l'apprentissage exigeant un travail de collaboration entre des coéquipiers. Elle a expliqué les différences entre sa première session et la deuxième. La première session avait été très difficile au plan relationnel avec son premier groupe de travail. Elle avait alors ressenti du rejet, beaucoup d'injustice, et s'était vue démunie devant cette situation. À la deuxième session, elle a été incorporée à un nouveau groupe, et le hasard a voulu que s'y trouve une autre étudiante d'origine africaine. Sa rencontre avec cette nouvelle étudiante a créé un sentiment de soulagement chez Yani, car elle n'aurait plus à faire autant d'efforts pour se trouver des coéquipiers pour les travaux d'équipe. Elle a aussi précisé qu'elle et sa nouvelle coéquipière n'étaient pas fermées à l'idée de travailler avec des étudiants d'origine canadienne, mais que la différence faisait en sorte que les règles de travail pouvaient maintenant être déterminées par elle et sa collègue, plutôt que par ceux qui voulaient travailler avec elles. Elles pouvaient dorénavant accepter ou refuser les personnes avec qui elles allaient travailler.

Shazia a raconté une situation relative à une autre étudiante du collège, une amie immigrante elle aussi, mais qui n'a pas aimé du tout son expérience, contrairement à elle. Shazia a expliqué que cette amie idéalisait le continent africain, regrettait son pays natal et refusait de s'intégrer à sa nouvelle communauté scolaire. Elle et Shazia avaient la même

professeure, mais cette étudiante se sentait toujours sous sa mire, car d'après elle, cette professeure la regardait constamment parce qu'elle était noire. Wiseman a également eu une expérience personnelle en lien avec le racisme avéré d'une étudiante qui le questionnait sur certaines de ses habitudes et de ses pensées :

[...] je me souviens, quand j'étais en première année, je suis pas raciste, mais il y avait une fille, elle voulait voir si je pense comme elle, et donc, me demandait des questions, puis je pensais qu'elle n'était pas habituée de cohabiter avec les personnes noires, donc, quand tu vois un comportement comme ça, c'est difficile. Ils hésitent dans les premiers jours de travailler avec toi, mais après avoir travaillé ensemble, s'il y a une bonne note qui sort du travail, ils peuvent même te dire, quoi, « Moi, je suis désolé, je n'ai pas habité avec les Noirs avant. ».

En deux mots, les défis exprimés par les répondants pour réussir leur intégration sociale concernent les ajustements qu'ils doivent effectuer pour mieux comprendre leur nouveau milieu et y vivre. Cette sous-thématique liée à la reconnaissance de ses préjugés raciaux, de ceux des autres et à la gestion du racisme présumé ou avéré a été illustrée par des propos qui soulignent l'expérience des répondants durant leur apprentissage en milieu collégial francophone en contexte minoritaire et ce qui les a limités dans leur intégration sociale.

6.2.1.1.5 Hésitation entre ouverture ou repli sur soi

- Aller vers/connaitre l'autre
- Adopter une attitude gênée ou se refermer
- Comprendre les relations professeur/étudiant
- S'adapter aux changements culturels et sociaux

La deuxième principale composante des défis sociaux qui ont émergé de l'analyse des données, « Hésitation entre ouverture ou repli sur soi », concerne ce que vivaient les participants dans les premiers mois de leurs parcours au collégial et se rapporte au sentiment de réclusion ou d'isolement que la majorité d'entre eux ont expérimenté avant de décider d'adopter une attitude plus ouverte pour surmonter ce défi. Nous avons repéré quatre principales sous-thématiques. Dans cette section, nous définissons chacune d'elle avant d'en donner des exemples appuyés par les extraits d'entrevue des participants.

La sous-thématique « Aller vers/connaitre l'autre » porte sur les difficultés rencontrées par les étudiants face à leurs propres limites à entrer en contact avec les Canadiens.

À titre d'exemple découlant de cette première sous-thématique, nous avons exposé la difficulté, mentionnée par plusieurs répondants, d'aller vers les autres ou de connaître ses pairs et de s'exprimer en classe. Eddy, par exemple, a expliqué qu'il lui était difficile d'aller voir quelqu'un de sa classe qui lui était étranger et de l'interroger afin d'obtenir des réponses qui l'aideraient à mieux comprendre la matière. Même questionner directement son professeur devenait pour lui une tâche difficile. Il a justifié son comportement par le fait que sa nature était ainsi faite et qu'il lui était très difficile de changer son caractère.

La sous-thématique « Adopter une attitude de gêne ou de fermeture » est en relation avec l'attitude choisie par les répondants et leur prise de conscience quant à ce qui les retenait d'entrer en communication avec les autres. L'extrait d'Eneis donne également des détails par rapport à ce que les étudiants immigrants ont pu rencontrer comme défis plus personnels en relation à l'adoption d'une attitude gênée ou de fermeture :

[...] j'avais une question à poser devant la classe, mais des fois, je me gênais et je m'arrangeais pour aller voir le prof en privé pour essayer de parler avec le prof, et puis, c'était juste : je venais à l'école, je venais en classe, et quand c'était terminé, je prenais mes affaires et je m'en allais. « So », je n'étais pas assez socialisé avec les gens de la classe à cause que je me sentais gêné [...] parce qu'il y avait aussi cette attitude de dire que, parce qu'effectivement il y avait du monde, tu sais, tu vas vers la personne, mais tu te sens rejeté, tu comprends, alors avec ça, tu te mets à distance, parce que tu ne veux pas te sentir rejeté, mais après, comme j'ai dit, ça a pris du temps, jusqu'à la session prochaine [...]

On peut comprendre qu'au début de sa première session dans son programme, l'attitude générale d'Eneis l'a empêché d'établir des relations d'égal à égal avec ses pairs par crainte de rejet ou de vivre une situation négative.

La sous-thématique « Comprendre les relations professeur/étudiant » a le sens d'établir une nouvelle hiérarchie, un nouveau rapport de force entre étudiant et enseignant. Elle rappelle les difficultés associées aux changements culturels et sociaux auxquels les participants font face entre leur propre culture et celle découverte en s'installant au Canada et en fréquentant une école francophone en contexte minoritaire. Pour préciser cette composante, nous rapportons l'exemple d'Eneis. Un des obstacles avec lequel il devait composer est à propos de sa capacité à appeler les gens par leur prénom. Il n'y arrivait pas et utilisait toujours « monsieur » ou « madame », et il se levait en classe lorsque le professeur lui adressait la parole, car dans sa

culture, il ne doit pas parler à son supérieur et rester assis alors que celui-ci est debout. Alors, l'enseignant devait lui demander de se rasseoir et de continuer à parler en restant assis. Il s'agit d'un exemple du quotidien de cet étudiant qu'il a partagé avec nous et auquel il lui a fallu s'ajuster peu à peu.

Durant le groupe focalisé, l'échange qui a eu lieu entre Aya, Yani et Eddy a porté sur les rapports sociaux entre étudiants et enseignants alors qu'ils discutaient sur l'accès à l'information des droits étudiants pour une reprise d'examen. Ces trois participants possèdent une expérience étudiante variée puisque Yani et Aya fréquentent le collège depuis trois années et Eddy depuis au moins une année. L'une des participantes a expliqué les différences de rapport entre étudiant et enseignant en comparant l'expérience étudiante au Canada à celle dans son pays d'origine et questionne ses camarades sur ce même sujet :

Aya : [Au Canada,] tu peux aller au bureau [du professeur] et cogner la porte et il peut te dire simplement. C'est pas comme chez nous. Chez nous, s'il y a des questions, tu peux pas demander au professeur ou au coordinateur. Mais je te demande-là, est-ce que tu peux aller chez votre coordinateur dans votre pays cogner à la porte et puis parler avec lui facilement comme ça ?

Eddy : Non, c'est pas facile de le trouver, chez nous ce sera des grands.

Yani : Oui, chez nous c'est des monts Everest.

L'accès à l'information semble passer par les enseignants et le rapport de proximité entre étudiant et enseignants dans leur collège semble le faciliter contrairement au rapport non existant entre un étudiant et un enseignant dans d'autres contrées. On peut constater qu'il s'agit d'une prise de conscience des différents rapports entre étudiant et enseignant et qu'ils sont distincts lorsqu'ils comparent les réalités culturelles et sociales des différents pays.

Aya a décrit un malentendu qu'elle a vécu avec un de ses professeurs et qui lui a fait réaliser que la sociabilité au Canada pouvait aussi avoir ses limites. Un professeur avait mal interprété les signes d'amitié qu'elle lui témoignait. Pour elle, ses salutations au début et à la fin du cours voulaient simplement dire qu'elle le respectait. C'est ce qu'on lui avait appris à faire depuis son jeune âge dans son pays d'origine, contrairement aux jeunes francophones du collège qui entrent et sortent de leur classe sans rien dire. Puis, de fil en aiguille, l'enseignant a commencé à lui parler de sujets plus personnels, en lui faisant des compliments sur sa beauté physique, en lui demandant son numéro de téléphone, etc. Après quelques tentatives de sa part

pour signaler indirectement à ce professeur qu'elle n'aimait pas ses questions trop personnelles, elle a réalisé qu'il s'agissait peut-être de harcèlement, et son sentiment d'inconfort a alors augmenté. Cette situation l'a conduite à demander conseil auprès de la direction de son programme. Elle a alors reçu des outils de communication qui pouvaient l'aider à s'affirmer et à régler les situations de ce genre, ou à porter plainte si l'enseignant continuait malgré un signalement clair de refus à vouloir recevoir des compliments personnels de cet ordre. Elle a conclu cette histoire en expliquant que ce même enseignant avait eu un comportement semblable avec une autre étudiante. Après une plainte de cette dernière, l'enseignant a finalement été remercié de ses services et n'a pas été réembauché à forfait. Cette expérience lui a permis d'apprendre qu'elle ne pouvait pas être aussi ouverte avec certains de ses professeurs et qu'elle devait faire plus attention à sa manière d'être sociable avec certaines personnes, afin que son intention initiale ne soit pas mal interprétée.

Ce que rapportent Eneis, le groupe focalisé et Aya démontre que, selon la culture dans laquelle on est immergé, une interprétation différente des comportements et des relations sociales s'avère nécessaire.

La sous-thématique « S'adapter aux changements culturels et sociaux » signifie que les difficultés rencontrées sont associées aux changements culturels et sociaux auxquels les participants font face entre leur propre culture et celle découverte en s'installant au Canada et en fréquentant une école francophone en contexte minoritaire.

Plusieurs répondants ont dit avoir eu de la difficulté à comprendre les codes culturels de leur environnement et les limites sociales qu'ils exigent. Ils ont exprimé leurs difficultés à faire les choix de comportements adéquats pour y répondre. Certains de leurs récits nous permettent de mieux saisir ce qui leur a semblé un défi pour « S'adapter aux changements culturels et sociaux ». Pour donner un exemple de cette sous-thématique, nous mentionnons les propos de trois participants.

Wiseman a raconté le choc qu'il a vécu avec un de ses amis canadiens qui avait fait ses études à North Bay et avec qui il avait préparé un examen d'accréditation. Un peu plus tard, l'ami canadien a eu besoin du soutien de Wiseman pour comprendre des notions qu'il n'avait jamais étudiées. Lors de leur rencontre, cet ami a proposé de le payer vingt dollars de l'heure en échange de son aide. Wiseman a précisé :

[...] moi, ça m'a choqué beaucoup, mais je comprends, parce que je me suis adapté à la culture canadienne, mais de dire à un immigrant « explique-moi, je vais te payer », ça ne se dit pas, mais l'étudiant canadien, il ne peut pas comprendre. [...] Il peut te dire « tu vas m'expliquer », et puis, après, on va prendre comme un café, un café, c'est pas valorisé, mais c'est juste comme quoi je sais ce que tu as fait. Mais quand il te dit directement je vais te payer, on s'est pas habitué à ça [...]

L'offre de paiement a heurté Wiseman dans ses valeurs culturelles et sociales puisque cette pratique monnayable ne se fait pas dans son pays de provenance lorsqu'il s'agit d'amitié. Le choc dont il parle renferme un non-dit par rapport à sa relation avec ce jeune Canadien : celle-ci n'était pas celle qu'il croyait puisqu'il lui proposait de payer ses services tel qu'on paierait un tuteur.

Morid, par exemple, a eu des difficultés en première année avec les rapports homme-femme et avec les plus jeunes adultes dans ses travaux scolaires :

[...] le point de départ, c'est les activités scolaires, c'est ça qui nous ouvre aux autres [...] les femmes de la même couleur que la mienne, c'est rare que je parlais avec. Parce que quand je suis venu ici, il y a quelqu'un qui m'a dit que si tu parles en regardant une femme, elle peut se dire que tu veux la courtiser ou bien que c'est un harcèlement sexuel, quand tu continues à la regarder comme ça [...] des fois on est vraiment en groupe mixte de Canadiens et des immigrants et puis des fois on travaille comme des immigrants à part, bon [...] ça dépend de la façon nous nous asseyons en classe [...] puis j'ai commencé à parler avec un ami de classe que je voyais à peu près avoir mon âge. Parce que les autres, je voyais que sont des enfants et puis je demandais, c'est quoi qu'on peut parler avec eux [...] troisième et quatrième session, je me suis habitué à n'importe qui [...]

Il a aussi comparé son expérience étudiante à celle des Canadiens lorsqu'ils sont au collège :

[...] oui, il y a une différence. Parce que les Canadiens sont habitués au mode d'enseignement d'ici. Ils sont vraiment très rapides. Ils comprennent rapidement. Ils ne prennent pas beaucoup de temps [...]

Morid a toutefois reconnu qu'après quatre sessions, il a surmonté son défi et qu'il pouvait désormais collaborer avec des personnes de toute origine, quel que soit leur genre ou leur âge, en transformant ses aptitudes initiales de collaboration pour une plus grande ouverture.

En deux mots, les défis exprimés par les répondants pour réussir leur intégration sociale concernent les ajustements qu'ils doivent effectuer pour mieux comprendre leur nouveau milieu et y vivre.

6.2.2 Les stratégies favorisant la réussite des répondants

Afin de trouver les raisons du succès des répondants, malgré les défis auxquels ils ont fait face, nous les avons questionnés sur ce qui les a aidés à les surmonter. Ils ont répondu avoir mis de l'avant plusieurs stratégies. Dans un premier temps, nous les avons regroupées par thématique, d'après le type de la stratégie empruntée. Comme ces stratégies font partie des mesures mises en œuvre par différentes instances, principalement en provenance du collège, mais aussi par des étudiants, nous les avons qualifiées de « mesures d'encadrement ou de soutien ». Ce concept est utilisé par les établissements postsecondaires et emprunté par les chercheurs dans le domaine de la réussite scolaire, tels Conseil Supérieur de l'Éducation, (2004), Barbeau (2007), Maltais et Morin (2013), Moisan (2011) et Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, (2006). Nous avons également pris le parti de préciser quel type de mesures était employé selon la stratégie mentionnée; par exemple, nous avons désigné comme « pédagogiques » les stratégies utilisées pour apprendre en classe ou à l'extérieur, et comme « professionnelles » les stratégies visant l'emploi ou le marché du travail. Le Tableau 13 qui suit donne une synthèse des mesures identifiées ainsi que leurs descriptions.

Thématiques	Sous-thématiques : La description des stratégies empruntées et mentionnées par les répondants
1. Mesures de soutien financier	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de programmes institutionnels, provinciaux et interprovinciaux d'aide financière sous forme de prêts et bourses • Mise en place de programmes d'emploi rémunéré PEPA/tutorat par les pairs
2. Mesures de soutien pédagogique dans une optique de succès scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de ressources spécialisées à l'échelle des programmes d'études pour le soutien (et individuel si nécessaire) dans les premiers jours, semaines, mois d'études • Mise en place de diverses ressources humaines et physiques par le collège spécifiquement pour la réussite scolaire à l'échelle du collège (Tremplinguistique, tutorat, ressources physiques et informatiques, etc.) • Accès et disponibilité du personnel scolaire à l'échelle du collège (enseignants, coordonnateurs) pour aider les étudiants à opérer des choix et les accompagner dans leurs difficultés scolaires
3. Mesures de soutien pédagogique dans une optique sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Accès et disponibilité du personnel scolaire à l'échelle du collège (enseignants, coordonnateurs) pour accompagner les étudiants dans les conflits d'équipe • Mise en place d'activités pédagogiques dans le programme d'études qui permettent l'apprentissage et la socialisation entre les pairs • Mise en place de diverses ressources humaines et de programmes par le collège spécifiquement

	pour l'épanouissement social (jumelage, entraide, sports, spectacles, activités sociales, etc.)
4. Mesures de soutien pédagogique dans une optique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de stages professionnels pour compléter le programme d'études • Encadrement des professeurs et des directeurs de programmes dans des projets spéciaux hors cours comme des projets de recherche • Accès aux programmes de formation professionnelle de La Cité des affaires (FLAP – PAMCI) pour comprendre le métier et décoder la culture canadienne
5. Mesures de soutien pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes et activités d'apprentissage en classe • Mise en place par le professeur de groupes d'étude favorisant la diversité culturelle • Participation à des groupes d'étude hors classe mis en place par les programmes (santé)
6. Mesures de soutien pédagogique dans une optique de pédagogie personnalisée	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement professoral et style d'enseignement personnalisé • Rencontre individuelle ponctuelle • Sélection par le collège d'étudiants afin qu'ils deviennent des porte-parole qui témoignent de leur expérience étudiante auprès de futurs étudiants
7. Mesures de soutien physique	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement physique : un petit collège a l'avantage de permettre l'accès à plus de ressources, a plus de facilités à informer et à connaître l'autre • Journée d'intégration et programme d'étudiant d'un jour pour aider les étudiants à s'orienter physiquement dans le bâtiment
8. Mesures de soutien pour les étudiants, offertes par les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage du métier d'étudiant par l'observation de ses pairs et de son environnement scolaire • Apprentissage du métier d'étudiant en prenant modèle sur les étudiants canadiens qui réussissent • Apprentissage du métier d'étudiant par une meilleure maîtrise des mécanismes du système collégial • Apprentissage du métier d'étudiant en adoptant différents comportements tels que l'organisation, la discipline, l'assiduité, l'étude • Apprentissage des codes, des règles et des normes de la vie scolaire par le questionnement de ses pairs sur la culture canadienne, la culture d'enseignement, les droits des individus/étudiants • Création de groupes d'étude entre pairs et hors classe • Participation aux activités de la vie scolaire de l'association étudiante qui servent à créer des liens sociaux • Création de liens sociaux qui permettent d'accéder au marché de l'emploi • Contribution au milieu en aidant d'autres étudiants, assurer le respect des droits étudiants dans l'encadrement scolaire en place

Ainsi, huit types de mesures de soutien ont été choisis en fonction des stratégies et de leurs thématiques communes. Nous les nommons et les décrivons dans l'ordre du tableau sous les termes suivants : les stratégies relatives au besoin financier des étudiants durant leurs études postsecondaires ont été regroupées sous 1) *Mesures de soutien financier*. Les stratégies empruntées par les étudiants pour répondre à leur besoin de succès scolaire, correspondant par ailleurs à un encadrement mis en place par l'établissement collégial, se trouvent sous 2) *Mesures de soutien pédagogique dans une optique de succès scolaire*. Les stratégies établies dans un cadre pédagogique visant à répondre à leurs besoins de formation en fonction de leur métier ont été regroupées sous 3) *Mesures de soutien pédagogique dans une optique professionnelle*. Les stratégies visant à soutenir le développement social, la résolution de conflit

et l'engagement social des étudiants envers leurs pairs ont été rassemblées sous 4) *Mesures de soutien pédagogique dans une optique sociale*. Les stratégies d'apprentissage mises à la disposition des étudiants en salle de classe ou hors classe par les enseignants et les programmes d'études se trouvent sous 5) *Mesures de soutien pédagogique*. Les stratégies que les étudiants ont mises de l'avant pour répondre à leurs besoins individualisés, et mises en place dans le cadre de l'enseignement supervisé, sont regroupées sous 6) *Mesures de soutien pédagogique personnalisé*. Les stratégies que les étudiants ont empruntées pour réussir à s'orienter dans le collège, mais aussi dans le système scolaire, et à faciliter l'ouverture aux autres personnes sur le campus ont été intitulées 7) *Mesures d'encadrement physique*. Enfin, les stratégies que les étudiants ont déployées pour s'entraider, réussir leur apprentissage et répondre à leur besoin de se retrouver entre pairs sont regroupées sous 8) *Mesures de soutien par les étudiants pour les étudiants*.

Nous avons sélectionné quelques extraits des propos des participants afin d'illustrer ces stratégies d'encadrement. Bien que nous aurions pu choisir une citation pour illustrer chaque stratégie évoquée, nous nous sommes limitée à en exposer une seule par type de mesure d'encadrement afin de respecter les limites de ce chapitre.

6.2.2.1 Les mesures de soutien financier

- Mise en place de programmes institutionnels, provinciaux et interprovinciaux d'aide financière sous forme de prêts et bourses
- Mise en place de programmes d'emploi étudiant rémunéré PEPA/tutorat par les pairs

Certains répondants, dès leur première année de collège, ont travaillé grâce au programme d'emploi pour les apprenants (PEPA) ou au programme de tutorat du collège dans des disciplines où eux-mêmes excellaient, programme institué pour aider leurs pairs qui rencontraient des écueils scolaires, par exemple, en mathématiques, en comptabilité, en français, etc. C'est le cas de Mae, Wiseman, Morid et Milan. Ils ont expliqué que ces emplois internes leur avaient peut-être donné l'occasion de gagner de l'argent, mais surtout d'éprouver une certaine fierté personnelle du travail accompli et de l'aide apportée à leurs pairs, tout comme ces emplois contribuaient à augmenter leur confiance en eux.

Plusieurs étudiants, comme Morid, Yani, Wiseman, Dali, Milan et Aimon, ont exprimé leur appréciation des programmes provinciaux de bourses ainsi que de différents types de

bourses présentées par leur collège tels que les bourses d'excellence, les bourses de participation à la valorisation du fait francophone, les bourses d'engagement et les bourses de la Fondation. Ces étudiants ont affirmé, par ailleurs, avoir été soulagés d'un certain fardeau financier personnel en recevant une réponse positive à leur demande de prêt et de bourse de leur province. Cette aide financière leur a permis de consacrer plus de temps à leurs études et de payer leur frais de scolarité. Dali a mentionné avoir reçu une bourse de la Fondation octroyée par le collège et offerte par La Cité des affaires, parce qu'il avait opéré la transition du programme de Formation pour les immigrants au programme de Technique de construction offert par le collège. Wiseman a décrit comment son succès scolaire lui a valu une bourse d'excellence :

[...] mais en finissant le programme général d'arts et sciences, j'avais le prix d'excellence ; ça m'a aidé de me dire : « Ouais, je suis capable. ». Ce prix d'excellence, c'est le prix qu'on attribue à l'étudiant qui a la meilleure note dans son programme, oui, et j'avais la note comme 4,1 sur 4,3, ça fait que j'avais une moyenne de 90 % et plus, oui, c'était beaucoup. [J'ai eu ce prix] après la première année, donc, c'était le programme d'arts et sciences général, c'est l'année préparatoire pour la voie universitaire [...]

