

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Défis et stratégies d'intégration des étudiantes et étudiants internationaux inscrits
aux DEC de l'EIHT du Collège LaSalle

Par

Danièle El Tayar

12 141 185

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Juin 2020

© El Tayar, Danièle, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Défis et stratégies d'intégration des étudiantes et étudiants internationaux inscrits
aux DEC de l'EIHT du Collège LaSalle

Danièle El Tayar

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Denyse Lemay Directrice d'essai
Prénom et nom de la personne

Marilyn Steinbach Évaluatrice de l'essai
Prénom et nom de la personne

Essai accepté le :

REMERCIEMENTS

Sans vous chers professeurs je ne serai pas ici. Un grand remerciement à Sawsen Lakhal qui a continuellement éclairé la lanterne de ses étudiantes et étudiants, dont la mienne, durant le cours MEC800, et ce, toujours avec le sourire et l'engagement d'un professeur qui vise la réussite de ses étudiantes et étudiants, ainsi qu'à Jacques Lecavalier pour son immense générosité dans ses conseils et sa bienveillance à mon égard lors du cours MEC801.

J'aimerais souligner l'impact que Michel Poirier a eu en étant mon premier professeur au DE en 2012 et ses encouragements qui ont suscité chez moi une très grande motivation à continuer et me voici aujourd'hui en phase de finalisation de l'essai. Je n'oublie pas Claude Zananiri qui a été le moteur de toutes mes inscriptions dans le programme de PERFORMA, de Jolyanne Leduc qui a su reprendre le flambeau avec autant d'énergie et de dévouement et enfin Hans Olivier Puskas qui a su la relayer avec autant de professionnalisme.

Un immense merci à Gabrielle Matte pour m'avoir fait confiance et avoir accepté cette grande aventure en devenant ma directrice d'essai et me guidant dans la rédaction de cet essai. Mais surtout une profonde gratitude et beaucoup d'admiration pour Denyse Lemay qui en plus d'avoir été mon enseignante dans cette belle aventure de la Maîtrise, a repris la direction en cours de rédaction et a accepté de me diriger pour que je puisse présenter mon essai. Je la remercie pour ses encouragements continuels, les défis qu'elle m'a lancés tout en me guidant pour que je me dépasse continuellement. Je peux lui dire Mission accomplie!

Enfin, une pensée pour ma famille qui m'a soutenue contre vents et marées lors de la préparation et la rédaction de cet essai et surtout mon papa qui nous a quittés en cours de route.

SOMMAIRE

Au 21^e siècle, nous voyons un phénomène d'internationalisation des études à travers la planète. Ce mouvement est loin d'être absent au Québec où des milliers d'étudiantes et d'étudiants venus de l'étranger migrent de manière temporaire à l'aide d'un visa d'études qui leur octroie un statut d'étudiantes et d'étudiants internationaux, afin d'effectuer leurs études supérieures, de niveau collégial propre au curriculum québécois, ou universitaires.

Cette vague d'étudiantes et d'étudiants internationaux est loin d'être marginale à l'École Internationale d'Hôtellerie et de Tourisme (EIHT) du Collège LaSalle de Montréal. En effet, à l'automne 2016 plus de 50 % de ses effectifs étaient issus de l'international (SRAM, 2017). Il en ressort une diversité accrue au sein de la population étudiante doublée d'une grande diversité du corps professoral également. Les difficultés personnelles; dans ce cas auxquelles ces étudiantes et étudiants internationaux font face, s'apparentent à une certaine vulnérabilité et à une anxiété qui trouveraient leur origine dans l'éloignement, l'isolement et l'absence de soutien familial voire certaines difficultés financières. De plus, le choc face à des relations interpersonnelles et des valeurs culturelles différentes viennent se rajouter à la liste des obstacles qui influenceraient leur motivation. Cette adaptation culturelle se fait également au niveau académique, car, pour certaines et certains d'entre eux, les évaluations formatives et sommatives sont souvent des mises en situation, ce qui rend les examens plus difficiles et qui reflète l'inadéquation de leurs méthodes d'apprentissage au regard de l'approche par compétences de mise au Québec. Pour réussir, les étudiantes et étudiants internationaux se dotent de stratégies allant du simple déni à l'intégration totale.

Le contexte de grande diversité et la forte proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans les rangs des trois DEC de l'EIHT nous incitent à connaître leurs parcours et à identifier les difficultés, les obstacles rencontrés lors de leur séjour au Québec tant au niveau personnel qu'au niveau académique, mais également les stratégies mises en œuvre pour réussir leurs études et leur adaptation à leur nouvel environnement de vie même si celui-ci est parfois temporaire, soit de la durée des études, 3 ans ou plus, selon le nombre de cours qu'elles ou ils auront choisi d'effectuer par session.

La question de recherche se pose ainsi : « Quels sont les obstacles rencontrés et les stratégies mises en œuvre qu'ont en commun les étudiantes et étudiants internationaux inscrits en DEC de l'EIHT? » Les données de recherche sont recueillies par questionnaire auprès d'étudiantes et étudiants internationaux des trois années des trois programmes de l'EIHT du Collège LaSalle et les résultats compilés sous forme de statistiques descriptives. Nous présentons un portrait des obstacles rencontrés par ces étudiantes et étudiants internationaux dans leur intégration scolaire et culturelle au Collège LaSalle et les stratégies qu'ils ont utilisées pour les surmonter.

Tout en respectant l'éthique, la confidentialité et l'anonymat des participantes et participants, le questionnaire est distribué dès la semaine 7 à l'hiver 2020 et sert d'instrument de collecte de données pour cette recherche dont l'analyse se fait aussi à l'hiver 2020 ainsi que le dépôt de l'essai.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
TABLE DES MATIÈRES	7
LISTE DES TABLEAUX.....	12
LISTE DES FIGURES	16
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	17
INTRODUCTION.....	18
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	23
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	23
1.1 Définition du statut d'étudiantes et d'étudiants internationaux au Québec	23
1.2 Proportion des étudiantes et étudiants internationaux au Québec.....	24
1.3 Proportion des étudiantes et étudiants internationaux dans le secteur de la formation technique collégiale.....	26
1.4 Proportion des étudiantes et étudiants internationaux au Collège LaSalle .	28
1.5 Proportion des étudiantes et étudiants internationaux à l'École Internationale d'hôtellerie et de Tourisme (EIHT) du Collège LaSalle.....	29
1.6 La diversité parmi les étudiantes et étudiants de l'EIHT	31
1.7 La diversité au sein du corps professoral	31
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	32
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	35

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	36
1. LE CONCEPT D'INTÉGRATION SCOLAIRE.....	37
1.1 Définition de l'intégration aux études collégiales.....	37
1.1.1 Modèles axés sur l'élève.....	38
1.1.1.1 Modèle de Chickering.....	38
1.1.1.2 Modèle de Perry.....	39
1.1.1.3 Théorie de l'affiliation de Coulon.....	40
1.1.2 Modèles axés sur le milieu.....	41
1.1.2.1 Modèle de Tinto.....	41
1.1.2.2 Modèle de Pascarella.....	42
1.1.2.3 Modèle de Weidman.....	42
1.1.3 Dimensions de l'adaptation scolaire.....	43
2. LE CONCEPT D'INTÉGRATION CULTURELLE.....	45
2.1 Le concept de l'adaptation.....	46
2.2 Le concept d'altérité.....	46
2.3 Perspectives québécoises de l'intégration.....	47
2.4 Dimension de l'intégration culturelle dans un collège.....	48
3. LES OBSTACLES ET LES STRATÉGIES DÉJÀ IDENTIFIÉS POUR LES ÉTUDIANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION RÉCEMMENT ARRIVÉS.....	49
3.1 Obstacles au niveau personnel.....	50
3.1.1 Vulnérabilité et anxiété.....	50
3.1.2 Absence de soutien familial, moral et financier.....	50
3.1.3 La langue.....	51
3.1.4 L'Orientation.....	52
3.1.5 Le quotidien et le sentiment d'isolement.....	53
3.1.5.1 Le choc culturel.....	54

3.1.5.1.1	<i>Des relations interpersonnelles</i>	54
3.1.5.2	Le stress de l'acculturation.....	54
3.1.6	Racisme et discrimination.....	55
3.1.7	Le manque de motivation.....	55
3.1.8	Le défi des formalités.....	56
3.2	Obstacles au niveau académique.....	56
3.2.1	Le cours, son contenu et ses travaux.....	56
3.2.2	L'approche pédagogique de l'enseignant.....	58
3.2.3	Les évaluations formatives et sommatives.....	59
3.2.4	L'approche par compétence	60
3.3	Les stratégies d'adaptation mises en œuvre par les étudiantes et étudiants internationaux.....	61
3.3.1	Les éléments liés à la classe :.....	61
3.3.2	Les éléments liés à l'établissement d'enseignement :.....	62
3.3.3	L'existence d'un bon réseau social et le soutien de la famille	62
3.3.4	Les éléments propres à l'étudiant international :	63
4.	SYNTHÈSE	65
5.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	66
	TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE	68
1.	LE TYPE D'ESSAI.....	68
2.	LES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS DE LA RECHERCHE	69
3.	CRÉATION DE L'OUTIL DE CUEILLETTE DE DONNÉES	71
4.	LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	73
5.	LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ.....	74
6.	LES ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE.....	75

QUATRIÈME CHAPITRE RÉSULTATS DE RECHERCHE	79
1. LE PORTRAIT DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS.....	79
2. LES OBSTACLES RENCONTRÉS.....	83
2.1 Questions sur les obstacles personnels.....	84
2.1.1 Question 17 : Sentiments de vulnérabilité et d’angoisse (17 répondantes ou répondants).....	84
2.1.2 Question 18 Les finances (17 répondantes ou répondants).....	87
2.1.3 Questions 19, 20 et 21 : La langue d’enseignement.....	88
2.1.4 Question 22 : Le quotidien (17 répondants).....	89
2.1.5 Questions 23, 24 et 25 Le choc culturel et l’adaptation culturelle.....	91
2.1.6 Questions 26 et 27 Organisation du temps et des activités (17 répondantes ou répondants).....	95
2.2 Questions sur les obstacles académiques	98
2.2.1 Questions 28 et 29 Les règles scolaires (17 répondantes ou répondants)	98
2.2.2 Questions 30, 31, 32, 33 et 34 Le professeur et les cours	100
2.2.3 Questions 35, et 36 Les évaluations et l’approche par compétence....	105
2.2.4 Questions 37, 38 Autres obstacles	108
3. LES STRATÉGIES MISES EN PLACE (QUESTIONS 39 À 44).....	110
3.1 Les stratégies en classe.....	110
3.2 Les stratégies personnelles.....	112
3.3 Les autres stratégies	114
4. LES GRANDES TENDANCES	117
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS	119
6. LIENS AVEC LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	123

CONCLUSION.....	128
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	131
ANNEXES.....	142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	25
Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois selon le pays de citoyenneté.....	
	25
Trimestre d'automne	25
Tableau 2	26
Nombre d'étudiants étrangers dans les universités québécoises.....	
	26
Tableau 3	27
Proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en 1 ^{re} année de DEC technique au Québec	
	27
Tableau 4	28
Proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en 1 ^{re} année de DEC technique au Collège LaSalle.....	
	28
Tableau 5	29
Proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en 1 ^{re} année de DEC à l'EIHT du Collège LaSalle.....	
	29
Tableau 6	30
Proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en 1 ^{re} année de DEC de gestion hôtelière, de techniques de tourisme ou de restauration au Québec.....	
	30
Tableau 7	65
Synthèse du cadre de référence	
	65
Tableau 8	71
Liens entre les objectifs spécifiques et la recherche et les facteurs d'intégration scolaire et culturelle	
	71
Tableau 9	80

Répartition par programme, langues d'enseignement et session	80
Tableau 10	81
Tableau 11	82
Pays d'origine et langues maternelles des participantes et participants.....	82
Tableau 12.....	85
Question 17 : Les Sentiments d'anxiété et de vulnérabilité des étudiantes et étudiants internationaux	85
Tableau 13.....	87
Question 17 : Réponse ouverte sur les craintes et angoisses des étudiantes et étudiants internationaux participant au questionnaire	87
Tableau 14.....	87
Question 18 : Répartition du besoin de travailler chez les étudiantes et étudiants internationaux.....	87
Tableau 15.....	89
Question 20 : Nature des obstacles linguistiques pour les étudiantes et étudiants internationaux.....	89
Tableau 16.....	90
Question 22 : Le quotidien des étudiantes et étudiants internationaux.....	90
Tableau 17.....	91
Question 23 : Le choc culturel des étudiantes et étudiants internationaux	91
Tableau 18.....	94
Question 24 : Les difficultés culturelles des étudiantes et étudiants internationaux...	94
Tableau 19.....	95
Question 25 : Les défis quotidiens et culturels des étudiantes et étudiants internationaux.....	95
Tableau 20.....	96
Question 26 : Motivation à organiser temps et activités pour les étudiantes et étudiants internationaux	96
Tableau 21	97

Question 27 : Difficultés à organiser temps et activités pour les étudiantes et étudiants internationaux.....	97
Tableau 22.....	99
Questions 28 et 29 : Difficultés des étudiantes et étudiants internationaux face aux règles scolaires	99
Tableau 23.....	100
Question 30 : Les cours et les étudiantes et étudiants internationaux.....	100
Le tableau 24 identifie les incompréhensions des répondantes et répondants face au rôle du professeur.....	101
Tableau 24.....	101
Question 31 : Le rôle du professeur et les étudiantes et étudiants internationaux	101
Tableau 25.....	102
Question 32 : Le travail d'équipe et les étudiantes et étudiants internationaux.....	102
Tableau 26.....	103
Question 33 : La prise de paroles et les étudiantes et étudiants internationaux.....	103
Tableau 27.....	104
Question 34 : Les activités en classe et les étudiantes et étudiants internationaux...	104
Tableau 28.....	106
Question 35 : Les évaluations et les étudiantes et étudiants internationaux	106
Tableau 29.....	107
Question 36 : L'approche par compétence et les étudiantes et étudiants internationaux	107
Tableau 30.....	108
Question 37 : Les autres obstacles rencontrés.....	108
Tableau 31	109
Question 38 : Les obstacles les plus invalidants	109
Tableau 32.....	111
Question 39 : Les stratégies en classe mises en place.....	111
Tableau 33.....	113
Question 40 : Les stratégies personnelles mises en place	113

Tableau 34.....	114
Question 41 : Autres stratégies académiques.....	114
Tableau 35.....	115
Questions 42 et 43 : Autres stratégies personnelles.....	115
Tableau 36.....	116
Question 44 : Les stratégies les plus utiles	116

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Les difficultés auxquelles font face les étudiantes et étudiants internationaux	61
Figure 2 Les deux composantes de la compétence interculturelle.....	141

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

UdeS	Université de Sherbrooke
EIHT	École internationale d'hôtellerie et de tourisme
SRAM	Service régional d'admission du Montréal Métropolitain
AEC	Attestation d'études collégiales
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et Science
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEC	Maîtrise en enseignement au collégial
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
PEQ	Programme de l'expérience québécoise

INTRODUCTION

Le monde de l'éducation est devenu un monde sans frontières où les étudiantes et étudiants ont de multiples choix afin de poursuivre des études collégiales ou universitaires à l'étranger. L'apprentissage d'une langue seconde qui est très souvent l'anglais offert par un grand nombre d'établissements de par le monde rend cette internationalisation des études possible. Celle-ci est même salubre pour certains pays occidentaux qui voient la fréquentation de leurs établissements en diminution pour des raisons démographiques entre autres.

En mai 2017, la revue HRImag, spécialisée en hôtellerie, restauration et institutions dressait un portrait inquiétant sur la baisse des inscriptions au DEC et à l'AEC en gestion hôtelière dans l'ensemble des établissements au Québec passant de 1021 inscrits en 2011 à 764 inscrits en 2015, soit une baisse de 25 % (Belpaire, 2017). De plus, les professionnels de l'industrie hôtelière sont « déjà aux prises avec une tenace pénurie de la main-d'œuvre » (Belpaire, 2017).

Il est donc facile de comprendre que le Québec et l'industrie hôtelière ont besoin des étudiantes et des étudiants internationaux afin de combler leurs besoins. Il est un fait que les étudiantes et étudiants internationaux tous domaines confondus sont de très bons « candidats à l'immigration pour palier aux pénuries (SIC) de main-d'œuvre qualifiée » (Germain & Vultur, 2016, p.10). En effet, parmi les immigrants acceptés au Québec entre 2011 et 2015, près de 20 000 « avaient déjà eu un permis d'études » (Despatie, 2016).

Non seulement les universités canadiennes et québécoises se classent avantageusement dans le palmarès des universités du monde, mais les cégeps ne dérogent pas à l'excellence puisque plus de « 90 % des diplômés des collèges

canadiens obtiennent un emploi dans leur domaine d'études dans les six mois qui suivent l'obtention de leur diplôme » (Canada, 2017). Le cégep facilite également un passage plus souple et plus adapté du secondaire à l'université pour ceux qui y vont, qu'il encourage l'instruction grâce à son caractère universel et très accessible, et qu'il contribue à l'enrichissement, à la diversité et à la vitalité de la culture québécoise (Rocher, 2004, p.4-9).

Dans cet essai du pôle de la recherche (Performa, 2015, p.6), nous nous intéressons donc aux étudiantes et étudiants internationaux inscrits à un des trois programmes de l'École Internationale d'Hôtellerie et de Tourisme (EIHT) du Collège LaSalle, c'est-à-dire les étudiants des programmes Techniques de gestion hôtelière, Techniques de tourisme et Techniques de gestion de la restauration.

Au Collège LaSalle, les étudiantes et étudiants internationaux sont nombreux et certains ont des problèmes d'intégration scolaire et culturelle. Ces problèmes sont divers et se situent à plusieurs niveaux. Il apparaît souvent que les étudiantes et étudiants internationaux sont déphasés à leur arrivée de leur pays d'origine. Certains arrivent à Montréal sans beaucoup de préparation, car ils n'ont jamais été conscients qu'il pourrait y avoir une telle différence entre leur culture d'origine et la culture diverse de Montréal. Ils arrivent sans trop savoir ou sans trop oser demander de l'aide. Ils voient une telle diversité qu'ils ne se reconnaissent en personne en particulier. Ils ne savent pas comment se diriger dans le métro, non pas que chez eux il n'y a pas de métro, mais c'est qu'ici tout est en français. Ils savent qu'il fait froid, mais n'ont jamais été conscients que la différence de température allait être telle et ne savent pas où aller pour s'habiller correctement. Le Collège LaSalle est conscient de ces difficultés d'intégration. D'ailleurs, deux guides pratiques (Guide pour nouveaux étudiants internationaux et Guide pour nouveaux étudiants canadiens) sont envoyés aux étudiantes et étudiants internationaux inscrits dès leur arrivée au collège, ces guides se trouvent dans les deux langues d'ailleurs sur la page d'accueil de leur Omnivox (C. LaSalle). De plus, le collège utilise également les services d'Hirondelle,

« organisme à but non lucratif dont la mission est de faciliter l'accueil et l'insertion socio-économique des nouveaux arrivants » (Hirondelle, 2020). Aussi, une journée d'intégration des nouveaux est organisée depuis les trois dernières années afin de favoriser les liens entre pairs et de permettre à chaque nouvel étudiant ou étudiante de trouver sa place rapidement et de pouvoir s'orienter plus facilement au sein du collège. C'est vraiment durant cette journée que les enseignantes et enseignants des trois programmes accueillent de manière conviviale et ludique les nouveaux étudiants et étudiantes. Des jeux qui ont pour thématique Montréal, mais aussi l'industrie hôtelière sont organisés pour briser la glace et permettre aux étudiantes et étudiants de se rencontrer et de reconnaître leurs enseignantes et enseignants dès la première journée. Cette journée a beaucoup aidé tant les enseignantes et enseignants que les étudiantes et étudiants internationaux à s'approprier et répondre à l'orientation stratégique et pédagogique du Collège LaSalle tournant, dont un des trois axes est « Citoyen du Monde ». Cet axe a conduit à la création d'un comité du même nom dont le mandat premier est de favoriser l'ouverture et l'inclusion au Collège LaSalle, comité dont nous faisons d'ailleurs partie. Cet engagement du collège à faciliter la vie de ces nouveaux venus tient au fait qu'en classe, ils voient tellement de diversité ethnique qu'ils en sont déphasés et ne savent pas avec qui se tenir à moins qu'ils ne trouvent un autre étudiant avec les mêmes origines. Il est aussi soulevé par ces nouveaux venus que les professeurs s'expriment en français ou en anglais, mais avec un accent tellement fort qu'ils sont décontenancés, alors qu'eux-mêmes ont du mal à se faire comprendre pour les mêmes raisons. Un autre exemple représentant une difficulté notoire, la fameuse carte OPUS à laquelle nos étudiants « locaux » sont habitués et savent que dès la rentrée, ils auront la possibilité de la faire faire au sein du Collège LaSalle, alors que les étudiantes et étudiants internationaux ne savent même pas ce que cela signifie. Une autre situation arrive fréquemment avec les étudiants internationaux, ils se retrouvent mêlés à d'autres étudiantes et étudiants beaucoup plus jeunes qu'eux, et ne cherchent pas à se mélanger à eux, alors que nous pouvons voir des étudiantes et étudiants internationaux tellement jeunes qu'on se demande comment ils vont s'en sortir. Il existe aussi des situations où les jeunes filles

et les jeunes gens ne se mélangent pas, et très clairement sont assis à différentes tables. On pourrait croire que c'est par timidité au départ, alors que par ailleurs il est possible de voir un groupe de jeunes gens prendre sous leur protection une jeune fille de la même ethnie, sous prétexte qu'elle ne doit pas se mélanger aux autres. Certains étudiants et étudiantes ne comprennent pas l'importance de la ponctualité et prennent l'enseignant en grippe lorsque celui-ci ou celle-ci lui refuse l'entrée en classe comme l'indique le règlement. Ils ne comprennent pas pourquoi ils payent et ne peuvent accéder à leurs cours. La situation la plus courante reste souvent les examens appris par cœur et les questions du type « selon vous » « dans vos mots » sont répondues textuellement comme dans les notes du professeur ou laissées vides. Certains de ces comportements et difficultés vont certes s'atténuer au cours du curriculum grâce à certains moyens mis en place. Néanmoins, les professeurs cherchent à les aider, mais les étudiantes et étudiants internationaux sont si nombreux et leurs situations si variées qu'ils ne parviennent pas à déceler les mesures d'aide qui seraient appropriées. Nous sommes convaincue que s'il existait un portrait précis des difficultés des étudiantes et étudiants internationaux et de ce qui les aide à les surmonter, le soutien des professeurs pourrait s'améliorer.

Cet essai tente de cerner les difficultés que rencontrent les étudiantes et les étudiants internationaux inscrits dans trois programmes au Collège LaSalle et les stratégies mises en place pour tenter de surmonter ces obstacles. Cet essai présente donc un portrait de l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en Techniques d'hôtellerie, Techniques de tourisme et Techniques de restauration. La recherche est une recherche quantitative par questionnaire pour connaître les obstacles rencontrés et les stratégies utilisées par les étudiantes et étudiants internationaux des trois programmes menant à un portrait statistique descriptif.

Le chapitre 1 fait état de la présence des étudiantes et des étudiants internationaux dans les collèges et universités québécoises ainsi qu'au Collège

LaSalle. Ils sont décrits en proportion, en nombre, selon leur pays de provenance. Cette situation entraîne des difficultés pour les enseignantes et les enseignants qui constatent chez certains d'entre eux des difficultés de réussite et d'adaptation et cherchent comment intervenir pour les aider. Le Chapitre 2 présente deux concepts centraux pour notre sujet : l'intégration aux études et l'intégration culturelle ainsi que leurs différentes dimensions. De plus, concernant l'intégration aux études et l'intégration culturelle des étudiantes et des étudiants internationaux, le chapitre répertorie ce qui a déjà été identifié dans les recherches antérieures comme obstacles rencontrés par les étudiantes et étudiants internationaux et stratégies qu'ils ont mises en place pour les surmonter. Enfin, le chapitre se termine avec la présentation des objectifs spécifiques de cette recherche : a) identifier les difficultés, les obstacles à l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux des trois programmes, b) identifier les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour pallier ces difficultés et dépasser les obstacles, c) dégager le portrait de l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux admis dans les trois programmes. Le chapitre 3 présente la démarche adoptée pour créer un questionnaire adressé aux étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e années des trois programmes, afin de connaître les difficultés et les obstacles rencontrés. Dans la chapitre 4, les résultats sont comparés aux dimensions présentées dans le cadre de référence et ils dégagent les difficultés les plus rencontrées et les stratégies les plus utilisées pour ces étudiantes et étudiants internationaux. Aussi, le chapitre 4 décrit les résultats tirés de données du questionnaire et analyse ces résultats pour dessiner le portrait de l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux dans les trois programmes de l'École internationale d'hôtellerie et de tourisme du Collège LaSalle.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Il est important de comprendre la raison première de cette recherche à savoir le contexte de la recherche, de cerner le problème qui s'y rattache et enfin de situer les points essentiels sur lesquels l'essai portera. Ainsi dans ce chapitre, nous observerons la diversité des apprenants et des apprenantes dans les cégeps au Québec dans le secteur de la formation technique en général pour mettre l'emphase sur le Collège LaSalle et particulièrement à l'École Internationale d'Hôtellerie et de Tourisme. Nous aborderons aussi la diversité au sein du corps professoral. Dans un deuxième temps, nous cernerons le problème de recherche en constatant des difficultés d'adaptation auprès de certains étudiants et étudiantes et en essayant de comprendre si ces difficultés sont partagées par l'ensemble des étudiantes et étudiants internationaux au cours de leur scolarisation à l'EIHT et le cas échéant d'identifier les stratégies mises en œuvre pour s'adapter et réussir. Enfin, nous poserons la question de recherche à savoir dresser le portrait de l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux inscrits aux trois programmes pour, plus tard, être en mesure de mieux les aider.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Il y a une hausse des étudiantes et étudiants internationaux dans les cégeps au Québec, particulièrement au Collège LaSalle, en particulier dans les trois programmes de l'EIHT.

1.1 Définition du statut d'étudiantes et d'étudiants internationaux au Québec

Le Gouvernement du Canada (2011) précise que « les étudiants internationaux comprennent les étudiants au Canada qui détiennent un visa ou sont réfugiés, mais qui n'ont pas de statut de résidence permanente au Canada (valeurs du jeu de code du Système d'information sur les étudiants postsecondaires [SIEP] "2", "3" et "4") » (p.1). Il précise également que « le concept "d'étudiants internationaux" est différent de celui "d'étudiants étrangers" qui incluent les étudiants résidents permanents » (Gouv. Canada, 2011, p.1). Le Gouvernement du Québec (2006) précise qu'une ou un étudiant international au Québec est un étudiant admis dans un établissement d'enseignement désigné qui a obtenu un certificat d'acceptation du Québec et un permis d'études du Canada. De plus, les étudiantes et étudiants internationaux doivent avoir un niveau de scolarité au moins équivalent à un diplôme d'études secondaires du Québec (DES) soit entre 11 et 13 ans d'études en fonction du pays d'origine.

1.2 Proportion des étudiantes et étudiants internationaux au Québec

Le Québec est devenu depuis le début du XXI^e siècle une terre de prédilection pour les étudiantes et étudiants internationaux qui désirent vivre une aventure à l'étranger puisque le « Canada semble la meilleure option » (Gonzales, 2019 dans Fimbry & Chavez, 2019, p.1) et que le Québec est « un super pont entre le reste du Canada et aussi les États-Unis » (Dahbi, 2019 dans Fimbry & Chavez, 2019, p.1). De plus, « les gouvernements québécois et canadien ont d'ailleurs mis en place des politiques pour retenir les immigrants qualifiés » (Fimbry & Chavez, 2019, p.1) ce qui attire beaucoup les étudiantes et étudiants internationaux qui désirent par la suite faire le saut vers l'immigration permanente.

Les étudiantes et étudiants internationaux proviennent du monde entier, surtout la France, la Chine et les États-Unis qui totalisent plus de 54 % des étudiantes et étudiants internationaux au Québec. Comme le montre le tableau ci-dessous, la France représente à l'automne 2013 38.1 % des étudiantes et étudiants internationaux

inscrits dans les universités québécoises, suivie par la Chine 8.8 % et les États-Unis 8 %.

Tableau 1
Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois
selon le pays de citoyenneté.
Trimestre d'automne

Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois
selon le pays de citoyenneté. Trimestres d'automne

Rang	Principaux pays	A-2006	A-2007	A-2008	A-2009	A-2010	A-2011	A-2012	A-2013 ^p	Variation 2013 ^p /2006	Poids A-2013 ^p
1	France	6 419	6 881	6 960	7 888	8 804	10 054	11 371	12 495	94,7%	38,1%
2	Chine	1 530	1 455	1 377	1 441	1 623	1 959	2 482	2 884	88,5%	8,8%
3	États-Unis	2 791	2 797	2 721	2 791	2 806	2 683	2 688	2 623	-6,0%	8,0%
4	Inde	376	352	367	460	596	692	921	1 128	200,0%	3,4%
5	Iran	391	371	412	601	772	930	1 041	977	149,9%	3,0%
6	Maroc	1 061	1 029	1 051	1 107	995	897	864	828	-22,0%	2,5%
7	Tunisie	546	547	637	724	702	691	731	787	44,1%	2,4%
8	Cameroun	387	392	372	406	476	463	468	496	28,2%	1,5%
9	Sénégal	362	494	540	522	516	504	478	477	31,8%	1,5%
10	Algérie	189	208	270	315	315	360	407	446	136,0%	1,4%
11	Arabie saoudite	109	115	157	232	332	409	406	396	263,3%	1,2%
12	Allemagne	303	318	327	317	323	347	349	380	25,4%	1,2%
13	Mexique	477	381	381	389	388	402	376	374	-21,6%	1,1%
14	Côte d'Ivoire	237	280	319	324	307	283	333	370	56,1%	1,1%
15	Bésil	207	182	182	203	200	205	268	344	66,2%	1,0%
16	Pakistan	157	176	202	268	318	342	346	332	111,5%	1,0%
17	Belgique	191	167	186	218	251	269	291	317	66,0%	1,0%
18	Corée du Sud	288	279	306	282	279	291	279	313	8,7%	1,0%
19	Bénin	155	183	191	209	244	257	286	307	98,1%	0,9%
20	Liban	394	379	353	363	323	302	303	298	-24,4%	0,9%
21	Royaume-Uni	169	203	173	182	204	199	238	291	72,2%	0,9%
22	Suisse	178	166	151	189	202	183	228	251	41,0%	0,8%
23	Burkina Faso	139	149	184	197	196	189	244	245	76,3%	0,7%
24	Haïti	294	255	287	307	318	284	280	242	-17,7%	0,7%
25	Espagne	116	117	124	130	138	158	189	223	92,2%	0,7%
	Autres	4 630	4 413	4 282	4 439	4 557	4 659	4 796	4 954	7,0%	15,1%
	Total	22 096	22 289	22 512	24 504	26 185	28 012	30 663	32 778	48,3%	100,0%

Source : MESRS, Système GDEU, données au 05 mai 2014.

Notes :

Une étudiante ou un étudiant international est une personne inscrite dans le réseau d'enseignement québécois qui n'a pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (selon la Loi sur les Indiens).

p : Les données de l'automne 2013 sont provisoires.

Enseignement
supérieur,
Recherche et Science
Québec

Source : (MESRS, 2014)

Le nombre de ces étudiants ne cesse d'augmenter, surtout en raison « des politiques anti-migratoires américaines » (Fimbry & Chavez, 2019, p.1) ainsi que des

« droits de scolarité abordables » (Fimbry & Chavez, 2019, p.1). « La faiblesse du dollar canadien, qui diminue le coût du diplôme, et les possibilités d'emploi, associées à un faible taux de chômage, contribuent aussi beaucoup à l'attrait du Québec et du Canada » (Fimbry & Chavez, 2019, p.1). Le nombre d'étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans les universités québécoises est passé de 32 778 en 2013 à 45 086 en 2018 soit 12 308 étudiantes et étudiants de plus, c'est-à-dire une augmentation de 37.54 % (BCI, 2019 dans Fimbry & Chavez, 2019, p.1).

Tableau 2
Nombre d'étudiants étrangers dans les universités québécoises

Nombre d'étudiants étrangers dans les universités québécoises



Source: Bureau de coopération interuniversitaire (Québec)



Source : (BCI, 2019)

Si ces chiffres sont en croissance dans les universités, il en est de même dans le secteur collégial qui subissant une baisse démographique due au vieillissement de la population québécoise, se tourne « vers les étudiants étrangers pour assurer leur survie » (Fortier, 2018, p.1). La formation technique est privilégiée.

1.3 Proportion des étudiantes et étudiants internationaux dans le secteur de la formation technique collégiale

Le Québec forme plus de jeunes dans le secteur technique que les autres provinces canadiennes, cela serait grandement dû à l'existence des cégeps. (Fortin, Havet, & Van Audenerode, 2004)

Au trimestre d'automne 2013, 2394 étudiantes et étudiants internationaux sont inscrits, toutes années confondues, en DEC technique et 762 en AEC sur les 3842 inscrites et inscrits dans le réseau collégial québécois. (MESRS, 2014). Le pourcentage des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en première année de DEC technique se situait à 13,16 % en automne 2013, et est monté à près de 14.5 % à l'automne 2014 et s'est stabilisé depuis. (SRAM, Indicateurs du cheminement scolaire, 2017) Le tableau 3 présente la proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en première année de DEC technique au Québec.

Tableau 3
Proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en 1^{re} année de DEC technique au Québec

Cohorte 1 ^{re} année	Nombre initial d'inscrits dans la cohorte	Nombre d'étudiantes et étudiants internationaux et Canadiens (autres provinces) dans la cohorte	Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans la cohorte
A2013	10 068	1325	13.16 %
A2014	10 163	1477	14.53 %
A2015	10 212	1476	14.45 %
A2016	10 162	1471	14.47 %

Source : SRAM, Indicateurs du cheminement scolaire, 2017

La population étudiante internationale représente presque 15 % des étudiantes et étudiants inscrits au DEC technique à travers le Québec. (SRAM, Indicateurs du cheminement scolaire, 2017). C'est une proportion non négligeable. D'ailleurs, tout

est mis en œuvre par la Fédération des cégeps afin « d’obtenir un accroissement du recrutement d’étudiants internationaux et de la mobilité étudiante et enseignante, de même que les ressources financières nécessaires au développement de partenariats internationaux, qui enrichissent la formation collégiale et favorisent le rayonnement du Québec à l’étranger » (Fédération des cégeps, 2016, p.1).

1.4 Proportion des étudiantes et étudiants internationaux au Collège LaSalle

Le Collège LaSalle attire des étudiantes et étudiants venus des quatre coins du monde, mais essentiellement d’Amérique latine, du Moyen-Orient, d’Asie pour leurs programmes en langue anglaise et des pays du Maghreb, d’Afrique, bien entendu d’Europe (essentiellement France et Belgique) pour leurs programmes en langue française. Mais du moment que les étudiantes et étudiants internationaux réussissent leur examen de langue, ils peuvent choisir à leur discrétion la langue d’enseignement. Le Collège se retrouve avec un kaléidoscope ethnique et linguistique. Le tableau 4 présente la proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en première année de DEC technique au Collège LaSalle.

Tableau 4
Proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en 1^{re} année de DEC technique au Collège LaSalle

Cohorte 1 ^{re} année	Nombre initial d’inscrits dans la cohorte	Nombre d’étudiantes et étudiants internationaux et Canadiens (autres provinces) dans la cohorte	Pourcentage d’étudiantes et d’étudiants internationaux dans la cohorte
A2013	699	200	28.61 %
A2014	708	299	42.23 %
A2015	621	300	48.30 %
A2016	601	285	47.42 %

Source : SRAM, Indicateurs du cheminement scolaire, 2017

En 2013, 28.61 % de la population étudiante inscrite au Collège LaSalle en DEC technique étaient des étudiantes et étudiants internationaux. En 2014, ce pourcentage passe à 42.23 % en 2014, atteint les 48.30 % en 2015 pour se stabiliser à 47.42 % en 2016. En 2013, la moyenne provinciale se situait et se situe encore en 2016 aux alentours de 15 %.

Le secteur technique du Collège LaSalle se distingue donc de l'ensemble de la province en accueillant parmi ses étudiants et étudiantes presque la moitié issue de l'international. Cela montre donc l'importance pour les enseignantes et enseignants du Collège LaSalle de connaître le parcours de ces étudiantes et étudiants internationaux.

1.5 Proportion des étudiantes et étudiants internationaux à l'École Internationale d'hôtellerie et de Tourisme (EIHT) du Collège LaSalle

L'EIHT ne déroge pas à la situation de l'ensemble du Collège LaSalle quant à la proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux qui y sont inscrits. Le tableau 5 présente la proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en première année de DEC à l'EIHT du Collège LaSalle.

Tableau 5
Proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en 1^{re} année de DEC à l'EIHT du Collège LaSalle

Cohorte 1 ^{re} année	Nombre initial d'inscrits dans la cohorte	Nombre d'étudiantes et étudiants internationaux et Canadiens (autres provinces) dans la cohorte	Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans la cohorte
A2013	97	23	23.71 %
A2014	97	47	48.45 %
A2015	102	48	47.05 %
A2016	95	45	47.36 %

Source : SRAM, Indicateurs du cheminement scolaire, 2017

En effet, à l'automne 2016 cette proportion était de 47.36 %. L'augmentation entre 2013 et 2014 fut même plus importante que pour l'ensemble des programmes techniques du Collège LaSalle passant de 23.71 % à 48.45 %. Tout comme certaines autres écoles qui offrent des programmes techniques au Collège LaSalle, l'EIHT dénombre, à partir de 2014, un peu moins que 50 % de ses étudiantes et étudiants issus de l'international. Cela suscite donc notre intérêt puisque nous sommes enseignante à l'EIHT. Toutefois, si nous comparons la proportion en question avec celle de l'ensemble des étudiantes et étudiants internationaux inscrits au Québec en première année dans un des trois DEC visés (hôtellerie, tourisme et restauration), l'EIHT est très au-dessus des 25 % reflétés par les statistiques de la province. Le tableau 6 présente ainsi la proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en première année de DEC de gestion hôtelière, de techniques de tourisme ou de restauration dans l'ensemble du Québec.

Tableau 6
Proportion des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en 1^{re} année de DEC de gestion hôtelière, de techniques de tourisme ou de restauration au Québec

Cohorte 1 ^{re} année	Nombre initial d'inscrits dans la cohorte	Nombre d'étudiantes et étudiants internationaux et Canadiens (autres provinces) dans la cohorte	Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans la cohorte
A2013	629	83	13.19 %
A2014	620	164	26.45 %
A2015	620	161	25.96 %
A2016	601	147	24.45 %

Source : SRAM, Indicateurs du cheminement scolaire, 2017

Le contexte de la recherche prouve bien le poids que les étudiantes et étudiants internationaux ont au sein de l'EIHT et l'intérêt que cela puisse engendrer. Il est aussi important de souligner la diversité parmi les étudiantes et étudiants de l'EIHT.

1.6 La diversité parmi les étudiantes et étudiants de l'EIHT

La diversité des étudiantes et étudiants de l'EIHT ne se limite pas seulement à l'origine ethnique ou à la nationalité. Nous parlons aussi de :

- Différentes langues : certaines et certains parlent la langue d'enseignement nonobstant leur origine alors que d'autres l'apprennent juste avant d'entamer le programme et la possèdent à peine et se retrouvent alors dans des classes d'accueil linguistique ou tremplin DEC.
- Différents âges : certains étudiants et étudiantes viennent directement du secondaire 5 alors que d'autres ont plus de 20 ans d'expérience et reviennent sur les bancs de l'école.
- Différents bagages : certains étudiants et étudiantes détiennent un baccalauréat ou d'autres DEC et veulent se spécialiser en hôtellerie alors que pour d'autres c'est leur premier diplôme postsecondaire.

Toutes et tous doivent « vivre ensemble », travailler en équipe, durant trois années, voire plus pour certaines et certains qui ne prennent pas le chemin le plus court, modifiant leur cheminement pour alléger leur session. Cette diversité au sein des étudiantes et étudiants internationaux va occasionner des obstacles pour certaines et certains d'entre eux et provoquera des stratégies d'adaptation de leur part, ce qui sera l'objet de cet essai.

1.7 La diversité au sein du corps professoral

Selon Emploi Québec (2016), « les conditions d'accès à la profession d'enseignante ou d'enseignant au collégial sont :

- Un baccalauréat, un diplôme d'études collégiales ou des compétences marquées dans la discipline d'enseignement sont exigés.
- Une maîtrise dans la discipline d'enseignement peut être exigée.

- Un certificat, un diplôme ou un grade en éducation des adultes peut être exigé.
- Un programme d'apprentissage et un certificat de qualification ou un certificat de l'industrie sont exigés des professeurs de métiers. Des cours complémentaires en enseignement ou un brevet d'enseignement provincial peuvent également être exigés. »

Les enseignantes et enseignants eux-mêmes issus de l'immigration sont nombreux et enrichissent le corps enseignant québécois de leurs savoir-faire, savoir-être et savoir-agir ainsi que de toutes leurs expériences acquises au Québec ou ailleurs. Il n'existe aucune statistique sur la composition ethnique des enseignantes et enseignants du Collège LaSalle, mais leur diversité est facilement constatée en faisant le tour de table lors des réunions d'équipe : Québécoises et Québécois, Françaises et Français, Grecs, Égyptiens, Russes, Italiennes et Italiens, Hispaniques d'Amérique latine pour ne nommer que certaines et certains.

Cette diversité est d'autant plus répandue dans les programmes techniques comme ceux de l'EIHT du Collège LaSalle où beaucoup d'enseignantes et d'enseignants viennent de l'étranger ou ont vécu à l'étranger dans le cadre de leurs fonctions et rapportent avec eux une expérience et expertise riche en communication interculturelle. Cette diversité se transforme en une richesse et un grand atout pour tous les étudiants et étudiantes qui poursuivront une carrière à l'international.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans le contexte actuel de l'internationalisation de l'enseignement collégial que connaît le Québec et en particulier l'EIHT du Collège LaSalle aux fins de cette étude, le problème à l'étude concerne l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux de l'EIHT. De plus, « les recherches récentes démontrent que la formation de liens sociaux entre les étudiants étrangers et leurs homologues

canadiens demeure difficile » (CAPRES, 2017, p.1) et que les obstacles sont caractérisés par le fait de passer par un processus d'adaptation culturelle et par la réussite dans leurs études tout en étant dans un nouveau milieu. (CAPRES, 2017).

Les étudiantes et les étudiants internationaux sont appelés à chaque début et fin de session à répondre à un questionnaire général tous programmes confondus adressé à tous les étudiants et étudiantes du Collège LaSalle sur leur expérience client (LaSalle). Les résultats de ce sondage révèlent des difficultés et obstacles multiples et divers tant au niveau personnel qu'académique qui mènent certaines et certains à abandonner ou à échouer alors que d'autres persèverent. Ce sondage est insuffisant. Il faut un questionnaire plus complet et plus précis. Il est nécessaire que ce questionnaire soit « scientifique » c'est-à-dire qu'il s'appuie sur les recherches antérieures ayant porté sur l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes des étudiants internationaux de niveau collégial. La recension d'écrits a montré que ce type de données n'existaient pas et qu'il était donc nécessaire de s'inspirer des recherches plus nombreuses sur l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants issus de l'immigration au collégial et à l'université et des quelques recherches sur les étudiants internationaux. Le questionnaire est construit à l'aide d'un cadre théorique des obstacles rencontrés par les étudiants immigrants et internationaux en sus des stratégies qu'ils ont développées. Le portrait sera alors exhaustif. Ainsi, les mesures prises par la suite seront mieux ciblées et permettront une plus grande rétention des étudiantes et étudiants internationaux comme clientèle du Collège LaSalle et comme main d'œuvre de l'industrie touristique.

De plus, nous pouvons le constater par le nombre d'abandons chaque session, certaines et certains retournant même dans leur pays dès la première session. Ces difficultés peuvent se remarquer à travers certains comportements comme l'absentéisme, les retards répétitifs en classe, le « présentéisme », le silence lors des activités et des questions en classe, le manque de participation aux exercices en équipe, la prise de notes en classe, les notes aux examens. Est-ce par désintérêt? Est-ce par manque d'ancrage culturel au sein de la classe? Lorsque l'ensemble des

étudiants est questionné par les professeurs sur leur cheminement difficile, il est souvent répondu que tout va bien. Certains enseignantes et enseignants concluent donc que ces étudiants ne veulent pas ou n'ont pas besoin d'être aidés, c'est souvent ce qui est discuté entre enseignants et enseignantes en salle des professeurs. Or, il est souvent retenu lors des sondages portant sur le programme et la qualité de l'enseignement, envoyés en fin de session aux étudiants et étudiantes que des difficultés sous-jacentes existaient et que celles-ci n'ont jamais été adressées par eux, car ils ne savent pas vers qui se tourner ou n'osent pas le faire par peur. Ces difficultés n'ont pas été identifiées par les enseignantes et enseignants qui n'ont pu alors les traiter. Comme nous parlons d'étudiantes et étudiants internationaux récemment arrivés au Québec, probablement depuis un an ou deux, leurs difficultés d'adaptation sont d'autant plus compréhensibles que le niveau collégial n'existe pas hors Québec et ne s'apparente pas à celui des universités ni celui des écoles secondaires. Néanmoins, leur adaptation n'a pas la même visée : les étudiantes et étudiants internationaux n'ont pas tous l'objectif de demeurer au Québec à la fin de leurs études. Cette dimension pourrait avoir des conséquences sur les stratégies mises en place afin de remédier aux difficultés rencontrées ou même sur la volonté ou la motivation de mettre ces stratégies en place le cas échéant. En l'absence d'un portrait précis des difficultés vécues par les étudiants et étudiantes, incapables de distinguer a fortiori si ces difficultés sont dues stricto sensu à un manque d'adaptation culturelle à laquelle le Collège LaSalle répond depuis quelques années avec des programmes d'aide, ou bien si celle-ci affecte aussi l'adaptation en classe, les profs ne savent pas où mettre leurs efforts étant donné le grand nombre d'étudiantes et étudiants et leur diversité. Cette recherche, qui est complémentaire à tous les sondages effectués par le collège jusqu'à présent et qui ont dénombré certaines difficultés surtout liées à l'environnement physique et géographique de Montréal, va permettre de comprendre les enjeux de l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux.

Avoir un portrait clair des problèmes d'intégration scolaire et culturelle permettra de prendre les mesures adéquates pour accompagner les étudiantes et étudiants internationaux dans leur cheminement académique et leur sentiment de réussite en terre étrangère. Il sera alors plus facile de leur donner envie de rester et participer à la vie active et professionnelle du Québec.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Dans un contexte comme celui du Collège LaSalle qui voit d'une part croître la présence d'étudiantes et d'étudiants internationaux venant des quatre coins du monde et d'autre part une pénurie de main-d'œuvre, il est important de se pencher sur la question des étudiantes et étudiants internationaux des programmes de gestion hôtelière, de techniques de tourisme et de gestion d'un établissement de la restauration de l'EIHT afin de mieux comprendre le problème de leur intégration scolaire et culturelle, leurs difficultés, les facteurs qui en sont la cause, les conséquences que cela a sur leur cheminement, et bien entendu les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour y faire face. Le principal souci du corps enseignant de ces trois programmes de l'EIHT est d'aider tous les étudiants et étudiantes, de manière inclusive, à persévérer dans leur programme et à réussir à obtenir leur diplôme.