Cette bourse reçue au printemps 2009, en plus de l'aider financièrement dans ses études, a constitué pour Wiseman le reflet de la reconnaissance de ses efforts scolaires, de son travail comme étudiant, mais surtout une confirmation de sa capacité de réussir dans son nouveau pays. Il s'est inscrit à l'automne de cette même année au programme du Baccalauréat technique en biotechnologie au même collège. La remise de ce prix, ainsi que d'autres bourses de la part de l'établissement, constitue des mesures de soutien financier, parce qu'il a été créé par l'établissement pour soutenir les étudiants qui la fréquentent dans leur parcours.

6.2.2.2 Les mesures de soutien dans une optique de succès scolaire

- Mise en place de ressources spécialisées à l'échelle des programmes d'études pour le soutien de groupe (et individuel si nécessaire) dans les premiers jours, semaines, mois d'étude
- Mises en place de diverses ressources humaines et physiques par le collège spécifiquement pour la réussite scolaire à l'échelle du collège (Tremplinguistique, tutorat, ressources physiques et informatiques, etc.)
- Accès et disponibilité du personnel scolaire à l'échelle du collège (enseignants, coordonnateurs) pour aider les étudiants à opérer des choix et les accompagner dans leurs difficultés scolaires

Tous les répondants rencontrés ont affirmé avoir connu des difficultés d'ordre scolaire durant leur processus d'intégration à leur milieu d'apprentissage et tous ont trouvé des stratégies pour les surmonter. La plupart de ces stratégies sont encadrées sur place par le collègue, par l'intermédiaire de ses différents secteurs ou écoles, du centre de la réussite scolaire et de l'association étudiante. Afin d'illustrer une de ces trois mesures de soutien pour le succès scolaire et social, nous avons utilisé les propos de Yani. Celle-ci, à partir d'une expérience négative vécue lors d'un travail d'équipe en classe, a raconté comment elle a reçu le soutien de ses professeurs ainsi que des services provenant du centre de la réussite scolaire pour faire face à ses problèmes :

[...] Après la présentation, je suis allée voir la professeure et je lui ai dit, non, ça ne fonctionne pas, ce groupe, ils ne veulent pas que je travaille avec eux. Je lui ai juste expliqué ce qui ne fonctionne pas pour moi. [...] Elle m'a dit, « C'est correct, je comprends », puis elle m'a donné des notes. J'avais toujours eu de bonnes notes dans sa classe, alors, elle pouvait voir que pour la présentation, j'étais à côté, mais elle a compris et m'a donné une note correcte. Vraiment, cette expérience durant la première session, c'était difficile. [...] Oui, c'est dans le passé, mais là, j'aurais pu lâcher l'école, ce qui m'a fait tenir, c'est le coordonnateur, qui m'a encouragée. [...] Comme je me rappelle surtout les services de tutorat, parce que le tutorat, tu peux y aller pour recevoir de l'aide avec les corrections et les services de counseling pour quand on est stressé, on ne veut plus aller à l'école, on peut avoir des conseils et ça reconforte. Je peux dire aussi qu'il y a des profs qui motivent les étudiants [...] il y en a d'autres qui se soucient de la réussite des étudiants ; ils peuvent t'expliquer ceci et cela. Si tu fais ceci, tu peux arriver à comprendre et aboutir à réussir. [...]

Grâce à l'accessibilité du personnel enseignant et des autres ressources humaines et physiques mises par le collègue à la disponibilité des étudiants, Yani a pu bénéficier de l'écoute de ses professeurs, de son coordonnateur ainsi que de l'appui au tutorat et de l'aide des services de counseling.

6.2.2.3 Les mesures de soutien pédagogique dans une optique sociale

- Accès et disponibilité du personnel scolaire à l'échelle du collègue (enseignants, coordonnateurs) pour accompagner les étudiants dans les conflits d'équipe ou autres problèmes reliés à la vie étudiante
- Mise en place d'activités pédagogiques dans le programme d'études qui permettent l'apprentissage et la socialisation entre les pairs
- Mise en place de diverses ressources humaines et de programmes par le collègue spécifiquement pour l'épanouissement social (jumelage, entraide, sports, spectacles, activités sociales, etc.)

Les mesures de soutien pédagogique dans une optique sociale regroupent les stratégies d'étudiants qui ont participé à leur environnement social lors de leurs études. Ces stratégies les ont aidés à mieux réussir leur intégration scolaire et sociale durant leur expérience étudiante. La plupart des participants à cette recherche ont exprimé durant les entretiens qu'ils étaient allés rencontrer un enseignant ou un coordonnateur, certains même un directeur, afin d'avoir des informations. Ces demandes d'information visaient divers sujets, par exemple, une clarification sur le déroulement d'une activité pédagogique présentée durant un cours, un conseil concernant le comportement et l'attitude d'un enseignant envers la classe ou envers une personne, des conseils à propos du comportement et de l'attitude d'étudiants lors de travaux d'équipe. Certains sont allés défendre leur cause concernant le résultat d'un travail scolaire et parfois celle d'un autre étudiant ayant des difficultés personnelles qui affectent l'ensemble de ses études. Aimon a fait ce type d'intervention auprès de son enseignant et coordonnateur de programme afin de soutenir un de ses camarades de classe :

[...] mon ami-là qui vient de New-Brunswick, c'est comme si la chose qu'il a vécue dans sa vie avec sa blonde, quelque chose comme ça, c'est comme si ça lui a hanté jusqu'à présent. Il n'est pas motivé, il me l'a dit. J'essaye de le motiver moi-même, mais je sais qu'il a beaucoup de respect pour notre coordonnateur de programme. C'est son prof favori. J'étais même passé par la petite porte en arrière pour aller voir le prof, pour lui dire qu'il y a cet ami-là, le prof l'aime beaucoup, c'est un gars très intelligent, mais vous pouvez voir que ses notes, c'est pas le gars qu'on connaît. Ça a décliné complètement et puis j'étais allé voir le prof et je lui ai dit qu'il [...] a des difficultés personnelles. [...] il est démotivé/j'essaye de mon côté de faire quelque chose, mais s'il vous plaît, il faut faire de votre côté pareil. Je sais qu'il vous respecte, si vous lui parlez [...]

La stratégie d'intervention d'Aimon a été possible parce qu'il savait que l'enseignant était ouvert à l'accueillir et à entendre sa requête. Il a agi avec discrétion pour aider son ami, Canadien de naissance, plaidant en sa faveur pour un soutien de la part de l'enseignant afin de l'aider à reprendre le contrôle sur ses résultats scolaires et, en quelque sorte, sur sa vie personnelle. Cependant, en optant pour la défense de son camarade de classe, il a senti que c'était la manière dont il pouvait participer à la réussite de quelqu'un qui l'a aussi aidé lorsque lui était en difficulté.

L'expérience étudiante de Mae a aussi bénéficié des mesures de soutien pédagogique dans une optique sociale. Celle-ci a expliqué qu'une des activités d'apprentissage présentée en classe l'avait menée à une prise de conscience importante en relation aux comportements des individus

d'une même société et des préjugés qu'ils peuvent entretenir devant les différences des autres. Cette activité correspondait selon ses propos au « *projet de faire le tour du collège en chaise roulante et d'aller aussi marcher au centre d'achat St-Laurent [...] et c'est là où on a vu vraiment, tout ce qui est perception de soi et aussi la perception des autres et aussi le jugement des autres [...] »*

Cette expérience scolaire semble avoir eu un fort impact sur Mae. Elle a semblé mieux comprendre ce que peuvent vivre les personnes ayant des handicaps et cette nouvelle compréhension a eu un impact sur les représentations sociales qu'elle se faisait de son environnement. Cette expérience scolaire l'a également menée à réfléchir à son futur métier de technicienne en inhalothérapie et à son propre comportement. Elle a expliqué que cet exercice pratique a fait d'elle une personne qui serait plus attentive aux besoins de ses patients lorsqu'elle exercerait son métier en inhalothérapie.

Les activités d'apprentissage enrichissent l'expérience vécue des étudiants et peuvent les entraîner dans une remise en question de leurs propres préjugés sociaux, donc un changement au niveau de leurs représentations sociales. Dans les exemples donnés, il semble que lorsque les participants ont eu la possibilité d'intervenir afin d'améliorer une situation dans leur milieu scolaire ou près de cet environnement, ou d'améliorer le sort d'un collègue ou d'une personne, ils en ont tiré une expérience positive, car ils ont été en mesure d'aider quelqu'un d'autre.

6.2.2.4 Les mesures de soutien pédagogique dans une optique professionnelle

- Mise en place de stages professionnels pour compléter le programme d'études
- Encadrement par les professeurs et les directeurs de programmes dans les projets spéciaux hors cours comme des projets de recherche appliquée
- Accès aux programmes de formation professionnelle de La Cité des affaires (FLAP – PAMCI) pour comprendre le métier et décoder la culture canadienne

Les mesures de soutien pédagogique dans une optique professionnelle exposent les stratégies mises en place en classe ou dans le programme scolaire, afin de répondre aux besoins d'expérience de travail des étudiants selon les exigences du marché du travail canadien. Celle que nous avons décidé de présenter est en relation avec la recherche d'emploi ; il s'agit de la mesure mise en place dans le soutien offert par les professeurs et les directeurs de programmes de Dali. Nous nous sommes appuyée sur un extrait d'un échange de courriels avec lui pour y faire référence. Nous rappelons que nos échanges de courriels avec les répondants avaient pour

but de recueillir des descriptions détaillées des actions quotidiennes rapportant leur expérience étudiante d'intégration scolaire et sociale au collégial. Dali a ainsi mentionné l'appui qu'il a reçu de la part du directeur du programme PAMCI et de toute son équipe afin d'être prêt à entrer en contact avec des employeurs éventuels :

M. XX m'a envoyé une invitation pour une rencontre nommée Activité Clé. Cette activité consiste à rencontrer, lors d'une soirée, des employeurs. Le but est que les nouveaux arrivants puissent faire des contacts avec des employeurs canadiens. Ensuite, M. XX m'a présenté à M^{me} YY, qui est une conseillère qui m'a préparé pour la rencontre. J'ai rencontré M^{me} YY à plus de deux reprises pour me pratiquer à me vendre à des employeurs. Elle m'a aussi proposé d'exposer mes toiles lors de cette soirée ! Finalement, M^{me} YY a acheté un de mes tableaux de peinture à la soirée Activité Clé. Cette soirée m'a permis de discuter avec d'autres employeurs dans d'autres secteurs, et je me suis fait énormément de contacts. [...]

Dali, qui est à la fois ébéniste et artiste peintre, a précisé que cette activité professionnelle de recherche d'emploi l'a aidé à comprendre comment une seule personne pouvait être la clé de tout un processus d'insertion professionnelle. Par ailleurs, il a été en mesure de réaliser l'importance d'une meilleure conception de son métier d'artiste-peintre et du type d'interaction à mettre en place dans ce nouvel environnement, afin de saisir toutes les occasions qui lui sont présentées pour faire connaître ses œuvres.

6.2.2.5 Les mesures de soutien pédagogique

- Programmes et activités d'apprentissage en classe
- Mise en place par le professeur de groupes d'étude favorisant la diversité culturelle
- Participation à des groupes d'étude hors classe mis en place par les programmes (santé)

Les mesures de soutien pédagogique exposent les stratégies mises en place en classe, hors classe ou dans le programme scolaire, afin de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants. Ces mesures de soutien sont déployées en général par les enseignants ou les coordonnateurs de programmes. La construction d'un programme de formation et les activités créées pour réaliser cet apprentissage représentent une des stratégies que plusieurs participants ont mentionnée durant les rencontres d'entrevue. La participation aux activités d'apprentissage en classe, aux groupes d'étude constitués par le professeur afin de favoriser la diversité culturelle ainsi que la participation à des groupes d'étude hors classe mis en place par les

programmes sont trois types de stratégies qui ont aidé les répondants à mieux fonctionner dans leur environnement scolaire.

Afin de décrire ces mesures de soutien, nous avons sélectionné l'expérience de Fust, étudiant au programme d'arts et sciences. Il a mentionné avoir apprécié plusieurs activités en classe qui l'ont appuyé dans son intégration scolaire et sociale. Par exemple, il a apprécié les activités de groupe en classe qui l'ont aidé, d'une part, à mieux identifier par lui-même qui sont les étudiants qui travaillent avec sérieux et désirent apprendre. D'autre part, il lui a été possible de mieux comprendre lequel de ces étudiants il pouvait fréquenter en dehors des cours pour socialiser sans se laisser influencer négativement. Se considérant une personne qui peut se laisser influencer par les mauvaises intentions des autres, il a opté pour la prudence et a souligné l'importance pour lui de se retrouver en lien avec d'autres étudiants qui manifestent des comportements en accord avec ses croyances. En salle de classe, il a expliqué comment le comportement de l'enseignant lui a permis de mieux comprendre qui sont les étudiants sérieux :

Souvent, il y a des professeurs qui essaient de nous montrer indirectement quels sont les étudiants qui sont bons dans ce cours-là. Souvent, un professeur va donner un compliment, par exemple si un professeur pose une question, il va dire : « toi, là-bas, ne donne pas la réponse, parce que je sais que tu connais la réponse » ou encore si un prof demande à un étudiant d'aider un autre étudiant à plus comprendre, parce que peut-être le fait qu'ils sont de la même génération, il peut facilement expliquer un point que le professeur n'a pas pu expliquer, alors moi je me dis que c'est la manière du professeur d'essayer d'indexer qui sont les élèves qui sont vraiment sérieux dans son cours.

Cet enseignement indirect à l'égard des aptitudes scolaires des autres étudiants de sa classe a permis à Fust d'effectuer de meilleurs choix relationnels dans le cadre de ses cours ou en dehors des classes.

6.2.2.6 Les mesures de soutien pédagogique personnalisé

- Encadrement professoral et style d'enseignement personnalisé
- Programmes et cursus permettant une meilleure connaissance de soi
- Sélection par le collège d'étudiants afin qu'ils deviennent des porte-parole qui témoignent de leur expérience étudiante auprès de futurs étudiants

Une majorité de répondants ont affirmé avoir reçu un encadrement personnalisé qui leur correspondait, à eux et à eux seuls. Ce genre de pratique représente une stratégie taillée sur

mesure. Celle-ci a permis aux participants de vivre une meilleure expérience étudiante. Elle a, de plus, participé à leur réussite d'intégration scolaire et sociale en milieu collégial francophone en contexte minoritaire. Pour illustrer ces mesures, nous avons choisi de décrire la mesure concernant la « Sélection par le collège d'étudiants afin qu'ils deviennent des porte-parole qui témoignent de leur expérience étudiante auprès de futurs étudiants » et d'illustrer la mesure de soutien « Encadrement professoral et style d'enseignement personnalisé ».

À titre d'exemple, Maraa a été invitée par la direction de son programme à fournir un témoignage de son expérience étudiante devant un groupe de futurs étudiants lors d'une soirée de recrutement. Cette activité a eu un impact positif sur elle, d'autant plus que partager son expérience lui a permis d'éprouver un sentiment de réalisation personnelle et un sentiment d'appartenance à son collège.

L'extrait d'une déclaration de Dali nous a donné un autre exemple de mesure de soutien personnalisé mettant en valeur le geste et les propos d'un professeur :

[...] j'avais un prof qui m'encourage beaucoup, qui me dit si je ne comprends pas les choses, après, faut que je vienne le voir, il va m'expliquer bien, et je pense que lui, c'est comme si c'est un autochtone [un Amérindien] donc, je pense qu'il comprend ma situation. Tout le temps, il me dit : « Toi, Dali, si tu comprends pas, après, viens » [...] il le dit souvent que si tu es motivé, lui, il sera motivé avec toi, mais si tu es pas motivé, lui, il va pas venir te chercher pour te dire quoi faire. Donc, pour moi, ça me touche que quelqu'un s'intéresse à moi [...]

Dali a bénéficié, de la part d'un de ses professeurs, d'une intervention positive qui l'a motivé et l'a fait se sentir compris, soutenu. Il s'est senti personnellement touché par son geste.

6.2.2.7 Les mesures d'encadrement physique

- Environnement physique relatif à la taille du collège
- Journée d'intégration et programme d'étudiant d'un jour pour aider les étudiants à s'orienter physiquement dans le bâtiment

Nous avons trouvé deux types d'énoncés permettant d'expliquer les mesures de soutien physique ayant favorisé l'intégration scolaire et sociale des répondants : l'environnement même de l'établissement relatif à sa taille et les activités organisées dans le but de faire vivre une expérience aux futurs étudiants dans les couloirs et les classes du collège. Par exemple, Wiseman a évoqué la petite taille du collège comme l'un des facteurs qui ont facilité son

intégration sociale. Il a relaté qu'il lui avait été facile de croiser à maintes reprises ses pairs et ses professeurs ou d'autres étudiants avec qui il avait fait connaissance lorsqu'il agissait comme tuteur ou tout simplement à la bibliothèque. La taille de l'établissement a facilité ses rencontres sociales et sa recherche d'information.

Shazia a relaté la rencontre significative qu'elle a faite lors de la journée d'orientation organisée par son programme durant la semaine de la rentrée scolaire. Elle a rencontré une étudiante canadienne de première année de son programme qui avait également des racines familiales libanaises et elles se sont liées d'amitié dès cette journée, puis ont cheminé ensemble pendant les sessions suivantes.

Maraa a évoqué la Journée d'intégration et le programme Étudiant d'un jour offert par son école secondaire en partenariat avec le collège pour visiter les lieux physiques du collège :

[...] il y a ça, à La Cité, chaque vendredi, tu peux devenir étudiant d'un jour, et puis, tu assistes à des cours. J'avais fait ça, mon frère venait ici, donc, c'était pas si pire pour moi, car je connaissais un peu le collège, où aller, et puis, je comprenais le principe, aussi que les bâtiments suivent un ordre alphabétique [...]

Cette expérience a permis à Maraa de se familiariser avec l'environnement du collège et de mieux s'y repérer une fois arrivée.

6.2.2.8 Les mesures de soutien pour les étudiants, offertes par les étudiants

- Apprentissage du métier d'étudiant par l'observation de ses pairs et de son environnement scolaire
- Apprentissage du métier d'étudiant en prenant modèle sur les étudiants canadiens qui réussissent
- Apprentissage du métier d'étudiant par une meilleure maîtrise des mécanismes du système collégial
- Apprentissage du métier d'étudiant en adoptant différents comportements tels que l'organisation, la discipline, l'assiduité, l'étude
- Apprentissage des codes, des règles et de la vie scolaire par le questionnement de ses pairs sur la culture canadienne, culture d'enseignement, ses droits individus/étudiants
- Création de groupes d'étude entre pairs et hors classe
- Participation aux activités de la vie scolaire de l'association étudiante qui servent à créer des liens sociaux
- Création de liens sociaux qui permettent d'accéder au marché de l'emploi
- Contribution au milieu en aidant d'autres étudiants

Les stratégies comprises dans les mesures de soutien pour les étudiants, offertes par les étudiants sont nombreuses. Elles regroupent toutes les stratégies que les étudiants déploient pour s'entraider et réussir leur apprentissage et leur socialisation. Afin de trouver leur place, ils

ont mis beaucoup d'efforts à vouloir maîtriser l'apprentissage de leurs droits étudiants, de la culture de leur nouveau milieu scolaire et de ses mécanismes de fonctionnement. Pour illustrer cette dernière catégorie de mesures, nous avons cité Milan, qui a expliqué ce qu'il a fait pour se sentir moins isolé socialement ainsi que sa création d'un groupe d'étude à l'extérieur de la classe :

[...] moi, dès la première session, j'ai commencé, parce que je me sentais vraiment isolé dans la salle de classe [...] la majorité des étudiants venaient d'une même école, donc [...] ils se connaissaient déjà, mais moi, j'étais à l'étranger, je venais de nulle part. Je m'asseyais dans la classe et je connaissais absolument personne, et même quand c'était une pause, je restais à ma place, à part si je veux aller aux toilettes. [...] Maintenant, c'est là que je suis avec cette fameuse idée de formuler, j'abordais des gens pour leur dire « Écoute », mais quand il va y avoir des devoirs : « Est-ce que tu voudras étudier avec moi ? Est-ce que tu voudras qu'on forme des groupes pour étudier ? » [...] Pour faire voir aux étudiants qu'ils peuvent me parler, ils peuvent me poser des questions aussi, ben écoute, je veux leur parler, et j'ai commencé avec les étudiants comme ça. [...]

Milan a approché les étudiants de son programme en leur proposant un projet qui pouvait les intéresser. En plus de surmonter son sentiment d'isolement, il a ainsi ouvert la porte à une collaboration entre les pairs afin d'améliorer leur compréhension de la matière, tout en développant leur réseau social.

Les répondants de cette recherche ont exposé les stratégies qu'ils ont empruntées afin de surmonter les défis liés à leur expérience en tant qu'étudiants issus de l'immigration. Nous avons pu constater que la plupart de ces stratégies étaient des mesures d'encadrement mises en place par l'établissement collégial. Les mesures mises en place à l'initiative des étudiants étaient moins fréquentes, mais il en est une qui se distingue : la création de groupes d'étude. Les répondants ont mentionné à de nombreuses reprises avoir usé de groupes pour étudier, pour connaître de nouvelles personnes et chercher des réponses sur le fonctionnement du collège et de la culture francophone ; en plus d'améliorer leurs compétences dans les différentes matières étudiées, ils ont construit leur réseau social et se sont créé un réseau d'information. La section suivante nous permet d'aborder plus spécifiquement leurs différentes contributions à leur milieu d'apprentissage.

6.3 La contribution des répondants à leur milieu postsecondaire francophone en contexte minoritaire

Cette partie de l'analyse des données recueillies vise à examiner la contribution des répondants à leur milieu scolaire. Pour recueillir des informations à ce sujet, nous les avons interrogés sur la façon qu'ils croyaient avoir contribué ou participé à leur milieu postsecondaire francophone en contexte minoritaire. Cette portion de la recherche correspond au sens sociologique donné au concept d'intégration, selon Schnapper (1991, 2007), qui porte sur l'expérience de l'étudiant et l'idée de sa participation au groupe ou à la société d'accueil. Nous nous pencherons plus amplement sur l'interprétation de cette participation, ou de cette contribution, dans la section discussion à la fin de ce chapitre.

Pour travailler cette question, nous avons tout d'abord regroupé dans le logiciel QSR NVivo et dans une même catégorie, l'ensemble des énoncés relatifs à la contribution, tels que ceux contenant les mots « participation », « engagement », « aide ». Par la suite, lors d'une analyse plus détaillée, nous avons repéré deux sous-thématiques principales selon qu'elles étaient associées à une contribution scolaire ou à une contribution sociale. Nous présentons cette structure thématique au Tableau 14 suivant.

Acteur(s)	Sous-thématiques reformulées utilisant la variation libre et imaginaire	Thématiques
Étudiant Étudiants issus de la première génération de l'immigration et collectivité	S'engager dans son école comme bénévole pour la réussite de ses pairs	Leur contribution sociale
	Être activiste dans son école pour promouvoir ses valeurs, la langue française et défendre ses pairs	
	Être informé et partager ses informations	
Étudiants issus de la première génération de l'immigration et	Créer des liens sociaux avec ses enseignants et ses pairs étudiants	

Tableau 14 : La synthèse des réponses des répondants en rapport à leur contribution à leur communauté scolaire francophone en situation minoritaire		
Acteur(s)	Sous-thématiques reformulées utilisant la variation libre et imaginaire	Thématiques
collectivité	Posséder des qualités personnelles qui contribuent à l'ouverture à l'autre et au partage de sa culture	
Étudiants issus de la première génération de l'immigration	Effectuer son métier d'étudiant avec sérieux	Leur contribution scolaire
Étudiants issus de la première génération de l'immigration et groupe d'étude	S'investir dans son groupe d'étude	
Étudiants issus de la première génération de l'immigration et autres étudiants	S'engager à participer à la réussite scolaire et à l'autonomie des étudiants	
	Être un modèle étudiant	
Étudiant immigrant et collectivité	Défendre les droits étudiants de ses pairs	

Les sections suivantes détaillent ces contributions scolaires et sociales à l'aide d'exemple découlant des sous-thématiques émergées.