Afin de mieux comprendre les enjeux et pouvoir par la suite accompagner les étudiantes et étudiants internationaux dans leur cheminement, ceci amène à la question de recherche : Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants internationaux à l'EIHT et comment y font-ils face?

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE

L'internationalisation des études à travers le monde et surtout le grand attrait qu'ont les étudiantes et étudiants internationaux pour le Québec et l'enseignement collégial, en particulier les DEC de l'EIHT du Collège LaSalle, montrent bien qu'il est pertinent, voire essentiel, de mieux connaître le parcours des étudiantes et étudiants internationaux durant leur curriculum.

Selon Coulon et Paivandi (2003 cité dans Mainich, 2015, p.108) l'étudiante ou l'étudiant international « est tenu de s'initier et de s'adapter à une nouvelle culture scolaire exigeant les savoirs et savoir-faire méthodologiques. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'étudiant vit une "socialisation secondaire" sur le plan pédagogique et scolaire, dans ses relations avec les autres acteurs universitaires afin d'apprendre son métier d'étudiant en dehors de son pays et dans un nouvel environnement ». Le cadre de référence va éclairer les éléments soulevés lors de la problématique c'est-à-dire s'il est possible de dégager des tendances communes parmi les parcours des étudiantes et des étudiants internationaux inscrits en DEC à l'EIHT en ce qui a trait à leur intégration scolaire, à leur intégration culturelle, aux obstacles qu'ils ont pu rencontrer et les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour s'adapter et va confirmer les éléments déjà identifiés par les recherches antérieures ayant un impact ou un lien sur l'intégration des étudiants dans un collège. Nous incluons dans notre recension des écrits les recherches ayant porté sur l'intégration scolaire et culturelle des étudiants au collégial, plus spécifiquement des étudiantes et étudiants issus de l'immigration et des étudiants internationaux.

1. LE CONCEPT D'INTÉGRATION SCOLAIRE

Étudier au collège signifie pour beaucoup d'étudiantes et d'étudiants nationaux ou internationaux une adaptation à un monde nouveau, une façon différente d'apprendre et bien entendu des défis différents. C'est une transition qui implique beaucoup de changements dans la vie des étudiantes et étudiants, voire même avoir un impact sur leur identité personnelle (Larose et Roy, 1994, p.6). Plusieurs auteurs ont défini cette question de l'intégration aux études collégiales en en dégagant diverses théories qui permettent de mieux comprendre les différents concepts qui y sont liés, et d'identifier les obstacles que les étudiantes et étudiants peuvent rencontrer et les stratégies adéquates pour y remédier.

1.1 Définition de l'intégration aux études collégiales

Lorsqu'on parle d'intégration aux études collégiales, il est important de souligner que l'on fait en fait référence à trois dimensions de l'intégration, soit l'intégration scolaire, l'intégration sociale et enfin l'intégration institutionnelle (Larose et Roy, 1992, p.16). Selon Larose et Roy (1992) l'intégration scolaire « implique que l'élève est capable de répondre aux attentes qu'ont ses professeurs et ses pairs à l'égard des tâches scolaires qu'il doit réaliser » (p.16). C'est-à-dire qu'il va non seulement « comprendre les exigences », mais qu'il réussira à développer les « habiletés pour y répondre » (Larose et Roy, 1992, p.16). Il est important de souligner que nous ne retiendrons dans cet essai que l'intégration scolaire sur laquelle le corps enseignant peut avoir un impact puisque cela se passe à l'intérieur de sa classe, alors que l'intégration sociale et institutionnelle tient plus aux actions du collège et du milieu communautaire et associatif.

En effet, l'engagement scolaire tourne autour de trois axes qui sont la dimension cognitive, la dimension affective et enfin la dimension comportementale (Gaudreault, Labrosse et Tessier, 2014, p.4-5). De plus, l'intégration sociale « signifie

que l'élève appartient à un réseau qui répond à certains de ses besoins et avec lequel il partage des intérêts communs » (Larose et Roy, 1992, p.16). Et enfin, l'intégration institutionnelle qui « suppose que l'élève connaît bien son collègue, y compris les services offerts, et qu'il le fréquente avec enthousiasme » (Larose et Roy, 1992, p.16). En effet, « l'élève bien intégré à ce niveau éprouvera un fort sentiment d'appartenance et investira facilement du temps pour explorer son milieu » (Larose et Roy, 1992, p.16). Selon Larose et Roy (1992), « la qualité de l'intégration aux études collégiales est dépendante de l'importance de l'intégration à chacun de ces niveaux. » (p.16)

Afin donc de bien comprendre cette intégration qui selon plusieurs chercheurs est une « période transitoire importante » (Larose et Roy, 1994, p.8), il est important de bien cerner les deux différentes catégories de modèles qui servent à la définir, c'est-à-dire les modèles axés sur l'élève et les modèles axés sur les milieux qui conjuguent les trois types d'intégration aux études collégiales, soit l'intégration scolaire, l'intégration sociale et enfin l'intégration institutionnelle dont la convergence doit aider « le cheminement scolaire et le développement personnel de l'élève. » (Larose et Roy, 1992, p.16)

1.1.1 Modèles axés sur l'élève

Le modèle axé sur l'élève met celui-ci au centre même de son intégration. Larose et Roy (1992) identifient trois grands modèles, celui de Chickering, celui de Perry et enfin celui de Coulon.

1.1.1.1 Modèle de Chickering

En 1969 déjà, Chickering (cité dans Larose et Roy, 1992) croit que les « années passées au collège influencent le développement de l'identité des jeunes » (p.10). En effet, selon Chickering (cité dans Larose et Roy, 1992) c'est à cette période

que les étudiantes et étudiants apprennent à établir leur propre identité « pivot entre le passé et le futur adulte » (p.11). Ce n'est seulement qu'après avoir développé sa propre identité que la ou le jeune sera en mesure d'interagir avec autrui puisqu'elle ou il aura développé son propre « système de croyances et le rendre cohérent » (Chickering dans Larose et Roy, 1992, p.12). De plus, Chickering (cité dans Larose et Roy, 1992) insiste sur l'objectif principal de l'étudiante ou de l'étudiant qui est selon lui l'acquisition des compétences, ou du moins « se sentir compétent » (p.12). Ce modèle préconise le développement de l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant puisque celle-ci ou celui-ci vont de moins en moins faire appel aux parents (Chickering dans Larose et Roy, 1992, p.12). Aussi, Chickering (cité dans Larose et Roy, 1992) pressent que tout en apprenant à « gérer des émotions », l'étudiante ou l'étudiant au collège se questionne sur son avenir. (p.12)

Puisque l'apprenante ou l'apprenant est au centre de son intégration scolaire, Chickering (cité dans Larose et Roy, 1992) entrevoit « six domaines dans lesquels les collèges doivent investir pour influencer positivement la trajectoire des élèves » (p.12). Ces six domaines de Chickering Chickering (cité dans Larose et Roy, 1992) tournent autour de la « clarté des objectifs de l'institution et la cohérence entre ces objectifs (politiques, pratiques et activités) », du « ratio professeur-élève et la taille des institutions », de la « flexibilité dans le curriculum de l'élève et la variété des styles d'enseignement », de la « participation de l'élève dans le processus d'apprentissage et d'évaluation », de la « qualité de l'environnement physique » et enfin de la « qualité des contacts entre l'élève et les adultes des collèges (amis, groupes sociaux, culture étudiante). » (p.12)

1.1.1.2 Modèle de Perry

En 1981, Perry (cité dans Larose et Roy, 1992) croit que « le développement de la représentation des élèves suit une trajectoire logique en fonction des degrés de complexité des expériences sociales et culturelles » (p.12). Selon lui, « l'élève fixe ou

réorganise ses schèmes du passé » (Perry cité dans Larose et Roy, 1992. p.12). Aussi, Perry croit que « “l’élève le mieux adapté sera celui qui adoptera le schème de représentation qui répond le mieux au contexte de l’apprentissage » (Perry cité dans Larose et Roy, 1992. p.12). Trois grands stades se définissent dans cette théorie où premièrement l’élève « simplifie la réalité » puisque le professeur « lance la balle et l’élève doit la rattraper », deuxièmement, l’élève « découvre la relativité des phénomènes et reconnaît les caractères contextuels et relatifs de la connaissance et est capable de critiquer ses propres idées et celles des autres » et enfin où « l’élève en affirmant sa place et en reconnaissant ses responsabilités, engage son identité dans le processus d’apprentissage » (Perry cité dans Larose et Roy, 1992. p.13). Selon Perry, cette « représentation à travers les apprentissages est dynamique.» (Perry cité dans Larose et Roy, 1992. p.12)

1.1.1.3 Théorie de l’affiliation de Coulon

En 1997, Coulon (cité dans Mainich, 2015) définit l’affiliation comme étant « la démarche par laquelle quelqu’un acquiert un statut social nouveau » (p.109). Ainsi, s’intégrer au collège correspond « à l’intégration à un monde particulier, elle suppose que l’on connaisse et assimile les codes correspondants » (p.109). Devenir une étudiante ou un étudiant au collège devient presque « un métier » qui a pour objectif une affiliation « à la fois institutionnelle et intellectuelle » (Coulon cité dans Mainich, 2015, p.109). Selon Coulon (1997 cité dans Mainich, 2015) l’affiliation réfère à « la capacité d’insertion active des étudiants dans leurs nouveaux milieux et se fait en trois temps, soit le temps de l’étrangeté, le temps de l’apprentissage et le temps de l’affiliation» (p.109). L’étudiante ou l’étudiant vit d’abord une rupture avec son passé et découvre un nouvel environnement auquel elle ou il s’adapte dans la phase d’apprentissage en passant à travers des doutes, de l’anxiété et une certaine ambiguïté pour finalement se familiariser et être « converti » au nouvel état et au nouveau statut social. (Coulon cité dans Mainich, 2015, p.109)

Outre les modèles axés sur l'étudiante ou l'étudiant qui doit consolider son identité (Erickson, 1980; Chickering, 1969 cités dans Simon et Roy, 1994, p.8), défaire ou transposer ses liens d'attachement d'avec les parents (Armsden & Greenberg, 1987 cités dans Simon et Roy, 1994 p.8), devenir émotivement et financièrement autonome (Philip, 1988 cité dans Simon et Roy, 1994 p.8), développer des liens intimes avec des personnes de même sexe ou de sexe opposé (Paul & White, 1990, cités dans Simon et Roy, 1994 p.8), et former de nouveaux liens sociaux tout en s'adaptant à la dissolution d'anciens liens sociaux (Cutrona, 1982, cité dans Simon et Roy, 1994 p.8), il existe des modèles axés sur le milieu

1.1.2 Modèles axés sur le milieu

Les modèles axés sur le milieu auxquels nous allons faire référence dans ce chapitre sont ceux Tinto, de Pascarella et en de Weidman

1.1.2.1 Modèle de Tinto

Tinto (1987 cité dans Larose et Roy, 1994) élabore un modèle axé sur le milieu tout en essayant de comprendre les raisons pour lesquelles « certains élèves persévèrent » alors que d'autres « décident volontairement de décrocher des études collégiales » (p.13). Même si dans le modèle de Tinto, il est précisé que les « élèves entrent au collège ou à l'université avec un ensemble de prédispositions personnelles qui déterminent leurs intentions, leurs buts et l'engagement qu'ils montrent envers l'institution (ex : sexe, race, handicaps physiques), de leurs aptitudes, habiletés et attitudes (ex : intelligence, compétence sociale, valeur accordée à l'éducation) et de leurs expériences passées de réussite (ex : moyenne générale obtenue au secondaire) » (Tinto, 1987 cité dans Larose et Roy, 1994, p.13) il est surtout accordé « une importance capitale aux expériences scolaires (réussite expérimentée au collège) et sociales (expériences parascolaires et interaction avec les pairs) vécues à

l'intérieur de l'institution » (Tinto, 1987 cité dans Larose et Roy, 1994, p.13). En effet, selon Tinto, appuyé par Pascarella (1991) dont nous verrons le modèle dans la prochaine section, « les expériences négatives et la pauvreté des interactions nuiraient à l'intégration » en éloignant l'élève de la communauté et en favorisant une certaine marginalisation. (Tinto, 1987 cité dans Larose et Roy, 1994, p.13)

1.1.2.2 Modèle de Pascarella

Pascarella (1985 cité dans Larose et Roy, 1994) tente quant à lui d'établir un lien entre « la qualité des apprentissages réalisés au collège et le développement cognitif des élèves » (p.14). Il met d'abord l'accent « sur les traits de l'élève, ses aptitudes son besoin d'accomplissement, sa personnalité ou même ses aspirations » (Pascarella, 1985 cité dans Larose et Roy, 1994, p.14), mais il estime surtout que la taille, le rapport entre le corps professoral et les élèves ainsi que les procédures de sélection voire d'admission dans les différents programmes constituent les caractéristiques propres à la structure même des institutions et « détermineraient la qualité de l'environnement de ces mêmes institutions ainsi que la qualité des relations entre l'élève, ses pairs et le personnel enseignant ou non enseignant » (Pascarella, 1985 cité dans Larose et Roy, 1994, p.14). Enfin, il n'occulte pas que la « qualité de l'effort » a une conséquence directe sur la qualité des apprentissages et sur le développement cognitif des apprenantes et apprenants. (Pascarella, 1985 cité dans Larose et Roy, 1994, p.14)

1.1.2.3 Modèle de Weidman

Le modèle préconisé par Weidman en 1989 établit le lien entre le processus de socialisation et l'intégration aux études collégiales (cité dans Larose et Roy, 1994, p.15). Weidman (1989 cité dans Larose et Roy, 1994, p.15) prétend que l'élève a des prédispositions personnelles en entrant au collège. Celle-ci constitue ce qu'il appelle

la « pression normative précollégiale » et peut être relative à leur statut socio-économique, aux aptitudes, aux préférences envers une carrière en particulier, voire les aspirations et les valeurs des étudiantes et étudiants (Weidman 1989 cité dans Larose et Roy, 1994, p.15). De plus, cette pression normative serait également liée aux prédispositions sociales découlant du statut socio-économique des parents, leur style de vie voire de la qualité des relations qu'ils ont avec eux (Weidman 1989 cité dans Larose et Roy, 1994, p.15). À cette liste d'aspects sociaux, Weiman (1989 cité dans Larose et Roy, 1994, p.15) rajoute aussi l'impact « du groupe de référence extérieur au collège, de celui des pairs, des employeurs voire même les organisations communautaires » dont font partie les étudiantes et étudiants.

D'ailleurs, en 1987, Andersen propose une vision dualiste des facteurs d'influence : facteurs internes (dispositions physiques comme le sexe, l'ethnie ou l'âge; dispositions intellectuelles comme la réussite scolaire antérieure et la maturité intellectuelle; et enfin le comportement, les croyances et les valeurs) et facteurs externes c'est-à-dire les aspects social, socio-économique et culturel liés aux familles (cité dans Larose et Roy, 1993, p.9). Andersen insiste sur le fait que « la transition secondaire collégial présente un caractère multidimensionnel donc il faut distinguer les variables associées à la transition ou au changement de celles liées spécifiquement au milieu collégial et d'autre part, les variables liées au changement de milieu social de celles associées au changement de milieu scolaire. » (1987 cité dans Larose et Roy, 1993, p.13-20)

1.1.3 Dimensions de l'adaptation scolaire

« Passer du secondaire au cégep, c'est presque passer d'un seul coup de l'enfance au monde adulte » (Métayer, 1991, p.8). Entrer au collège représente une nouvelle étape de la vie des étudiantes et étudiants et peut comme le souligne le Cégep de Saint-Hyacinthe (2014) générer « excitation, anxiété, peurs, remises en question, recherche d'un intérêt professionnel ». On pourrait presque dire que « c'est

un choc à la fois plaisant, excitant et difficile à absorber, car liberté implique aussi responsabilité” (Métayer, 1991, p.8). De plus, selon le cégep Saint-Hyacinthe (2014), les étudiantes et étudiants doivent “se discipliner”, “identifier le style de vie” qui leur convient, “composer avec un nouvel environnement et de nouvelles exigences scolaires”. Il faut savoir que “l’étudiant vit une graduelle démarche vers l’autonomie, vers des relations de moins en moins personnelles, vers des institutions aux dimensions toujours plus imposantes et des professeurs de moins en moins indulgents!” (Métayer, 1991, p.4). Selon Métayer (1991), « apprivoiser et assumer cette liberté est le plus grand défi que doit relever l’étudiant au cégep » (p.8). Aussi, « certaines transformations » peuvent survenir auprès des étudiantes et étudiants en phase d’adaptation au cégep, comme la « prise de distance face aux attentes des parents », la réévaluation des valeurs et des aspirations professionnelles de chacun et chacune, ainsi que la réorganisation de leurs réseaux sociaux (Saint-Hyacinthe, 2014). Il est important selon le cégep de Saint-Hyacinthe (2014) que chaque étudiante et chaque étudiant se posent des questions sur leurs aspirations, leurs forces et leurs faiblesses afin de ne pas se sentir déstabilisés face au changement et se sentir alors découragés , dépassés et finir par abandonner en pleine session. Selon eux, s’adapter c’est se « remettre en question » et « apprendre à se connaître » (Saint-Hyacinthe, 2014). Ils identifient comme principale erreur celle qui « consiste à trop s’impliquer soit dans les études, soit à l’extérieur des études, omettant ainsi de chercher l’équilibre et les outils nécessaires à la réussite de tout projet » (Saint-Hyacinthe, 2014). Pour bien s’adapter au collégial, ils insistent à ce que les nouveaux collégiens et collégiennes puissent « identifier rapidement les facteurs susceptibles de faciliter leur intégration et de demander de l’aide pour surmonter les obstacles lorsqu’ils se présentent » (Saint-Hyacinthe, 2014) et leur propose de cerner les quatre catégories de facteurs de réussite : capacités intellectuelles, la motivation, la capacité à résoudre des problèmes courants et à organiser le quotidien, et les méthodes d’étude (Saint-Hyacinthe, 2014). Selon Métayer (1991), « l’important est que le futur cégépien puisse évaluer correctement la somme de travail et l’ensemble des contraintes que lui imposeront le programme dans lequel il envisage de s’engager » (p.5). Selon Métayer

(1991) l'organisation des études, les modes de communication, la discipline et le contrôle, l'éloignement des parents et du foyer sont des dimensions importantes dans l'adaptation scolaire au collégial intrinsèques aux étudiantes et étudiants. Il préconise aussi des dimensions au niveau du régime pédagogique, car selon lui « c'est au niveau du travail scolaire et de la vie pédagogique en général que le cégépien aura le plus à mettre en pratique son autonomie » (Métayer, 1991, p.12). En effet, selon Métayer (1991), les principaux aspects pédagogiques de l'adaptation scolaire sont la charge de travail, les habitudes de travail, l'organisation du temps et les stratégies d'études.

Quelques pièges à l'adaptation scolaires sont également préconisés par le cégep Saint-Hyacinthe (2014) : le manque, l'isolement, le surinvestissement dans l'étude , la procrastination, la pensée, la rigidité, l'anxiété et la peur de l'échec, la démotivation, les problèmes personnels qui les empêchent de se concentrer et d'attendre trop avant de demander de l'aide, et enfin le travail lorsque celui-ci dépasse plus de 15 heures par semaine.

Nous ajouterons à ces divers constats sur l'adaptation et l'intégration scolaire que finalement tous les étudiants et étudiantes vivent en entrant au collégial, les étudiantes et étudiants internationaux qui font l'objet de cette recherche sont concernés par la dimension culturelle de cette intégration.

2. LE CONCEPT D'INTÉGRATION CULTURELLE

L'intégration scolaire et l'intégration culturelle à laquelle font face les étudiantes et étudiants internationaux passent par le concept d'adaptation. En effet, déjà en passant au collégial, on s'adapte aux changements de son environnement académique et on se « transforme » pour pouvoir composer avec les nouvelles données. Ceci est encore plus vrai chez les étudiantes et étudiants internationaux qui non seulement doivent s'adapter à leur nouveau milieu scolaire comme les autres

« locaux », mais en plus doivent s'adapter à leur nouvel environnement de vie et « subir » des transformations pour bien y vivre. Nous essayerons de définir les différents concepts d'adaptation, celui de l'altérité, , et enfin comprendre quelles sont les perspectives québécoises de l'intégration.

2.1 Le concept de l'adaptation

Selon Rey (2006 cité dans Simonet, 2009, p.392-401) « Adapter provient du latin *apere* (lier, attacher), dont le participe passé *aptus* (apte) ajouté à la locution *ad* (à, vers) a donné le verbe *adaptare* (ajuster à, en vue de) [Rey, 2006]. Emprunté au latin au XIII^e siècle, “adapter” apparut au sens concret (appliquer), puis au figuré (mettre en accord avec quelque chose) ». En psychologie, on définit l'adaptation comme « un processus qui entoure l'incessante interaction entre l'homme et le monde dynamique dans lequel il évolue et interagit » (Jakubowicz, 2002 cité dans Rey, 2006, p.8). Cette définition s'attarde selon Bourdon (2002, cité dans Rey, 2006, p.8) « sur les changements chez l'individu à l'origine du développement des aptitudes à acquérir un sentiment d'appartenance à un groupe ».

2.2 Le concept d'altérité

Amireault (2007, p.33) reprend la définition de Rocher (1992) selon laquelle « la culture permet de constituer les membres d'un groupe en une collectivité particulière et distincte ». Selon la Commission scolaire Sainte-Croix en 1989, « l'altérité signifie s'initier à ce qui est autre, apprivoiser la différence, développer des habiletés et des compétences pour comprendre l'autre et entrer en relation avec lui, repousser les frontières du connu pour s'ouvrir sur le monde » (cité dans Amireault, 2007, p.33). Amireault confirme que « l'altérité est une composante de toute société qui comprend plus d'un groupe culturel et/ou plus d'une langue » (2007, p.34) et qu'« afin de s'ouvrir à la diversité culturelle, il est donc primordial de connaître sa propre culture, sa propre identité » (Amireault, 2007, p.34). En 1992,

Byram disait déjà que « l'altérité à l'intérieur de nos frontières géographiques demande une redéfinition de l'identité » (cité dans Amireault, 2007, p.34) puisque celle-ci implique selon Cohen-Emerique un apprentissage qui « éveille des résistances à cause des changements qu'il instaure dans la façon de voir et de faire », mais que cet apprentissage « nous ouvre à de nouveaux univers tout en nous faisant accéder à la connaissance de nous-mêmes. » (2000, cité dans Amireault, 2007, p.34)

De plus,

Ce processus, cet apprentissage implique non seulement une découverte de l'autre dans sa différence, mais aussi une découverte de soi, une réflexion sur soi, une conscience de soi en tant qu'être de culture et de sous-cultures avec ses codes, ses valeurs, ses modèles de comportement, ses aspirations relatives à ses différentes appartenances : nationale, ethnique, religieuse, sociale, régionale, professionnelle et institutionnelle, etc. (Cohen-Emerique, 2000, cité dans Amireault, 2007, p.34)

2.3 Perspectives québécoises de l'intégration

La définition de l'intégration qui accompagne le document *au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1990* est comme suit :

L'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (cité dans Labelle, Field & Icart, 2007, p.19)

Selon la Table de concertation des organismes au service des personnes immigrantes et réfugiées (TCRI) l'intégration des personnes réfugiées et immigrantes est « un processus complexe multidimensionnel (linguistique, économique, social,

culturel, politique et religieux), bidirectionnel (engage les personnes réfugiées et immigrantes ainsi que les membres et institutions de la société d'accueil), graduel (se fait par étape selon le rythme des individus) et continu » (cité Labelle, Field & Icart, 2007, p.19). Le TCRI va jusqu'à proposer des indicateurs d'intégration comme « l'accessibilité aux services, la compétence linguistique, l'accès à l'emploi, la participation citoyenne » considérée comme des indicateurs objectifs alors que d'autres sont subjectifs comme « l'autonomie, la reconnaissance, le sentiment d'appartenance. » (2005 cité dans Labelle, Field & Icart, 2007, p.19)

Trois grandes dimensions de l'intégration ressortent des travaux de Labelle, Field & Icart (2007, p.19-34), soit la dimension économique, la dimension civique et politique et la dimension culturelle et linguistique.