6.3.1 Leur contribution scolaire

- Effectuer son travail d'étudiant avec sérieux
- S'investir dans son groupe d'étude
- S'engager dans la réussite et à l'autonomie de l'autre
- Défendre ses droits et ceux de ses pairs
- Représenter une sorte de modèle

La contribution scolaire des répondants touche tout particulièrement leur rôle d'étudiant auprès de leurs pairs. Lorsque la question sur leur contribution scolaire leur a été posée, tous ont souligné avoir considéré leur métier d'étudiant avec sérieux. Ils se sont engagés envers les groupes d'étude qu'ils ont créés de manière autonome, sans l'intervention d'un professeur. Ils se sont aussi représentés eux-mêmes comme un modèle auprès de leurs camarades de classe. Leur engagement dans la réussite et l'autonomie de leurs pairs compte pour l'ensemble des répondants, alors que l'engagement de la défense de leurs droits et de ceux de leurs pairs retient l'attention de quelques répondants.

Wiseman et Milan ont expliqué qu'ils ont certes aidé leurs pairs par le truchement du tutorat, mais aussi simplement comme amis prodiguant des conseils scolaires à leurs pairs soit en tandem ou par l'entremise de groupes d'étude. Wiseman a raconté que sa ressemblance aux autres étudiants d'origine africaine le rendait moins intimidant aux yeux de ses semblables et

facilitait l'approche pour les immigrants de la même origine que lui. De plus, ses longues heures de présence à travailler à la bibliothèque le rendaient plus accessible, plus disponible. Par ailleurs, parce qu'il est lui-même un étudiant réfugié qui a été parrainé par un groupe de personnes du collège, il a participé à l'intégration des nouveaux étudiants, qui sont passés par ce même programme au collège. Afin de les aider à s'établir dans leur nouvelle vie au Canada et surtout sur le campus, il en a accompagnés plusieurs pour les familiariser avec l'environnement physique du collège, pour partager son expérience personnelle et pour leur expliquer le fonctionnement du système scolaire.

Aya a fait le lien entre qui elle est comme personne et comment elle a travaillé en tant qu'étudiante. Elle a bien appris son métier d'étudiante et a souligné que son travail était apprécié par les autres étudiants de sa cohorte et aussi par ses professeurs. Elle a dit représenter une sorte de modèle pour ses pairs par la qualité de son travail et par ses efforts à apprendre dans une langue qui n'est pas la sienne puisqu'elle est arabophone. Elle a dit pouvoir travailler avec tout le monde sans contrariété, ce qui démontrait sa volonté de collaborer au travail d'équipe, comparativement à certains étudiants moins enclins à travailler en classe et à faire leurs devoirs tel qu'exigé par l'enseignant :

[...] Ça ne me dérange pas avec qui je travaille, ça me fait plaisir. De plus, ma moyenne, ça me donne comme le regard du professeur ; il voit que l'étudiante fait l'effort pour améliorer sa situation, ce n'est pas comme les autres étudiants qui font rien, comment on dit... même si ce n'est pas dans la classe, parce que tous les professeurs ici savent que je suis une étudiante qui aime apprendre, qui fait des efforts. Ils savent [...] que je veux faire quelque chose. Par contre, je trouve que les autres [étudiants] ne font aucun effort, ils ont des difficultés dans tout, bien [qu'ils aient] les capacités [...]

Lorsque nous avons rencontré Maraa, celle-ci était très engagée dans l'association étudiante où l'une de ses tâches était d'accompagner ses pairs lors démarches scolaires à respecter pour différents processus de révisions ou de retrait de cours. De plus, elle a siégé à plusieurs comités comme représentante de secteur afin de défendre les droits des étudiants et faire valoir leur point de vue.

Ces descriptions ont démontré de quelle manière les répondants ont exprimé leur contribution scolaire à leur collège francophone en contexte minoritaire. L'espace pour contribuer, pour s'engager était présent et il semble que plusieurs d'entre eux aient occupé sans trop de difficulté.

6.3.2 Leur contribution sociale

- Être informé et partager ses informations
- S'engager dans son école comme bénévole pour la réussite de ses pairs
- Être activiste dans son école pour promouvoir, informer et défendre ses pairs et la langue française
- Créer des liens sociaux avec ses enseignants et ses pairs étudiants
- Posséder des qualités personnelles qui contribuent à l'ouverture sociale

Les répondants ont manifesté avoir participé socialement à leur milieu scolaire de différentes manières. Il s'agit, d'une part, de leurs qualités personnelles et des liens créés avec leurs pairs et leurs enseignants, et, d'autre part, de leur engagement volontaire envers leur milieu et du partage d'informations des droits étudiants.

Yani, Mae, Maraa, Shazia, Aya, Wiseman, Milan et Eneis ont été les répondants qui ont particulièrement manifesté, à travers leur propos, le plus d'exemples représentatifs de ces sous-thématiques. Il semble y avoir un type de personnalité en commun parmi ces répondants, soit une personnalité ayant une attitude altruiste, ouverte et qui aime s'engager pour le plaisir de rendre service aux autres. Par exemple, la majorité des participants à cette recherche ont été généreux des connaissances qu'ils détenaient en les partageant avec ceux et celles qui en avaient besoin. Les huit répondants que nous avons nommés ci-dessus se sont engagés sur le campus ou hors campus, chacun à leur façon, dans des activités de bénévolat soit pour aider d'autres personnes, pour servir la diversité étudiante et contribuer positivement à leur expérience scolaire lors de la semaine d'accueil de la rentrée scolaire. Shazia et Eneis ont été bénévoles auprès des plus démunies comme les personnes âgées. Mae a agi pour faire connaître le folklore de sa culture d'origine aux autres Canadiens en participant à un groupe de danse folklorique rwandaise qui est venu présenter leur numéro durant une activité sociale organisée pour la vie étudiante sur le campus.

L'engagement de Maraa pour la communauté étudiante du collège a été exemplaire au vu des accomplissements qu'elle a raconté avoir atteints durant ses années à l'association étudiante. Sa contribution sociale s'est répercutée sur un grand nombre de personnes qu'elle a connues, qu'elle a amené à s'engager dans les rangs de l'association étudiante ou qu'elle a écouté attentivement au sujet de leurs frustrations scolaires et informé sur leurs droits étudiants.

Pour illustrer plus directement cette thématique de la contribution sociale, nous citons l'engagement d'Eneis auprès de ses pairs et de la communauté :

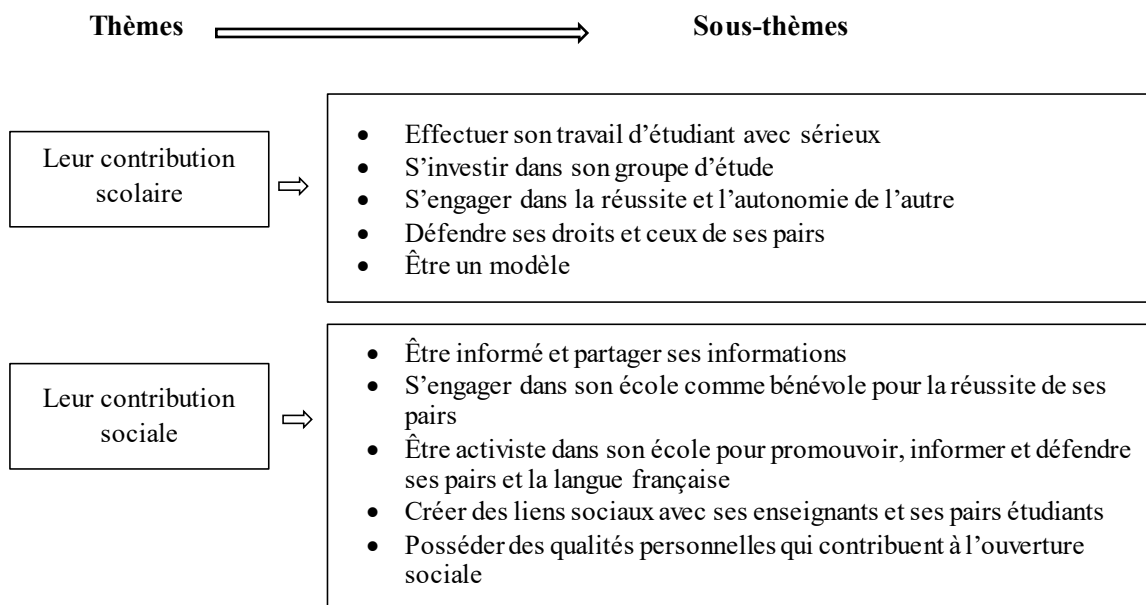
[...] je n'ai pas eu l'occasion de faire du tutorat, mais je sais qu'une fois, j'ai parlé avec une étudiante qui avait des difficultés en laboratoire et quand je lui ai parlé de mon expérience, la façon que moi j'avais de faire mon laboratoire, elle m'a dit qu'effectivement, c'est ça l'expérience qu'elle est en train de traverser. Alors, je lui ai donné des conseils. On a parlé et je lui ai donné mon numéro de cellulaire. Je lui ai dit : « Écoute, si tu as des questions, tu peux toujours m'appeler ».

En outre, ce répondant, qui a la volonté d'être utile et d'apprendre, a expliqué comment il s'y est pris pour devenir bénévole pour un groupe de personnes âgées :

[...] je me rappelle en fin de première année, dans les vacances d'été, je me demandais ce que je pouvais faire pour aider, « so » j'étais venu au centre, j'avais appelé à la Ville d'Ottawa et j'ai demandé où je pouvais aller faire du bénévolat, ils m'ont donné des options [...] j'ai fait une demande au centre de personnes âgées ici à Montfort [...]. J'ai travaillé là-bas tout l'été, parce que je me demandais ce que je peux faire pour être utile dans la société? Tout ça, je me disais qu'en étant en contact avec les gens dans la société, ça me permettra de connaître le monde, de comprendre comment les choses fonctionnent, et à la longue, ça m'aidera.

L'engagement social des étudiants durant leur vie étudiante les a conduits à contribuer à leur milieu scolaire en contexte francophone minoritaire, à socialiser davantage avec leurs pairs et à mieux connaître leur environnement sur et hors campus. Il est difficile de quantifier ou de qualifier ces contributions, cependant, nous sommes en mesure de concevoir que les étudiants qui ont voulu mieux comprendre leur entourage sont passés par l'engagement de soi au profit des autres et ont manifesté davantage d'altruisme ou de bienveillance envers leurs pairs. La Figure 13 suivante reprend de façon schématique le contenu du tableau.

Figure 13 : La représentation de la contribution des répondants à leur milieu scolaire francophone en situation minoritaire



La section qui suit présente une discussion de ces résultats à la lumière de la recension des écrits du chapitre I et du cadre conceptuel présenté au chapitre II.

6.4 La discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous discutons de nos résultats en nous éclairant principalement des concepts d'expérience étudiante de Dubet (1994), de l'intégration scolaire et sociale de Tinto, du métier d'étudiant de Coulon (2005), mais aussi des recherches que nous avons recensées au premier chapitre. En premier lieu, nous abordons le profil des répondants, puis nous voyons l'expérience étudiante que nos répondants ont construite durant leur cheminement scolaire et, enfin, nous abordons la contribution des étudiants à leur milieu scolaire.

6.4.1 Les profils des répondants

En termes généraux, le profil des répondants à notre recherche correspond davantage à celui d'étudiants non traditionnels (Cloutier, 1990 ; Choy, 2002 ; Doray et Murdock, 2010), car ils ont connu une interruption des études d'une année ou plus, ils ont l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires, ils ont des responsabilités familiales, ils sont indépendants financièrement et plusieurs sont des travailleurs à temps partiel, bien qu'ils soient tous des étudiants à temps plein. Ce profil se rapproche aussi de celui des « étudiants non traditionnels » de l'étude de Bean et Metzger (1985), soit des étudiants adultes, inscrits à temps partiel et qui résident hors campus.

Notre type d'étudiant non traditionnel ne correspond toutefois pas à celui défini dans le modèle de Tinto (1993) qui se limitait à des étudiants d'origine caucasienne, de classe sociale moyenne, d'entrées directes et vivant en résidence sur le campus (Grayson et Grayson, 2003 ; Pariat, 2008).

Un regard plus général sur la personnalité des répondants nous permet de reconnaître que plusieurs des participants avaient deux types de caractéristiques personnelles : environ la moitié des participants ont mentionné être de nature plus réservée et introvertie, voire timide, au début de leurs études et une autre moitié s'est définie comme étant plus enjouée, sociale et extrovertis. Cependant, tous les participants ont mentionné qu'après la première année, ils ont été en mesure de s'épanouir et de devenir plus extrovertis afin de pouvoir socialiser davantage et d'entrer en contact avec un ou plusieurs Canadiens natifs, leurs enseignants et des étudiants d'autres cultures.

6.4.2 L'expérience étudiante d'immigrants au postsecondaire en situation francophone minoritaire

En réponse à la question principale en lien avec cette section : *Quelles expériences étudiantes d'intégration sociale et scolaire réussie vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?*, nos résultats ont démontré qu'en tant qu'acteurs de leur expérience, les étudiants interviewés ont aussi été les acteurs de leur propre construction (Dubet, 1994). Cette construction a eu lieu, d'une part, parce qu'ils ont fabriqué et donné sens à leur expérience scolaire à travers les succès récoltés et les épreuves qu'ils ont traversées. D'autre part, ils se sont également construits à travers les solutions qu'ils ont mises en place pour remédier aux épreuves rencontrées.

Les résultats ont également exposé, à partir des témoignages à propos de leur expérience étudiante, que la majorité des répondants ont utilisé leurs compétences scolaires antérieures et leur capacité à bien intégrer la vie scolaire dans leur milieu collégial francophone en situation minoritaire pour réussir leur intégration sociale. Nous expliquons cette réponse en nous appuyant sur la définition de Dubet (1994) de l'expérience étudiante qui suppose trois dimensions subjectives : *le projet*, *l'intégration* et *la vocation*. Le projet est la capacité d'identifier ses buts et d'évaluer des stratégies puis de les appliquer tout en prenant conscience de leurs conséquences. L'intégration reflète la capacité de l'étudiant à s'engager par la socialisation avec son entourage, mais également par son assiduité à ses cours, sa capacité à décoder les règles hiérarchiques de l'établissement et celles de l'organisation du département. Enfin, la vocation fait le lien avec le sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études.

Notre compréhension de l'expérience des étudiants, toujours selon les témoignages qu'ils ont livrés, nous amène à conclure que la majorité avait un « projet » parce qu'ils s'étaient donné des objectifs et avaient sélectionné des stratégies. En effet, que ce soit leur capacité à sélectionner leur programme d'études, à trouver des réponses à leurs questions, à rencontrer leurs enseignants, leur coordonnateur de programme ou à demander de l'aide au service de counseling ou aux différents services en place dans cet établissement, les répondants ont été en mesure de définir ce qu'ils visaient et de déterminer les moyens pour y arriver.

En ce qui touche la dimension « intégration », nous croyons également que les répondants ont particulièrement bien réussi à socialiser avec leurs pairs et, pour certains, avec

leurs enseignants. Ils ont été capables de décortiquer les règles et les codes qui les entouraient, en allant chercher de l'aide et de l'appui auprès de leurs enseignants, de leur coordonnateur, voire auprès de leurs directeurs, et des services offerts par leur établissement. Ces codes et ces règles ont été essentiels à leur compréhension du fonctionnement du système scolaire et en particulier de leurs droits comme étudiants. Il est toutefois moins clair qu'ils aient bien saisi le contexte scolaire minoritaire dans lequel baigne la culture francophone. En effet, la majorité des répondants n'a pas réalisé le phénomène minoritaire de la langue française en Ontario. Nous avons constaté que la dimension minoritaire a été souvent saisie uniquement comme étant de nature ethnique ou de visibilité. Cela semble refléter que cette réalité de faire partie de la minorité ethnique ou visible est davantage un élément à se préoccuper au quotidien que la langue utilisée durant ce parcours. Certains étudiants, tels Fara et Dali, ont compris la réalité de la minorité linguistique, parce qu'ils ont consciemment décidé de vouloir y contribuer en étudiant en français ou en travaillant dans cette langue. Par conséquent, ils sont conscients des difficultés à obtenir des services dans cette langue et de la possibilité de trouver un emploi qui leur permettrait d'utiliser principalement cette langue durant les heures de travail. Leur prise de conscience les a menés à valoriser la langue française et la francophonie, et à vouloir en assurer, en quelque sorte, la pérennité. Ces résultats corroborent ceux de Bouchamma (2008) qui soulignait, entre autres, la participation des immigrants à la continuation de la francophonie à travers le monde et à celle de la langue française avec toutes ses variantes. Cependant, un faible nombre des répondants en sont les défenseurs de manière consciente.

En ce qui concerne la dimension de la « vocation », il nous est difficile d'énoncer dans quelle mesure ils l'ont investie, car nous ne les avons pas interrogés sur leur sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études. Nous les avons plutôt interrogés à propos de leur contribution et de leur participation à leur milieu. La section suivante discute de ce sujet plus amplement.

En outre, l'expérience étudiante des répondants semble nous démontrer que malgré certaines épreuves, ils ont été en mesure d'occuper une place dans leur milieu scolaire, que ce soit comme représentant de classe, comme tuteur, étudiant au programme d'emploi (PEPA) ou comme bénévole dans différentes activités scolaires et sociales, ce qui leur a permis, somme toute, de se sentir valorisé et de s'épanouir. Lors des entrevues, les participants ont peu manifesté de commentaires relatifs à la taille du collège, ce qui ne leur semblait pas être un

enjeu prioritaire. Cependant, il est possible que celle-ci ait eu davantage d'impact sur leur intégration puisqu'il s'agit d'un petit collège de 5000 étudiants offrant 140 programmes, en moyenne (La cité Collégiale, 2016), où le ratio professeur/étudiants et services de soutien offerts peuvent avoir favorisé la réussite et l'expérience des étudiants ou les défavoriser, selon le cas, et créer des obstacles tel que nous l'avons vu au point 6.2.1. En comparaison, un collège comme celui d'Algonquin représente une population de 21,000 étudiants temps plein et 269 programmes offerts (Algonquin College, 2016), soit quatre fois plus d'étudiants et le double de programmes offerts. Dans leurs recherches à propos de l'inclusion des minorités linguistiques en contexte scolaire francophone minoritaire en Ontario et en Colombie-Britannique, Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) avaient signalé que les immigrants occupaient une place insuffisante faute de savoir comment la prendre et que la diversité multiculturelle était particulièrement folklorisée au secondaire et l'élémentaire. En comparant certaines de nos conclusions aux leurs, nous trouvons que les répondants à notre recherche ont plutôt démontré une capacité à occuper une place dans leur milieu du fait qu'ils ont au moins participé, malgré l'adversité, à la construction de leur savoir (Dubet, 1994 ; Coulon, 2005 ; Perrenoud, 1994) et à celui de leurs pairs en œuvrant dans les différentes activités scolaires et sociales qui se sont présentées à eux.

6.4.3 Les défis et les stratégies lors de l'apprentissage de leur métier d'étudiant

En tant qu'acteurs de leur expérience étudiante (Dubet, 1994 ; Zeitler et Guérin, 2012), les répondants de notre recherche ont été en mesure de construire une expérience scolaire positive durant leur apprentissage – malgré les épreuves qu'ils ont eu à traverser – grâce aux stratégies empruntées pour y remédier. Nous discutons des résultats à cet égard dans les prochains paragraphes.

6.4.3.1 Les défis des répondants

Plusieurs des défis qu'ont rencontrés les répondants dans leur processus d'intégration scolaire et sociale, dont les compétences langagières à l'oral, les connaissances de la technologie, l'accès aux bourses et au financement des études, les barrières culturelles, sont semblables à ceux qui ont été répertoriés dans les études que nous avons recensées (Gaudet et Loslier, 2009 ; La Cité collégiale, 2005). Nous croyons cependant avoir été en mesure de décrire certains de ces défis avec de nouvelles nuances.

D'après Coulon (2005), les ruptures simultanées qui accompagnent l'étudiant dans ses dimensions affective et psychologique lorsqu'il doit quitter ses repères anciens, familiaux et scolaires, sont présentes en particulier lors du premier passage vers l'apprentissage du métier d'étudiant. Dans les résultats de notre analyse, il appert que nos répondants ont également vécu des ruptures, cependant, celles-ci correspondaient davantage au fait migratoire, qui implique un changement abrupt de cadres référentiels (Manço, 2006, p. 11), mais elles étaient aussi de nature psychologique, voire identitaire (Kérisit, 1998). Nous considérons ces ruptures comme liées aux défis de l'intégration sociale et de l'intégration scolaire. Par exemple, la difficulté des répondants à entrer en interaction avec de jeunes Canadiens natifs peu enclins à socialiser en classe représente deux types de défis : le défi intergénérationnel, en matière de groupe d'âge, car les répondants de notre étude étaient en moyenne âgés de 28 ans, et le défi du code de socialisation par les règles de bienséance des salutations initiales lors des rapports entre humains.

Les codes comportementaux très différents ont nécessité des efforts de la part des répondants. Nos résultats ont montré que lors des travaux d'équipe, le sentiment de rejet ressenti par les répondants lorsque certains membres ont refusé de collaborer avec eux était présent et constitue, de fait, un autre défi. L'étude de Lamoureux (2007), réalisée au Canada en milieu francophone, avait également signalé l'inconfort des jeunes natifs canadiens à échanger avec des étudiants et des enseignants venant d'autres pays. Ces difficultés des répondants à entrer en communication avec les autres, le fait de ne pas se sentir considéré par ses pairs et de sentir un rejet lorsque vient le temps de travailler en équipe, sont semblables à celles trouvées dans les résultats de la recherche réalisée par Gonzalez (2002) sur les étudiants mexicains aux États-Unis. Cet auteur a fait ressortir le fait que les représentations culturelles véhiculées à travers le discours de certains étudiants d'origine américaine caucasienne ne valorisaient pas la présence d'étudiants d'origine mexicaine.

Kabatakaka, B. et Tulina, M. (2013) ont identifiés des défis scolaires qui sont similaires à certains que nous avons identifiés, notamment les connaissances insuffisantes de la langue anglaise dans des cours de programme qui utilisent des manuels en anglais parce que les ressources en français sont insuffisantes, le système d'enseignement qui favorise le travail de collaboration (travail d'équipe) et l'utilisation de la technologie qui exige, entre autres, la

maîtrise de ses outils pour atteindre les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité (RARE).

Les difficultés de socialisation ont été présentes en classe et ont eu un impact sur l'intégration scolaire. Pourtant, sans leur compétence scolaire, il leur aurait été encore plus difficile de construire leur réseau de contacts : en effet, comme nous le rappellent les propos de Wiseman, les travaux d'équipe rendent la tâche plus difficile aux étudiants issus de l'immigration, car les autres membres de l'équipe « vont penser que leur note va diminuer à cause de toi ». Cette expérience étudiante rejoint également les propos de Jackson (2003) et de Montgomery (2010), qui expliquent que l'un des grands défis des étudiants en général, dans la vie universitaire, proviendrait des expériences avec de nouvelles personnes. Montgomery (2007, p. 79) rappelle que « *encountering diversity can be threatening and unsettling and can pose threats to students' sense of who they are* ».

Enfin, d'après nos résultats, nous pouvons affirmer que la majorité des répondants ont utilisé leurs compétences scolaires antérieures et leur capacité à bien intégrer la vie scolaire dans leur milieu collégial francophone en situation minoritaire, afin de réussir leur intégration sociale. Ils ont affronté de nombreux défis, tant scolaires que sociaux, mais surtout sociaux. En effet, cette dernière dimension semble avoir été non seulement la plus difficile durant leur première année scolaire, et surtout à leur arrivée au collège durant leur première session, mais également la clé de leur réussite.

6.4.3.2 Les stratégies mises en place

Parmi les résultats qui sont ressortis, nous avons souligné ce qui a permis aux répondants de surmonter leurs défis : les stratégies. Celles qu'ils ont déployées pour réussir à surmonter leurs défis ont été regroupées, dans notre analyse, sous la notion de « mesures de soutien » (Barbeau, 2007; Bourdon, Charbonneau et Lapostolle, 2006; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004; Maltais et Morin, 2013; Moisan, 2011; et Sauvé, Deburme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006) dont ils ont eu besoin pour réussir leur intégration scolaire et sociale. Il a été ainsi question de structures d'accompagnement aussi variées qu'originales. Ces mesures d'encadrement s'inscrivent dans les différentes dimensions de la vie de l'étudiant et ont été nommées d'après le type de soutien dont avait besoin l'étudiant pour réussir : nous avons ainsi parlé de différentes mesures de soutien orientées vers la réussite d'intégration scolaire et sociale

de l'étudiant en général, mais ici, surtout celles qui sont fonctionnelles pour l'étudiant issu de l'immigration. Ces mesures étaient accessibles parce que l'établissement scolaire les avait mises en place pour l'ensemble des étudiants. Des mesures de soutien offertes par les étudiants pour les étudiants ont aussi été repérées. Certaines sont en lien avec des mesures planifiées par l'établissement scolaire tandis que d'autres ont été établies de manière plus spontanée par les étudiants issus de la première génération de l'immigration qui ont participé à notre étude.

Parmi les sept premières mesures de soutien mentionnées au Tableau 13, soit celles provenant de l'établissement scolaire, nous constatons que les stratégies représentées sont présentes dans d'autres collèges communautaires de l'Ontario (Ryders, 2011). Elles font partie d'un ensemble de services offerts dans plusieurs collèges de l'Ontario, qu'ils soient de langue française ou de langue anglaise. Par ailleurs, certaines thématiques regroupant les stratégies empruntent une terminologie semblable à celles du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec. Tel est le cas des thématiques « mesures de soutien pédagogique dans une optique sociale », « mesures de soutien pédagogique » et « mesures de soutien pédagogique dans une optique personnalisée » qui recourent, par l'appellation, celles de « mesures d'encadrement pédagogique » et de « mesure d'encadrement personnel et social » du Conseil Supérieur de l'Éducation (2004, pp 27, 31). En ce sens, nous croyons que ces regroupements qui ont émergé de l'analyse de nos données convergent vers des données existantes.

En ce qui concerne la mesure de soutien huit, « mesures de soutien pour les étudiants offertes par les étudiants », nous constatons qu'elle représente le degré d'engagement et d'effort déployé par les participants pour apprendre de leur milieu. En ce sens, il s'agit de mesures précises qui rejoignent les préoccupations des collèges de l'Ontario quant à l'engagement étudiant (CCI research, 2009).

Dans le cadre de notre étude, nous pouvons ainsi conclure que ces stratégies représentent un résultat représentatif de certains enjeux actuels de l'apprentissage au collégial. Cependant, force est de constater par ailleurs que la mise en place de ces stratégies n'ait pas été orchestrées en tant que mesures de soutien planifiées par l'établissement dans un plan d'encadrement visant à soutenir les étudiants immigrants de première génération. En ce sens, nos résultats sont révélateur de cette lacune et représente une nouvelle contribution qui nécessitera plus d'attention dans les recherches à venir.

Les résultats que nous avons trouvés confirment la théorie de Tinto (1993) selon laquelle l'intégration de l'étudiant à son milieu scolaire est liée à sa persévérance scolaire. À ce sujet, Montgomery (2010) explique aussi que les étudiants provenant de la diversité ethnoculturelle peuvent avoir du succès à partir du moment où se créent des liens sociaux avec au moins un ami ayant son propre réseau d'amis. C'est d'ailleurs ce qu'ont mentionné les répondants : ils ont rencontré au moins une personne ayant fait la différence dans leur cheminement étudiant. Dans ce sens, ce n'est pas nécessairement la quantité des relations établies qui importe, mais la valeur et la qualité que l'une de ces relations apporte.

Une des premières stratégies que nous voulons faire ressortir est celle de la construction de liens sociaux qui permettent d'accéder au marché de l'emploi, une stratégie liée à leur réseautage professionnel et à l'aménagement de leur réseau d'information. Guiffrida (2003), dans sa recherche sur le rôle des organisations afro-américaines comme agentes d'intégration sociale, a mentionné une thématique semblable dans sa recherche. Il soulignait que les étudiants afro-américains valorisaient leur engagement dans les organisations correspondant à leur groupe identitaire, soit des organisations étudiantes afro-américaines, en raison des contacts extérieurs potentiels avec les membres du corps professoral afro-américain. Pour justifier les raisons derrière l'engagement des étudiants afro-américains dans les organisations correspondant à leur groupe ethnique, Guiffrida énonce que : « *Many student believed that the more Blacks they know in positions of power, the better their chances are to be aligned with someone who is able, and even obligated, to help them in the future* » (2003, p. 308). Dans notre recherche, la construction de réseaux semble se produire particulièrement entre les étudiants, mais certains des participants ont valorisé les contacts avec leurs enseignants et ont souhaité maintenir des liens positifs avec eux. Certains des participants ont affirmé vouloir établir des liens par affinité ethnique, tandis que d'autres l'ont fait pour des raisons professionnelles, par exemple pour leur recherche d'emploi futur ou pour l'obtention d'une lettre de recommandation auprès d'un employeur.

Notre résultat ne porte pas sur l'engagement des étudiants dans des associations spécifiques aux étudiants issus de l'immigration ou internationaux. Cependant, il est tout de même possible de constater chez nos participants qu'ils ont une stratégie d'élaboration d'un réseau social visant les contacts professionnels. Cette stratégie a été signalée parmi les mesures de soutien pour les étudiants offertes par les étudiants. Pour y arriver, leurs compétences

scolaires ont été à l'avant-plan. Ils se sont engagés surtout dans les groupes d'étude à l'extérieur des classes et ont aussi aidé les autres étudiants, sans mentionner une appartenance ethnique quelconque, à l'échelle de leur possibilité, par un tutorat informel et spontané. Cette stratégie leur a permis d'avoir accès à des personnes tant d'origine canadienne qu'en provenance d'autres pays que le leur. Ils ont pu compter sur ces personnes pour recevoir des informations, poser des questions ou obtenir de l'aide, selon la nature de leurs besoins. Cette stratégie d'entraide fait écho à la stratégie pédagogique de l'apprentissage coopératif d'Aylwin (1994). Ce dernier en décrit les caractéristiques et les modalités précises pour le bénéfice des enseignants qui vont organiser et évaluer le travail des étudiants. Cette stratégie combinant à la fois l'apprentissage et l'élaboration d'un réseau social par l'entraide leur offre entre autres, tout comme l'explique Aylwin (1994) dans l'apprentissage coopératif, une occasion d'intégration culturelle et sociale, un soutien affectif et pédagogique et l'amélioration des habiletés de communication.

Par ailleurs, une autre stratégie identifiée dans nos résultats souligne que les répondants ont accepté d'adopter certains comportements culturels qui diffèrent de leur pays d'origine, comme regarder son interlocuteur dans les yeux, travailler avec des collègues de sexe opposé ou d'autres générations, interagir directement avec l'enseignant en l'interpellant par son prénom, etc. De plus, parce qu'ils établissent un parallèle réel entre leur milieu scolaire et leur milieu d'emploi, les répondants ont pleinement conscience qu'ils effectuent en quelque sorte une répétition pour le marché du travail. Ils veulent apprendre le plus possible sur leur milieu scolaire et ils sont motivés à obtenir leur diplôme. Nous croyons que cette prise de conscience agit sur l'ensemble des stratégies déployées pour mieux intégrer leur milieu scolaire.

La stratégie d'encadrement des services de tutorat a été bénéfique pour plusieurs des répondants et, en ce sens, nos résultats concordent avec ceux de Duchesne et Larose (2000) qui ont axé leur recherche sur la mise en place d'un modèle inclusif tutorat-élève pour soutenir les jeunes adultes et leurs besoins développementaux lors de leur transition vers le postsecondaire. Cependant, tandis que leur modèle était orienté vers les jeunes adultes, nous croyons que l'utilisation de tutorats chez les étudiants adultes issus de l'immigration constitue un modèle potentiel à explorer et à adapter au besoin.

Enfin, les répondants ont compris rapidement leur métier d'étudiant et ils se sont affiliés, car ils ont réussi à naturaliser les pratiques et le fonctionnement du collège (Coulon, 2005), et cela, en général, au cours de la première année scolaire. Selon Coulon (2005), ces pratiques ne

sont jamais déjà formées ni acquises à l'arrivée de l'étudiant dans son nouvel environnement scolaire. Cette réussite des répondants nous permet de jeter un regard plus éclairé sur ce qu'apporte un immigrant de première génération qui réussit son intégration scolaire et sociale et ses répercussions sur son environnement dès ses premières années au Canada.

6.4.4 La contribution des étudiants issus de l'immigration au milieu scolaire

Cette partie des résultats présente notre discussion de l'analyse de la contribution des répondants et répond à la sous-question *Comment contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire et sociale francophone en situation minoritaire ?* Le sens que nous attribuons à la contribution provient, rappelons-le, des définitions sur l'intégration d'Anisef et Kilbride (2003), Cordeiro (1992), Legendre (2005), Madibbo (2008) et Schnapper (1991, 2007). Nous avons relevé, dans toutes les définitions que nous avons étudiées, le concept de participation selon le libre choix de l'individu à la communauté d'accueil et aux différentes sphères qui la composent, soit économique, politique et sociale. En ce sens, contribution et participation ont une base commune. Nous avons questionné les répondants sur leur degré d'engagement à leur environnement scolaire et comment ils le mettaient en pratique. Les résultats de notre analyse indiquent, dans un premier temps, que les contributions des participants s'inscrivent autant dans le processus de l'intégration scolaire que dans celui de l'intégration sociale. Dans les deux cas, il s'agit de la dernière étape de chaque processus. En effet, ils ont senti qu'ils participaient à leur environnement de manière concrète en aidant leurs pairs dans leur apprentissage scolaire et « en passant au suivant » ce qu'ils ont reçu eux-mêmes en termes d'aide et d'information pertinente relative à leur milieu scolaire ou autre. L'ajout du mot « autre » s'avère nécessaire, car à l'occasion, comme nous l'avons repéré dans les réponses d'Aimon, l'aide accordée pouvait être en relation avec le soutien psychologique apporté à un autre étudiant ou encore avec l'aide proposé à un étudiant pour se trouver un logis convenable. Ces éléments de contribution sont reliés de très près aux rapports humains, à la solidarité et à la collaboration avec les autres pour assurer une réussite, quelle qu'elle soit.

Le deuxième résultat d'analyse que nous avons constaté concernant le degré d'engagement des participants à leur milieu est en association à leurs réponses quant à la contribution ou la participation à leur milieu. Leurs contributions étaient nombreuses et elles nous ont semblé toucher une variété de dimensions. Ces dernières correspondent aux

dimensions multiculturelle, professionnelle, sociale, scolaire et même personnelle, puisqu'ils ont offert des conseils d'intégration tirés de leur expérience personnelle. Certains répondants ont même signalé que leur participation à cette recherche permettrait peut-être d'aider d'autres individus dans la même situation qu'eux et que c'était leur façon d'y contribuer. Nous observons que les étudiants ont été en mesure de participer à leur environnement et cela, rapidement après leur arrivée dans leur nouveau milieu, en fait dès la première année, que ce soit à la session d'automne ou à la session d'hiver.

Contrairement à certaines études exposant les difficultés, voire la résistance à l'intégration sociale des immigrants de première génération (Moreau, 2000 ; Madibbo, 2006, 2008), il semble être tout à fait possible pour des immigrants récents de contribuer rapidement à la société d'accueil. Il importe cependant de mentionner que notre étude porte sur la contribution en milieu scolaire francophone minoritaire, soit une microsociété, et non dans une société en général. D'ailleurs, la résistance à l'intégration sociale, selon notre analyse des réponses des répondants, provenait de la part de représentants de la communauté d'accueil, soit d'autres jeunes francophones de l'Ontario. En effet, les difficultés de collaboration entre jeunes étudiants canadiens et étudiants immigrants ont été mentionnées à plusieurs occasions durant les entretiens. À plusieurs occasions, les répondants ont mentionné que les Canadiens de langue française, surtout les jeunes, montraient peu d'ouverture à l'égard des étudiants immigrants, par exemple dans la composition et le travail en équipe, et peu de tolérance par exemple à l'égard des habitudes alimentaires des étudiants immigrants. Cependant, là où la résistance limitait sa participation, l'étudiant issu de l'immigration trouvait des stratégies pour surmonter l'écueil. Un des résultats ayant émergé est, selon nous, sans aucun doute celui de la création de groupes d'étude initiés par les pairs.

6.5 Le résumé de chapitre

Ce chapitre nous a permis de présenter l'ensemble des profils des participants, ce qui a offert l'occasion de comparer et de discuter des similitudes et des distinctions quant au profil d'échantillon des modèles de Bean et Metzger (1985) et de Tinto (1993). Les récits synthèses de l'expérience étudiante des répondants nous ont permis de mettre en parallèle ce même concept d'expérience étudiante qui est constitué de trois dimensions, empruntées à Dubet (1994) et nos

résultats. Ainsi, nous avons pu valider la présence des deux premières dimensions, projet et intégration, dans le parcours des répondants, mais non la dimension de vocation.

De plus, nous avons présenté les principaux défis qu'ont rencontrés les étudiants immigrants durant leur expérience étudiante. Les stratégies ont également été présentées et discutées. Malgré les difficultés, l'expérience étudiante des répondants révèle plusieurs pratiques stratégiques qui sont autant de mesures de soutien à prendre en considération dans des recherches futures.

Les derniers résultats présentés concernaient la contribution des répondants. Bien que le premier réflexe de certains avait été de signaler qu'ils n'avaient pas contribué à leur milieu, de plus amples explications ou l'emprunt de synonyme de notre part les ont conduits à faire remonter à leur mémoire des moments de contribution qu'ils ont décrits. Ainsi, la plupart des répondants ont exprimé, d'une part, avoir participé à l'apprentissage de leurs pairs en jouant soit un rôle de tuteur, d'accompagnant lors des groupes d'étude ou un rôle d'exemple en assurant un leadership pour la collaboration et la valorisation scolaire en classe et hors classe. D'autre part, ils ont décrit leur contribution sociale à travers les services rendus et les qualités personnelles qu'ils ont manifestées envers les étudiants sur le campus.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour but, d'une part, de comprendre l'expérience étudiante des immigrants de première génération qui réussissent leur processus d'intégration scolaire et sociale au postsecondaire en situation francophone minoritaire et d'autre part, de le documenter. Nous avons également l'ambition de répondre aux trois sous-questions de notre étude, soit d'utiliser les représentations des répondants pour définir l'intégration scolaire et l'intégration sociale, d'illustrer leur processus d'intégration scolaire et sociale ainsi que de décrire leur contribution à leur environnement scolaire. Nous avons été en mesure de répondre à l'ensemble de ces objectifs et aux questions posées.

Pour y arriver, cinq grands concepts constituaient notre cadre conceptuel afin de délimiter notre espace de recherche et mieux saisir les enjeux de notre sujet : l'intégration scolaire et sociale de Tinto (1993, 2012), le métier d'étudiant de Coulon (2005), l'expérience étudiante de Dubet (1994), la représentation sociale Jodelet (2009).

Nous avons conduit une recherche qualitative interprétative par l'application de la méthode descriptive phénoménologique de Giorgi (1997 ; 2012) qui se déroule en cinq étapes. 1) D'abord, la collecte de témoignages auprès de sujets participants à l'étude, sujets que nous avons aussi appelés répondants (Giorgi, 1997 ; Meyor, 2005). 2) Ensuite, plusieurs lectures de l'ensemble des données recueillies. 3) Puis, la division des données en unités de signification exigeant la mise en pratique de l'attitude appropriée en fonction de la perspective de la discipline. 4) L'application de la réduction des données en utilisant la terminologie, le vocabulaire et les concepts propres à la discipline et l'utilisation de la méthode de variation libre imaginaire visant la reformulation des propos des sujets participants en fonction de la valeur du cadre conceptuel. 5) Enfin, la synthèse de la structure du phénomène (Giorgi, 1997 ; 2012, Meyor, 2005).

Le retour sur les questions et les principaux éléments de réponses

Le chapitre IV des résultats de cette recherche a discuté les réponses à la question secondaire qui se formule ainsi : ***a) Comment les étudiants immigrants de première génération au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire et social francophone en situation minoritaire ?***

En réponse à cette question, nous avons extrait des descriptions des répondants plusieurs éléments de définition qui découlent de leurs représentations sociales. Bien que similaires à la définition de Tinto (1993, 2012), les éléments proposés par les étudiants adoptent une vision qui semble plus étendue, notamment en faisant de l'étudiant l'acteur central de sa réussite et en insistant sur la croissance des relations sociales orientées vers un soutien à l'accès au marché du travail. Nous avons été en mesure de composer une définition tant pour l'intégration sociale réussie que pour l'intégration scolaire réussie à partir de cette analyse. Les définitions correspondaient à l'essence de cette partie de notre recherche phénoménologique.

Une deuxième sous-question de notre recherche s'énonçait comme suit : ***b) Quels processus d'intégration vivent-ils ?*** Au chapitre V, nous avons répondu à celle-ci ; nous avons été en mesure d'analyser deux processus globaux respectifs à l'intégration scolaire et à l'intégration sociale. Étant donné l'interdépendance de ces deux processus, selon les indications des participants, nous les avons fusionné pour en créer un seul, celui illustré par le modèle de l'interdépendance des processus de l'intégration sociale et de l'intégration scolaire.

Enfin, nous avons été en mesure de discuter des résultats de notre recherche, d'en établir certains constats et de proposer des pistes d'intervention et des pistes de recherche pour la poursuite d'autres études.

Au chapitre VI, nous avons traité de la question principale de cette recherche ainsi que d'une sous-question. Pour traiter l'objectif de cette recherche qui s'intéressait à une meilleure compréhension de l'expérience étudiante et du processus d'intégration des immigrants de première génération qui ont surmonté avec succès les épreuves d'intégration scolaire et sociale dans leur nouvel environnement francophone en situation minoritaire, nous avons formulé la question principale suivante : ***Quelles expériences étudiantes d'intégration sociale et scolaire réussie vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?***

Notre étude nous a permis de présenter l'expérience étudiante des répondants sous forme de récit. Nous avons appris que les participants à notre recherche avaient rencontré plusieurs défis de nature variée et nous avons été en mesure d'en faire un inventaire. De plus, pour surmonter ces défis, les participants ont déployé également des stratégies que nous avons regroupées sous forme de mesures de soutien, puis décrites.

Nous avons également été en mesure de décrire les différentes contributions scolaire et sociale que les répondants ont pu offrir à leur milieu d'accueil. Ces descriptions ont répondu à la dernière sous-question que nous avons ciblée : *Comment contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire et sociale francophone en situation minoritaire ?*

L'ensemble de notre analyse nous permet de tirer quelques constats que nous avons énoncés ci-dessous. Ces derniers cernent les éléments clés relevant de l'expérience étudiante à travers l'intégration scolaire et sociale réussie chez les étudiants immigrants de première génération au postsecondaire en situation francophone minoritaire.

La formation de groupes d'étude constitue un apport important dans les stratégies de réussite des étudiants issus de l'immigration.

Les compétences scolaires de l'étudiant immigrant constituent des ressources qui lui permettent d'établir des relations sociales utiles.

Le milieu étudiant au sein d'un établissement postsecondaire est caractérisé par un comportement manifeste chez les individus (tant chez les Canadiens que chez les immigrants) qui tend au cloisonnement dans leur propre culture et par la méconnaissance des autres cultures.

Puisque plusieurs étudiants immigrants de première génération se sont engagés comme représentant de classe et comme tuteur pour différentes matières dès la première année scolaire, nous réalisons qu'ils peuvent s'engager rapidement au milieu d'accueil à condition de poser des stratégies relationnelles envers ses pairs.

Lorsqu'entouré de personnes qui donnent de l'appui, il apparaît que l'étudiant issu de l'immigration qui réussit nécessite quelques mois d'observation en classe avant de commencer à s'ouvrir et à accepter l'appui offert, ce qui semble lui permettre de surmonter plus rapidement les obstacles d'ordre scolaire et social et faciliter son processus d'intégration au milieu.

La situation de la minorité francophone et ses effets restent méconnus chez les répondants de cette recherche ; ils réalisent leur situation comme minorité ethnique ou visible, mais peu d'entre eux peuvent se représenter la situation de minorité linguistique reliée au français.

Par ses programmes de stages, son appui à la recherche d'emploi, l'établissement postsecondaire s'avère un instrument clé qui lie la formation et la construction de l'expérience de travail canadienne, favorisant ainsi l'avenir professionnel de l'étudiant.

La section qui suit précise à ce sujet les pistes d'intervention qui peuvent être prises en considération à différents paliers tant scolaire, administratif que politique. Finalement, des

pistes de recherches ultérieures sont suggérées de même que les limites de notre travail de recherche.

La contribution de la recherche

Nous sommes partis du constat qu'en milieu minoritaire francophone, tant la société d'accueil que les nouveaux arrivants font face à d'importants enjeux et défis relatifs à l'intégration (Thériault, Gilbert et Cardinal, 2008). Notre recherche s'est penchée plus particulièrement sur l'univers de l'éducation postsecondaire (EPS) et sur l'expérience des étudiants issus l'immigration. S'il est reconnu que l'EPS facilite l'intégration sociale et économique des immigrants récents, peu d'études ont été réalisées à ce jour sur les motivations et les expériences des immigrants en ce qui concerne le système d'EPS du Canada (Anisef, Sweet, Adamuti-Trache et Walters, 2009). Notre thèse est ainsi une contribution à la recherche dans ce domaine en éducation (Thomassin, 2008) puisqu'elle permet de comprendre le processus d'intégration des immigrants issus de la première génération étudiant au collégial.

Notre thèse est d'intérêt pour les communautés francophones en situation minoritaire, car elle documente comment des étudiants issus de l'immigration réussissent à s'intégrer du point de vue scolaire et social dans l'un de leurs établissements d'enseignement postsecondaire. Une bonne compréhension de ce processus et des conditions qui le rendent possible peut aider les communautés concernées à développer leurs aptitudes à cet égard (Quell, 2008).