En conclusion, l'adaptation culturelle peut se faire de plusieurs façons, soit en s'identifiant totalement au pays d'accueil tant par les coutumes que par la langue, soit en s'intégrant en adoptant certains aspects de la culture d'accueil. Il est bien entendu que des critiques fustigent pour l'une comme pour l'autre forme des adaptations. Nos étudiantes et étudiants internationaux ont donc des défis à relever non seulement au niveau de leur adaptation scolaire, mais également au niveau de leur adaptation culturelle.

2.4 Dimension de l'intégration culturelle dans un collège

Si cette adaptation culturelle tourne autour des trois dimensions, économiques, civique et politique, comment peut-on dire que celle-ci s'applique au milieu collégial? On peut alors dire que l'intégration culturelle dans un collège se décline autour de plusieurs aspects. Tout d'abord, le premier aspect tourne autour de la maîtrise de la langue d'enseignement et de la langue de vie à l'extérieur du collège. En effet, « la maîtrise de la langue maternelle sont des dispositions intellectuelles reliées à la réussite scolaire au collégial. » (Conseil des collèges, 1988; Lavoie, 1987;

Anderson, 1987, cités dans Larose et Roy, 1993, p-12) Le deuxième aspect se traduit par l'intégration des codes culturels. Ces codes culturels correspondent à un « ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société » (Rocher, 1992, p.105 cité dans Amireault, 2007, p.29). Le troisième aspect a trait à la maîtrise des codes de l'établissement, ses règlements et ses valeurs. Le quatrième aspect correspond à la maîtrise des comportements requis des étudiants, en classe et hors classe, surtout face aux examens et enfin une intégration culturelle et collégiale qui se manifeste par un sentiment d'appartenance plus ou moins grand.

3. LES OBSTACLES ET LES STRATÉGIES DÉJÀ IDENTIFIÉS POUR LES ÉTUDIANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION RÉCEMMENT ARRIVÉS

Étudier au Collège est en soi un grand changement. Vivre dans un autre pays est encore un autre changement majeur. Alors qu'en est-il lorsqu'on choisit d'étudier dans un autre pays? Nous pouvons donc facilement imaginer que ces étudiantes et étudiants internationaux font face à des obstacles majeurs et que pour y pallier ils font appel à certaines stratégies. Ces obstacles identifiés pour des étudiants issus de l'immigration et qui sont facilement associables aux étudiantes et étudiants internationaux, peuvent se situer autant au niveau personnel qu'au niveau académique et peuvent revêtir plusieurs dimensions allant de la vulnérabilité qu'ils ressentent, l'absence de soutien familial, le problème de la langue, d'un quotidien difficile et un sentiment d'isolement, au choc culturel et toutes les difficultés qui y sont associées. Au niveau académique, les obstacles tiennent surtout à l'essence même du cours, à l'approche du professeur, aux évaluations, à l'approche par compétence et à l'orientation. Nous identifierons aussi les stratégies que les étudiantes et étudiants internationaux mettent en place pour s'adapter non seulement à leur nouveau milieu académique, mais à leur nouveau milieu de vie.

3.1 **Obstacles au niveau personnel**

Au niveau personnel, nous pouvons considérer une certaine vulnérabilité et une certaine anxiété, l'absence de soutien familial et financier, des obstacles relatifs à la langue, à leur quotidien, ou un manque de motivation.

3.1.1 *Vulnérabilité et anxiété*

Pour Gratton (2011, p.7), le contexte multiculturel qui occasionne de nombreux chocs culturels, dont la perte de points de repère, va faire vivre aux étudiantes et étudiants confrontés à des situations interculturelles un stress et une certaine anxiété. L'anxiété est un état bidimensionnel, psychologique et physiologique. Elle comprend des composantes somatique, émotionnelle, cognitive et comportementale. (Gratton, 2011, p.7) Ainsi, face à tous les changements et à l'adaptation rapide ainsi qu'à la réussite que l'on attend d'eux, les étudiantes et étudiants internationaux sont vulnérables. (Lapierre & Loslier, 2003, p.188). « Le temps de changement exigé pour chacun de ces apprentissages dans un nouvel environnement culturel est plus ou moins long et pourra produire de l'anxiété si les milieux de l'enseignement ne donnent pas aux étudiants les moyens de développer les compétences interculturelles qui leur permettraient de nommer leurs difficultés interculturelles et de les intégrer dans un ensemble cohérent » (Gratton, 2011, p.9). De plus, selon Mainich (2015, p.90) cette « vulnérabilité a un lien avec le processus migratoire de l'étudiant et survient plus particulièrement au moment de son établissement (immigration, logement et autres démarches administratives associées) ». D'ailleurs, on peut rajouter que « l'anxiété est donc le facteur déterminant qui expliquerait la plus grande partie des variations des trajectoires émotionnelles, sociales et d'adaptation scolaire. » (CAPRES, 2018)

3.1.2 *Absence de soutien familial, moral et financier*

L'absence du soutien de leur famille et du support moral et financier que celles-ci peuvent leur apporter occasionnent pour certaines étudiantes et certains étudiants internationaux une réelle difficulté. Même s'il y a des accords internationaux entre le Québec et certains pays pour réduire les frais de scolarité des étudiantes et étudiants internationaux issus de ces pays, il n'en reste pas moins que les frais annuels sont beaucoup plus élevés, voire plus du double de celui des étudiantes et étudiants québécois et ce en l'absence d'accord avec le pays de citoyenneté des étudiantes et étudiants concernés. De plus, certains étudiants et étudiantes étrangers sont laissés à eux-mêmes financièrement alors que d'autres n'ont pas ce souci. Cela peut aussi bien les motiver que les stresser (Scott & Emmanuel, 2013, p.50). D'ailleurs, le travail rémunéré que certaines et certains sont contraints d'avoir pourrait être un facteur positif plutôt que négatif, dans la mesure où une étudiante ou un étudiant qui travaille pourrait être encouragé à réussir pour ne pas avoir travaillé et « souffert » pour rien. Cela symbolise la dimension cognitive de leur engagement. (Moffet, 2008, p.18) En quelque sorte, le fait d'être obligé de travailler les oblige voire les engage en quelque sorte à réussir. En revanche, pour d'autres, celui-ci est un simple « voleur de temps » qui expliquerait la perte de motivation et ultimement l'échec de certains étudiants et étudiantes. Ainsi, cette idée est appuyée par Viau (2009, p.26) qui préconise que « le coût » revête une dimension de « sacrifice » que les étudiantes et étudiants internationaux doivent faire afin « d'accomplir une activité pédagogique. »

3.1.3 *La langue*

On peut dire qu'au collégial et particulièrement aux DEC de l'EIHT, qui comme nous l'avons démontré, attirent les étudiantes et étudiants internationaux, il y a une pluralité de langues maternelles. Cela ne rend ni l'enseignement ni l'apprentissage chose facile dans la mesure où il faut harmoniser les activités de manière à ce que toutes les étudiantes et tous les étudiants internationaux les perçoivent et les comprennent de la même façon : il faut donc trouver les mots qui

éviteront les quiproquos, les mauvaises compréhensions ou les interprétations erronées des consignes par exemple. Que ce soit dans les sections anglaises ou bien dans les sections françaises, les étudiants et étudiantes font face à un obstacle sémantique important. Même s'ils parlent le français ou l'anglais, ils doivent acquérir pour la plupart d'entre eux un vocabulaire d'usage courant en plus du jargon de l'industrie (Lapierre & Loslier, 2003, p.188). Ce jargon est souvent en anglais et par la même occasion, les étudiantes et étudiants des groupes francophones doivent également s'y mettre. Mainich en 2015 souligne le lien étroit entre la compétence linguistique et le sentiment d'isolement ou de stress de l'acculturation. (citée dans Capres, 2018)

Il arrive souvent qu'il y ait une incompréhension entre les apprenantes et les apprenants, et entre ceux-ci et les professeures et professeurs. À long terme, cela peut nuire à l'intégration à l'extérieur des salles de classe. (Lapierre & Loslier, 2003, p.188) Les étudiantes et étudiants internationaux ne se faisant pas comprendre ou ne comprenant pas en classe, baissent les bras et ne cherchent plus à faire d'effort en dehors des classes. Il en résulte un certain isolement.

La langue est souvent l'expression de l'identité d'un groupe et les étudiants et étudiantes peuvent ressentir une intolérance vis-à-vis d'eux s'ils ne parlent pas ou peu la même langue que leurs camarades, et en particulier le français. (Lapierre & Loslier, 2003, p.187)

3.1.4 L'Orientation

Finalement, une difficulté que peuvent rencontrer les étudiantes et les étudiants, qu'ils soient internationaux ou locaux, a trait à l'orientation. « Le choix de l'orientation joue en effet un rôle important dans la motivation de l'étudiant et sa performance sur le plan scolaire » (Métayer, 1991, p.26). Nous pouvons donc facilement comprendre qu'il « est évident qu'il est difficile pour un étudiant d'être

très motivé au travail lorsqu'il n'est pas intéressé par ses cours et qu'il ne cesse de se demander "Qu'est-ce que je fais ici?" » (Métayer, 1991, p.26). C'est d'autant plus difficile pour les étudiantes et étudiants internationaux qui ont non seulement fait un changement majeur dans leur quotidien, mais doivent composer avec des incertitudes face à leur choix de programmes et ultimement leur choix de carrière.

3.1.5 Le quotidien et le sentiment d'isolement

Au Québec, le climat est rude en hiver et peut rendre difficile l'adaptation au quotidien pour certaines personnes qui viennent de pays au climat chaud et doux. De plus, même si le Québec est aujourd'hui connu pour sa très grande diversité gastronomique, il n'en reste pas moins qu'il faut connaître les épiceries et restaurants dits « ethniques » pour s'y approvisionner. Cela aussi peut rendre les repas quotidiens un défi pour certaines et certains étudiants internationaux qui ne trouvent pas immédiatement des repères alimentaires. De plus, la fatigue et le bien-être général sont perturbés. (Mainich, 2015, p.186)

Certaines étudiantes et certains étudiants internationaux ressentent un certain isolement et cela rend leur adaptation difficile. (Scott & Emmanuel, 2013, p.50). Ils auraient le « sentiment que le milieu est hostile » « ce qui mine leur motivation et accroît leur isolement » (Lapierre & Loslier, 2003, p.186) et « n'établissent des liens d'amitié qu'avec d'autres étudiants internationaux (de la même origine ou d'une autre origine) puisque ces liens sont jugés plus solides que ceux établis avec les étudiants natifs du pays » (Mainich, 2015, p.64). Le sentiment d'isolement des étudiantes et étudiants internationaux se ressent à trois niveaux : la solitude personnelle, la solitude sociale et enfin la solitude culturelle (Mainich, 2015, p.63). Rajapaksa et Dundes ont mené une étude en 2002 et ont conclu que le sentiment de solitude perdure même si les étudiantes et étudiants internationaux se sentent « relativement bien accueillis et intégrés au sein de l'institution. » (cités dans Mainich, 2015, p.64)

3.1.5.1 Le choc culturel

3.1.5.1.1 Des relations interpersonnelles

Sachant que « le choc culturel se développe lorsque deux individus en interaction s'opposent dans leurs perceptions ou comportements ou lorsqu'un individu vit ou est témoin d'une situation en conflit avec ses valeurs culturelles. » (Oberg, 1960, dans Fournier, 2013, p.57), les étudiantes et étudiants internationaux peuvent être amenés à rencontrer ce genre de situations lors de leur séjour académique au Québec.

De plus, les étudiantes et étudiants internationaux qui viennent non seulement de l'étranger, mais plutôt de zones rurales ont du mal à supporter l'anonymat des relations interpersonnelles au Québec. (Scott & Emmanuel, 2013, p.50). En effet, l'isolement auquel les étudiantes et étudiants internationaux font face, rend leur adaptation difficile (Scott & Emmanuel, 2013, p.50). Ainsi, « les étudiants internationaux indiquent avoir plus d'amis étudiants internationaux que d'amis nés dans le pays d'accueil » (Mainich, 2015, p.67). En effet, selon Agulhon et de Brito en 2009, les étudiantes et étudiants internationaux « nouent des liens d'amitié avec leurs compatriotes et d'autres étudiants [internationaux] » (cités dans Mainich, 2015, p.68). En effet, « les recherches récentes démontrent que la formation de liens sociaux entre les étudiants étrangers et leurs homologues canadiens demeure difficile. » (CAPRES, 2017)

3.1.5.2 Le stress de l'acculturation

Selon Labelle, Field, & Icart (2007, p.12) l'acculturation est « un processus de changement vers une plus grande similarité culturelle amenée par le contact entre deux ou plusieurs groupes » renforcé par Amireault (2007, p.8) qui précise que si « l'intégration est le mode d'acculturation préféré des immigrants », la

« marginalisation est le moins prisé ». Berry en 1990 disait bien que le choc culturel pouvait être considéré comme une expérience stressante (cité dans Amireault, 2007, p.113) puisque « le nouvel arrivant peut souffrir de confusion, de dépression, d'anxiété, du sentiment d'être un étranger ou encore de perdre son identité propre » (Amireault, 2007, p.113). Cette acculturation est personnelle, mais elle est aussi académique puisque les étudiants internationaux témoignent d'une « méconnaissance des étapes obligatoires du cheminement aux cycles supérieurs, » (Mainich, 2015, p.188) et « en font la découverte au fur et à mesure qu'ils cheminent dans ce programme. » (Mainich, 2015, p.189)

3.1.6 Racisme et discrimination

Même si le Canada est reconnu comme une « destination très appréciée des étudiants internationaux » (Mainich, 2015, p.86), une enquête du Bureau canadien de l'éducation internationale, le BCEI, menée en 2013 a conclu que « certains des étudiants internationaux sondés pensaient avoir été victimes de discrimination dans leurs interactions avec leurs enseignants, le personnel de l'institution, les autres étudiants et la communauté. Les étudiants s'étaient sentis moins accueillis plus souvent dans leurs interactions avec d'autres étudiants et des personnes hors campus que dans leurs interactions avec le personnel et les enseignants de l'établissement. » (cité dans Mainich, 2015, p.65-66)

3.1.7 Le manque de motivation

Selon Viau (2009, p.13) « les trois principales sources de la dynamique motivationnelle sont la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de la contrôlabilité sur son déroulement ». En contexte interculturel, chacune de ces sources sera propre à l'étudiante ou l'étudiant, selon son origine ethnique. La perception a une dimension culturelle dont la principale composante ici est l'appartenance à un même groupe

d'âge. Par exemple, certains étudiants et étudiantes manquent de motivation pour des activités scolaires même si celles-ci leur permettront de développer des compétences adéquates en vue d'embrasser une carrière intéressante et stimulante à la fin de leur curriculum, bien au contraire, « ce qui les motive à rester à l'école est plutôt l'épanouissement personnel et la satisfaction immédiate » (Lapierre & Loslier, 2003, p.186). De plus, s'ils éprouvent des difficultés, leur sentiment de contrôlabilité en sera affecté.

3.1.8 Le défi des formalités

Selon Mainich (2015, p.66) l'étudiante ou l'étudiant international s'établit temporairement dans sa nouvelle communauté et doit à cet effet remplir « certaines obligations, à savoir les formalités liées à l'immigration, le financement de ses études, la recherche d'un logement, d'une institution bancaire, d'une assurance médicale, etc. » De plus, « les étudiants internationaux feraient face à une surcharge d'information et à un manque de familiarité avec l'institution. Ils seraient également dans l'impossibilité de fonctionner normalement dès leur arrivée, ce qui les conduirait à prendre de mauvaises décisions qui pourront avoir un impact négatif sur leur intégration. » (Boutet-Dorval, Grenier, & Keck, 2016, p.10)

3.2 Obstacles au niveau académique

Au niveau académique, les difficultés sont principalement liées au contenu du cours, c'est-à-dire au travail, d'équipe, à la prise de parole en public, à l'approche pédagogique de l'enseignant ainsi qu'aux évaluations formatives et sommatives et à l'approche par compétence.

3.2.1 Le cours, son contenu et ses travaux

« Habitué à des cours de 50 à 75 minutes, les étudiants doivent maintenant composer avec des cours qui durent très souvent près de 3 heures et même plus dans certains programmes » (Métayer, 1991, p.16). Et encore une fois, la barrière de la langue est un énorme défi dans la compréhension du contenu du cours. En 2004, Gohard-Radenkovic a cité la barrière de la langue « comme le principal obstacle qu'un immigrant ou un étudiant international, ait à surmonter » (cité dans Mainich, 2015, p.83). Cela peut être lié à la méconnaissance du vocabulaire technique ou à la mauvaise compréhension de « l'accent du professeur » (Mainich, 2015, p.82) dans la langue d'enseignement voire même une lacune notoire à l'écrit alors qu'à l'oral cela passe. À l'inverse, « la compréhension de leur propre accent par leurs interlocuteurs peut avoir une influence sur leur participation orale en cours ou en séminaire, participation qui en sera dès lors limitée (Coward, 2003; Gebhard, 2012; Liu, 2001 cités dans Mainich, 2015, p.82). Abukhattala note dans l'étude qu'il mène en 2013 que « les compétences rédactionnelles sont essentielles aux études universitaires au Canada » et que « plusieurs participants à son étude, qui proviennent de cultures où l'apprentissage par cœur est favorisé, ont affirmé ne pas posséder les compétences rédactionnelles nécessaires à la réalisation des travaux exigés » (cité dans Boutet-Dorval, Grenier, & Keck, 2016, p.9). Abukhattala théorise même en 2013 que « ce serait pour cela que plusieurs étudiants d'origine arabe se dirigeraient davantage vers les sciences, l'administration et le génie afin d'avoir moins de rédaction à accomplir » (cité dans Boutet-Dorval, Grenier, & Keck, 2016, p.9). Aussi, le contenu d'un cours très théorique par exemple la philosophie, ou l'histoire qui occasionne une difficulté de conceptualisation, ou encore les cours de langues secondes qui pour certains étudiants et étudiantes sont une tierce langue peuvent mener à un désintérêt total pour la matière, voire mener à de grandes difficultés académiques. En effet, « le contenu des cours apparaît généralement plus abstrait et théorique » (Métayer, 1991, p.16). La place du cours dans le curriculum peut aussi soulever des difficultés dans la mesure où on autorise un étudiant ou une étudiante à suivre un cours avant un autre, ce qui rend difficile le suivi et la réussite de celui-ci. Il en est de même pour le manque de support visuel ou au contraire la trop grande utilisation des TIC pour des apprenantes

et apprenants qui n'en ont pas l'habitude. Il faut noter que « certains étudiants internationaux utilisent difficilement les environnements technologiques de l'université et plus particulièrement les bibliothèques » (Curry et Copeman, 2005; Howze et Moore, 2003 cités dans Mainich, 2015, p.82) et ont des « habiletés informatiques insuffisantes » (Pilote et Benabdeljalil, 2007 cités dans Mainich, 2015, p.82). La trop grande rapidité du déroulement du cours qui ne laisse pas le temps de bien comprendre et assimiler la matière ou de prendre des notes (Huang, 2006 cité dans Mainich, 2015, p.82) et bien entendu la gêne de demander des explications supplémentaires à ses pairs ou aux professeurs de peur du jugement et de l'ostracisation entraînent aussi des difficultés chez les apprenantes et apprenants. Les travaux d'équipe peuvent susciter des difficultés pour les étudiantes et étudiants internationaux qui doivent s'adapter non seulement à la « mentalité » de ses pairs, mais aussi à la barrière linguistique et encore une fois au sentiment d'isolement subi ou désiré que l'étudiante ou l'étudiant international vit.

3.2.2 L'approche pédagogique de l'enseignant

L'approche pédagogique utilisée par les enseignantes et les enseignants peut avoir des conséquences sur la réussite des étudiants et à plus forte raison des étudiantes et étudiants internationaux qui, en plus de s'adapter au pays, à l'institution, à leurs pairs doivent s'adapter à la manière de faire de leurs enseignantes et enseignants. Après tout, « les professeurs sont les personnes les plus importantes dans la vie de l'étudiant » (Métayer, 1991, p.20). Il est souvent difficile pour les étudiantes et étudiants internationaux de comprendre les simples attentes de leurs enseignantes et enseignants (Kuo, 2011; Zhou, Freg et Bang, 2011, cités dans Mainich, 2015, p.82). Trop de cours magistraux qui peuvent rassurer certains et « ennuyer » d'autres et bien entendu une approche très active qui met l'apprenante ou l'apprenant au centre de son apprentissage peuvent en déconcerter certains. Une méconnaissance de la culture de ses étudiantes et étudiants internationaux de la part d'un enseignant ou d'une enseignante peut également être perçue comme problématique et engendrer des

« incompréhensions » face au cours, ainsi que de ne jamais partager ses notes et responsabiliser les étudiantes et étudiants dans leur prise de notes alors qu'ils éprouvent souvent des difficultés à le faire (Huang, 2006 cité dans Mainich, 2015, p.82). Le professeur est perçu dans certaines cultures comme le maître absolu du savoir alors que pour d'autres ce n'est pas le cas. Suite à son étude menée en 2015, Mainich établit trois niveaux de relations avec les enseignantes et les enseignants, cela peut être de l'ordre parent-enfant, de l'ordre du sacré puisqu'« au Brésil, le professeur est un peu comme un prêtre » ou enfin l'enseignante ou l'enseignant sont perçus comme des pères ou des mères puisqu'« on peut très bien s'entendre avec un professeur, mais on lui parle et on le salue comme un père. On ne peut pas le salir, alors qu'ici on peut leur causer comme à des camarades. On doit utiliser le vouvoiement, mais il y en a qui nous disent de les appeler par leur prénom » (p.160). Il faut savoir, qu'« après avoir été inondé de sollicitude par son professeur du secondaire, l'étudiant se sent un peu dans un désert affectif face au professeur de cégep » (Métayer, 1991, p.20) même si la plupart des étudiantes et étudiants s'accordent pour dire que « leurs rapports sont plus simples et faciles avec leurs professeurs de cégep, dont plusieurs ont un style très décontracté. » (Métayer, 1991, p.21)

3.2.3 *Les évaluations formatives et sommatives*

D'abord, « l'évaluation est beaucoup plus stricte et impitoyable au cégep » (Métayer, 1991, p.16). En effet, il faut savoir que contrairement au secondaire où il y a plusieurs étapes dans une année et qu'il semble plus facile de pouvoir se « rattraper », au cégep « la pondération des points est indiquée et fixée dès le départ dans le plan de cours et elle ne changera pas en cours de session » (Métayer, 1991, p.17). Maintenant au niveau de la forme de l'évaluation, au Québec, les évaluations formatives ou sommatives ont souvent la forme de mise en situation et les questions à choix multiples sont déconseillées. Les questions directes liées aux savoirs déclaratifs existent, mais ne constituent qu'une infime partie des évaluations sommatives. À

l'EIHT par exemple, si ce n'est pour les procédures propres à chaque hôtel, à chaque bannière qu'il faut apprendre par cœur, les étudiants et étudiantes doivent faire preuve de créativité et d'initiative, aucune situation rencontrée en hôtellerie, en tourisme ou en restauration n'est identique à une autre. Or, il est constaté que « les stratégies d'apprentissage des cégépiennes et cégépiens issus de l'immigration ou venus de l'étranger, liées ou non à la maîtrise de la langue, se réduisent souvent à une mémorisation pure et simple au lieu d'essayer de comprendre. » (Lapierre & Loslier, 2003, p.186)

Cela s'explique quelques fois par leur parcours scolaire dans leur pays d'origine qui mettait l'emphasis sur cette pratique d'apprentissage, voire la récompensait.