Quant aux établissements d'enseignement postsecondaire, nos résultats fournissent un éclairage sur les stratégies à adopter afin de jouer favorablement leur rôle dans la formation et la socialisation de ces étudiants issus de l'immigration (Pilote et Magnan, 2008 ; Quell, 2008). Les administrateurs des établissements peuvent y trouver des solutions à court, moyen et long termes afin de favoriser la rétention et la réussite scolaire des étudiants issus de l'immigration (La Cité collégiale, 2005a, 2005b, 2007a, 2008a).

Enfin, les employeurs peuvent tirer profit de cette recherche puisqu'elle démontre certains liens qui doivent s'établir entre l'école et les employeurs, à travers les stages par exemple, afin de favoriser l'intégration des immigrants au marché du travail. Cependant, ces liens ne sont pas présentés de manière explicite.

Les pistes d'intervention

Nous proposons ci-dessous plusieurs pistes d'intervention qui pourront aider à répondre aux besoins des immigrants de première génération et faciliter leur intégration scolaire et sociale. Pour les formuler, nous nous appuyons directement sur les propos des répondants.

Plan d'encadrement des étudiants issus de l'immigration

La première piste d'intervention provient de l'ensemble des stratégies que les répondants ont utilisées pour réussir leur intégration scolaire et leur intégration sociale. Les mesures de soutien qui ont émergé nous indiquent notamment un manque de concertation ou de planification particulière d'encadrement à l'égard de ce groupe d'étudiants. Outre le programme de jumelage et l'encadrement dont a bénéficié Wiseman à l'intérieur de son collège, grâce à son statut d'étudiant réfugié parrainé par un comité local de l'EUMC, aucun groupe dédié à cette tâche n'a été repéré, ni la présence de politique interne articulée à ce sujet. Aussi, serait-il nécessaire d'établir un tel cadre afin de les appuyer, ce qui permettrait par la même occasion une prise de conscience de la part du personnel scolaire et du personnel administratif de la nécessité d'offrir un encadrement spécialisé pour les étudiants qui sont issus de l'immigration et qui sont arrivés depuis peu au Canada et plus particulièrement dans une école en contexte francophone minoritaire ?

Programme de mentorat

Dali, lorsqu'il mentionne recevoir le soutien et les conseils de sa conjointe tout comme ceux des conseillers du counseling, soulignait par ailleurs qu'il faudrait au moins une équipe de quatre ou six personnes pour appuyer individuellement les étudiants issus de l'immigration. Cet appui correspond à l'encadrement mentionné par Wiseman et dont il a bénéficié en obtenant l'aide du comité local de l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC), car les membres l'ont accompagné dès son arrivée en sol canadien et durant les premières années scolaires suivantes, et lui ont servi de mentors tant dans son cheminement scolaire que dans son cheminement social et personnel en dehors du collège. Wiseman mentionnait aussi l'aide à l'intégration spécifique aux immigrants offerte provisoirement pendant quelques années par un agent de liaison multiculturel, un projet qui avait été fourni en partenariat avec les services de l'Organisme communautaire des services aux immigrants d'Ottawa (OCISO). D'un autre côté, plusieurs répondants ont également mentionné leur volonté de participer au programme de

jumelage entre immigrants récents et étudiants du collège afin de « redonner au suivant », d'aider ceux qui arrivent à comprendre plus rapidement le système scolaire et la culture de leur milieu d'apprentissage tout comme les différents codes culturels canadiens. Ces pratiques sont des exemples de programmes qui répondent aux besoins d'accompagnement. Pourtant, des difficultés ont aussi été soulignées par quelques répondants, comme le fait que les personnes immigrées ne sont pas enclines à chercher de l'aide, à participer aux activités formelles du collège ou à utiliser la technologie pour chercher de l'information. Il faudrait donc développer des mécanismes permanents de mentorat qui auraient une durée dans le temps et une présence physique incluant une approche humaine plutôt que numérique ou virtuelle. Ces mécanismes devraient adopter une approche positive, inclusive et valorisante de l'intégration des étudiants issus de l'immigration récente au milieu scolaire.

Centrale d'information

Lors du groupe focalisé, plusieurs répondants ont mentionné la nécessité de créer une centrale d'information offrant non pas des services informatisés où l'on retrouve toutes les informations nécessaires, mais un service offrant une intervention immédiate par des personnes pouvant répondre aux questions et diriger les individus vers des solutions, des réponses concrètes et rapides. Par exemple, Milan a mentionné l'appui qu'il a offert à une personne récemment immigrée au Canada qui l'a abordé par une question dans un couloir du collège alors qu'il cherchait de l'information sur les programmes. Milan s'est alors proposé pour l'accompagner devant un ordinateur afin de lui présenter les options possibles et lui expliquer comment fonctionne la page Internet présentant les programmes.

Groupes d'entraide

Aimon, s'appuyant sur son expérience durant ses huit années passées aux États-Unis, expliquait également l'importance de créer un réseautage multiculturel entre nouveaux arrivants en provenance de l'Afrique; il prenait pour modèle le comportement des Latino-Américains qui tissent une forte solidarité valorisant l'entraide économique et sociale dans diverses cités américaines. Une intervention possible serait d'offrir dans le milieu scolaire une structure permettant l'organisation formelle et inclusive à toute culture d'un réseau pour les immigrants de première génération. Cette structure devrait pouvoir permettre des activités de réseautage formelles et informelles offrant des occasions d'échange pour mieux comprendre la culture et la

langue du milieu d'accueil, l'informatique et toutes autres questions potentielles. Quelques exemples de création d'activités pourraient être la mise en place, lors d'une journée portes ouvertes, d'un cercle de mini-conférences et de cercles de groupe d'étude. Les mini-conférences, offertes par les étudiants issus de l'immigration ayant acquis de l'expérience avec succès, viseraient les étudiants issus de l'immigration en première année et les exposeraient entre autres aux meilleures pratiques scolaires et sociales. Les cercles de groupes d'étude pourraient regrouper les étudiants qui vivent un sentiment d'isolement et qui désirent créer ou participer à des groupes d'étude selon leur matière scolaire.

Centre de développement d'expérience professionnelle canadienne

Lors de la formation postsecondaire, il est profitable, tant pour le milieu scolaire que pour les étudiants issus de l'immigration, le marché du travail et la société en général, de pourvoir au développement de l'expérience professionnelle canadienne des immigrants-mêmes qui sont retournés aux études. Les répondants, tant lors des entretiens que du groupe focalisé, ont exprimé leurs préoccupations relatives au marché du travail et à leur besoin de développer leur expérience professionnelle canadienne en vue de trouver un emploi et de poursuivre leur carrière. Les administrateurs des établissements scolaires devraient reconnaître l'importance de maintenir les stages professionnels déjà annoncés dans les programmes de formation lorsque les étudiants s'y inscrivent et d'en assurer la réalisation. Les différents paliers gouvernementaux devraient développer (ou les ajuster si elles existent) des politiques relatives à la formation à l'emploi assurant aux nombreux immigrants qui arrivent chaque année au Canada des chances d'emploi égales à celles des Canadiens nés au pays et un « vivre ensemble » (Barras et Manço, 2014) plus prometteur. Une variété de mécanismes peuvent offrir des expériences pratiques en milieu de travail, que ce soit à l'aide de bénévolat à court ou moyen termes, de mise en place de programme de travail-études avec diverses formes de passerelles ou de la multiplication de programmes de stages à différents moments de la formation postsecondaire. Ces mécanismes requièrent en général la mise en place de partenariats entre l'entreprise privée, les services publics et les établissements postsecondaires. La construction de l'expérience professionnelle des étudiants issus de l'immigration en parallèle à leurs études assurerait ainsi une meilleure transition vers le monde du travail.

Les pistes de recherche

Pour approfondir notre sujet d'étude qui, rappelons-le, porte sur l'expérience étudiante d'immigrants de la première génération étudiant au collégial dans leurs processus d'intégration scolaire et sociale en milieu francophone minoritaire, nous suggérons quelques pistes de recherches ultérieures qui contribueront à l'avancement des connaissances.

Tout d'abord, il serait important de comparer le processus d'intégration des étudiants issus de l'immigration inscrits dans différents programmes au postsecondaire qui obtiennent du succès dans leur processus d'intégration scolaire et leur intégration sociale avec ceux qui abandonnent ou obtiennent des moyennes plus faibles que la moyenne générale des étudiants d'un établissement postsecondaire. Il serait bénéfique de comprendre le rapport entre ces expériences de succès et d'échec afin de pouvoir confirmer les raisons de ces différences.

Il serait intéressant d'approfondir le sujet de la contribution des immigrants de première génération en consultant différents points de vue du milieu postsecondaire, comme les employés administratifs, le personnel scolaire et les autres étudiants tant ceux issus de l'immigration que ceux nés au Canada. Étant donné que peu de recherche existe dans ce domaine, il serait indispensable d'avoir un regard nouveau sur la représentation de ces acteurs sur la contribution des immigrants dans leur milieu postsecondaire.

Il conviendrait également de creuser la question des relations nouées par les immigrants de première génération sur le campus, notamment afin de mieux comprendre comment ce réseau leur permet l'accès à l'emploi et à la construction de leur expérience professionnelle canadienne.

Notre recherche a relevé de nombreuses mentions au sujet des groupes d'étude formels et informels auxquels participent les étudiants immigrants. Il serait intéressant d'étudier en quoi cette stratégie de formation et d'apprentissage serait en mesure de contribuer à la problématique de la difficile ouverture à l'autre, aux différences de culture, d'âge et de conditions d'existence, autre défi qui a été soulevé par plusieurs répondants.

Sur le plan de la recherche sur les pédagogies, il serait intéressant d'étudier les difficultés qui ont été soulevées à l'égard de la collaboration au sein des équipes d'étudiants. Ce sujet est important, car la collaboration est essentielle à la vie professionnelle dans les contextes où la

diversité culturelle est une occasion de développement et une des clés de la cohésion sociale au quotidien (Manço et Berras, 2014).

Enfin, plusieurs études ont été produites à propos de l'enseignement et des enseignants dans les écoles francophones en contexte minoritaire (Gérin-Lajoie, 2008, 2010 ; Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004 ; Turner, 2012). Cependant, très peu de recherche a été menée à propos de l'expérience des enseignants au postsecondaire dans ce même contexte. Ainsi, il serait important d'approfondir les connaissances relatives à l'expérience des enseignants qui constituent l'alter ego des étudiants immigrants dans leur formation, leur apprentissage et leur évaluation durant leurs études en milieu francophone minoritaire au postsecondaire. Cette piste rejoint d'ailleurs certains propos de chercheurs ayant étudié l'historique du postsecondaire en milieu francophone minoritaire de l'Ontario (Dupuis, Jutras-Stewart et Stutt, 2015).

Les limites de la recherche

En ce qui a trait aux limites, il faut considérer celles reliées aux biais de la chercheure quant au terrain choisi pour la recherche et à ses expériences à propos de l'immigration, puisqu'elle travaille comme enseignante dans ce collège et qu'elle a été en relation rapprochée avec des immigrants récents que ce soit dans sa vie personnelle ou professionnelle. La description plus détaillée des présupposés rencontrés a été présentée dans le chapitre III portant sur les limites de la méthodologie. Notons cependant que cette caractéristique peut aussi être considérée comme une force de l'étude, car connaissant de fond en comble le système collégial, la chercheure a été en mesure de trouver des solutions alternatives lorsque la recherche s'est butée à des difficultés pour identifier des répondants ou collecter des données.

Le rôle de la chercheure a aussi été limité et influencé par la méconnaissance du vocabulaire français de la part des participants. À de nombreuses occasions, les répondants ne comprenaient pas les termes choisis et il a fallu en trouver d'autres pour faciliter la compréhension des questions lors des entretiens, voire leur proposer des mots pour leurs réponses et nous sommes consciente que cela a pu avoir une influence sur certains d'entre eux. Pour nous assurer de la crédibilité des propos, nous avons posé quelques questions de différentes manières à d'autres moments, sans autre explication de la chercheure, afin de vérifier si les réponses étaient corroborées.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Algonquin College (2016). *Fast Facts*. Récupéré de <http://www.algonquincollege.com/public-relations/fast-facts/>
- Amirault, D., de Munnik, D. et Miller, S. (2012). *What Drags and Drives Mobility: Explaining Canada's Aggregate Migration Patterns*, document de travail n° 2012-28, Banque du Canada.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Andrew, C. (2008). The City of Ottawa and Francophone Immigration. *Metropolis. Canadian issues/Thèmes canadiens*, Spring, 60-62.
- Anisef, P. et Kilbride, K. (Eds.). (2003). *Managing Two Worlds: The Experiences and Concerns of Immigrant Youth in Ontario*. Toronto, Canada : Canadian Scholar Press.
- Anisef, P., Sweet, R., Adamuti-Trache, M., et Walters, D. (2009). *Immigrants récents. Comparaison des participants et des non-participants à l'éducation postsecondaire au Canada*. Citoyenneté et Immigration Canada.
- Anisef, P., Sweet, R. et Adamu-Trache, M. (2010). *Incidences de l'éducation postsecondaire au Canada sur les résultats des immigrants récents relativement au marché du travail*. Citoyenneté et Immigration Canada. Document récupéré en ligne le 10 mai 2014 de http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/recherche/incidences_postsecondaire.asp
- Association des universités et des collèges canadiens. (2011). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 1 : Effectifs*. Ottawa, Canada.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Barras, C. et Manço, A. (2014). Diversité culturelle dans les PME : menace ou opportunité ? *Diversités et Citoyennetés – La lettre de l'IRFAM* 37, 7-12. Document récupéré en ligne le 29 décembre 2015 de http://www.academia.edu/6727477/Diversit%C3%A9s_en_entreprise_pi%C3%A8ge_ou_tremplin_

- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research on Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Research on Higher Education*, 6, 129-148.
- Bean, J. P. et Metzner, B. S. (1985). A Conceptual of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Belkodja, C. (dir.). (2008). Immigration et diversité dans les communautés francophones en situation minoritaire. *Metropolis. Canadian Issues/Thèmes canadiens*, printemps, 3-6.
- Benjamin, M. (1990). *Freshman daily experience: implications for policy research and theory*. University of Guelph Student-Environment Group: Guelph, Canada.
- Benson, J. E. (2007) Make New Friends but Keep the Old: Peers and the Transition to College. *Interpersonal Relations Across the Life Course Advances in Life Course Research*, 12, 309-334.
- Bisson, R. et Ahouansou, P. (2011). *Rapport final. État des lieux de l'immigration d'expression française Stormont, Dundas, Glengary – Prescott et Russell – Frontenac Ontario*.
Récupéré de
http://www.immigrationfrancophone.ca/images/documents/25_mars_2011_version_finale_etat_des_lieux_est_on_immigration_bisson.pdf
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Blau, P. M. (1974). Parameters of Social Structure. *American Sociological Review*, 36, 615-635.
- Blau, P. M. (1977a). *Inequality and Heterogeneity*, New York, NY: Free Press.
- Blau, P. M. (1977b). A Macrosociological Theory of Social Structure. *American Journal of Sociology*, 83, 26-54.
- Blau, P. M. (1980). A Fable About Social Structure. *Social Forces*, 58, 777-788.
- Bordeleau, L. P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes. *Recherches qualitatives*, 25 (1), 103-127.
- Bordigoni, M., Demazière, D. et Mansuy, M. (1994). *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse : points de vue sur les recherches françaises*. Communication au « Network on Transition in Youth » Seelisberb.

- Bouchamma, Y. (2008). The Challenges that Francophone Minority Community Schools Face in Integrating Immigrant Students. *Canadian Issues*, Spring, 109-112.
- Boulet, M. et Boudarbat, B. (2010). Un diplôme post-secondaire canadien : un tremplin vers des emplois de qualité pour les immigrants ? *Étude IRPP*, 8 (septembre), 1-33.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistique*. Paris, France : Fayard.
- Bourdieu, P. (1985). *Homo academicus*. Paris, France : Les Éditions de Minuit, collection « Le sens commun ».
- Bourdon, S. Charbonneau, J et Lapostolle, L. (2006). Famille, réseaux et persévérance au collégial : le point sur les travaux en cours, Note de recherche 2006. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).
- Bouthillier, G. (2002). Immigration, intégration et citoyenneté : quand le majoritaire parle de lui-même. *Les Cahiers du Gres*, 3 (1), 55-63.
- Boyd, M. (2008). Variations des résultats socioéconomiques chez les jeunes adultes de la deuxième génération. *Diversité canadienne*, printemps, 23-27.
- Braxton, J., Sullivan, A. et Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. Dans J. Smart (Ed.), *Higher Education: A Handbook of Theory and Research*, 12, 107-164. New York, NY : Agathon Press.
- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castenada, A. B. (1993). College persistence: The testing of an integrated model. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Camilleri, C. *et al.* (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- CCI Research Inc. (2009). *Mesure de l'engagement des étudiants dans l'éducation postsecondaire : base théorique et applicabilité aux collèges de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009.
- Chagnon, J. (2013). *Migration : internationales 2010, 2011*. Ministère de l'Industrie, Ottawa.
- Centre d'aide et d'innovation pédagogique de La Cité collégiale. (2010). *Échange de courriels entre Régnald Ayotte du CAIP et Lynnda Proulx en 2010*. Ottawa, Canada.
- Chabal, S. (2011). Les principaux biais à connaître en matière de recueil d'information. *Les fiches En Lignes de La Lettre du CEDIP*, 62 (avril).

- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique, 53-87. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 5^e éd. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Chickering, A. W. et Reisser, L. (1993). *Education and Identity*, 2nd Ed., San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Choy, S. P. (2002). *Access & Persistence : Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students*. Récupéré de www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_access&persistence.pdf
- Citoyenneté et Immigration Canada – Comité directeur (2006). *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire*. Citoyenneté et Immigration Canada.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2008). *Focus. Intégration. Inclusion*, 1 (1).
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2009). *Rapport annuel 2008-2009 sur l'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien : promouvoir l'intégration*. Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux Canada.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2010). *État des lieux : l'immigration au sein des communautés francophone minoritaire*. 12^e Congrès national de Metropolis. Document récupéré de http://wiki.settlementatwork.org/w/uploads/Etats_des_lieux_immig_fr_.pdf
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2012). *Communiqué de presse : Un plan d'immigration qui convient au Canada : Un nombre plus important d'immigrants qui travaillent déjà au Canada sera admis par l'intermédiaire de la catégorie de l'expérience canadienne*. Document récupéré de <http://nouvelles.gc.ca/web/article-fr.do?nid=704229>
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2014). *Planification des niveaux d'immigrations du gouvernement du Canada*. Document récupéré de <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/pni/index.asp>
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2016). *Rapport de la rencontre de recherche Enjeux et priorités de recherche en immigration francophone*. Université Saint-Paul, Ottawa, mars 2015. Document récupéré de http://www.immigrationfrancophone.ca/images/Rapport_de_la_rencontre_de_recherche_-_Enjeux_et_priorites_de_recherche_en_immigration_francophone_mars_2015.pdf
- Cloutier, R. (1990). *Les "nouvelles" clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de "l'étudiant traditionnel"*, Québec Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires, *Les Cahiers du LABRAPS*.

- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-S120.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Ministère de l'éducation du Québec.
- Cordeiro, A. (1992). Les mots et le non-dit collectif. *Écarts d'identité : L'intégration, c'est quoi au juste ?*, 62, 2-5.
- Côté, P.-B. (2011). *En une page... Dubet et la sociologie de l'expérience*. Page consultée le 20 août 2014 dans <http://labossedusocial.com/2011/04/08/en-une-page-dubet-et-la-sociologie-de-l%E2%80%99experience/>
- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Economica, Anthropos.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Crouzier, M.-F. (2008). Inclusion scolaire : de l'individualisme professionnel à une culture de la reliance. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 2, 312-328.
- Dalley, P. (2003). Immigration et travail en milieu minoritaire : le cas de l'Alberta francophone. *Metropolis. Canadian Issues/Thèmes canadiens*, printemps, 55-59.
- Dartigues, A. (1972). *Qu'est-ce que la phénoménologie ?* Collection « Regard ». Toulouse, France : Édouard Privat.
- Dastur, F. (2004). *La phénoménologie en question – langage, altérité, temporalité, finitude*, collection « Problèmes et controverses ». Paris, France : Librairie Philosophie J. Vrin.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. Cursus. Paris, France : Armand Colin.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal, Canada : Guérin Universitaire.
- Deschamps, C. (2006). Sur les traces de l'histoire du mouvement phénoménologique au Québec : un témoignage. *Les Cahiers du Cirp* 1, 1-11.
- Deschamps, J.-C., Lorenzo-Cioldi, F. et Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire : élève modèle ou modèle d'élève ?* Lausanne, Pierre-Marcel Favre.
- Deveau, K. et Landry, R. (2007). Identité bilingue : produit d'un déterminisme social ou résultat d'une construction autodéterminée ?, 113-134. Dans M. Bock (dir.). *La jeunesse au*

- Canada français : formation, mouvements et identité.* Ottawa, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York, NY : Touchstone Edition.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation.* Paris, France : Armand Collin.
- Dewing, M. et Leman, M. (2006). *Le multiculturalisme canadien.* Services d'information et de recherche parlementaire. Bibliothèque du parlement.
- Diversis Inc. (2013). *Plan stratégique quinquennal du Réseau en immigration francophone en Nouvelle-Écosse (2013-2018).* Immigration Nouvelle-Écosse. Récupéré de <http://www.immigrationfrancophonene.ca/sites/default/files/RIFNEPlanStrategique2013-2018.pdf>
- Doray, P. et Murdoch, J. (2010). Nouveaux étudiants, nouveaux parcours ? La présence étudiante dans l'enseignement postsecondaire. Présentation, *Éducation et sociétés* 2 (26), 5-12. Document consulté de : <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-2-page-5.htm>
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 1 (7), 23-36.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35 (35-4), 511-532.
- Ducharme, D. A. (1999). *La musique derrière les mots : une étude ethnométhodologique de conversations entre apprenantes adultes du français langue seconde et leur enseignante.* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré de <http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq48097.pdf>
- Duchesne, S. et Larose, S. (2000). Pour une approche développementale en tutorat maître-élève. *Pédagogie collégiale*, 13 (4), 19-24.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- Dupuis, S., Jutras-Stewart, A. et Stutt, R. (2015). L'Ontario français et les universités bilingues (1960-2015). *Revue du Nouvel-Ontario*, 40, 13-104. Récupéré de <http://www.erudit.org.proxy.bib.uottawa.ca/revue/rno/2015/v/n40/1032585ar.pdf>
- Éluard, P. (1929). La terre est bleue, dans *L'amour la poésie.* Paris, France : Gallimard.

- Farmer, D. (2001). *Immigrants francophones en Ontario : réalité invisible, défis pour la recherche*. Dans le cadre de la 5^e Conférence nationale de Metropolis – Ottawa, octobre 2001. Récupéré de http://canada.metropolis.net/EVENTS/ottawa/workshops/imm_franco_ont.doc
- Farmer, D. (2008). L'immigration francophone en contexte minoritaire : entre la démographie et l'identité, 121-160. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. Montréal, Canada : Fides.
- Farmer, D. et Taleb, K. (2010). Retracer la question au sein de l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire : bilan et enjeux. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*, Actes du 12^e Congrès national de Metropolis à Montréal du 18 au 21 mars 2010, 5-9.
- Felouzis, G. (2014). *La démocratisation de l'enseignement supérieur et ses conséquences*. Conférence de clôture du 28^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) 19-22 mai 2014, Université de Mons, Belgique.
- Finnie, R., Childs, S. et Qiu, T. (2012). *Persévérance aux études postsecondaires : Nouvelles données pour l'Ontario*. Toronto, Canada : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2010). *Immigrants and Visible Minorities: Post-Secondary Education Experiences*. (Version 11-04-10) A MESA Project L-SLIS Research Brief. Toronto, Canada : Canadian Education Project.
- Finnie, R. et Mueller, R. E. (2009). *Access to Postsecondary education in Canada Among Children of Canadian Immigrants. MESA Project Research Paper 2009-1*. Toronto, Canada : Canadian Education Project. Récupéré de www.mesa-project.org/research.php
- Finnie, R. et Qiu, T. (2009). *Transition et progression : persévérances dans les études postsecondaires dans la région de l'Atlantique, données du SIEP*. Division de la Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation. Statistique Canada.
- Fisher, M. J. (2007). Settling into Campus Life: Differences by Race/Ethnicity in College Involvement and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 78(2), 125-161.
- Forgues, E. (2007). *Tendances migratoires des francophones en situation minoritaire : analyse comparative avec les anglophones*. Moncton, Canada : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Université de Moncton.