De plus, les étudiantes et étudiants issus du secondaire (d'ici ou d'ailleurs) n'ont pas toujours conceptualisé l'idée qu'ils sont maîtres de leurs apprentissages et que personne ne les prendra par la main pour les guider et exiger d'eux des devoirs. Il n'y a pas de communication faite aux parents ni de punitions. La conséquence ultime sera le retard académique voire l'échec. De plus, au Québec « un cours échoué est donc toujours un cours à reprendre » (Métayer, 1991, p.19) contrairement au secondaire ou dans d'autres pays où il suffit d'avoir une moyenne de notes suffisante pour passer.

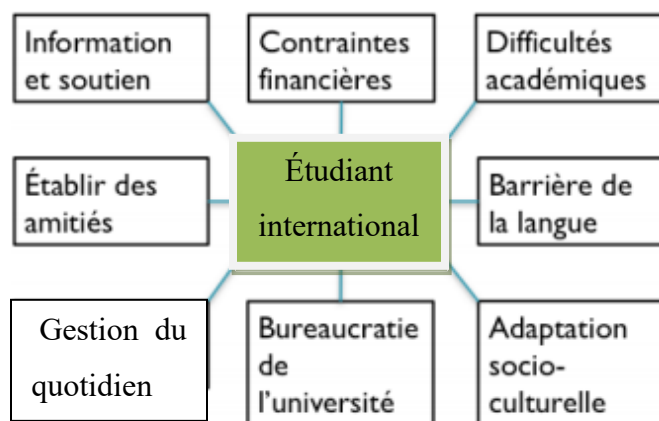
3.2.4 *L'approche par compétence*

Certains étudiantes et étudiants internationaux n'ont pas l'habitude de l'approche par compétence bien « qu'aujourd'hui la grande majorité des systèmes éducatifs s'entendent pour placer l'approche par compétences au cœur des curriculums » (Roegiers, 2008, p.4). Dans certains pays en voie de développement ou dans certains pays asiatiques, l'enseignement se fait encore par savoirs et non par compétences. Ainsi, les étudiantes et étudiants internationaux issus de ces pays

cherchent à établir et à apprendre la liste exhaustive des savoirs liés aux cours afin de mieux se préparer. Ils ont beau avoir appris selon eux, mais ils ne réussissent pas pour autant leurs épreuves sommatives et ne comprennent pas pourquoi.

En conclusion, l'étudiante ou étudiant international, tout comme ses pairs « locaux » fait face à des défis de taille pour certains et minimes pour d'autres et se résume très bien dans le schéma ci-dessous.

Figure 1
Les difficultés auxquelles font face les étudiantes et étudiants internationaux



Source : figure inspirée de Ramachandran (2011). Enhancing international students' experiences: An imperative agenda for universities in the United Kingdom, p. 212 (traduction libre). cité dans Mainich, 2015, p.71)

3.3 Les stratégies d'adaptation mises en œuvre par les étudiantes et étudiants internationaux

3.3.1 Les éléments liés à la classe :

Non seulement « les étudiants internationaux apprennent également à penser d'une nouvelle façon et à développer un esprit critique » (Mainich, 2015, p.177), mais

« des marches ont été franchies, par exemple pour réduire la distance hiérarchique qu'ils dénonçaient dans leur ancien système d'enseignement » (Mainich, 2015, p.177), proximité avec les enseignants et la bonne relation avec les enseignants sont primordiales. Ainsi, les étudiantes et étudiants internationaux ont le sentiment de « participer davantage en cours, échanger avec les enseignants » (Mainich, 2015, p.177), puisque « l'acceptation et l'acquisition d'une proximité avec le corps enseignant » a un rôle déterminant dans la persévérance des étudiantes et étudiants internationaux (Mainich, 2015, p.179). De plus, cela rend le climat de la classe propice à un meilleur apprentissage, facilite le partage des connaissances et l'entraide entre les pairs. Le travail en équipe permet de sortir de l'isolement d'une part puisque des rencontres en dehors de la classe sont nécessaires et permet aussi le partage des connaissances ou la validation de certains apprentissages par les pairs. Dans une perspective socioconstructiviste, le travail d'équipe favorise la persévérance et la réussite.

3.3.2 Les éléments liés à l'établissement d'enseignement :

Selon Mainich (2015) les étudiantes et étudiants internationaux apprécient « l'approche clientéliste ou marchande » des établissements supérieurs au Québec. (p.190) qui favorise l'accueil chaleureux qui réduit le stress, facilite l'intégration et fait naître le sentiment d'acceptation. L'existence de nombreuses activités, la présence de personnes-ressources dans les diverses institutions québécoises renforce le sentiment « d'un encadrement de qualité » qui « sera d'autant plus important qu'il permet aux étudiants internationaux en perte de lien social de justement profiter du capital social des enseignants. » (Mainich, 2015, p191)

3.3.3 L'existence d'un bon réseau social et le soutien de la famille

Selon Mainich (2015, p.191) « le plus important facteur de persévérance est le soutien de la famille » puisque celle-ci « encourage moralement et soutient

financièrement l'étudiant international dans ses études, dans son installation, etc. ». Néanmoins, Goyer en 2012 a bien insisté sur l'importance de l'existence d'un bon réseau social comme stratégie de socialisation (cité dans Mainich, 2015, p.175). Celui-ci permet de lutter contre le sentiment d'isolement et favorise le sentiment d'appartenance et d'acceptation puisque les étudiantes et étudiants internationaux participent à des activités sociales organisées ou non par l'institution et ce même si « le premier réflexe est d'aller en discuter avec un semblable qui est étudiant international » (Mainich, 2015, p.175). En effet, souvent « ces stratégies d'intégration à la communauté s'organisent autour de partage de difficultés d'affiliation et d'intégration avec leurs semblables » (Mainich, 2015, p.175). Aussi, certains étudiantes et étudiants internationaux finissent par « devenir hôte à leur tour et de mettre en place une solidarité "internationale par le partage d'expériences avec leurs successeurs » puisqu'ils ont eux-mêmes bénéficié « de cette solidarité communautaire » et, « parce que c'était déterminant pour eux dans leur persévérance. » (Mainrich, 2015, p.181)

3.3.4 *Les éléments propres à l'étudiant international :*

Les étudiantes et étudiants internationaux savent bien qu'il est important de s'adapter à la culture du pays dans lequel ils étudient. Mais en venant étudier à l'EIHT, ces étudiantes et étudiants internationaux doivent s'adapter à une multitude de cultures en même temps. Ce qui est toute autre chose.

Identifions d'abord ce que nous appelons compétence interculturelle. Nous devons distinguer les notions de ¹:

- « compétence culturelle : capacité de comprendre une culture précise et de s'y adapter relativement »
- compétence multiculturelle ou interculturelle : capacité de comprendre la spécificité de l'interaction interculturelle, et de s'adapter à cette spécificité,

¹ figure 2 en annexe

notamment à travers l'empathie, l'ouverture d'esprit et la stabilité émotionnelle. » (Bartel-Radic, 2009, p.18)

Bartel-Radic (2009, p.20) reprend le modèle d'apprentissage interculturel en six étapes proposé par Bennett (1986) tout en précisant que celui-ci établit mal le passage d'une étape à une autre. :

- le déni
- la défense
- la minimisation
- l'acceptation
- l'adaptation
- l'intégration.

La compétence interculturelle fait également référence à l'échelle ISS (intercultural sensitivity scale) établie par Chen et Starosta (2000) qui relève « cinq dimensions liées à une interaction interculturelle réussie : l'engagement, le respect face aux différentes cultures, la confiance en soi, le plaisir et l'attention.» (Bartel-Radic, 2009, p.22)

Aujourd'hui, « il ne faut pas réduire la compétence interculturelle à une adaptation à une autre culture. Cette vision est trop simpliste et correspond à une vision réductrice et stéréotypée de la culture. Il s'agit plutôt de simultanément comprendre la culture d'autrui et de garder une cohérence avec sa propre culture. » (Bartel-Radic, 2009, p.13)

Une introspection permet aux étudiantes et étudiants internationaux de « saisir le sens des conduites constitutives de leurs expériences et le bilan réflexif qui en résulte permet aux étudiants internationaux rencontrés de prendre conscience des multiples changements qui sont survenus chez eux » (Mainich, 2015, p. 178). Ce « voyage à l'intérieur de soi » va favoriser l'ouverture d'esprit essentielle à

l'adaptation et à la réussite, puisqu'ils seront amenés à aller vers les autres, participer aux activités en classe et en dehors de la classe en développant leur patience, leur persévérance, leur résilience et enfin leur motivation. Ils devront toujours garder en tête l'objectif pour lequel ils sont venus au Québec;

4. SYNTHÈSE

En vue de dresser un portrait de l'intégration scolaire et culturelle des étudiants internationaux afin de pouvoir aider les professeurs à mieux les aider, nous avons choisi parmi tous les facteurs du cadre de référence, ceux jouant sur l'intégration scolaire et culturelle et sur lesquels les professeurs peuvent intervenir. Le tableau ci-dessous montre bien le lien entre ces facteurs d'intégration scolaire et culturelle et leurs indicateurs.

Tableau 7
Synthèse du cadre de référence

Facteurs d'intégration scolaire et culturelle	Indicateurs de ces facteurs
Habitues de travail adaptées	Nombre d'heures suffisant/semaine Absentéisme, manque d'assiduité Régularité des heures d'études
Connaissance de la langue	Temps d'apprentissage du français ou de l'anglais Recherche d'aide en cas de non-compréhension des directives, des consignes, des lectures

Connaissances des exigences académiques	Compréhension de ce que les professeurs demandent comme travail à remettre, comme travail de préparation aux examens Recherche d'aide en cas de non-compréhension des directives, des consignes, des lectures
Recherche d'aide en cas de besoin auprès des pairs	Consultation de pairs
Recherche d'aide en cas de besoin auprès des professeurs	Consultation des professeurs
Bonne gestion du temps	Organisation de temps d'étude, heures de cours, heures de travail rémunéré, temps de loisirs
Bonne organisation du quotidien	Gestion de l'appartement, gestion des repas, gestion des études, gestion des amis

5. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Nous avons établi le fait que parmi les étudiantes et étudiants inscrits à l'EIHT du Collège LaSalle il y avait une très grande proportion d'étudiantes et étudiants internationaux, soit presque la moitié des effectifs depuis 2014, en plus d'une certaine diversité culturelle au sens le plus large aussi bien au niveau des apprenantes et apprenants qu'au sein du corps professoral. Il serait pertinent pour les enseignants de mieux connaître les obstacles et les stratégies de levée de ces obstacles pour en dégager les éléments communs afin de mieux intervenir pour le plus grand nombre d'étudiants. Plus spécifiquement, les objectifs de cette recherche sont :

- identifier les difficultés, les obstacles à leur intégration scolaire et culturelle.

- identifier les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour pallier ces difficultés et dépasser les obstacles.
- dégager le portrait exhaustif des différentes dimensions de l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux admis dans les trois programmes de l'EIHT.

Il est important de bien comprendre ces parcours afin de mieux les préparer à leurs études à l'EIHT, mieux les accompagner dans leur cheminement scolaire et leur adaptation culturelle, les encourager à persévérer et à réussir que ce soit d'un point de vue personnel ou académique, leur donner envie de rester au Québec puisque nous sommes en pénurie majeure de main-d'œuvre en hôtellerie, restauration et tourisme ou bien encore simplement faire de leur expérience québécoise une étape privilégiée dans leur carrière. En rentrant chez eux, ces étudiantes et étudiants internationaux deviendront les ambassadeurs du Québec et du Canada auprès des leurs, et nous en récolterons les bienfaits même à distance.

Cet essai se rattache au pôle de la recherche qui se définit comme « une contribution à l'augmentation des connaissances dans un domaine donné » (Performa, 2015). De plus, la posture épistémologique correspond à une approche post positiviste de paradigme descriptif puisque nous suivons « une démarche rationnelle qui amène à exécuter une série d'étapes, allant de la définition d'un problème de recherche à la mesure des concepts, à leur analyse et à l'interprétation des résultats. » (Fortin, 2010, p.29)

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

Il est essentiel de s'intéresser à la méthodologie qui permettra « d'atteindre les objectifs de recherche soulevés » (Brochu, 2013, p. 67). En premier lieu, l'approche méthodologique est expliquée et justifiée à la fois par la posture épistémologique ainsi que par les contraintes du contexte et par la nature des objectifs. Puis, le type d'essai est défini, et les participants et participantes de la recherche sont identifiés tout en indiquant les techniques et les instruments de collecte de données ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des données. Enfin, les moyens pris pour assurer la scientificité, ainsi que les aspects éthiques de la recherche sont confirmés.

1. LE TYPE D'ESSAI

Trois pôles de recherche sont offerts dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial, le pôle de la recherche, le pôle innovation ainsi que le pôle de l'analyse critique (Guide de présentation du bloc de recherche, innovation et analyse critique de la MEC) qui permettent une correspondance avec les devis méthodologiques préconisés par Paillé (2007). Le pôle recherche a été choisi, car « la recherche est une contribution des connaissances dans un domaine donné à l'aide d'une méthode rigoureuse et reconnue, soumise à la validation des expertes et experts du domaine. » (PERFORMA, 2015, p. 24)

Comme il s'agit plutôt de dégager des parcours partagés des étudiantes et étudiants internationaux inscrits en Techniques de gestion hôtelière, Techniques de tourisme et Techniques de gestion d'un établissement de la restauration du Collège LaSalle, l'approche méthodologique retenue est quantitative/descriptive, car nous tentons « de fournir une image précise du phénomène ou d'une situation particulière » (Robert, 1988, p.49 cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.162) par la recherche

descriptive quantitative qui « vise à découvrir de nouvelles connaissances, à décrire des phénomènes existants, à déterminer la fréquence d'apparition d'un phénomène dans une population donnée. » (Fortin, 2010, p. 32)

Ce type de recherche s'appuie sur « la croyance que les êtres humains sont composés de dimensions mesurables » (Fortin, 2010, p. 30) puisque « les dimensions physiologiques, psychologiques et sociales peuvent être mesurées et contrôlées » (Fortin, 2010, p. 30). De plus, ses résultats sont « susceptibles d'être exploités sur le plan pratique et à apporter des améliorations dans des situations concrètes. » (Fortin, 2010, p. 30)

Il s'agit d'une recherche quantitative au moyen d'un questionnaire bâti selon un cadre théorique qui décrit les obstacles rencontrés par les étudiants internationaux au cours de leur intégration scolaire et culturelle dans l'un des trois programmes de l'EIHT au Collège LaSalle ainsi que les stratégies qu'ils ont utilisées pour surmonter ces obstacles. Les données sont traitées par statistiques descriptives. Il s'agit d'un devis descriptif simple. (Fortin et al., 2010)

2. LES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS DE LA RECHERCHE

« La population désigne l'ensemble des éléments communs, personnes, objets, spécimens qui présentent des caractéristiques communes » (Fortin, 2010, p. 224). La population cible de cette recherche se compose des étudiantes et étudiants internationaux inscrits aux DEC du Collège LaSalle. Il faut bien comprendre ici que le terme « étudiantes et étudiants internationaux » ne couvre que les personnes étudiant au Québec avec un permis d'études.

La population accessible aux fins de cette recherche, « une portion de la population cible que l'on peut atteindre » (*Ibid.*, p. 225) se trouve être parmi les étudiants et étudiantes internationaux inscrits aux trois DEC de l'EIHT dans les trois

années des programmes au Collège LaSalle. La population accessible est estimée entre 90 et 100 personnes selon les années, réunissant les étudiantes et étudiants internationaux des programmes offerts en français et en anglais. En 2016, cette population accessible se chiffrait à 95 personnes. De 2017 à 2019, cette population a augmenté puisque trois groupes sont créés chaque session alors qu'ils étaient deux jusqu'en 2016.

L'échantillonnage choisi est un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné appelé aussi « intentionnel, typique ou au jugé » (Fortin, 2010, p. 235). Un jugement est porté sur « le choix des personnes aptes à fournir l'information liée au but de l'étude » (*Ibid.*, p. 235) afin que les personnes choisies « présentent des caractères typiques. » (*Ibid.*, p. 238)

Les critères d'inclusion sont :

- Être inscrit à un des DEC de l'EIHT du Collège LaSalle en français ou en anglais, c'est en dire en hôtellerie, tourisme ou restauration et par ordre de préférence, être en sixième, deuxième, quatrième et première sessions.
- Avoir un permis d'études comme titre de séjour;

Il faut savoir qu'à la session d'hiver 2020 préconisée pour la collecte des données les étudiantes et étudiants sont inscrits en première, deuxième, quatrième et sixième sessions.

La participation des étudiantes et étudiants candidats débute le 3 mars 2020 et se termine le 5 mars 2020 soit en semaine 7 du calendrier du Collège LaSalle. Les semaines 7 à 10 de l'hiver 2020 sont préconisées afin de récolter des réponses. Les étudiantes et étudiants internationaux partent souvent dans leur pays d'origine au moment des vacances de fin d'année et reviennent au début de la session, voire souvent une fois la session entamée, vers la deuxième semaine. Ainsi, en commençant la collecte des données aux alentours de la semaine 7 favorise un taux de participation plus élevé de la part des étudiantes et étudiants internationaux.

Néanmoins, une deuxième relance du questionnaire n'a pu être effectuée au vu des circonstances exceptionnelles de la crise sanitaire et de la fermeture des institutions académiques primaires, secondaires, collégiales et universitaires imposée dès le 13 mars 2020. Nous avons été amenée à présenter la recherche dès l'automne 2019 et en début de session d'hiver 2020 par une visite dans les différentes classes. De plus, un Mio leur a été envoyé par la coordination de l'école afin de leur présenter ladite recherche.

3. CRÉATION DE L'OUTIL DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Le questionnaire a été construit en fonction des aspects du cadre de référence qui ont été retenus et qui permettent de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche. Les questions offrent des choix de réponses sur une échelle de Likert. Le tableau ci-dessous montre bien la relation entre le cadre de référence, des facteurs d'intégration scolaire et culturelle, leurs indicateurs et les objectifs spécifiques de la recherche.

Tableau 8
Liens entre les objectifs spécifiques et la recherche et les facteurs d'intégration scolaire et culturelle

Facteurs d'intégration scolaire et culturelle	Indicateurs de ces facteurs	Questions concernant les obstacles	Objectifs spécifiques de recherche relatifs aux obstacles	Questions concernant les stratégies	Objectifs spécifiques de recherche relatifs aux stratégies
Habitudes de travail adaptées	Nombre d'heures suffisant/semaine Absentéisme, manque d'assiduité Régularité des heures d'études	Question 18	<u>Objectif A</u> : Identifier les difficultés, les obstacles à leur intégration scolaire et culturelle	Question 38	<u>etObjectif C</u> : Identifier les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour pallier à ces difficultés et dépasser les obstacles
Connaissance de la langue	Temps d'apprentissage du français ou de l'anglais Recherche d'aide en cas de non-compréhension des	Questions générales concernant la langue : 15 et 16 Questions 17, 19, 20 et 21		Questions 39, 42, 43 et 44	

	directives, des consignes, des lectures		<u>Objectif B :</u> Dégager les difficultés et les obstacles qu'ils ont en commun	<u>Objectif D :</u> Dégager les stratégies communes qu'ils peuvent avoir	
Connaissances des exigences académiques	Compréhension de ce que les professeurs demandent comme travail à remettre, comme travail de préparation aux examens Recherche d'aide en cas de non-compréhension des directives, des consignes, des lectures	Questions 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 et 36			Questions 38, 39 et 40
Recherche d'aide en cas de besoin auprès des pairs	Consultation de pairs	Question 27			Questions 38, 39 et 41
Recherche d'aide en cas de besoin auprès des professeurs	Consultation des professeurs	Question 27			Questions 38, 39, 40, 41, 42, 43 et 44
Bonne gestion du temps	Organisation de temps d'étude, heures de cours, heures de travail rémunéré, temps de loisirs	Question 18			Questions 38, 39, 41, 42, 43 et 44
Bonne organisation du quotidien	Gestion de l'appartement, gestion des repas, gestion des études, gestion des amis	Questions 22, 23, 24, 25, 26 et 27			Questions 38, 39, 41, 42, 43 et 44

Selon Fortin (2010), il est important de « recueillir autant de données que possible sur l'objet d'étude afin de déterminer lesquelles auront une influence sur les réponses des participants » (p. 295). Dans le cadre de cette recherche, la méthode sélectionnée est le questionnaire qui « n'est pas propre à la recherche quantitative » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p.166), mais qui est « un instrument de collecte des

données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions » (Fortin, 2010, p.601). Ce questionnaire est sous forme électronique pour faciliter par la suite la compilation et le traitement des données. Le format électronique est préconisé par Karsenti & Savoie-Zajc, (2011) puisqu'il réduit « considérablement le travail d'écriture » (p.167). De plus, les répondantes et répondants peuvent y répondre à leur guise, de l'endroit et de l'heure qui leur conviennent. Le questionnaire prend entre 30 et 45 minutes selon le ou la participante. Il y a un questionnaire en anglais et un questionnaire en français. Les questions posées sont fermées, bien que quelques questions ouvertes sont préconisées pour laisser la chance aux étudiantes et étudiants internationaux d'aborder des problèmes ou des stratégies auxquels le questionnaire ne fait pas référence et démontrent d'une ouverture de recherche à découvrir d'autres aspects non trouvés dans les recherches antérieures. Les questions fermées sont en lien direct avec les objectifs de la recherche. Le questionnaire a été validé auprès de trois étudiantes et étudiants du Collège LaSalle afin de valider que les questions étaient clairement comprises et de vérifier le temps de passation du questionnaire. Deux l'ont validé en anglais et une personne l'a validé en français.

4. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

C'est une recherche quantitative (G. d. Canada) au moyen d'un questionnaire dont les résultats seront compilés sous forme de statistiques descriptives. Les réponses sont compilées question par question puis par catégories de problèmes et sont utilisées dans l'analyse « des techniques statistiques descriptives pour présenter l'échantillon et les différentes variables » (Fortin, 2010, p. 52). Par la suite, une comparaison des données est effectuée en nombre afin d'en dégager les problèmes les plus partagés par l'ensemble des répondantes et répondants, et ce, même parmi les réponses aux questions ouvertes afin d'identifier ce que les étudiantes et étudiants ont rajouté au cadre de référence. Enfin, « une fois les résultats de recherche présentés, il s'agit de les interpréter en se rapportant au cadre conceptuel ou théorique » (Fortin, 2010, p. 52). Il sera donc important de comparer ces résultats au cadre de référence en

« indiquant si les résultats confirment ou non les hypothèses » (Fortin, 2010, p. 52) et de « discuter des limites et de tirer des conclusions » (Fortin, 2010, p. 52-53). Globalement, ces conclusions permettent de comprendre où sont les problèmes majeurs d'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux de l'EIHT du Collège LaSalle et de connaître les stratégies utilisées pour les surmonter.

Ultimement, les conclusions de cette recherche seront présentées en choisissant un type de diffusion adéquat. (Gagnon, 2012, p. 9). Celle-ci se fera par écrit et s'adressera d'abord aux participants et participantes de l'étude tant parmi les élèves que le corps professoral, l'administration du Collège LaSalle qui semble très intéressée à lire les conclusions d'une telle recherche dans la mesure où cela correspond à leur réalité quotidienne, et bien entendu l'ensemble du corps professoral et du milieu collégial par l'entremise des différentes recherches bibliographiques proposées, c'est-à-dire que la recherche sera disponible dans les ressources Performa et au Centre de documentation collégial. Cette diffusion se fera après le dépôt de l'essai.

5. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Les critères recommandés afin d'assurer la rigueur de la recherche : des critères méthodologiques (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Parmi les critères méthodologiques, la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité, et la confirmation des données sont préconisées.

Concernant la crédibilité, c'est à dire lorsque le « sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances » Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 141) le questionnaire est soumis à la critique de plusieurs chercheurs puisque les enseignants et la direction d'essai suivent les démarches. En effet, nous présentons le questionnaire aux participantes et participants à plusieurs reprises, nous les

rencontrons tout au long du programme dans plusieurs cours, et nous enseignons dans les trois programmes visés.

Quant à la transférabilité, celle-ci sera discutable, car les conclusions pourraient être transférables à plusieurs contextes similaires au sein du Collège LaSalle puisque les caractéristiques des étudiantes et étudiants internationaux sont les mêmes. Ce n'est pas certain dans d'autres cégeps, car la situation de l'EIHT est assez particulière. Néanmoins, au vu de l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Québec, les conclusions de cette recherche peuvent être utiles.

Concernant la fiabilité de la recherche, celle-ci est difficile à assurer parce que le questionnaire est passé à un nombre limité d'étudiants, une seule fois. Il n'y a pas de triangulation de données possible. Mais à travers la description explicite des différentes étapes de la recherche, on peut suivre la rigueur de la démarche scientifique accomplie.

Enfin, la confirmation est établie, puisque nous nous assurons que les données sont collectées de manière rigoureuse et sont cohérentes avec le cadre théorique de la recherche, c'est-à-dire que « les données produites seront objectivisées. » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p140-141)

6. LES ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

L'éthique est un aspect important dans toutes recherches, son respect est essentiel. Le devis de recherche répond aux exigences du comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke et est rempli à cette fin, avec notre direction d'essai, la Déclaration relative aux travaux de recherche liés au mémoire ou à la thèse (celle-ci sera déposée avec le projet d'essai) en ayant pris soin de suivre le *Guide d'auto-*

évaluation du comité d'éthique de la recherche en Éducation et sciences sociales (Université de Sherbrooke, 2004)

Les principes à suivre sont ceux du *Belmont report* : le respect de la personne, la bienfaisance et la justice (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 42) et le principe d'équité scientifique, qui sont repris par *l'Énoncé des politiques des trois Conseils : Éthique des la recherche avec des êtres humains* (EPTC) (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 48) sur lesquels cette recherche prend appui.

Concernant le respect de la personne, les répondantes et répondants sont informés des tenants et des aboutissants de la recherche dans le courriel leur expliquant la recherche et les menant au lien vers le questionnaire sur Google Form, qui est programmé pour respecter leur anonymat et ne récolter aucune adresse courriel. Ce questionnaire ne nécessite aucunement de rentrer son courriel afin d'y avoir accès. Cette même information se retrouve également sur l'en-tête du questionnaire avant même qu'ils n'aient à accepter de répondre au questionnaire et le consentement leur est propre en leur demandant de confirmer leur acceptation par écrit avant le début du questionnaire (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Celui se fait suite à un délai de réflexion, car ils ne sont pas dans l'obligation de répondre au questionnaire immédiatement après avoir reçu le courriel. Les questionnaires sont anonymes, L'identité des participantes et des participants n'est inscrite sur aucun document et il leur est rappelé à chaque question ouverte de ne donner aucune information qui permettrait de les identifier.

Les participants à un projet de recherche sont informés des objectifs et des effets prévisibles de leur participation. Ils sont volontaires, en pleine connaissance de cause, l'anonymat est protégé ainsi que la confidentialité, les informations ne sont divulguées que sous forme agglomérée. (Harrisson, 2004, p. 41 dans Brochu, 2013, p. 84)

Nul autre que nous n'aura accès aux réponses et aux données compilées. Aussi, une fois les données compilées et analysées, celles-ci seront gardées durant la période recommandée pouvant aller jusqu'à 5 ans dans un dossier électronique comme une clé USB et ne seront plus accessibles pour personne sur Google Form. Ce dossier électronique sera détruit par la suite. De plus, le Collège LaSalle a donné son aval pour mener à terme cette recherche. Il n'y pas de personne spécifiquement responsable de l'éthique, mais le directeur adjoint aux études vérifie et accrédite comme il le fait pour les autres enseignantes et enseignants du Collège LaSalle qui y ont fait une recherche, la dimension éthique de la recherche, des questionnaires, de la collecte des données en général, le tout en conformité avec la politique institutionnelle d'évaluation des programmes du Collège LaSalle qui préconise le respect de la personne

8.1 Respect des personnes

les individus visés par les données recueillies et transmises aux fins de l'évaluation de programme doivent :

- être assurés du respect de leur anonymat, c'est-à-dire que non seulement les informations sont non nominatives, mais qu'elles ne permettent pas qu'on les reconnaisse
- être informés des intentions et des buts de la cueillette d'information
- être assurés que les données recueillies seront utilisées aux seules fins d'énoncés. (LaSalle, 2004, p. 14).

Concernant la bienfaisance ou la préoccupation pour le bien-être, les répondantes et répondants ne subissent aucun tort à participer à la recherche (Hobeila, p. 42). Bien au contraire la participation à cette étude leur fait comprendre leurs forces et faiblesses, les différentes stratégies qu'ils mettent en œuvre pour s'adapter et leur permettre d'évaluer leur capacité à s'adapter en vue de réussir. Cela peut leur être utile pour le futur. Il y a un « équilibre entre les risques et les avantages potentiels » (*Ibid.*, p. 52). Il leur est mentionné à plusieurs reprises qu'ils ne sont aucunement obligés de répondre, ou de continuer à répondre au questionnaire s'ils ressentent un

quelconque inconfort à répondre aux questions posées, et qu'ils sont en mesure de répondre uniquement qu'ils leur conviennent.

8.2 Transparence de la méthode

Les procédures de sélection et de cueillette de données, notamment en ce qui a trait aux différentes données statistiques sur le cheminement scolaire des étudiants aux informations sur le personnel du Collège et aux données de l'enquête par questionnaire auprès des étudiants, doivent être incorporées dans le chapitre méthodologique du rapport d'évaluation et être suffisamment claires et explicites pour permettre de porter un jugement critique sur leur pertinence, leur validité et les interprétations qu'en tire aux fins de l'évaluation du programme. (LaSalle, 2004, p. 14)

QUATRIÈME CHAPITRE RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les liens vers les questionnaires ont été envoyés dans les deux langues le 3 mars 2020, et dès le 3 mars 2020, des réponses ont été reçues, et ce, dans les deux langues également. Les réponses sont rentrées jusqu'au 5 mars 2020. Le questionnaire a été accessible jusqu'au 30 mars 2020, mais après le 5 mars aucune réponse ne fut reçue. Ces réponses nous permettront de dresser le portrait des répondantes et répondants, d'identifier leurs obstacles et leurs stratégies, et de dégager les points communs et de confirmer ou non le cadre théorique.

1. LE PORTRAIT DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS

Il nous est possible de dresser le profil général des répondantes et répondants au questionnaire. En français, il y a eu 14 répondants dont seulement 3 sont des étudiantes et étudiants internationaux, dont 2 inscrits dans les programmes en langue française et 1 inscrit dans le programme en langue anglaise alors que le questionnaire a été répondu en français. En anglais, il y a 24 réponses dont 17 correspondent à des étudiantes et étudiants internationaux. Ce qui fait en tout 20 réponses, dont 10 %, d'inscrits dans les programmes en langue française. Ceci ne reflète pas la situation réelle à l'EIHT où il y a 1/3 des étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes en français et 2/3 dans les programmes en anglais. Il est aussi possible d'identifier les programmes de chacun et chacune dans le tableau ci-dessous qui indique la répartition par programmes, les langues d'enseignement, la session en cours.

Tableau 9
Répartition par programme, langues d'enseignement et session

Langue d'enseignement	Programme	Session	Nombre de répondants
Français	AEC	3	1
Français	DEC Gestion hôtelière	1	1
	Total des répondants		2
Anglais	DEC Gestion hôtelière	6	2
Anglais	DEC Gestion hôtelière	4	8
Anglais	DEC Gestion hôtelière	2	4
Anglais	DEC Gestion hôtelière	1	1
Anglais	Total DEC Gestion Hôtelière		15
Anglais	DEC Tourisme	6	1
Anglais	DEC Tourisme	4	2
Anglais	Total DEC Tourisme		3
Anglais	Total répondants		18

Il y a 20 répondantes et répondants dont 19 en DEC et 1 qui est en AEC. Seize sont inscrits en DEC gestion hôtelière alors que 3 sont inscrits en DEC tourisme. Dix des répondantes et répondants sont en 4e session soit 50 % des participantes et participants. Il n'y a personne en 5e session, car celle-ci ne se donne pas à la session d'hiver. Il y a 3 finissantes ou finissants, c'est à dire en 6e session, soit 15 % des répondantes et répondants. En 1ere session, il y en a 2. Quatre répondantes ou répondants en 2e session soit 20 %. Nous pouvons aussi décrire les répondants par genre et âge et par langue de programme. Le tableau 9 indique la répartition par programmes, les langues d'enseignement, la session en cours.

Le tableau ci-dessous indique le nombre d'hommes et de femmes pour chaque tranche d'âge et par langue de programme. Il y a 8 hommes (40 % des répondantes et répondants) et 12 femmes (60 % des répondantes et répondants) qui

ont répondu au questionnaire. Parmi les hommes, 1 est inscrit dans un programme en langue française soit 12.5 % des hommes participants et 7 hommes inscrits dans les programmes en langue anglaise soit 87.5 % des hommes participants. Parmi les 20 répondants, l'âge s'étale de 18 ans à 42 ans. Les tranches d'âge de celles et ceux qui ont le plus répondu sont les 22 ans (20 %) suivis par les 20 ans (15 %) et les 18 ans (15 %). Le tableau 10 nous montre la répartition des participantes et participants par âge, genre en plus de la langue de programme et qui montre qu'il y a plus de femmes, anglophones qui ont répondu au questionnaire. C'est ici une donnée purement informationnelle puisqu'aucune donnée de genre n'est utilisée par le corps professoral à l'EIHT.

Tableau 10
Répartition des répondants par âge, genre et langue de programme

Âge	% du total des répondants	Nombre de Femmes	A	F	Nombre d'Hommes	A	F	Total de participants	A	F
18 ans	15 %	2	1	1	1	1	0	3	2	1
19 ans	5 %	1	1	0	0	0	0	1	1	0
20 ans	15 %	2	2	0	1	1	0	3	3	0
21 ans	10 %	1	1	0	1	0	1	2	1	1
22 ans	20 %	2	1	1	2	2	0	4	3	1
23 ans	5 %	1	1	0	0	0	0	1	1	0
29 ans	5 %	0	0	0	1	1	0	1	1	0
34 ans	10 %	2	2	0	0	0	0	2	2	0
36 ans	5 %	0	0	0	1	1	0	1	1	0
38 ans	5 %	0	0	0	1	1	0	1	1	0
42 ans	5 %	1	1	0	0	0	0	1	1	0
	100 %	12			8			20	17	3

Les 20 répondantes et répondants viennent de plusieurs pays. Les 3 inscrits dans les programmes en langue française viennent d'Haïti, de l'île Maurice et du Maroc, tandis que les inscrits dans les programmes en langue anglaise viennent des

autres pays listés dans le tableau 11. Celui-ci identifie les pays d'origine ainsi que les langues maternelles.

Tableau 11
Pays d'origine et langues maternelles des participantes et participants

Pays de provenance	Nombre de participants	Langues maternelles
Brésil	2	Portugais
Chine	2	Mandarin
République Dominicaine	1	Espagnol
Haiti	1	Créole
Ile Maurice	2	Créole
Inde	2	Punjabi
Indonésie	1	Indonésien
Iran	1	Turc
Maroc	1	Arabe
Mexique	1	Espagnol
Nigeria	1	Yoruba
Vietnam	5	Vietnamien
	20	

Il est à noter qu'aucun des répondantes ou répondants n'a comme langue maternelle le français ou l'anglais. Il est à noter aussi, que le participant en provenance d'Iran n'a pas pour langue maternelle le farsi, langue officielle de l'Iran, mais le turc.

Parmi les répondantes et répondants, 14 ont l'équivalent du collégial (dont 1 qui l'a obtenu au Canada) et 6 ont un degré universitaire obtenu à l'étranger dont une maîtrise au Brésil. Les 2 inscrites ou inscrits en français ont déjà étudié dans la langue du programme, alors que 3 inscrites ou inscrits en anglais étudient dans cette langue pour la première fois, mais 1 de ces 3 a déjà étudié en allemand.

Diverses questions leur ont été posées à propos des obstacles au niveau personnel et des questions à propos des obstacles académiques. De plus, des questions portant sur les stratégies mises en œuvre leur sont posées en fin de questionnaire. Les questions fermées à échelle de Likert nous permettent d'identifier le type d'obstacles ainsi que le degré d'intensité de chacun d'eux. Analysons questions et sous questions l'une après l'autre avant de compiler par catégories de questions et d'en dégager des obstacles communs.

Le questionnaire comptait 44 questions, dont les questions 17 à 38 portaient sur les obstacles à l'intégration au collège (voir annexe 2) et les questions 39 à 44 sur les stratégies d'adaptation qu'ils ont utilisées

Note méthodologique pour la présentation des données.

À titre informatif, nous distinguerons, dans la présentation des données par tableaux, les réponses des étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans des programmes en français ou en anglais. Mais étant donné le trop petit nombre d'étudiants inscrits dans les programmes en français (2), nous ne ferons pas de comparaison entre les étudiants des deux types de programmes. Nous n'avons pas pris les réponses en considération. Ainsi, les données compilées ne se rapportent qu'aux 17 étudiantes et étudiants internationaux des programmes en anglais qui ont répondu au questionnaire en anglais. Néanmoins, nous affichons les données recueillies en français pour observation uniquement. Elles ne feront pas partie de l'analyse des données. De plus, il est à noter que seuls les échelons qui ont reçu des réponses sont mentionnés dans les tableaux.

2. LES OBSTACLES RENCONTRÉS

Le questionnaire avait 3 grandes sections, les obstacles personnels, les obstacles académiques et les stratégies. Les réponses obtenues nous permettent dans

notre analyse d'affirmer ou d'infirmier, de confronter la situation des étudiantes et étudiants internationaux de l'EIHT du Collège LaSalle au cadre de référence dégagé des recherches antérieures.

Dans cette section 2 du présent chapitre, nous présentons d'abord les résultats aux questions portant sur les obstacles rencontrés par les répondantes et les répondants, d'abord les obstacles personnels, puis les obstacles d'ordre académique. Dans la section 3, nous présentons les résultats aux questions portant sur les stratégies utilisées par les répondantes et les répondants.

2.1 Questions sur les obstacles personnels

Voici les résultats des questions 17 à 27.

2.1.1 *Question 17 : Sentiments de vulnérabilité et d'angoisse (17 répondantes ou répondants)*

Dans cette première question, il est demandé aux participantes et participants de choisir les énoncés qui leur correspondent en y ajoutant une échelle, toujours, souvent, parfois ou jamais. Dans le tableau 12, on retrouve les 13 énoncés choisis et leur gradation selon l'échelle, avec une distinction faite entre les bulletins en français et ceux en anglais qui pourrait apporter une dimension à l'interprétation de toutes les données réunies.

Tableau 12
Question 17 : Les Sentiments d'angoisse et de vulnérabilité des étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR					Programme Anglais								
	Toujours	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Je me sens vulnérable de vivre dans une langue qui n'est pas la mienne]			0 %	2	100 %		2	12 %	1	6 %	14	82 %	0	0 %
Je me sens vulnérable d'étudier dans une langue qui n'est pas la mienne]			0 %	2	100 %		0	0 %	0	0 %	10	59 %	7	41 %
Je ressens de l'anxiété face aux différences culturelles]			1	50 %	1	50 %	0	0 %	4	24 %	7	41 %	5	29 %
Je me sens différent des autres]			1	50 %	1	50 %	2	12 %	4	24 %	7	41 %	4	24 %
J'angoisse à l'idée de ne pas pouvoir m'adapter et m'intégrer au Québec]			1	50 %	1	50 %	3	18 %	6	35 %	5	29 %	3	18 %
J'angoisse à l'idée de pouvoir subir du rejet de mes pairs à cause de mes origines]			1	50 %	1	50 %	2	12 %	3	18 %	2	12 %	10	59 %
J'angoisse à l'idée de pouvoir subir du rejet de mes professeurs à cause de mes origines]			1	50 %	1	50 %	2	12 %	0	0 %	4	24 %	11	65 %
J'angoisse à l'idée de faire face à de la discrimination de mes pairs]			1	50 %	1	50 %	2	12 %	0	0 %	6	35 %	9	53 %
J'angoisse à l'idée de faire face à de la discrimination de mes professeurs]			1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	5	29 %	10	59 %
J'angoisse à l'idée de devoir remplir les formulaires administratifs pour séjourner à l'étranger]	1	50 %		0 %	1	50 %	2	12 %	1	6 %	8	47 %	6	35 %
Je me sens vulnérable devant mon incompréhension des codes culturels et familiaux du Québec]			1	50 %	1	50 %	1	6 %	3	18 %	10	59 %	3	18 %
J'angoisse à l'idée d'exprimer ma conception culturelle et ma différence]			1	50 %	1	50 %	1	6 %	2	12 %	8	47 %	6	35 %
J'angoisse à l'idée de ne pas trouver ma voie]			2	100 %	0	0 %	2	12 %	4	24 %	5	29 %	6	35 %

Les 13 énoncés proposés reflètent des sentiments de vulnérabilité et d'angoisse que les participantes ou participants ont toujours, souvent, parfois ou jamais. La question 17 porte à la fois sur le sentiment de vulnérabilité et sur le sentiment d'angoisse-anxiété.

D'abord le sentiment de vulnérabilité. La majorité des étudiants se sent PARFOIS ou JAMAIS vulnérables

- d'étudier dans une langue qui n'est pas la leur (17/17)
- de vivre dans une langue qui n'est pas la leur (14/17 répondent PARFOIS)
- de ne pas comprendre les codes culturels et familiaux du Québec (13/17)

De plus, 11/17 se sentent PARFOIS ou JAMAIS différents des autres.

Puis les angoisses et anxiétés. La majorité des étudiants se sent PARFOIS ou JAMAIS angoissés ou anxieux

- face au rejet possible des professeurs à cause de mes origines (15/17)
- face à la discrimination possible des pairs (15/17)
- face à la discrimination possible des professeurs (15/17)
- face aux formulaires à remplir pour séjour à l'étranger (14/17)
- face à devoir exprimer ma conception culturelle et ma différence (14/17)
- face à mon incompréhension des codes culturels et familiaux du Québec (13/17)
- face au rejet possible des pairs à cause de mes origines (12/17)

Mais deux énoncés méritent notre attention. Une plus faible majorité de répondants (11/17) ressentent PARFOIS ou JAMAIS de l'angoisse de ne pas trouver leur voie , contre 6/17 qui la ressentent TOUJOURS ou SOUVENT. L'énoncé sur l'angoisse de ne pas s'adapter ou s'intégrer au Québec : 8/17 étudiants la ressentent PARFOIS ou JAMAIS et 9/17 la ressentent TOUJOURS ou SOUVENT. Il ressort que c'est là le principal sujet d'angoisse pour les répondants des programmes en anglais : ne pas s'adapter ou s'intégrer au Québec.

À la sous-question portant à identifier d'autres sources d'angoisse qui n'auraient pas été listées, 4 ont répondu. Le tableau 13 fait état de ces réponses

Tableau 13
Question 17 : Réponse ouverte sur les craintes et angoisses des étudiantes et étudiants internationaux participant au questionnaire

Stress à cause du programme chargé et à l'idée d'échouer dans un cours »	Angoisse des horaires chargés Angoisse de l'échec d'un cours
« Sometimes I am worried about not being able to stay in Quebec after I finish my studies due to being refused by the immigration process »	Angoisse face aux défis de l'immigration
« People from one country would naturally build a group among themselves being discrimination because I don't speak French »	Angoisse de la ghettoïsation face à la discrimination à cause du français
« I feel scared that the government change its immigration policies refusing new immigration candidates, causing to return back to my country of origin »	Angoisse face aux défis de l'immigration

Les horaires, l'échec, la discrimination et les défis de l'immigration en ressortent.

2.1.2 Question 18 Les finances (17 répondantes ou répondants)

La question 18 porte sur les finances tel qu'illustré dans le tableau 14.

Tableau 14
Question 18 : Répartition du besoin de travailler chez les étudiantes et étudiants internationaux

Devez-vous travailler pour combler vos besoins financiers?	Non, je reçois assez de ma famille	1	50 %	No, I get enough from my family	5	29 %
	Oui, toutes les heures allouées par mon permis de travail 20 h et cela ne me suffit pas, cela me met dans une certaine précarité	1	50 %	Yes, all the hours allocated by my 20h work permit and that is not enough for me, it puts me in a certain precariousness	2	12 %
				Yes, all the hours allocated by my work permit 20h and that is enough for me	3	18 %
				Yes, every hour allocated by my 20h work permit and that is not enough for me, I have to borrow	5	29 %
				Yes, only a few hours for a little pocket money	2	12 %
		2			17	

Les 17 participantes et participants ont répondu à la question.

- 12/17 soit 71 % doivent travailler
- 7/17 soit 41 % travaillent mais cela ne suffit pas à combler leurs besoins financiers.
- 5/17 soit 29 % n'ont pas besoin de travailler
- 2/17 soit 12 % travaillent seulement pour de l'argent de poche

2.1.3 Questions 19, 20 et 21 : La langue d'enseignement

Question 19 : 15 répondantes ou répondants

Question 20 : 15 répondantes ou répondants

Question 21 : 17 répondantes ou répondants

Une première question oui-non leur est posée à savoir s'ils éprouvent des obstacles liés à la langue d'enseignement. Il y a eu 15 réponses dont 8 Non et 7 Oui, soit 57 % de non et 43 % de oui. Pour ceux qui ont répondu oui, il leur est demandé d'identifier parmi différents énoncés proposés, la nature de ces obstacles linguistiques. Des questions portant sur l'anglais ainsi que sur le français sont posées dans le questionnaire en anglais afin de quantifier les problèmes liés au français en sus de l'anglais et ce, même si les répondantes et répondants des programmes en langue anglaise n'étudient pas en français.

- 7/15 identifient le français comme étant un obstacle même si ce n'est pas leur langue d'apprentissage, mais puisque leur milieu de vie, en l'occurrence le Québec est en français.
- 4/15 précisent que leur difficulté tient au fait que la langue d'enseignement l'anglais, n'est pas leur langue maternelle. (soit plus de 20 % des répondants et répondants anglophones).
- Certains des 15 ont aussi sélectionné l'accent comme difficulté comme le montre le tableau 15.