- Froy, F. et Giguère, S. (dir.) (2007). *De l'immigration à l'intégration : des solutions locales à un défi mondial*. Bruxelles, Belgique : Éditions de l'OCDE.
- Fugier, P. (2008). Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et leurs études*. *Revue ¿ Interrogations ?* 6. Document consulté en ligne le 17 août 2014 dans <http://www.revue-interrogations.org/Pierre-Bourdieu-et-Jean-Claude>
- Gallant, N. (2008). De l'ouverture à l'inclusion : immigration et identité en milieu francophone minoritaire. *Metropolis. Canadian Issues/Thèmes canadiens*, printemps, 43-46.
- Gallant, N. et Denis, W. B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Francophonie et éducation*, 36 (1), 142-160.
- Gallant, N. et Fournier, C. (2010). Trajectoire d'immigrants francophones en Atlantique. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*, Actes du 12^e Congrès national de Metropolis à Montréal du 18 au 21 mars 2010, 18-21.
- Gaudet, E. et Loslier, S. (2009). *Recherche sur le succès scolaire des étudiants de langue et de cultures différentes inscrits dans les établissements collégiaux francophones du Canada*. Citoyenneté et Immigration Canada, Patrimoine canadien, RCCFC.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33 (2), 356-378.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire, 65-94. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.). *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Francophonie et éducation*, 36 (1), 25-43.
- Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada*. Thèse de doctorat en éducation. Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire*. CIRCEM, FCE, ICRML.
- Gilly, M. (2009). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*, Paris, France : Sociologie d'aujourd'hui, Presses universitaires de France, 7^e édition, 2009, 3^e tirage, 383-406.

- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation, 341-364. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-G. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3-12.
- Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité. *Éducation et francophonie*, 34 (1), 148-161.
- Gonzalez, K. P. (2002). Campus Culture and the Experiences of Chicano Students in a Predominantly White University. *Urban Education*, 37(2), 193-218.
- Gouvernement du Canada. (2013). *Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : éducation, immigration, communautés*, Ottawa. Document consulté en ligne dans <http://www.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?DocId=8019677&Language=F&Mode=1&Parl=41&Ses=2&File=48>
- Gouvernement du Canada. (2015). Communiqué de presse : *Le Canada souhaite la bienvenue aux premiers résidents permanent issus d'Entrée express*. Document récupéré de <http://nouvelles.gc.ca/web/article-fr.do?nid=961379>
- Gouvernement du Canada. (2016). *Programme de mobilité internationale : Intérêts canadiens – Avantage important-Mobilité francophone [R205a] (code de dispense C16)*. Récupéré de <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/outils/temp/travail/avis/francophone.asp>
- Gouvernement de l'Ontario. (2010). *Immigration en Ontario*. Page consultée le 27 août 2011 dans <http://www.ontarioimmigration.ca/fr/index.htm>
- Grayson, J. P. (1993). The Experience of Female and Minority Students in First Year Science. Institute for Research York University : Ontario. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418673.pdf>
- Grayson, J. P. (1997). Racial Origin and Withdrawal from University. Institute for Research York University : Ontario. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404905.pdf>
- Grayson, J. P. et Grasyon, K. (2003). *Research on Attrition and Retention*. The Canada Millennium Scholarship Foundation : Montréal. Récupéré de http://www.tru.ca/_shared/assets/Grayson_2003_research_on_retention_and_attrition23683.pdf

- Guiffrida, D. A. (2005). To break away or strengthen ties to home: A complex question for African American students attending a predominantly White institution, *Equity and Excellence in Education*, 38, 49-60.
- Guiffrida, D. A. (2006). Toward a cultural advancement of Tinto's Theory, *Review of Higher Education*, 29, 451-472.
- Hansen, J. (2007). *Éducation et premiers résultats sur le marché du travail au Canada*. Ressources humaines et Développement social Canada. SP-793-12-07F.
- Harry, B. (2005). Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: 'Integration is very nice but...'. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 89-106.
- Hartman, D. et Gerteis, J. (2005). Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociologic Terms. *Sociological Theory*, 23(2), 218-240.
- Houle, R. et Corbeil, J.-P. (2010). *Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006)*. Ottawa, Canada : Ministère de l'Industrie.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Traduction de C. De Backer et V. Lamongie de l'association ERASME. Bruxelles, Belgique : ERPI/De Boeck Université.
- Huot, S. (2010). Le défi d'une « intégration réussie » au sein de la communauté francophone en situation minoritaire à London, en Ontario. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*, Actes du 12^e Congrès national de Metropolis à Montréal du 18 au 21 mars 2010, 22-25.
- Huot, S. et Rudman, D. L. (2009). The Performance and Places of Identity: Conceptualizing Intersections of Occupation, Identity and Place in the Process of Migration. *Journal of Occupational Science*, 17(1).
- Husserl, E. (1953). *Méditations cartésiennes*. Traduction de G. Peiffer et E. Lévinas, Paris, France : Vrin.
- Husserl, E. (1985). *L'idée de la phénoménologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Immigration francophone. (2016). *Entrée en vigueur du volet mobilité francophone : un nouvel élan pour le recrutement de travailleur qualifié d'expression française dans nos communautés*. Document récupéré de <http://www.immigrationfrancophone.ca/fr/accueil/nouvelles/174-entree-en-vigueur-du->

[volet-mobilite-francophone-un-nouvel-elan-pour-le-recrutement-de-travailleurs-qualifies-d-expression-francaise-dans-nos-communautes](#)

- Jackson, C. (2003). Transformation into Higher Education: Engendered Implications for Academic Self-concept. *Oxford Review of Education* 29(3), 331-346.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations. Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Valérie Hass, *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*, p. 235-255. Rennes, France : Les Presses universitaires de Rennes, 2006, 274 p. Collection « Didact – Psychologie sociale ». Document consulté en ligne le 9 novembre 2011 dans <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030023179>
- Jodelet, D. (2009). Représentations sociales : un domaine en expansion, 47-78. Dans D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*, 7^e éd., 3^e tirage. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Johnson, M. L. (2008). La vitalité des communautés francophones en situation minoritaire. *Metropolis. Canadian Issues/Thèmes canadiens*, printemps, 23-26.
- Kabatakaka, B. et Tulina, M. (2013). Un personnel collégial engagé : stratégies de réussite des jeunes immigrants au niveau collégial. *Éducation Canada*, 53 (4).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Katimavik (2015). *À propos de Katimavik. Notre mission*. Récupéré de <http://www.katimavik.org/fr/propos-de-katimavik>
- Kérésit, M. (1998). Les défis de l'intervention interculturelle en milieu minoritaire de langue française en Ontario. *Reflets*, 4 (1), 75-99.
- Kirschenmann, P. P. (1996). "Preparatory Education for Foreign Students Who's (and What Kind of) Responsibility?". Dans C. P. Smith *et al.*, *Education for Transition: Bridging non-western schools and western higher education*, Amsterdam, Netherlands : VU University Press, 21-28.
- Kvale, S. et Brinkman, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Labrie, N., Lamoureux, S. et Wilson, D. (2010). *L'accès des francophones au postsecondaire en Ontario : le choix des jeunes. Rapport final*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto.

- La Cité collégiale. (2005a). *Accueil et intégration des immigrants d'expression française au sein des communautés francophones en situation minoritaire*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2005b). *Rapport annuel 2004-2005*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2005c). *Statistiques sur la présence à La Cité collégiale, des étudiants de première génération selon le secteur, le programme et le pays d'origine*. Préparées par le secteur Planification et initiatives stratégiques en collaboration avec Compustat Consultants. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2006). *Rapport annuel 2005-2006*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2007a). *Analyse comparative de la réussite des étudiants de la population générale et des étudiants des communautés culturelles à La Cité collégiale en 2004, 2005, 2006 : partie I*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2007b). *Documents corporatifs*. Documents consultés le 5 juin 2008 et le 7 décembre 2008 dans <http://www3.lacitec.on.ca/85.html>
- La Cité collégiale. (2007c). *Les compétences culturelles : leur importance en milieu éducatif*. Conférence présentée lors de l'Atelier de sensibilisation aux compétences culturelles. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2008a). *Un leadership franco-ontarien qui s'affirme : plan stratégique 2008-2013 de La Cité collégiale*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2008b). *Rapport annuel 2007-2008*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2008c). *Rapport annuel 2006-2007 révisé le 22 février 2008*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2009). *Données sur le sondage de la diversité remises par le Centre de recherche et d'innovation pédagogique (CRIP)*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2010a). *Rapport annuel 2009-2010*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2010b). *Données sur le sondage de la diversité remises par le Centre de recherche et d'innovation pédagogique (CRIP)*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2011). *Rapport annuel 2010-2011*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- La Cité collégiale. (2015). *Données sur le sondage de la diversité remises par le Bureau d'admission et du registraire*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.

- La Cité collégiale. (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Ottawa, Canada : La Cité collégiale.
- Lamoureux, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université : questions de changements identitaires*. Thèse de doctorat non publiée, Département de curriculum, d'apprentissage et d'enseignement, Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto.
- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et Francophonie*, 34 (1), 54-81.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 145-167.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3^e éd., Montréal, Canada : Guérin.
- Leman, M. (1999). *Le multiculturalisme canadien*. Page consultée le 28 juillet 2010 dans <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/CIR/936-f.htm>, dernière mise à jour 3 juin 2002, gouvernement du Canada.
- Lemos, S. F. C., Costa, S. G. et Lima, R. C. P. (2013). Representações Sociais Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 43-61.
- Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. (2000). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- MacKay, A. W. (2006). *Rapport d'étude sur l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick*. Fredericton, Canada : Presses de l'Université du Nouveau-Brunswick.
- Madibbo, A. I. (2006). *Minority Within a Minority: Black Francophone Immigrants and the Dynamics of Power and Resistance*. New York, NY, London, UK : Routledge.
- Madibbo, A. I. (2008). L'intégration des jeunes immigrants francophones de race noire en Ontario : défis et possibilités. *Metropolis. Canadian Issues/Thèmes canadiens*, printemps, 50-54.
- Magnan, M.-O. et Pilote, A. (2007). Multiculturalisme et francophonie(s) : enjeux pour l'école de la minorité linguistique. *Glottopol*, 9, janvier, 80-92.
- Maltais, C. et Morin, C. (2013). Mieux encadrer les étudiants pour soutenir la réussite. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 25-28.

- Manço, A. A. (2006). *Processus identitaire et intégration : approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*. Collection « Compétences interculturelles », Paris, France : L'Harmattan, IRFAM.
- Manço, A. et Barras, C. (2014). « Travailler ensemble » ? Diversité culturelle et entreprises. *Diversité culturelle dans les entreprises : piège ou tremplin. La Lettre de l'IRFAM*, 37, 3-6. Document récupéré en ligne le 29 décembre 2015 de http://www.academia.edu/6727477/Diversit%C3%A9s_en_entreprise_pi%C3%A8ge_ou_tremplin
- Marmolejo, F., Manley-Casimir, S. et Vincent-Lancrin, S. (2008). Immigration et accès à l'enseignement supérieur : intégration ou marginalisation ? Dans *OCDE, L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Volume 1, Démographie, Éditions de l'OCDE. Document consulté en ligne dans <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040687-fr>
- Martinello, F. (2008). *Student Transitions and Adjustments in Canadian Post-Secondary Education*. MESA Project Research Paper 2008-7. Toronto, Canada : Canadian Education Project. (www.mesa-project.org/research.php).
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483-502.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et al. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale de langue ou de culture ? *Éducation et Francophonie*, 36 (1), 177-196.
- Metropolis. (2003). *La citoyenneté commune : noyau immuable ou dynamique ?* Conférence-débat du mardi 14 octobre 2003. Page consultée le 20 juillet 2011 dans http://canada.metropolis.net/events/metropolis_presents/shared_citizenship/index_f.htm
- Mertens, D. (2014). *Research and Evaluation in Education and Psychology*, 4th Ed., Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25 (1), 25-42.
- Meyor, C. (2011). L'entreprise phénoménologique : des vrais et des faux problèmes. *Recherches qualitatives. Hors Série 10*, 4-16. Récupéré dans <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

- Ministère de la Justice du Canada. (2003). *Loi sur le multiculturalisme canadien*. Page consultée le 7 juillet 2011 dans <http://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/C-18.7/page-1.html> (Loi à jour 2011-06-15 ; dernière modification 2003-04-01).
- Moisan, R. (2011). L'élaboration d'un modèle de référence en encadrement des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 24(3), 4-9.
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the International Student Experience*. London, UK : Palgrave Mcmillan.
- Moreau, G. (2000). Quelques éléments de comparaison entre les politiques d'« intégration » de l'Allemagne, du Canada, de la France, de la Grande-Bretagne, de l'Italie et des Pays-Bas. *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 1, 101-120.
- Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis: Its Image and its Public*. Cambridge, UK : Polity Press.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Ngouem, A. C. (2010). Tentative de construction d'un modèle normatif d'intégration des immigrants dans une communauté francophone en milieu minoritaire. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*. Actes du 12^e Congrès national de Metropolis à Montréal du 18 au 21 mars 2010, 10-14.
- Noguera, P. A. (2004). Social Capital and the Education of Immigrant Students Categories and Generalizations. *Sociology of Education*, 77(2), 180-183.
- Nora, A. et Cabrera, A. F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education*, 67, 119-148.
- Office des affaires francophones de l'Ontario. (2009). *Les francophones de l'Ontario : portrait de la communauté francophone de l'Ontario*. Page consultée le 25 juillet 2011 dans <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco.html>
- Okonny-Myers, I. (2010). *Mobilité interprovinciale des immigrants au Canada*. Citoyenneté et Immigration Canada.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Éditions de l'OCDE.

- Ouedrago, A. E. (2011). L'intégration scolaire des étudiants immigrants et étrangers dans les Cégeps du Québec. *Actes du colloque 2011 : Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative*, 25-29. Service interculturel collégial. Montréal.
- Padilla, R. V. (1991). Using computers to develop concept models of social situations. *Qualitative Sociology*, 14, 263-274.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Pariat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance au baccalauréat*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal, Canada : Université du Québec à Montréal.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 3^e éd. 1996. Paris, France : ESE Éditeur.
- Pilote, A. (2008). *Les défis des écoles de langue officielle minoritaire et leur rôle pour supporter la vitalité des communautés : les expériences éducatives de la jeunesse dans la société contemporaine*. Communication présentée lors du 3^e symposium de l'Association des études canadiennes portant sur *La jeunesse et les minorités de langues officielles au Canada* tenu à l'Université Concordia les 28 et 29 février 2008.
- Pilote, A. et Magnan, O. (2008). L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs, 275-317. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. Montréal, Canada : Fides.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Pollard, D. S. (1990). Black Women, Interpersonal Support, and Institutional Change, 257-276. Dans J. Antler and S. Knopp Biklen. (Eds.). *Changing Education: Women as Radicals and Conservators*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Proulx, L. et Duchesne, C. (2013). L'intégration au milieu collégial de jeunes adultes issus de l'immigration : réflexions et solutions. *Revue d'éducation* de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. (Printemps 2013).
- Proulx, L., Émond, I. et Duchesne, C. (2010). Formation des adultes immigrants en contexte francophone : défis et perspectives. Actes du *Congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (ACÉÉA). Montréal, Canada, mai 2010. Document

récupéré de <http://casae-ceea.ca/~casae/sites/casae/archives/cnf2010/OnlineProceedings-2010/Individual-Papers/Proulx%20Emond%20Duchesne.pdf>

- Quell, C. (2000). *Speaking the languages of citizenship*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- Quell, C. (2002). *L'immigration et les langues officielles : obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*. Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux Canada.
- Quell, C. (2008). Recherches sur la nouvelle diversité des communautés francophones en situation minoritaire. *Metropolis. Canadian Issues/Thèmes canadiens*. Immigration et diversité au sein des communautés francophones en situation minoritaire, printemps, 7-9.
- Reitz, J. G. (2004). Immigration and Canadian Nation-Building in the Transition to a Knowledge Economy. Dans W. A. Cornelius, P. L. Marint, J. F. Hollifield et T. T. Stanford. (Eds.). *Controlling Immigration: A Global Perspective*, 2nd Ed., Stanford, CA : Stanford University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York, NY : Basic Books.
- Ryders, T. (2011). *Accommodating the Ethno-Cultural differences of Students: an Analysis of Ontario Community Colleges*. Doctorat Thesis, Ontario Institute of Studies in Education (OISE), University of Toronto.
- Saenz, T., Marcoulides, G. A., Junn, E. et Young, R. (1999). The relationship between college experience and academic performance among minority students. *The International Journal of Educational Management*, 13(4), 199-207.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, 123-150. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.). (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment construire un échantillon scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives – Hors Série*, 5, 99-111. Actes du colloque *Recherches qualitatives : Les questions de l'heure*.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée, 337-360. Dans B. Gauthier (dir.). (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 5^e éd., Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Schnapper, D. (1991). L'intégration : définition sociologique. *Migrants formation*, 86, 32-52.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 1^{er} décembre 2014, consulté le 10 juin 2015 dans <http://rfp.revues.org/2217>
- Shaienks, D., Gluszynski, T. et Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires* – Statistique Canada – Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.
- Statistique Canada. (2001). *Analyses. Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues*. Page consultée le 20 octobre 2009 dans <http://urlz.fr/3YU3>
- Statistique Canada. (2003). *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada : le processus, les progrès et les perspectives*. Ministère de l'Industrie.
- Statistique Canada. (2005). *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada. S'établir dans un nouveau pays : un portrait des premières expériences*. Ministère de l'Industrie.
- Statistique Canada. (2006a). *Thèmes de diffusion du Recensement de 2006. Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger*. Page consultée le 20 octobre 2009 dans <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/index-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2006b). *Thèmes de diffusion du Recensement de 2006. Immigrants dans les provinces et les territoires, Ontario : province de prédilection pour la plupart des nouveaux arrivants au Canada*. Page consultée le 20 octobre 2009 dans <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/p11-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2006c). *Population selon le statut d'immigrant et la période d'immigration, chiffres de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires, et les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement – Données-échantillon (20 %)*. Page consultée le 3 juin 2008 dans <http://urlz.fr/3YU7>
- Statistique Canada. (2006d). *Recensement. Profils des communautés de 2006*. Page consultée le 3 juin 2014 dans <http://urlz.fr/3YU4>

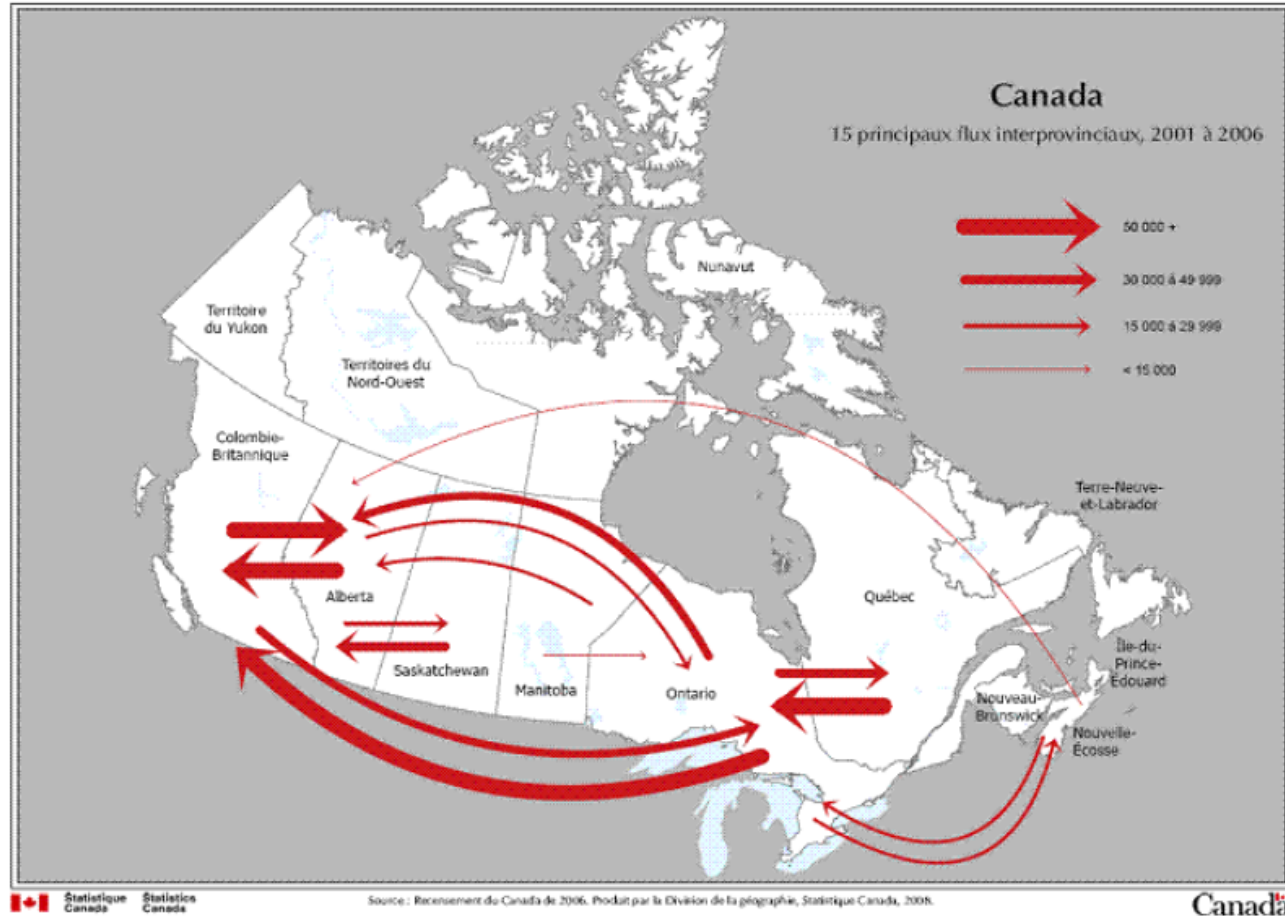
- Statistique Canada. (2007a). *Toronto, Ontario* (tableau). *Profils des communautés de 2006*, Recensement de 2006, produit n° 92-591-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Publié le 13 mars 2007. Page consultée le 23 novembre 2008 dans [<http://www12.statcan.ca/>[...]]F]
- Statistique Canada. (2007d). *L'emploi et le revenu en perspective*, 8 (10). Produit n° 75-001-XIF au catalogue de Statistique Canada. Ministère de l'Industrie. Ottawa.
- Statistique Canada. (2010). *Portrait statistique des langues officielles du Canada : les francophones de l'Ontario*. Ministère de l'Industrie. Document récupéré dans <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2010001-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2011). *Diversité et immigration ethnoculturelle au Canada*. Ministère de l'Industrie. Document récupéré dans <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2012). *La croissance démographique du Canada : de 1851 à 2061. Chiffres de population et des logements, Recensement de 2011*. Produit n° 98-310-X2011003 au catalogue de Statistique Canada. Ministère de l'Industrie. Ottawa.
- Statistique Canada. (2013). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. Enquête nationale auprès des ménages, 2011*. Ministère de l'Industrie. Ottawa. Document récupéré dans <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2014a). *Profil de l'ENM, Alfred et Plantagenet, TP, Ontario, 2011*. Dernière modification le 28 avril 2014. Page consultée le 20 juin 2014 dans [http://www12.statcan.gc.ca/nhsenm/2011/\[...\]SearchPR=35&A1=All&B1=All&Custom=](http://www12.statcan.gc.ca/nhsenm/2011/[...]SearchPR=35&A1=All&B1=All&Custom=)
- Statistique Canada. (2014b). *Profil de l'ENM, Greater Sudbury/Grand Sudbury, CV, Ontario, 2011*. Dernière modification le 28 avril 2014. Page consultée le 20 juin 2014 dans [http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dppd/prof/details/\[...\]=All&B1=All&Custom](http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dppd/prof/details/[...]=All&B1=All&Custom)
- Statistique Canada. (2014c). *Profil de l'ENM, Ottawa – Gatineau (partie de l'Ontario) RMR, Ontario, 2011*. Dernière modification le 7 avril 2014. (Page consultée le 15 juin 2014 dans [http://www12.statcan.gc.ca/\[...\]SearchPR=35&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1](http://www12.statcan.gc.ca/[...]SearchPR=35&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1)
- Statistique Canada (2014d). L'écart de revenus entre les immigrants très instruits et ceux qui le sont moins à l'arrivée au Canada, 1984 à 2007. (Page consultée le 20 novembre 2016) <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/140529/dq140529c-fra.htm>

- Sreewart, D. et Mikunas, A. (1990). *Exploring Phenomenology: A Guide to the Field and Its Literature* (2nd Ed.), Athens, OH : Ohio University Press.
- Thériault, J. Y., Gilbert, A. et Cardinal, L. (dir.). (2008). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. Montréal, Canada : Fides.
- Thomassin, D. (2007). *L'immigration francophone dans les communautés en situation minoritaires : état de la recherche*. Rapport présenté au Groupe de recherche sur les politiques, ministère du Patrimoine canadien.
- Thomassin, D. (2008). Francophone Immigration in Minority Communities: The State of the Research. *Metropolis: Canadian Issues*, Spring, 116-120.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Students Attrition*. Chicago and London : The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago and London : The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012a). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1). 1-8. Récupéré de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ryM0BIYnCMcJ:https://fyhejournal.com/article/download/119/120+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca&client=firefox-b-ab>
- Turner, K. (2012). L'enseignement en Ontario français : au-delà de la transmission des connaissances, 51-78. Dans S. Lamoureux et M. Cotnam (dir.). *Prendre sa place*, Ottawa, Canada : David.
- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO.
- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. UNESCO. Page consultée le 10 septembre 2009 dans http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Canada : The University of Western Ontario.

- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Genep, A. (1981). *Les rites de passage : étude systématique des rites*. Paris, France : Éditions A. et J. Picard.
- Van Houtte, M. and Stevens, P. A. J. (2009), "School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium", *Sociology of Education*, 82 (3), 217-239.
- Van Kaam, A. (1966). *Existential foundation of psychology*. Pittsburg, PA : Duquesne University Press.
- Van Oudenhoven, J. P., Prins, K. S. et Buunk, B. P. (1998). Attitudes of minority and majority members toward adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, 995-1013.
- Walkty, C., Rooke, R., Harder, N. et Forbes, L. (2009). Portes ouvertes à la diversité. *Pédagogie collégiale : recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur*, 22 (3), 16-21.
- Watson, L. W., Terrell, M. C., Wright, D. J. et al. (2002). *How Minority Students Experience College: Implementations for Planning and Policy*. Sterling, VA : Stylus Publishing, LLC.
- Wong, L. (2008). Multiculturalism and Ethnic Pluralism in Sociology: An Analysis of The Fragmentation Position Discourse. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 40 (1), 11-32.
- Zeitler, A. et Guérin, J. (2012). La construction de l'expérience : Entretien avec François Dubet. Recherche et formation – Entretien intégral, 70. Page consultée le 20 août 2013 dans <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR070-9.pdf>

ANNEXE A : FIGURE 1

Figure 1 : Quinze principaux flux interprovinciaux, de 2001 à 2006



Source : Myers (2010) et Recensement du Canada de 2006. Produit par la Division de la géographie, Statistique Canada, 2008.

ANNEXE B : LETTRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Ottawa, le 20 mars 2012

ÉTUDIANTS COLLABORATEURS RECHERCHÉS

Bonjour,

Vous avez été identifié comme étudiant qui a particulièrement réussi son intégration et je vous invite à témoigner de votre expérience. Je cherche des étudiants qui veulent partager leur expérience d'intégration et qui souhaiteraient participer à une recherche scientifique.

QUEL EST LE PROJET DE RECHERCHE ?

Mon projet de recherche a pour but de comprendre l'expérience d'intégration des étudiants immigrants de première génération au collégial qui s'établissent en milieu minoritaire francophone. Ce projet prend place dans le cadre d'études doctorales à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

QUI PEUT PARTICIPER ?

Si vous êtes :

- ✓ un étudiant qui fréquente un établissement postsecondaire en Ontario pour la première fois ;
- ✓ étudiants à La Cité collégiale depuis au moins un semestre ;
- ✓ âgés de 20 à 44 ans ;
- ✓ immigrant de première génération, c'est-à-dire que vous n'êtes pas nés au Canada et que vous y habitez depuis moins de dix ans ;
- ✓ un étudiant qui a une moyenne pondérée par semestre égale ou supérieure à 2,85 ou une moyenne qui correspond à une moyenne égale ou supérieure à celle de son programme.

POURQUOI PARTICIPER ?

Votre participation à cette recherche contribuera à :

- la compréhension de l'expérience de vie d'immigrants de première génération dans leur cheminement d'intégration au Canada ;
- la réussite d'autres immigrants qui ont besoin de modèles pour mieux s'intégrer ;
- l'avancement des connaissances scientifiques à propos des immigrants de première génération.

QUELLE SERA VOTRE PARTICIPATION ?

Si vous acceptez de contribuer comme volontaire à cette recherche, votre participation est requise pour les activités suivantes :

- ❖ La participation volontaire à deux entrevues. Chaque entrevue sera d'une durée de 60 minutes ;
- ❖ La rédaction de deux à huit courriers électroniques ;
- ❖ La participation à un groupe focalisé (entretien de groupe).

En tout temps, vous serez libre de vous retirer de cette recherche sans préjudice ou pénalité que ce soit.

VOUS VOULEZ PARTICIPER ?

Contactez-moi directement aux coordonnées suivantes : Lynnda Proulx

lprou024@uottawa.ca

Tél. : 613-742-2493, poste 2237

J'espère que ce sujet suscitera votre intérêt et que votre participation sera nombreuse.

Cordialement,
Lynnda Proulx
Étudiante au doctorat en éducation
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

ANNEXE C : CRITÈRES DE SÉLECTION DES CANDIDATS

Critères	Oui	Non
Étudiant immigrant au Canada depuis dix ans ou moins		
Habite en Ontario en ce moment		
Désire partager et explorer leur expérience d'intégration sociale et scolaire en milieu collégial franco-ontarien		
La Cité collégiale est le premier établissement scolaire qu'il fréquente en Ontario pour poursuivre ses études		
A terminé au moins un semestre de son programme		
A obtenu une moyenne semestrielle pondérée de 2,85 ou plus OU A une moyenne égale ou supérieure à la moyenne des étudiants de son programme		
Adulte âgé de 20 à 44 ans (environ)		
Fait partie des catégories suivantes : immigrant économique – immigrant famille – immigrant réfugié		
A reçu le statut d'immigrant, de résident permanent ou de citoyen canadien		

ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES

Titre du projet : Processus d'intégration d'étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire

Lynnda Proulx,
doctorante
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
613-742-2493, poste 2237

Madame Claire Duchesne, professeure agrégée
Superviseure
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
Lamoureux, 233
613-562-5800, poste 4041
Courriel :

Courriel :

Invitation à participer : Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-dessus qui est menée par Lynnda Proulx et sa superviseure, Claire Duchesne.

But de l'étude : Étudier l'expérience de vie d'étudiants immigrants de première génération au collégial et leur processus d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone en situation minoritaire.

Participation : Ma participation sera demandée pour trois activités, soit à deux entrevues individuelles, à la rédaction de courriels. Ma participation aux entrevues aura lieu avec l'étudiante chercheure Lynnda Proulx au printemps 2012, à l'heure qui me convient et dans un lieu de préférence clos où je me sens à l'aise. Chaque rencontre sera d'une durée d'environ 60 minutes. La première rencontre se divisera en deux volets. Le premier volet, d'une durée d'environ 30 minutes, servira à recevoir l'information relative au projet de recherche (but du projet, consignes pour la rédaction des courriers électroniques et leur utilité dans la recherche) et à compléter des documents administratifs (formulaire de consentement, et fiche technique de la chercheure). Le deuxième volet, d'environ 30 minutes, sera réservé à une entrevue semi-dirigée sur le thème de l'intégration scolaire. La deuxième rencontre, d'une durée d'environ 60 minutes, sera réservée pour une entrevue semi-dirigée sur le thème de l'intégration sociale. J'accepte que durant les entrevues, l'étudiante chercheure Lynnda Proulx, prenne des notes pour compléter ses informations. Je comprends que les entrevues seront enregistrées sur de l'équipement audio et qu'elles serviront de données de recherche pour la thèse et pour des publications. Je relirai la synthèse des transcriptions des entrevues pour m'assurer qu'elle correspond à ce que j'ai dit lors des entrevues. La synthèse des entrevues me sera acheminée selon deux modes prévus et j'opte pour le mode qui me convient en y apposant mes initiales. Ces deux modes sont :

- Envoyer la transcription de l'entrevue par courriel (il est possible, mais peu probable qu'un tiers puisse interrompre l'envoi du courriel lire son contenu) et retourner la synthèse révisée dans les délais prescrits de trois semaines ; _____
- Rencontrer en personne sur le campus pour remettre la transcription de l'entrevue et faire les arrangements pour que le participant révise et redonner la synthèse révisée à la doctorante selon un délai prescrit de trois semaines ; _____

Pour les courriels, l'étudiante chercheure me demandera de rédiger un minimum de deux courriers électroniques et un maximum de huit afin de raconter des situations quotidiennes actuelles de mon

expérience d'intégration sociale et scolaire en milieu francophone minoritaire. Je rédigerai ces courriers électroniques une fois par semaine ou plus, selon ma convenance, pendant les mois de mars et d'avril 2012. Je raconterai ce que je désire sur mon expérience quotidienne actuelle d'intégration dans mon milieu scolaire.

Risques : Je comprends que cette recherche implique des risques de malaises émotionnels et psychologiques parce que je vais partager des informations personnelles. Je comprends que je suis libre de m'abstenir de répondre aux questions si je ressens un malaise de type trouble émotif ou de trouble psychologique. Je peux également me retirer de la recherche sans crainte de pénalité. Si j'ai un malaise qui persiste au-delà de la séance, je peux contacter les services de personnes-ressources en counseling étudiant ou en accueil des immigrants qui me sont remis.

Bienfaits : Ma participation à cette recherche aura pour effet de me permettre de réfléchir sur mon expérience d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone minoritaire. En tant qu'étudiant immigrant de première génération et acteur principal de cette réalité, je détiens la meilleure position possible pour parler en profondeur de mon expérience puisque je vis cette situation au quotidien. Ma participation à cette recherche me permettra de partager mes connaissances et je contribuerai ainsi à faire avancer les connaissances sociales et scientifiques sur l'intégration sociale et scolaire des étudiants immigrants. Ma participation à cette recherche assurera une meilleure compréhension de la nature de l'intégration des étudiants immigrants de première génération au collégial dans un milieu scolaire francophone en situation minoritaire.

Confidentialité et anonymat : J'ai l'assurance de l'étudiante chercheuse que l'information que je partagerai avec elle restera strictement CONFIDENTIELLE. Seules les personnes engagées dans cette recherche, l'étudiante chercheuse Lynnda Proulx et sa superviseure, Claire Duchesne, auront accès à mes réponses. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la rédaction de la thèse, de communications ou d'articles ultérieurs et selon le respect de la confidentialité. Dans le cas où je souhaite connaître les publications où l'on retrouve l'utilisation des données que j'ai fournies, je communiquerai avec l'étudiante chercheuse pour recevoir ces informations. Ni mes parents ni autres personnes de mon entourage ou de l'entourage de La Cité collégiale n'auront accès à ces données sans mon consentement. En tout temps durant la recherche et le traitement de l'information, les données que je livrerai et qui sont reliées à mon groupe culturel, à mon patrimoine ou à mes coutumes seront traitées et décrites avec respect. **L'anonymat** sera garanti dans les publications et les communications orales par l'utilisation de pseudonyme pour remplacer mon identité et protéger mes droits culturels. **L'anonymat** sera garanti par l'utilisation de pseudonyme pour remplacer mon identité et protéger mes droits culturels.

Conservation des données : Les données recueillies (enregistrements audio, enregistrements sur clé USB munie d'un mot de passe sécuritaire et tout fichier électronique, transcription sur papier des entrevues, synthèse des transcriptions, courriers électroniques, notes de terrain) seront conservées de façon sécuritaire dans un lieu sûr fermé à clé (le bureau de la doctorante et le bureau de la directrice de recherche de la doctorante) et qu'elles seront détruites cinq ans après le dépôt de la thèse de l'étudiante chercheuse. Une copie des données brutes sera également conservée sur le campus de l'Université d'Ottawa pour la durée de leur conservation.

Compensation : Je comprends que ma participation à la recherche est volontaire et que je ne recevrai aucune compensation financière en échange.

Participation volontaire : Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment ne seront pas utilisées et seront détruites dans les plus brefs délais.

Acceptation : Je, (*nom du participant*), accepte de participer à cette recherche menée par Lynnda Proulx, étudiante de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Claire Duchesne.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, 613-562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux conserver.

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – GROUPE FOCALISÉ

Titre du projet : Processus d'intégration d'étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire

Lynnnda Proulx,
doctorante
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
613-742-2493, poste 2237

Madame Claire Duchesne, professeure agrégée
Superviseure
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
Lamoureux, 233
613-562-5800, poste 4041

Courriel :

Courriel :

Invitation à participer : Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-dessus qui est menée par Lynnnda Proulx et sa superviseure, Claire Duchesne.

But de l'étude : Étudier l'expérience de vie d'étudiants immigrants de première génération au collégial et leur processus d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone en situation minoritaire.

Participation : Ma participation sera demandée pour une rencontre de groupe focalisé. Je participerai à un des groupes qui sera organisé et le groupe focalisé auquel je participerai sera d'une durée d'environ 60 minutes. Ce groupe focalisé sera organisé dans un lieu qui me sera facile d'accès et qui correspondra à une période où je suis disponible. Je vérifierai les transcriptions des entrevues afin d'en assurer la crédibilité.

Risques : Je comprends que cette recherche implique des risques de malaises émotionnels et psychologiques parce que je vais partager des informations personnelles et que les groupes focalisés entraînent des conditions où il est impossible d'assurer totalement la protection de l'anonymat des participants et la confidentialité des informations partagées dans le groupe. Je comprends que je suis libre de m'abstenir de répondre aux questions si je ressens un malaise durant le groupe focalisé ; je pourrai également quitter ledit groupe sans craindre de pénalité. Dans le cas où les risques mentionnés ci-dessus surviennent, je pourrais consulter les personnes-ressources en counseling étudiant ou en accueil des immigrants dont les coordonnées me sont remises par la chercheure principale, afin de m'aider à les résoudre ou à les atténuer.

Bienfaits : Ma participation à cette recherche aura pour effet de me permettre de réfléchir sur mon expérience d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone minoritaire. En tant qu'étudiant immigrant de première génération et acteur principal de cette réalité, je détiens la meilleure position possible pour parler en profondeur de mon expérience puisque je vis cette situation au quotidien. Ma participation à cette recherche me permettra de partager mes connaissances et je contribuerai ainsi à faire avancer les connaissances sociales et scientifiques sur l'intégration sociale et scolaire des étudiants immigrants. Ma participation à cette recherche assurera une meilleure compréhension de la nature de l'intégration des étudiants immigrants de première génération au collégial dans un milieu scolaire francophone en situation minoritaire.

Confidentialité et anonymat :

Afin d'assurer la confidentialité des propos qui circuleront durant le groupe focalisé, **tous les participants au groupe focalisé sont invités à garder confidentiel tout ce qui se sera dit lors de l'activité.** Tous les participants au groupe focalisé ont également la responsabilité de protéger l'identité des participants en ne révélant à personne le nom des personnes qui participent au groupe focalisé.

La nature des groupes focalisés qui est de rassembler des personnes aux fins de discussion sur des questions précises entraîne des limites et fait en sorte que les participants à cette activité se côtoieront et sauront qui y participe. Bien que la chercheuse principale, Lynnda Proulx, demande aux participants de garder confidentielle l'information qui aura circulé lors des groupes focalisés, ainsi que l'identité des participants, il est possible que des participants brisent cette confidentialité et en parlent à des non-participants.

Outre la présence d'autres participants lors des groupes focalisés, l'étudiante chercheuse a donné l'assurance qu'elle fera de son mieux pour que les informations restent confidentielles. Seules les personnes engagées dans cette recherche, l'étudiante chercheuse Lynnda Proulx et sa superviseuse, Claire Duchesne, auront accès à mes réponses. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la rédaction de la thèse, de communications ou d'articles ultérieurs et selon le respect de la confidentialité. Dans le cas où je souhaite connaître les publications où l'on retrouve l'utilisation des données que j'ai fournies, je communiquerai avec l'étudiante chercheuse pour recevoir ces informations. Ni mes parents ni autres personnes de mon entourage ou de l'entourage de La Cité collégiale n'auront accès à ces données sans mon consentement. En tout temps durant la recherche et le traitement de l'information, les données que je livrerai et qui sont reliées à mon groupe culturel, à mon patrimoine ou à mes coutumes seront traitées et décrites avec respect. **L'anonymat** sera garanti dans les publications et les communications orales par l'utilisation de pseudonyme pour remplacer mon identité et protéger mes droits culturels.

Conservation des données : Les données recueillies (enregistrements audio, enregistrements sur clé USB munie d'un mot de passe sécuritaire et tout fichier électronique, transcription sur papier des entrevues, synthèse des transcriptions, courriers électroniques, notes de terrain) seront conservées de façon sécuritaire dans un lieu sûr fermé à clé (le bureau de la doctorante et le bureau de la directrice de recherche de la doctorante) et qu'elles seront détruites cinq ans après le dépôt de la thèse de l'étudiante chercheuse. Une copie des données brutes sera également conservée sur le campus de l'Université d'Ottawa pour la durée de leur conservation.

Compensation : Je comprends que ma participation à la recherche est volontaire et que je ne recevrai aucune compensation financière en échange.

Participation volontaire : Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment ne seront pas utilisées et seront détruites dans les plus brefs délais.

Acceptation : Je, _____ (*nom du participant en caractères d'imprimerie*), accepte de participer à cette recherche menée par Lynnda Proulx, étudiante de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Claire Duchesne.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheure ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, 613-562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature de la chercheure : _____ Date : _____

ANNEXE F : FICHE D'IDENTIFICATION

1. Nom et prénom du participant collaborateur : _____

2. Âge : _____

3. Sexe : F _____ M _____

4. Lieu (pays) de naissance du participant : _____

5. Lieu (pays) de naissance du père : _____

6. Lieu (pays) de naissance de la mère : _____

7. Ville et quartier de résidence actuelle : _____

8. Programme auquel vous êtes inscrit au collège : _____

9. Quelle est la durée de votre programme ? _____

10. Vous êtes rendus à quelle étape de votre programme ?

1 an _____ Étape 1 _____

2 ans _____ Étape 2 _____

3 ans _____ Étape 3 _____

4 ans _____ Étape 4 _____

11. Niveau de scolarité atteint avant d'entrer à La Cité collégiale : Cochez un ou plusieurs éléments selon ce qui reflète votre réalité.

a) Diplôme d'études professionnelles obtenu : _____

b) Diplôme d'études secondaires obtenu : _____

c) Diplôme d'études collégiales obtenu : _____

d) Diplôme d'études universitaire de premier cycle obtenu : _____

e) Autre diplôme (précisez) : _____

12. Combien d'années de scolarité ont vos parents (père ou mère) ?

a) Diplôme d'études professionnelles obtenu : _____

b) Diplôme d'études secondaires obtenu : _____

c) Diplôme d'études collégiales obtenu : _____

d) Diplôme d'études universitaire de premier cycle obtenu : _____

13. Adresse de courriel : _____

14. Numéros de téléphone : *Maison* : _____ - _____ - _____

Cellulaire : _____ - _____ - _____

ANNEXE G : GUIDE POUR LA PREMIÈRE RENCONTRE

But de recherche :

Notre recherche propose d'étudier l'expérience de vie d'étudiants immigrants de première génération au collégial dans la réussite de leur processus d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone en situation minoritaire en Ontario.

Questions de recherche :

- Q1. *Quelle expérience d'intégration réussie sociale et scolaire réussie vivent les étudiants immigrants de première génération au collégiale en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?*
- Q2. *Comment les étudiants immigrants au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?*
- Q3. *Quel processus d'intégration suivent-ils ?*
- Q4. *Comment s'établissent-ils et contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire francophone en situation minoritaire (FSM) ?*

Première rencontre	
Volet 1 : Contact et information	
Durée : environ 30 minutes	Permet d'établir une relation entre l'étudiante chercheuse et le participant, d'informer le participant sur le but de la recherche, d'expliquer le fonctionnement des rencontres, ses tâches correspondant au besoin de la recherche et de compléter les documents administratifs nécessaires pour passer aux entrevues semi-dirigées.
DESCRIPTION	EXEMPLES
Accueil brise-glace	⇒ Présenter la chercheuse. ⇒ Présenter le participant. ⇒ Expliquer le déroulement de la rencontre.
Action	⇒ Rappeler l'objet de recherche. ⇒ Rappeler les droits du participant. ⇒ Expliquer l'utilisation des données.

	<p>⇒ Signer la lettre de consentement.</p> <p>⇒ Compléter la fiche d'identification.</p> <p>⇒ Expliquer l'exercice de rédaction des courriers électroniques à produire avant la prochaine rencontre.</p> <p>⇒ Prévoir une période de questions.</p> <p>⇒ Planifier la rencontre pour la deuxième entrevue semi-dirigée.</p>
Transition vers le volet 2 de la première rencontre	⇒ Passer à l'entrevue semi-dirigée.