Tableau 15
Question 20 : Nature des obstacles linguistiques pour les étudiantes et étudiants internationaux

It is the first time I live in French	7
English is not my mother tongue,	4
I don't understand French	3
It is the first time that I study or live in English,	3
I speak well but I have difficulty reading and writing it,	3
I don't understand the Quebec accent,	3
I am too shy to speak English,	2
I write and read well but I have difficulty speaking it,	1
I don't understand my peers when they speak,	1

À la question 21, question ouverte, il leur est demandé d'identifier d'autres obstacles linguistiques, il y a 2 répondants anglophones qui ont dit :

- « Quebec French accent is incomprehensible to a person who started and followed the international French materials »
- « SOMETIMES do not understand others speaking English. What I really do not like is when I cannot fully express myself due to lack of knowledge on how to say that. »

Ces réponses confirment leur incompréhension face aux deux langues parlées au Québec, soit à cause de l'accent , soit au manque de vocabulaire

2.1.4 Question 22 : Le quotidien (17 répondants)

La question 22 demandait aux étudiantes et étudiants internationaux de sélectionner des énoncés décrivant leur quotidien et d'y apporter la dimension toujours, souvent, parfois ou jamais comme le montre le tableau 16.

Tableau 16
Question 22 : Le quotidien des étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR							Programme Anglais								
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Je n'arrive pas à m'organiser pour mes repas comme à la maison]	1	50 %	1	50 %					1	6 %	1	6 %	8	47 %	7	41 %
Je n'arrive pas à prendre soin de moi]			1	50 %	1	50 %			1	6 %			9	53 %	7	41 %
Je n'arrive pas à prendre soin de mon appartement ou de ma chambre]			1	50 %	1	50 %							8	47 %	8	47 %
Je n'aime pas rester chez moi]					2	100 %			1	6 %	2	12 %	5	29 %	9	53 %
Je me sens seul(e) tout le temps]					2	100 %			2	12 %	1	6 %	8	47 %	6	35 %
Je me sens seul(e) le soir et les fins de semaine]					1	50 %	1	50 %	2	12 %	1	6 %	2	12 %	11	65 %
Je m'occupe bien de ma personne et de mon appartement ou de ma chambre]	1	50 %	1	50 %					6	35 %	6	35 %	3	18 %	2	12 %
Je n'aime pas qu'il fasse si froid]	1	50 %		0 %	1	50 %			2	12 %	2	12 %	7	41 %	6	35 %
Je me sens parfois seul(e)]			1	50 %	1	50 %			3	18 %	3	18 %	7	41 %	4	24 %
Je ne me sens jamais seul(e)]			1	50 %	1	50 %			5	29 %	1	6 %	6	35 %	4	24 %

Le quotidien ne semble pas être un réel problème pour les étudiantes et étudiants internationaux qui étudient en anglais, à quelques exceptions près :

- ils éprouvent peu ou pas cette difficulté (88 %).
- 8/17 soit 47 % se sentent parfois seuls contre.
- 6/17 soit 35 % ne se sentent jamais seuls tout le temps.
- la grande majorité s’occupe bien de leur intérieur et aucun n’aime le froid.

2.1.5 Questions 23, 24 et 25 Le choc culturel et l’adaptation culturelle

Question 23 : 17 répondantes ou répondants

Question 24 : 17 répondantes ou répondants

Question 25 : 10 répondantes ou répondants

Les questions 23, 24 et 25 ont pour but de découvrir si les étudiantes et étudiants internationaux ont eu un choc culturel en venant au Québec et comment se passe leur adaptation culturelle. Le tableau 19 montre jusqu’à quel point certaines situations courantes au Québec peuvent représenter un certain choc pour les étudiantes et étudiants internationaux.

Tableau 17
Question 23 : Le choc culturel des étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR						Programme Anglais							
	Toujours % des répondants	Souvent % des répondants	Parfois % des répondants	Jamais % des répondants	Toujours % des répondants	Souvent % des répondants	Parfois % des répondants	Jamais % des répondants	Toujours % des répondants	Souvent % des répondants	Parfois % des répondants	Jamais % des répondants		
Je suis étonné(e) de la froideur des relations entre les personnes]			2	100 %			1	6 %	5	29 %	6	35 %	5	29 %
Je suis étonné(e) par les relations « amicales » entre enseignants et élèves]			2	100 %			3	18 %	6	35 %	4	24 %	4	24 %
Je suis étonné(e) de la liberté que les femmes peuvent avoir]		1	50 %	1	50 %		4	24 %	6	35 %	3	18 %	4	24 %
Je suis étonné(e) par la liberté sexuelle des jeunes]		2	100 %				7	41 %	2	12 %	5	29 %	3	18 %

Je suis étonné(e) du tutoiement]	1	50 %					1	50 %			3	18 %	3	18 %	4	24 %	6	35 %
Je suis étonné(e) de l'absence de religion chez les Québécois]	1	50 %			1	50 %					3	18 %	2	12 %	6	35 %	6	35 %
Je suis étonné(e) de l'importance du français]	1	50 %			1	50 %					10	59 %	2	12 %	1	6 %	4	24 %
Je suis étonné(e) du clivage entre francophones et anglophones]			1	50 %	1	50 %					7	41 %	5	29 %	2	12 %	3	18 %
Je suis étonné(e) de la liberté d'expression au Québec]			1	50 %	1	50 %					4	24 %	6	35 %	3	18 %	4	24 %
Je suis étonné(e) par la pratique accrue du recyclage]			1	50 %	1	50 %					4	24 %	4	24 %	3	18 %	5	29 %
Je suis étonné(e) par la pratique accrue du compostage]			1	50 %	1	50 %					4	24 %	5	29 %	1	6 %	7	41 %
Je suis étonné(e) par l'absence de présence policière dans les rues]					2	100 %					2	12 %	1	6 %	5	29 %	9	53 %
Je suis étonné(e) par la tenue des gens dans la rue]			1	50 %	1	50 %					3	18 %	5	29 %	6	35 %	3	18 %
Je suis étonné(e) par le nombre de papas avec leurs enfants]	1	50 %			1	50 %					2	12 %			7	41 %	8	47 %
Je suis étonné(e) par le nombre de femmes qui travaillent]			1	50 %			1	50 %			1	6 %	3	18 %	2	12 %	11	65 %
Je suis étonné(e) par l'individualisme de mise au Québec]					2	100 %					1	6 %	3	18 %	8	47 %	5	29 %
Je suis étonné(e) par le côté superficiel des relations avec mes pairs]					2	100 %					3	18 %	1	6 %	7	41 %	6	35 %
Je suis étonné(e) par le nombre de cyclistes au Québec]					2	100 %					1	6 %	5	29 %	5	29 %	5	29 %
Je suis étonné(e) par la légalisation du cannabis]	1	50 %	1	50 %							6	35 %	3	18 %	3	18 %	5	29 %
Je suis étonné(e) que tout ce qui est administratif se fasse par internet ou par téléphone]			1	50 %	1	50 %					4	24 %	3	18 %	7	41 %	3	18 %
Autre]					2	100 %					1	6 %			1	6 %	2	12 %

SI on considère les réponses de TOUJOURS-SOUVENT par rapport à PARFOIS-JAMAIS, on voit que les répondantes et répondants des programmes en anglais sont surtout étonnés (répondants à TOUJOURS-SOUVENT) :

- de l'importance du français (12/17)
- du clivage entre francophones et anglophones (12/17)
- de la liberté d'expression au Québec (10/17)

- de la liberté que les femmes peuvent avoir (10/17)
- des relations « amicales » entre enseignants et élèves (9/17)
- de la liberté sexuelle des jeunes (9/17)

Ces différents énoncés peuvent avoir une incidence sur ce qui se passe en classe. Lorsqu'ils ont identifié « autres », ils devaient les préciser. 1 francophone a précisé être choqué par la solitude des gens âgés et 1 autre est étonné par la discrimination, alors que le seul répondant ou répondante anglophone a précisé être étonné par les droits et libertés des homosexuels :

- « La discrimination (SIC). »
- « Je suis étonnée par le fait que l'on se sent seul et qu'il n'y est personne à qui se confié (SIC) surtout pour les gens âgé (SIC) et ça m'attriste (SIC) »
- « I am amazed about homosexual freedom and legal right »

En plus de leur avoir posé des questions sur leur choc culturel, il leur est demandé à la question 24 du questionnaire d'identifier leurs difficultés d'adaptation culturelle comme le montre le tableau 18.

Tableau 18
Question 24 : Les difficultés culturelles des étudiantes et étudiants internationaux

Énoncés	Programme FR							Programme Anglais								
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
J'ai des difficultés, car le calendrier des fêtes religieuses auxquelles je suis habitué(e) n'est pas suivi sauf Noël et Pâques]	1	50 %			1	50 %			1	6 %			6	35 %	10	59 %
Je ne peux plus aller prier selon mon calendrier]			1	50 %	1	50 %							1	6 %	16	94 %
Je ne peux plus m'habiller comme je l'entends pour certaines de mes célébrations religieuses ou pour mon quotidien]					1	50 %	1	50 %			1	6 %	2	12 %	14	82 %
Je ne retrouve pas l'ambiance de mon pays lors de certaines fêtes]	1	50 %			1	50 %			1	6 %	3	18 %	5	29 %	7	41 %
J'ai des difficultés à me nourrir comme j'en ai l'habitude à la maison]					2	100 %					3	18 %	9	53 %	5	29 %
J'ai des difficultés à me divertir dans une autre langue que la mienne]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	3	18 %	6	35 %	6	35 %
J'ai des difficultés à m'ajuster aux heures des repas du midi et du souper en vigueur au Québec ?]					2	100 %			1	6 %	2	12 %	5	29 %	9	53 %
J'ai des difficultés avec le contexte bilingue de Montréal]							2	100 %	2	12 %	3	18 %	5	29 %	7	41 %
J'ai le sentiment d'avoir dû sacrifier certaines de mes habitudes pour m'adapter au milieu culturel]	1	50 %			1	50 %			2	12 %	4	24 %	6	35 %	5	29 %
Je sens de l'impatience chez les autres quand je pose beaucoup de questions]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	10	59 %	5	29 %
J'ai de la difficulté à accepter le fait que beaucoup de mes profs soient des femmes]							2	100 %							17	100 %
J'ai de la difficulté à me faire de nouveaux amis]			1				1	50 %			2	12 %	9	53 %	6	35 %
Je n'ai pas réussi à avoir des amis en dehors du collège]	1	50 %			1	50 %			2	12 %	3	18 %	4	24 %	8	47 %

Les répondantes et répondants ne semblent pas souffrir de ne pas trouver à Montréal la plupart de leurs habitudes culturelles. Notons que 10/17 répondants ont parfois senti de l'impatience de leur entourage quand ils posaient beaucoup de questions

À la question 25, il leur est demandé d'identifier leurs défis face à la différence de culture. Notons le plus petit nombre de répondants à cette question (entre 5 et 10 répondants aux différents énoncés). Le tableau 19 montre bien l'étendue de ces situations vécues par les étudiantes et étudiants internationaux.

Tableau 19
Question 25 : Les défis quotidiens et culturels des étudiantes et étudiants internationaux

Énoncés	Programme FR				Programme Anglais							
	Parfois % des répondants	Jamais % des répondants	Toujours % des répondants	Souvent % des répondants	Parfois % des répondants	Jamais % des répondants	Toujours % des répondants	Souvent % des répondants	Parfois % des répondants	Jamais % des répondants		
Regard étonné des autres, mais préciser au sujet de quoi (mon accent, mon habillement, mes propos, mes valeurs, mes comportements avec les autres, etc.)]	1	50 %	1	50 %	1	6 %	3	18 %	3	18 %	1	59 %
Sobriquets ridicules de la part de mes pairs]	1	50 %	1	50 %			3	18 %	3	18 %	1	65 %
Remarques sur mon lieu de vie]	1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	5	29 %	1	59 %
Racisme accru de la part des gens à l'extérieur]	1	50 %	1	50 %	1	6 %	4	24 %	4	24 %	1	59 %
Regard étonné des autres]	1	50 %	1	50 %			1	6 %	3	18 %	1	76 %
Discrimination à cause de mon accent]			2	10 0 %					2	12 %	1	88 %

Le faible nombre de répondants témoigne du fait que les répondants n'ont que faiblement fait face à ces défis.

2.1.6 Questions 26 et 27 Organisation du temps et des activités (17 répondantes ou répondants)

Les questions 26 et 27 du questionnaire ont pour but de comprendre comment les étudiantes et étudiants internationaux s'organisent au niveau de leur temps et de leurs activités. Le tableau 20 montre le niveau de motivation des étudiantes et étudiants internationaux ayant répondu.

Tableau 20
Question 26 : Motivation à organiser temps et activités pour les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR							Programme Anglais								
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Je ne suis pas motivé(e) [• de me lever le matin pour aller en cours]					2	100 %			1	6 %	5	29 %	6	35 %	5	29 %
Je ne suis pas motivé(e) [• de préparer mes leçons avant d'aller en cours]					2	100 %			1	6 %	2	12 %	6	35 %	7	41 %
Je ne suis pas motivé(e) [• de faire mes travaux seul]					2	100 %					1	6 %	5	29 %	11	65 %
Je ne suis pas motivé(e) [• de faire mes travaux en équipe]	1	50 %					1	50 %			1	6 %	8	47 %	8	47 %
Je ne suis pas motivé(e) [• de préparer mon repas pour la journée]					2	100 %					1	6 %	7	41 %	7	41 %
Je ne suis pas motivé(e) [• de prendre les transports en commun pour aller au collège]					2	100 %					1	6 %	6	35 %	9	53 %
Je ne suis pas motivé(e) [• de me présenter aux évaluations sommatives]			1	50 %			1	50 %	1	6 %	5	29 %	4	24 %	6	35 %
Je ne suis pas motivé(e) [• de demander de l'aide à mes camarades]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	1	6 %	14	82 %
Je ne suis pas motivé(e) [• de demander de l'aide à mes professeurs]					1	50 %	1	50 %	1	6 %		0 %	3	18 %	13	76 %

De façon générale, on observe dans le tableau 20 que la grande majorité des répondantes et répondants ne sont jamais ou parfois démotivés à adopter les comportements scolaires appropriés. Au contraire, ils adoptent le plus souvent les comportements scolaires qui mènent à la réussite scolaire.

À la question 27, comme le montre le tableau 21, il leur est demandé d'identifier les difficultés rencontrées à organiser le temps et les activités

Tableau 21
Question 27 : Difficultés à organiser temps et activités pour les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR							Programme Anglais								
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Il m'est difficile de [• de chercher l'information tout(e) seul (e)]					1	50 %	1	50 %			1	6 %	6	35 %	8	47 %
Il m'est difficile de [• de remplir tous mes formulaires sans mes parents]					1	50 %	1	50 %			4	24 %	2	12 %	9	53 %
Il m'est difficile de [• de remplir mes formulaires dans une autre langue que la mienne]					1	50 %	1	50 %			4	24 %	1	6 %	9	53 %
Il m'est difficile de [• de remplir un formulaire à chaque demande]					1	50 %	1	50 %			1	6 %	7	41 %	7	41 %
Il m'est difficile de [• de faire le suivi de mes demandes seul(e) sans aide]					2	100 %					2	12 %	7	41 %	6	35 %
Il m'est difficile de [• de ne pas pouvoir soudoyer quelqu'un pour obtenir ce dont j'ai besoin]							2	100 %			0	0 %	3	18 %	10	59 %
Il m'est difficile de [• de devoir attendre en ligne au téléphone ou sur place mon tour]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	2	12 %	8	47 %	5	29 %

Il leur est PARFOIS ou JAMAIS difficile d'organiser leur temps et leurs activités si ce n'est pour :

- 1/17 a TOUJOURS de la difficulté attendre son tour en ligne au téléphone ou sur place
- 4/17 (soit 24 %) ont SOUVENT de la difficulté à remplir tous leurs formulaires dans une langue étrangère , ou sans leurs parents.
- 2/17 (soit 12 %) ont SOUVENT de la difficulté à faire le suivi de leurs demandes sans aide.
- 3/17 (soit 18 %) ont PARFOIS de la difficulté à ne pas pouvoir soudoyer quelqu'un pour obtenir de l'aide

2.2 Questions sur les obstacles académiques

Dans une deuxième section du questionnaire, les obstacles académiques sont évoqués et font l'objet de plusieurs questions de 28 à 38 pour dresser le tableau d'un point de vue académique. par rapport aux règles scolaires, aux professeurs et aux cours, aux évaluations.

2.2.1 Questions 28 et 29 Les règles scolaires (17 répondantes ou répondants)

Les questions 28 et 29 concernent les règles scolaires du Collège LaSalle et les difficultés que les étudiantes et étudiants internationaux peuvent rencontrer comme le tableau 22 le montre.

Tableau 22
 Questions 28 et 29 : Difficultés des étudiantes et étudiants internationaux face aux règles scolaires

Avez-vous ressenti de la difficulté face aux règles scolaires du Collège LaSalle					
Non, car je m'étais renseigné(e) avant de m'inscrire	1	33 %	No, because I had inquired before registering	3	18 %
• Oui	2	67 %	Yes	8	47 %
			No, the school rules are the same as at my previous establishment	4	24 %
			No, this is not my first college experience	2	12 %
	3			17	
Si vous avez répondu oui à la question précédente, veuillez choisir dans la liste suivante	Je n'étais pas au courant que je devais avoir des cours de formation générale tels que la philosophie par exemple,			2	100 %
	Je n'étais pas au courant qu'il n'y a pas de périodes de vacances durant les sessions au Collège LaSalle,			2	100 %
	Je n'étais pas au courant que je devais passer l'épreuve uniforme de langue pour obtenir mon diplôme			2	100 %
If you answered yes to the previous question, please choose from the following list	I was not aware that I had to have general education courses such as philosophy for example,			5	29 %
	I was not aware that I had to take the uniform language test to obtain my diploma			4	24 %
	I was not aware that there are no vacation periods during the sessions at Lasalle College			3	18 %
	I was not aware that classes started in August and I planned to start only in September,			1	6 %
	I was not aware that the pass mark was 60% in Quebec,			2	12 %

8/17 (soit 47 %) ont éprouvé des difficultés au sujet des règles scolaires. Plus du tiers d'entre eux n'étaient pas au courant qu'ils devraient réussir des cours de formation générale et une épreuve uniforme en anglais pour obtenir leur DEC. De

plus, 3/17 (soit 18 %) ne savaient pas qu'il n'y avait pas de vacances durant les sessions au Collège LaSalle et 2/17 (soit 12 %) ne savaient pas que la note de passage au Québec est de 60 %.

2.2.2 Questions 30, 31, 32, 33 et 34 Le professeur et les cours

Question 30 : 17 répondantes ou répondants

Question 31 : 17 répondantes ou répondants

Question 32 : 17 répondantes ou répondants

Question 33 : 17 répondantes ou répondants

Question 34 : 17 répondantes ou répondants

Les questions 30 à 34 traitent de leur compréhension et leurs défis face aux cours et au rôle du professeur. Comme le montre le tableau 23.

Tableau 23
Question 30 : Les cours et les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR						Programme Anglais									
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Je ne comprends pas les cours [• de formation générale, car ce ne sont pas les mêmes que dans mon pays]			1	50 %			1	50 %	2	12 %	1	6 %	5	29 %	9	53 %
Je ne comprends pas les cours [• de formation technique, car je n'ai aucune expérience dans le domaine]					1	50 %	1	50 %			3	18 %	5	29 %	9	53 %

Il apparaît que 15/17 soit plus de 80 % comprennent leurs cours. Seuls 2/17 (12 %) ont exprimé éprouver des difficultés quant au contenu des cours de formation générale.

Le tableau 24 identifie les incompréhensions des répondantes et répondants face au rôle du professeur.

Tableau 24
Question 31 : Le rôle du professeur et les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR						Programme Anglais									
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Je ne comprends pas le rôle du professeur : [• Je ne comprends pas pourquoi je me fais reprendre par mon professeur si je dors en classe même si je ne dérange pas]							2	100 %	1	6 %			1	6 %	14	82 %
Je ne comprends pas le rôle du professeur : [• je ne comprends pas pourquoi le professeur me demande de faire des recherches alors que je « paye » pour recevoir une éducation]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	2	12 %	13	76 %
Je ne comprends pas le rôle du professeur : [• je ne comprends pourquoi le professeur me demande si je vais bien ou si je suis fatigué(e)]					1	50 %	1	50 %					1	6 %	16	94 %

Il apparaît bien que tous comprennent bien le rôle des professeurs, sauf en ce qui concerne les réprimandes si un élève dort en classe pour 1/17 des répondantes et répondants. Il en est de même pour les recherches demandées par l'enseignante ou l'enseignant pour 1/17 qui estime payer pour ne pas avoir à en faire. Ils ne sont jamais ou peu étonnés que leurs enseignantes et enseignants s'enquière de leur état de fatigue.

Le travail d'équipe ne semble pas être un frein pour nos participantes et participants. En effet, les 17 répondantes et répondants n'éprouvent JAMAIS ou PARFOIS certaines difficultés, même si le travail d'équipe n'est pas habituel pour 1/17 soit 6 % d'entre eux et qu'ils ne se sentent pas totalement à l'aise dans des équipes mixtes (1/17 soit 6 % des réponses). Ce qui dérange 7/17 soit 41 %, c'est l'éthique des partenaires. Néanmoins, 12/17 soit 71 % ne sont JAMAIS dérangés du fait de ne pas parler la même langue que leurs partenaires d'équipe comme le décrit le tableau 25.

Tableau 25
Question 32 : Le travail d'équipe et les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR							Programme Anglais								
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Je n'aime pas le travail d'équipe, car [• je ne connais pas la force de mes pairs]					1	50 %	1	50 %			3	18 %	7	41 %	7	41 %
Je n'aime pas le travail d'équipe, car [• je ne connais pas l'éthique de travail de mes pairs]					1	50 %	1	50 %			7	41 %	3	18 %	7	41 %
Je n'aime pas le travail d'équipe, car [• je sais que je suis plus faible et je ne veux pas le montrer]							2	100 %			1	6 %	4	24 %	11	65 %
Je n'aime pas le travail d'équipe, car [• je n'ai pas l'habitude du travail d'équipe]							1	50 %	1	6 %	2	12 %	3	18 %	11	65 %
Je n'aime pas le travail d'équipe, car [• Je ne sais pas travailler avec quelqu'un du sexe opposé]							2	100 %			1	6 %	1	6 %	15	88 %
Je n'aime pas le travail d'équipe, car [• je ne me sens pas à l'aise dans des équipes mixtes]					1	50 %	1	50 %	1	6 %			5	29 %	11	65 %
Je n'aime pas le travail d'équipe, car [• Je ne me sens pas à l'aise avec des camarades qui ne parlent pas la même langue que moi]							2	100 %					5	29 %	12	71 %

La prise de parole en classe pourrait être un facteur de difficulté et fait l'objet d'une question dont les réponses sont illustrées au tableau 26.

Tableau 26
Question 33 : La prise de paroles et les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR						Programme Anglais									
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Je n'aime pas prendre la parole, car [• je n'ai pas une voix qui porte]						2	100 %					6	35 %	11	65 %	
Je n'aime pas prendre la parole, car [• j'ai un fort accent]						2	100 %			2	12 %	5	29 %	9	53 %	
Je n'aime pas prendre la parole, car [• je suis timide]					1	50 %	1	50 %	4	24 %	2	12 %	3	18 %	8	47 %
Je n'aime pas prendre la parole, car [• j'ai peur de me tromper]					1	50 %	1	50 %	3	18 %	2	12 %	6	35 %	6	35 %
Je n'aime pas prendre la parole, car [• je n'aime pas parler en public]					1	50 %	1	50 %	4	24 %	2	12 %	2	12 %	9	53 %
Je n'aime pas prendre la parole, car [• je n'aime pas faire des présentations]					1	50 %	1	50 %	5	29 %	1	6 %	2	12 %	9	53 %
Je n'aime pas prendre la parole, car [• je me sens trop au centre de l'attention]					1	50 %	1	50 %	4	24 %	2	12 %	1	6 %	10	59 %
Je n'aime pas prendre la parole, car [• je n'ai pas l'habitude]					1	50 %	1	50 %	3	18 %	3	18 %	1	6 %	9	53 %

Même si 6/17 soit 35 % à 11/17 soit 65 % n'ont PARFOIS OU JAMAIS d'inconvénient à prendre la parole et ce malgré les difficultés que cela revêt, entre 3/17 soit 18 % et 5/17 soit 29 % ont TOUJOURS peur à cause de leur timidité, peur de se tromper, n'aiment tout simplement pas parler en public, ni faire des présentations et encore moins être au centre de l'attention, car ils n'en ont pas l'habitude.