Première rencontre	
Volet 2 : Entrevue semi-dirigée	
<p>Thème principal : intégration scolaire</p> <p>Durée : environ 30 minutes</p> <p>Type de questions : descriptif</p>	<p>Permet au participant, immigrant de première génération, de s'exprimer sur son expérience étudiante à travers son intégration réussie dans une école en milieu francophone minoritaire.</p> <p>Rappel au participant : le participant est libre de ne pas répondre aux questions et il peut se retirer de l'entrevue s'il le désire. La transcription des propos émis durant l'entrevue lui sera donnée aux fins de vérification.</p>
Questions associées/sous-thèmes	Exemples de questions
<p><i>Q1. Quelle expérience d'intégration (sociale et) scolaire vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?</i></p> <p>Q1. Moments déterminants de l'intégration...</p>	<p>⇒ Quand vous repensez à votre arrivée au collège jusqu'à maintenant, avez-vous des souvenirs de situation ou d'expérience particulière sur votre intégration scolaire dans le collège francophone en situation minoritaire ? (questions secondaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous nous donner des exemples de ces situations ? • Pouvez-vous décrire des moments particuliers qui ont été déterminants sur votre intégration scolaire ? Par exemple ? • Décrivez-nous ce que vous faites durant votre première session pour arriver à vous intégrer dans votre programme et

	<p>votre nouveau milieu scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Racontez-nous des situations en salle de classe (ou en laboratoire s'il y a lieu) ?
Q1. Ce qui aide à l'intégration...	<ul style="list-style-type: none"> • Décrivez-nous ce que vous faites pour réussir à terminer vos études collégiales et obtenir votre diplôme ? • Décrivez-nous les ressources qui facilitent votre intégration scolaire au collège ?
Q1. Ce qui nuit à l'intégration...	<ul style="list-style-type: none"> • Décrivez-nous les obstacles qui nuisent à votre intégration scolaire au collège ?
<p>Q3. <i>Quel processus d'intégration suivent-ils ?</i></p> <p>Q3. Moments déterminants durant le parcours d'intégration scolaire...</p>	<p>⇒ <i>Décrivez-nous comment se passe votre cheminement scolaire ou votre parcours scolaire en tant qu'étudiant dans le système collégial francophone en Ontario ?</i> (questions secondaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrivez-nous des moments plus faciles durant ce parcours ? • Décrivez-nous des moments plus difficiles durant ce parcours ?
<p>Première rencontre</p> <p>Volet 2 : Entrevue semi-dirigée</p>	
<p>Thème : intégration scolaire</p> <p>Durée : environ 30 minutes</p> <p>Type de questions : analytique</p>	<p>Permet au participant, immigrant de première génération, de porter un regard critique sur son expérience étudiante à travers son intégration réussie dans une école en milieu francophone minoritaire.</p> <p>Rappel au participant : le participant est libre de répondre aux questions ou non et il peut se retirer de l'étude s'il le désire. La transcription des propos émis durant l'entrevue lui sera donnée aux fins de vérification.</p>
Questions associées/sous-thèmes	Exemples de questions
Q1. <i>Quelle expérience d'intégration (sociale et) scolaire</i>	⇒ Quels contextes, actions ou situations ont de façon typique, influencé ou affecté vos expériences d'intégration scolaire en milieu collégial francophone de

<p><i>vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?</i></p> <p>Q1. Qu'est-ce qui influence l'intégration scolaire...</p>	<p>situation minoritaire ? (questions secondaires possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels liens faites-vous entre votre milieu de vie personnelle et celui de votre vie étudiante qui aident à votre intégration scolaire ?
<p><i>Q2. Comment les étudiants immigrants au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?</i></p> <p>Q2. Définition de l'intégration scolaire...</p>	<p>⇒ Qu'est-ce que c'est pour vous un étudiant qui réussit son intégration scolaire en contexte collégial francophone de milieu minoritaire ?</p> <p>⇒ Vous considérez-vous l'un d'eux et pourquoi ? (questions secondaires possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce important pour vous votre intégration scolaire ? Pourquoi ? • Quelles sortes de stratégies mettez-vous en place pour aider votre intégration scolaire à l'école ? Pourquoi ? • Quelles sont les activités scolaires auxquelles vous vous associez plus facilement ? Pourquoi ? • À quoi associez-vous la réussite de votre intégration scolaire en milieu collégial ?
<p><i>Q3. Quel processus d'intégration suivent-ils ?</i></p> <p>Q3. Processus d'intégration...</p>	<p>⇒ Quel a été, selon vous, votre processus d'intégration scolaire dans votre collège ? (questions secondaires possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui vous a aidé dans ce processus d'intégration scolaire ? • Qu'est-ce qui vous a nui dans ce processus d'intégration scolaire ? • Qu'est-ce que l'école peut faire pour faciliter votre intégration scolaire ?
<p><i>Q4. Comment s'établissent-ils et contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire francophone en situation minoritaire ?</i></p>	<p>⇒ Qu'est-ce que vous faites qui contribue à votre nouveau milieu scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce que vous suggérez aux autres étudiants issus de l'immigration qui veulent contribuer à leur</i>

Q4. Contribution/établissement sans son nouveau milieu scolaire FSM...	<i>communauté scolaire et qui ne savent pas par où commencer ?</i>
Clôture	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Vérifier auprès de l'étudiant comment il se sent avec l'entrevue qu'il vient de faire. ⇒ Résumer les propos discutés durant la rencontre. ⇒ Ouvrir la période à d'autres questions ou commentaires que le participant veut ajouter. ⇒ Rappeler la prochaine rencontre. ⇒ Remercier le participant.

ANNEXE H : GUIDE POUR LA DEUXIÈME RENCONTRE

But de recherche :

Notre recherche propose d'étudier l'expérience de vie d'étudiants immigrants de première génération au collégial dans la réussite de leur processus d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone en situation minoritaire en Ontario.

Questions de recherche :

- Q1. *Quelle expérience d'intégration sociale et scolaire réussie vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?*
- Q2. *Comment les étudiants immigrants au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?*
- Q3. *Quel processus d'intégration suivent-ils ?*
- Q4. *Comment s'établissent-ils et contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire francophone en situation minoritaire (FSM) ?*

Deuxième rencontre Entrevue semi-dirigée	
<p>Thème : intégration sociale</p> <p>Durée : environ 60 minutes</p> <p>Type de questions : descriptif</p>	<p>Permet au participant, immigrant de première génération, de s'exprimer sur son expérience étudiante à travers son intégration réussie dans une école en milieu francophone minoritaire.</p> <p>Rappel au participant : le participant est libre de ne pas répondre aux questions et il peut se retirer de l'entrevue s'il le désire. La transcription des propos émis durant l'entrevue lui sera donnée aux fins de vérification.</p>
Questions associées/sous-thèmes	Exemples de questions
<p>Accueil</p>	<p>⇒ Retourner sur l'objet de recherche.</p> <p>⇒ Expliquer du déroulement de la rencontre.</p> <p>⇒ Rappeler les droits du participant.</p>

	⇒ Rappeler l'intention d'utilisation des données.
<p>Q1. <i>Quelle expérience d'intégration sociale (et scolaire) vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?</i></p> <p>Q1. Reconstruction de l'expérience d'intégration sociale</p>	<p>⇒ Quand vous repensez à votre arrivée au collège jusqu'à maintenant, avez-vous des souvenirs de situations ou d'expérience particulière sur votre intégration sociale dans le collège francophone en situation minoritaire ? (questions secondaires possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous nous donner des exemples de ces situations ?
<p>Q1. Moments déterminants de l'intégration sociale...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous décrire des moments particuliers qui ont été déterminants pour votre intégration sociale ? Par exemple ? • Décrivez-nous ce que vous faites durant votre première session pour arriver à vous intégrer dans votre programme et dans votre nouveau milieu scolaire ? • Racontez-nous des situations en salle de classe (ou en laboratoire s'il y a lieu) ?
<p>Q1. Ce qui aide à l'intégration sociale...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrivez-nous ce qui vous aide à terminer vos études collégiales et obtenir votre diplôme ? • Décrivez-nous les ressources qui facilitent votre intégration sociale au collège ? • Décrivez-nous ce que vous faites durant votre première session pour arriver à vous intégrer dans votre nouveau milieu scolaire ?
<p>Q1. Ce qui nuit à l'intégration sociale...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrivez-nous les obstacles qui nuisent à votre intégration sociale au collège ?
<p>Q3. <i>Quel processus d'intégration suivent-ils ?</i></p> <p>Q3. Moments déterminants durant le parcours d'intégration scolaire...</p>	<p>⇒ <i>Décrivez-nous comment se passe votre cheminement social ou votre parcours social en tant qu'étudiant dans le système collégial francophone en Ontario ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrivez-nous des moments plus faciles durant ce parcours ? • Décrivez-nous des moments plus difficiles durant ce parcours ?

Deuxième rencontre	
Entrevue semi-dirigée	
<p>Thème : intégration sociale</p> <p>Durée : environ 60 minutes</p> <p>Type de questions : analytique</p>	<p>Permet au participant, immigrant de première génération, de porter un regard critique sur son expérience étudiante à travers son intégration réussie dans une école en milieu francophone minoritaire.</p> <p>Rappel au participant : le participant est libre de répondre aux questions ou non et il peut se retirer de l'étude s'il le désire. La transcription des propos émis durant l'entrevue lui sera donnée aux fins de vérification.</p>
Questions associées/sous-thèmes	Exemples de questions
<p>Q1. <i>Quelle expérience d'intégration sociale (et scolaire) vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?</i></p> <p>Q1. Qu'est-ce qui influence l'intégration sociale...</p>	<p>⇒ Quels contextes, actions ou situations ont de façon typique, influencé ou affecté vos expériences d'intégration sociale en milieu collégial francophone de situation minoritaire ?</p> <p>(questions secondaires possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels liens faites-vous entre votre milieu de vie personnelle et celui de votre vie étudiante qui aident à votre intégration sociale ?
<p>Q2. <i>Comment les étudiants immigrants au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?</i></p> <p>Q2. Définition de l'intégration sociale...</p>	<p>⇒ Qu'est-ce que c'est pour vous un étudiant qui réussit son intégration sociale en contexte collégial francophone de milieu minoritaire ?</p> <p>⇒ Vous considérez-vous l'un d'eux et pourquoi ? (questions secondaires possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce important pour vous votre intégration sociale ? Pourquoi ? • Quelles sortes de stratégies mettez-vous en place pour aider votre intégration sociale à l'école ? Pourquoi ? • Quelles sont les activités sociales auxquelles vous vous associez plus facilement ? Pourquoi ? • À quoi associez-vous la réussite de votre intégration

	<p>sociale en milieu collégial ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que votre intégration sociale vous aide à mieux réussir dans vos cours ? Comment ? Pourquoi ?
<p>Q3. <i>Quel processus d'intégration suivent-ils ?</i></p> <p>Q3. Processus d'intégration sociale...</p>	<p>⇒ Quel a été selon vous votre processus d'intégration sociale dans votre collège ? (questions secondaires possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui vous a aidé dans ce processus d'intégration sociale ? • Qu'est-ce qui vous a nui dans ce processus d'intégration sociale ? • Qu'est-ce que l'école peut faire pour faciliter votre intégration sociale ?
<p>Q4. <i>Comment s'établissent-ils et contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire francophone en situation minoritaire (FSM) ?</i></p> <p>Q4. Leur contribution à la communauté FSM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous l'intention de rester en Ontario français après les études ? <p>⇒ Si oui, quelle place voulez-vous y occuper ?</p> <p>⇒ Pensez-vous contribuer à cette communauté ? Comment ?</p>
<p>Q4. Liens entre milieu de vie personnelle et milieu scolaire francophone en Ontario</p>	<p>⇒ Quels liens faites-vous entre votre milieu de vie personnelle et celui de votre vie étudiante qui aident à votre intégration sociale ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment votre apprentissage de l'environnement social du nouveau milieu scolaire va vous aider dans un futur proche ? • Comment se fait le mariage entre votre expérience de votre communauté du pays d'origine et celle où vous vous trouvez maintenant ici en Ontario francophone ? • Avez-vous des projets ? Lesquels ?
<p>Q4. Recommandations</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous des suggestions pour aider les immigrants de première génération à mieux s'intégrer dans leur milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?
<p>Clôture</p>	<p>⇒ Vérifier auprès de l'étudiant comment il se sent avec</p>

	<p>l'entrevue qu'il vient de faire.</p> <p>⇒ Résumer les propos discutés durant la rencontre.</p> <p>⇒ Ouvrir la période à d'autres questions ou commentaires que le participant veut ajouter.</p> <p>⇒ Remercier le participant.</p>
--	--

ANNEXE I : PROTOCOLE DE GROUPE FOCALISÉ

But de recherche :

Notre recherche propose d'étudier l'expérience de vie d'étudiant immigrants de première génération au collégial dans la réussite de leur processus d'intégration sociale et scolaire au milieu francophone en situation minoritaire en Ontario.

Questions de recherche :

- Q1. *Quelle expérience d'intégration sociale et scolaire réussie vivent les étudiants immigrants de première génération au collégial en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario ?*
- Q2. *Comment les étudiants immigrants au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?*
- Q3. *Quel processus d'intégration suivent-ils ?*
- Q4. *Comment s'établissent-ils et contribuent-ils à leur nouvelle communauté scolaire francophone en situation minoritaire (FSM) ?*

Groupe focalisé	
<p>Thème : intégration sociale et scolaire</p> <p>Durée : environ 60 minutes</p>	<p>La dynamique du groupe focalisé permet aux participants, immigrants de première génération, de s'exprimer sur leur expérience étudiante à travers leur intégration réussie dans une école en milieu francophone minoritaire.</p> <p>Rappel aux participants : chaque participant est libre de répondre ou non aux questions sans pénalité ; les transcriptions des propos leur seront données aux fins de vérification.</p>
Questions associées/sous-thèmes	Exemples de questions
Accueil	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Retourner sur l'objet de recherche. ⇒ Expliquer du déroulement de la rencontre. ⇒ Rappeler les droits des participants. ⇒ Rappeler l'intention d'utilisation des données et l'enregistrement audio de celles-ci.

<p>Q2. Comment les étudiants immigrants au collégial définissent-ils une intégration réussie au milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?</p> <p>Q2. Définition de l'intégration sociale...</p>	<p>⇒ Qu'est-ce que c'est pour vous un étudiant qui réussit son intégration sociale en contexte collégial francophone de milieu minoritaire ?</p> <p>⇒ Vous considérez-vous l'un d'eux et pourquoi ? (questions secondaires possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce important pour vous votre intégration sociale ? Pourquoi ? • Quelles sortes de stratégies mettez-vous en place pour aider votre intégration sociale à l'école ? Pourquoi ? • Quelles sont les activités sociales auxquelles vous vous associez plus facilement ? Pourquoi ? • À quoi associez-vous la réussite de votre intégration sociale en milieu collégial ? • Est-ce que votre intégration sociale vous aide à mieux réussir dans vos cours ? Comment ? Pourquoi ?
<p>Q1. Courriels</p>	<p><i>Raconter un exemple de situation qui s'est produit aujourd'hui ou cette semaine lors de laquelle vous jugez que vous vous êtes intégrés ou qui selon votre point de vue, témoigne de votre intégration dans votre milieu scolaire.</i></p>
<p>Q4. Recommandations</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous des suggestions pour aider les immigrants de première génération à mieux s'intégrer dans leur milieu scolaire francophone en situation minoritaire ?
<p>Clôture</p>	<p>⇒ Vérifier auprès des étudiants comment ils se sentent avec le groupe focalisé qu'ils viennent de faire.</p> <p>⇒ Résumer les propos discutés durant la rencontre.</p> <p>⇒ Ouvrir la période à d'autres questions ou commentaires que les participants veulent ajouter.</p> <p>⇒ Remercier le participant.</p>

ANNEXE J : COURRIELS

Consigne de rédaction des courriels sur votre expérience d'intégration scolaire et sociale au collégial

Pendant les mois de mars et d'avril 2012, afin de compléter les entrevues, vous êtes invités à écrire des courriels hebdomadaires (une fois par semaine), ou plus souvent si vous le désirez, à propos de votre expérience étudiante quotidienne et actuelle au collège. Il s'agit de nous faire part des événements que vous expérimentez ou des actions que vous réalisez maintenant et que vous jugez faire partie de votre parcours d'intégration sociale et scolaire dans votre milieu étudiant au collège. Vos courriels serviront donc à raconter et à détailler ce que vous vivez dans votre quotidien qui témoigne, selon votre point de vue, de votre intégration sociale et de votre intégration scolaire. Voici une consigne plus directe qui pourra vous guider pour la rédaction d'un courriel.

Raconter un exemple de situation qui s'est produit aujourd'hui ou cette semaine lors de laquelle vous jugez que vous vous êtes intégrés ou qui selon votre point de vue, témoigne de votre intégration dans votre milieu scolaire.

Vous envoyez tous les courriers électroniques à l'adresse suivante :

MERCI!

ANNEXE K : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Numéro de dossier: 01-12-04

Date (mm/jj/aaaa): 03/14/2012



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Claire	Duchesne	Éducation / Éducation	Superviseur
Lynnda	Proulx	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 01-12-04

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Processus d'intégration de collégiens immigrants de 1re génération en milieu francophone minoritaire

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
03/14/2012	03/13/2013	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

Numéro de dossier: 01-12-04

Date (mm/jj/aaaa): 03/14/2012



Université d'Ottawa University of Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.ssr.d.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp.

Veillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5841 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.

Germain Zongo
Responsable de la déontologie en recherche
Pour Dr. Barbara Graves, Présidente du CÉR en
Sciences sociales et Humanités

**ANNEXE L : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE –
APPROBATION DE MODIFICATIONS
DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA**



Université d'Ottawa | University of Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche | Office of Research Ethics and Integrity

Le 17 avril 2012

Lynnda Proulx
Ottawa, ON K1 3 1

Claire Duchesne
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, Jean-Jacques Lussier
Ottawa, ON K1N 6N5

Objet: Processus d'intégration de collégiens immigrants de 1^{ère} génération en milieu francophone minoritaire (Dossier # 01-12-04)

Chères chercheuses,

Le Comité d'éthique de la recherche en Sciences sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a étudié votre demande de modification de votre projet de recherche. Les modifications suivantes ont été acceptées:

- Les chercheuses vont, également, envoyer un courriel d'invitation à tous les étudiants par l'entremise des services de communication de la Cité Collégiale.
- Les chercheuses feront aussi usage d'affiches pour le recrutement des participants.

L'approbation éthique accordée le 14 mars 2012 et valide jusqu'au 13 mars 2013 couvre les modifications demandées.

Si vous avez des questions, vous pouvez me téléphoner au 613-562-5387.

Veuillez agréer mes considérations sincères.

Germain Zongo
Responsable de l'éthique à la recherche
Pour la Dr Barbara Graves, Présidente du CÉR en
Sciences sociales et Humanités

ANNEXE M : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE DE LA CITÉ

De : Cyr Lézin Doumbou
Date d'envoi : 19 mars 2012 20:25
À : Lynnda Proulx
Objet : RE: suivi

Bonjour Madame Proulx,

Je pensais vous avoir répondu en disant que nous n'avions aucune objection à votre étude. Comme mentionné par l'université d'Ottawa, il va falloir obtenir le consentement des participants à faire partie de l'étude.

Merci.

cld

De : Lynnda Proulx
Envoyé : 19 mars 2012 09:40
À : Cyr Lézin Doumbou
Objet : suivi
Importance : Haute

Bonjour M. Doumbou,

êtes-vous en mesure de m'informer sur le temps, grosso modo, qui sera nécessaire pour étudier ma demande et obtenir la réponse concernant la conduite de ma recherche sur le campus de La Cité?

ANNEXE N : RAPPORT FINAL DU PROJET DE RECHERCHE


RAPPORT FINAL
Projet de recherche

Comme il est stipulé dans l'article 6.14 de l'Énoncé politique des trois conseils (EPTC 2), suite à l'approbation d'un projet par le comité d'éthique de la recherche (CÉR), les chercheurs doivent fournir un rapport d'étape final au CÉR. Le CÉR doit donc recevoir toute l'information demandée dans ce formulaire afin de fermer votre dossier.

Nom du chercheur principal (ou du Superviseur): Lynnda Proulx	
Superviseure de projet de recherche de doctorat : Professeure Claire Duchesne	
(Note: S'il s'agit d'un projet étudiant, veuillez indiquer le nom de votre superviseur)	
Adresse (Inclure le nom de l'édifice et le numéro de la pièce): Claire Duchesne Pavillon Lamoureux 145 Jean-Jacques Lussier Ottawa Lynnda Proulx : Ottawa K	Département/École: -Sciences de l'éducation-
	Faculté: Éducation
	Courriel: lprou024@uottawa.ca
	Téléphone: Claire Duchesne : 613-562-5800 poste 4041 Lynnda Proulx : 613-
	Fax: Claire Duchesne : 613-562-5148

Co-chercheurs et étudiants (4^e année, maîtrise ou doctorat):	
Nom: N/A	Département/École: N/A
Address: N/A	Faculté: N/A
	Courriel: N/A
	Téléphone: N/A Fax: N/A
Nom: N/A	Département/École: N/A
Address: N/A	Faculté: N/A
	Courriel: N/A
	Téléphone: N/A Fax: N/A
Des membres ont-ils laissés ou ont-ils été ajoutés à l'équipe de recherche?	
<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non	
Si oui, veuillez fournir leurs noms, leurs rôles au sein du projet ainsi que leurs coordonnées (pour un nouveau membre de l'équipe de recherche).	

Langue de correspondance préférée: <input checked="" type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Anglais

Numéro du dossier de déontologie: 01-12-04
Titre du projet de recherche: Processus d'intégration de collégiens immigrants de 1 ^{ere} génération en milieu francophone minoritaire

Date initiale de l'approbation: 14-03-12		
Date de renouvellement (si applicable): 13 mars 2013		
Financement demandé?	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
Si oui, nom de l'agence subventionnaire:	No. RE de l'U d'O# :	
1. Date de fin de l'étude : collecte terminée fin décembre 2013		
2. Y a-t-il eu des événements indésirables ou imprévus impliquant les participants à l'étude (problèmes physiques, légaux, psychologiques, sociaux ou autre)?		
<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non		
Si OUI, veuillez compléter le Rapport d'imprévus / événements indésirables.		
3. Y a-t-il eu des changements aux parties suivantes de la recherche qui n'ont pas encore été approuvés par le CÉR?		
a) Outils de recherche, documents (ex. texte de recrutement, formulaire de consentement, etc.) ou méthodologie	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
b) Nombre de participants prévu	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
c) Confidentialité des données	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
d) Personnes ayant accès aux données	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
e) Lieu de conservation des données	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
f) Durée de la période de conservation des données	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
Si vous avez répondu OUI à une des questions précédentes, veuillez compléter et soumettre le formulaire intitulé «Modification au projet de recherche ».		
N.B.: Au cours de votre étude, toute modification au protocole ou aux formulaires ne peut être instaurée sans l'approbation préalable écrite du CÉR.		
Si vous avez répondu NON, votre dossier sera fermé.		

SIGNATURE:

NOM: *Lynnda Proulx*DATE: *1 mai 2014*

SIGNATURE:

NOM: *Claire Duchesne (directrice de thèse)*DATE: *5 mai 2014*

SIGNATURE:

NOM:

DATE:

Veillez imprimer et soumettre au:

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche
 550 Cumberland (Pavillon Tabaret), Pièce 154
 Courriel: ethique@uottawa.ca
 Téléphone: (613) 562-5387
 Télécopieur: (613) 562-5338

ANNEXE O : CARTE CONCEPTUELLE DES THÈMES RESSORTIS DES ENTRETIENS

coggle
made for free at coggle.it