Concernant certaines activités en classe, il leur est demandé d'identifier celles pour lesquelles ils éprouvent des difficultés. Le tableau 27 fait état de ces difficultés.

Tableau 27
Question 34 : Les activités en classe et les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR						Programme Anglais									
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
l'enseignant nous fait travailler en équipe]							1	50 %	2	12 %	2	12 %	6	35 %	7	41 %
l'enseignant utilise les outils informatiques pour enseigner (Google classroom, Google doc)]							2	100 %	1	6 %	2	12 %	1	6 %	1	71 %
l'enseignant veut toujours nous faire participer en nous proposant des activités interactives (active learning)]					1	50 %	1	50 %	2	12 %	0	0 %	7	41 %	8	47 %
l'enseignant utilise peu les manuels]							2	100 %	1	6 %	0	0 %	5	29 %	1	59 %
l'enseignant donne peu de devoirs à la maison]							2	100 %	1	6 %	0	0 %	1	6 %	1	82 %
l'enseignant donne beaucoup de devoirs à la maison]					2	100 %			1	6 %	4	24 %	8	47 %	4	24 %
l'enseignant se promène dans la classe continuellement]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	0	0 %	3	18 %	1	76 %
l'enseignant pose beaucoup de questions]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	3	18 %	1	71 %
l'enseignant utilise le jeu]							2	100 %	1	6 %	1	6 %	1	6 %	1	82 %
l'enseignant utilise les mises en situation]							2	100 %	1	6 %	0	0 %	2	12 %	1	82 %

Entre 1/17 soit 6 % et 2/17 soit 12 % éprouvent TOUJOURS ces difficultés bien que 4/17 soit 24 % à 14/17 soit 82 % ne les éprouvent JAMAIS. Parmi ces

difficultés, on peut noter l'utilisation des mises en situation et des jeux. Étrangement, 1/17 soit 6 % éprouvent TOUJOURS de la difficulté que le professeur donne ou non des devoirs à la maison.

2.2.3 Questions 35, et 36 Les évaluations et l'approche par compétence

Question 35 : 17 répondantes ou répondants

Question 36 : 17 répondantes ou répondants

Les étudiantes et étudiants internationaux ont été questionnés sur les obstacles représentés par les évaluations. Les difficultés que les répondantes et répondants ressentent TOUJOURS sont les mises en situation (1/17 soit 6 %), l'incompréhension des grilles d'évaluation (1/17 soit 6 %), que la note de passage soit à 60 % (1/17 soit 6 %), que les erreurs de syntaxe soient pénalisées (1/17 soit 6 %), qu'il n'y ait pas de questions à choix multiples (QCM) (18 %), le fait d'avoir des mauvaises notes même en ayant étudié (6 %) et que le professeur cesse de les aimer à cause des notes (3/17 soit 6 %). Malgré tout, ces difficultés ne sont JAMAIS ressenties par 8/17 soit 47 % à 12/17 soit 71 % d'entre eux. Ces craintes et difficultés sont illustrées dans le tableau 28.

Tableau 28
Question 35 : Les évaluations et les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR						Programme Anglais							
	Toujours % des répondants	Souvent % des répondants	Parfois % des répondants	Jamais % des répondants	Toujours % des répondants	Jamais % des répondants	Toujours % des répondants	Souvent % des répondants	Parfois % des répondants	Jamais % des répondants	Toujours % des répondants			
J'ai des difficultés avec le fait qu'il y ait beaucoup de mises en situation dans l'examen]			1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	3	18 %	11	65 %
je préfère uniquement les questions à développement]			1	50 %	1	50 %					5	29 %	11	65 %
je préfère les questions qui demandent du par cœur]			1	50 %	1	50 %	2	12 %	2	12 %	1	6 %	11	65 %
Je ne comprends pas pourquoi l'examen final vaut autant]			1	50 %	1	50 %			3	18 %	2	12 %	10	59 %
je ne comprends pas les grilles d'évaluation de l'examen]					2	100 %	1	6 %			4	24 %	11	65 %
j'ai peur de ne pas pouvoir exprimer à l'écrit ce que j'ai compris]			1	50 %	1	50 %			1	6 %	5	29 %	7	41 %
je ne comprends pas que la note de passage est de 60 %]			2	100 %			1	6 %	1	6 %	2	12 %	12	71 %
je ne comprends pas pourquoi on m'enlève des points pour la syntaxe]			1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	3	18 %	11	65 %
J'ai des difficultés avec les méthodes d'apprentissages : je n'arrive pas à anticiper les questions et mises en situation qui pourront être à l'examen]			1	50 %	1	50 %			1	6 %	5	29 %	10	59 %
Je suis habitué à des questions à choix multiples]					2	100 %	3	18 %	3	18 %	4	24 %	6	35 %
Je ne comprends pas pourquoi je n'ai pas de bonnes notes alors que j'ai beaucoup étudié.]			1	50 %			1	6 %	2	12 %	2	12 %	9	53 %
Je ne comprends pas pourquoi le professeur me demande mon opinion]											3	18 %	13	76 %
J'ai peur de donner mon opinion dans les questions à développement qui commencent par « selon vous » et que le professeur ne soit pas d'accord]					2	100 %			3	18 %	5	29 %	8	47 %
J'ai l'impression que le professeur ne m'aime pas parce que je n'ai pas toujours de bonnes notes.]					2	100 %	1	6 %	3	18 %	1	6 %	11	65 %

Il est important aussi de comprendre leur conception de l'apprentissage par compétence et savoir si cela représente un obstacle ou non.

2/17 éprouvent TOUJOURS (12 %) ou 8/17 SOUVENT (47 %) cette même difficulté. Même si la majorité des étudiantes et étudiants internationaux participant au questionnaire n'éprouvent que PARFOIS ou JAMAIS l'ensemble de ces difficultés, certains les éprouvent TOUJOURS. En effet, 1/17 soit 6 % ne comprend pas comment leurs professeurs les évaluent, pourquoi ils ont des mauvaises notes alors qu'ils ont appris par cœur, comment faire pour consulter plusieurs sources pour étudier, comment faire la comparaison entre les informations variées et enfin faire la critique de ces informations. Ces énoncés sont illustrés dans le tableau 29.

Tableau 29

Question 36 : L'approche par compétence et les étudiantes et étudiants internationaux

Questions	Programme FR							Programme Anglais								
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
J'ai du mal à comprendre l'enseignement par compétences versus connaissances]					1	50 %	1	50 %					5	29 %	10	59 %
Dans mon pays, on apprenait surtout la théorie]	1	50 %			1	50 %			2	12 %	8	47 %	2	12 %	3	18 %
Je ne comprends comment le professeur m'évalue]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	1	6 %	11	65 %
Je ne sais pas pourquoi j'ai de mauvaises notes alors que j'ai appris le cours par cœur]					2	100 %			1	6 %	1	6 %	3	18 %	10	59 %
J'ai du mal à consulter plusieurs sources pour étudier]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	7	41 %	6	35 %
J'ai du mal à faire la comparaison d'informations variées]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	9	53 %	4	24 %
j'ai du mal à faire la synthèse d'informations variées]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	2	12 %	7	41 %	5	29 %
j'ai du mal à faire la critique des informations trouvées en fonction de principes, de théories, etc.]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	3	18 %	6	35 %	5	29 %

2.2.4 Questions 37, 38 Autres obstacles

Question 37 : 17 répondantes ou répondants

Question 38 : 17 répondantes ou répondants

Afin de permettre aux étudiantes et étudiants internationaux qui ont répondu au questionnaire de mettre l'emphase sur leurs plus grands obstacles et d'en nommer d'autres qui n'auraient pas été listés, il leur a été posé une question ouverte à ce sujet. Les obstacles rencontrés sont présentés dans le tableau 30 et les plus invalidants dans le tableau 31.

Des mots clés dans la colonne de droite ont été inscrits pour traduire en indicateurs les obstacles nommés.

Tableau 30
Question 37 : Les autres obstacles rencontrés

J'ai fait face à d'autres obstacles, précisez lesquels. (merci de ne donner aucune information qui pourrait vous identifier)	« Le faite que l'on demande beaucoup de question dans l'examen pour un temps réduit » La quantité d'examens à passer	DIFFICULTÉS FACE AUX EXMENS ET À LEURS CONTENUS
I faced other obstacles, specify which ones. (please do not give any information that could identify you)	« Language most times »	DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES

Tableau 31
Question 38 : Les obstacles les plus invalidants

De tous les obstacles énumérés lequel ou lesquels ont été les plus invalidants ou difficiles pour vous? Pourquoi? (merci de ne donner aucune information qui pourrait vous identifier)	« Je ne comprends pas des fois pourquoi j'ai des mauvaises notes alors que j'ai bien préparé »	DIFFICULTÉS FACE AUX EXAMENS DIFFICULTÉS FACE AUX MÉTHODES D'APPRENTISSAGE
Of all the obstacles listed, which were the most disabling or difficult for you? Why? (please do not give any information that could identify you)	« When working in a team, sometimes the teammate doesn't want to work »	DIFFICULTÉS FACE AU TRAVAIL D'ÉQUIPE
	« Work Team in a multicultural ambience. It is very challenging find the pace, synergy and good good among the team »	DIFFICULTÉS FACE AU TRAVAIL D'ÉQUIPE
	"I am afraid to give my opinion in essay questions that start with "according to you" and that the professor does not agree" - some teachers really want to see a very specific answer, so there is no point in asking my opinion. If I know that this is the teacher's approach, I have to learn his opinion to get a good grade. »	DIFFICULTÉS FACE AUX EXAMENS ET À LEURS CONTENUS
	« My problem is memorizing which can be found in most of the exams in Lasalle College »	DIFFICULTÉS FACE AUX EXAMENS DIFFICULTÉS FACE AUX MÉTHODES D'APPRENTISSAGE
	« Bad grades when i study »	DIFFICULTÉS FACE AUX EXAMENS DIFFICULTÉS FACE AUX MÉTHODES D'APPRENTISSAGE
	» Communication and language »	DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES
	« Learning French. »	DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES
	« The most difficulty for me is learning French while studying English in school. My mother tongue is not English and while studying English I still have to learn French.It is difficult for me to learning 2 language at the same time. Moreover, I have difficulty on expressing my words and can't express well in front of public. I feel uncomfortable when I have to talk in front lots of people »	DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES

Les difficultés que des répondantes ou répondants ont tenu à préciser portent sur des exigences pédagogiques non claires pour eux et sur les méthodes d'évaluation.

3. LES STRATÉGIES MISES EN PLACE (QUESTIONS 39 À 44)

Les questions 39 à 44 ont été posées aux participantes et participants afin d'établir de manière claire la liste des stratégies mises en œuvre pour dépasser les obstacles, d'une part en classe, et d'autre part d'un point de vue personnel.

3.1 Les stratégies en classe

Question 39 : 17 répondantes ou répondants

La question 39 porte sur les stratégies en classe. Cette question propose aux participantes et participants de sélectionner les énoncés qui leur correspondent et de les graduer de toujours, souvent, parfois ou jamais. Le tableau 32 fait état de ces énoncés et de cette gradation.

Tableau 32
Question 39 : Les stratégies en classe mises en place

Questions	Programme FR						Programme Anglais									
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
je consulte le dictionnaire très souvent]							2	100 %			4	24 %	7	41 %	6	35 %
J'essaie de travailler en équipe avec des camarades qui connaissent bien le français]			1	50 %			1	50 %			1	6 %	9	53 %	7	41 %
je pose des questions à mes camarades]			1	50 %			1	50 %			6	35 %	10	59 %	1	6 %
je pose des questions aux professeurs]					2	100 %			1	6 %	7	41 %	7	41 %	1	6 %
j'ai demandé conseil à mes camarades]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	8	47 %	8	47 %		
Je comprends les conséquences si je ne suis pas le règlement]					1	50 %	1	50 %	8	47 %	6	35 %	1	6 %	2	12 %
je me force à être ponctuel]	1	50 %					1	50 %	7	41 %	5	29 %	3	18 %	2	12 %
je prends des notes je mets au propre mes notes]			1	50 %			1	50 %	5	29 %	9	53 %	3	18 %		
j'enregistre mes cours]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	1	6 %	4	24 %	1	71 %
je pose beaucoup de questions pendant les cours]			1	50 %	1	50 %			2	12 %	4	24 %	7	41 %	4	24 %
j'envoie des MIO à mes professeurs pour leur poser des questions]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	3	18 %	7	41 %	6	35 %
j'étudie avec des camarades]					2	100 %			1	6 %	6	35 %	5	29 %	5	29 %
j'alloue au moins 1 heure par jour à relire mes notes]					1	50 %	1	50 %	0	0 %	3	18 %	8	47 %	6	35 %
je révise la matière mes examens à l'avance]					2	100 %			5	29 %	4	24 %	5	29 %	3	18 %
j'essaie d'anticiper les questions]					2	100 %			2	12 %	6	35 %	5	29 %	4	24 %
je ne rate jamais un cours sauf en cas de maladie ou de raisons hors de mon contrôle]	1	50 %			1	50 %			4	24 %	1	6 %	9	53 %	3	18 %
je lis le ou les livres obligatoires et/ou suggérés dans le plan de cours]			1	50 %			1	50 %	1	6 %	5	29 %	7	41 %	3	18 %
je fais un résumé du manuel, des notes du professeur quand elles sont disponibles et mes propres notes]					2	100 %			5	29 %	4	24 %	6	35 %	2	12 %
je n'apprends pas que les réponses des examens formatifs]					2	100 %					1	6 %	6	35 %	9	53 %

Les stratégies sont assez variées, elles passent PARFOIS pour 9/17 soit 53 % par travailler avec des équipiers qui parlent bien la langue d'enseignement. 8/17 vont PARFOIS (47 %) voir 1/17 SOUVENT (6 %) poser des questions à leurs pairs ou leurs professeurs. Les répondantes et répondants vont jusqu'à TOUJOURS (1/17 soit 6 %) ou SOUVENT (8/17 soit 47 %) demandé conseil à leurs pairs. Les répondantes et répondants se forcent à être TOUJOURS voire SOUVENT ou PARFOIS ponctuels et ne jamais rater un cours sauf en cas de maladie. Ils vont TOUJOURS mettre en place les stratégies, car 8/17 soit 47 % comprennent bien les conséquences si le règlement n'est pas suivi. Les répondantes et répondants vont TOUJOURS (6/17 soit 29 %) ou SOUVENT (4/17 soit 24 %) faire un résumé des notes du professeur et vont TOUJOURS (6/17 soit 29 %) ou SOUVENT (9/17 soit 53 %) mettre au propre leurs notes. Ils vont TOUJOURS (6/17 soit 29 %) ou SOUVENT (4/17 soit 24 %) réviser en avance la matière à l'examen. Ils vont TOUJOURS (2/17 soit 12 %) ou SOUVENT (6/17 soit 35 %) anticiper les questions aux examens. 8/17 des anglophones (47 %) vont PARFOIS allouer 1 heure par jour à relire leurs notes., 3/17 soit 18 % le feront SOUVENT. Les répondantes et répondants vont SOUVENT ou PARFOIS consulter un dictionnaire. Les stratégies en classe privilégiées sont : je mets mes notes au propre, je me force à être ponctuel, je demande conseil à mes camarades, je fais un résumé du manuel, des notes du prof et de mes propres notes, je pose des questions aux professeurs, j'essaie d'anticiper les questions.

3.2 Les stratégies personnelles

Question 40 : 17 répondantes ou répondants

Comme pour les stratégies académiques, il leur a été demandé à la question 40 d'identifier les stratégies personnelles qui leur sont propres et de les graduer de la même façon tel que le tableau 33 le montre.

Tableau 33
Question 40 : Les stratégies personnelles mises en place

Questions	Programme FR							Programme Anglais								
	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants	Toujours	% des répondants	Souvent	% des répondants	Parfois	% des répondants	Jamais	% des répondants
Je me suis inspiré(e) de modèles d'adaptation (ex. : je me suis inspiré de mes camarades qui se sont bien adaptés)]					1	50 %	1	50 %	2	12 %	7	41 %	5	29 %	2	12 %
Je regarde les films en français je parle français avec mes camarades autant que possible]					1	50 %	1	50 %	4	24 %	1	6 %	5	29 %	7	41 %
I watch movies in English]									7	41 %	7	41 %	3	18 %		
je regarde la télé québécoise]							2	100 %	1	6 %			1	6 %	5	88 %
j'écoute la radio québécoise]					1	50 %	1	50 %	3	18 %			4	24 %	1	59 %
je vais au théâtre]							2		2	12 %	2	12 %	4	24 %	8	47 %
je me renseigne sur les traditions locales]			1	50 %	1	50 %			1	6 %	5	29 %	8	47 %	3	18 %
je lis des journaux québécois]					1	50 %	1	50 %	1	6 %	4	24 %	4	24 %	8	47 %
je visite les alentours de ma ville ou de mon arrondissement autres]	1	50 %			1	50 %			6	35 %	4	24 %	6	35 %		
je me suis inscrit dans des associations pour interagir en français]							2	100 %			4	24 %	3	18 %	9	53 %
Je participe à beaucoup d'activités]			1	50 %			1	50 %			3	18 %	6	35 %	7	41 %
Je propose des activités à mes camarades]					1	50 %	1	50 %	2	12 %	3	18 %	5	29 %	7	41 %
Je fais du sport]	1	50 %							3	18 %	2	12 %	8	47 %	4	24 %
Je fais partie d'une équipe de sport]	1	50 %					1	50 %					2	12 %	5	88 %
J'appelle ma famille très régulièrement]	1	50 %	1	50 %					8	47 %	4	24 %	4	24 %		
Je respecte l'emploi du temps que je me suis créé]			1	50 %	1	50 %			1	6 %	5	29 %	5	29 %	3	18 %
Je suis les conseils de mes pairs]			1	50 %	1	50 %			4	24 %	4	24 %	7	41 %	2	12 %
Je suis les conseils de mes professeurs]			1	50 %	1	50 %			5	29 %	8	47 %	3	18 %		
J'utilise tous les services d'aide du collège]							2	100 %	2	12 %	1	6 %	7	41 %	7	41 %

Le tableau 33 illustre bien toutes ces stratégies personnelles proposées dans le questionnaire. Les stratégies les plus utilisées sont : je regarde des films en anglais, je

suis les conseils de mes professeurs, j'appelle ma famille très régulièrement, je visite les alentours de ma ville.

3.3 Les autres stratégies

Question 41 : 17 répondantes ou répondants

Question 42 : 17 répondantes ou répondants

Question 43 : 4 répondantes ou répondants

Question 44 : 8 répondantes ou répondants

À la question 41, il leur a été demandé d'identifier les autres stratégies mises en place par eux. Le tableau 34 décrit les quelques autres stratégies mises en œuvre par les répondantes et répondants au niveau académique, dont les 2 principales pour 13/17 (76 %) sont de lire les règlements, pour 9/17 (53 %) de poser des questions à tous propos et pour 2/17 (12 %) d'utiliser le centre d'aide.

Tableau 34
Question 41 : Autres stratégies académiques

j'ai lu les règlements du Collège	2	100 %
je participe à toutes les activités parascolaires qui y sont offertes	1	50 %
I asked the teachers or the administration questions about the College rules to better apply them	9	53 %
I have read the regulations of the College	13	76 %
I use the help center	2	12 %

La question 42 du questionnaire leur demandait d'identifier les autres stratégies d'ordre personnel mises en œuvre. Le tableau 35 fait état de ces stratégies.

— Se faire des amis est sans aucun doute la stratégie personnelle la plus convoitée par les répondantes et répondants, que ce soit de leurs pays respectifs pour 14/17 soit

82 % ou du Québec pour 8/17 soit 47 % ou même d'un tierce pays pour les 17 soit 100 %.

— 4/17 (24 %) vont participer à des activités de leur ville.

— 4/17 (24 %) ont le sentiment d'avoir créé une famille au Québec.

— 2/17 (12 %) d'entre eux ne voient plus la nécessité d'utiliser une de ces stratégies.

Le tableau 35 liste également d'autres stratégies utilisées qui se résument en un dépassement personnel, des pensées positives, demeurer à côté des gens de la même origine et enfin en tout ce qui a trait à l'organisation.

Tableau 35
Questions 42 et 43 : Autres stratégies personnelles

je me suis fait des amis de mon pays	2	100 %
Je me suis fait des ami(e) s québécois,	1	50 %
je me suis fait des amis d'autres pays que le mien,	2	100 %
I attend events organized by my city or my borough	4	24 %
I have the feeling of having created a new family in Quebec	4	24 %
I made friends from countries other than mine	17	100 %
I made friends from my country	14	82 %
I made friends from Quebec,	8	47 %
I used some of these strategies initially but not anymore because I no longer feel the need	2	12 %
« I overcame my self to be a better adult »	DÉPASSEMENT PERSONNEL	
« Always think of both sides of my difficulty and try to choose the positive side »	PENSÉES POSITIVES	
« i chose my home location based on other people from my country/religion being in the same neighborhood area. »	DEMEURER À COTÉ DES GENS DE MÊME ORIGINE	
« The key is a well organization and ask for help when it is required »	ORGANISATION	

À la question ouverte 44 , comme le montre le tableau 36, qui demandait expressément d'identifier les stratégies les plus efficaces selon eux. Celles-ci font

ressortir les relations amicales au Québec ou ailleurs, d'adopter un animal, de poser des questions et participer en classe, d'apprendre des autres cultures, de lire, de prendre des notes, de vivre à côté de ses semblables, de ne jamais rater des cours, et de participer aux activités de sa communauté religieuse.

Tableau 36
Question 44 : Les stratégies les plus utiles

De toutes les stratégies énumérées lesquelles ont été les plus efficaces, les plus utiles pour vous? Pourquoi? (merci de ne donner aucune information qui pourrait vous identifier)	« Se faire des amis pour ne pas ressentir cette solitude persistante »	RELATIONS AMICALES
Of all the strategies listed, which have been most effective, most helpful to you? Why? (please do not give any information that could identify you)	« I made friends from quebec, i can learn french from them »	RELATIONS AMICALES DU QC
	« I made friends from my country it feels like home »	RELATIONS AMICALES DU PAYS D'ORIGINE
	« Non of them actually was adopting a pet that help me feel at home »	ADOPTER UN ANIMAL
	« Asking teachers question. »	POSER DES QUESTIONS AU PROF
	« Think positively, make friends to feel less lonely while learning more about other cultures to see that I am not the only one who face the difficulties. »	PENSÉES POSITIVES APPRENDRE DES AUTRES CULTURES
	« - reading newspaper in french - helps me a lot with increasing vocabulary and knowledge of French and also keeps me up to date with news and cultural differences. — reading the school's regulation - never missing classes and taking notes - makes me able to have to study less outside school — living in a area where there are many compatriots - being part of my religious community - helps me a lot with the adaptation and support »	LIRE LES JOURNAUX EN FRANÇAIS LIRE LES RÈGLEMENTS DE L'ÉCOLE PRENDRE DES NOTES NE JAMAIS RATER DES COURS VIVRE À CÔTÉ DES GENS DU PAYS D'ORIGINE FAIRE PARTIE DE SA COMMUNAUTÉ RELIGIEUSE
	« Participate,, get involve and ask questions »	POSER DES QUESTIONS AU PROF PARTICPER

4. LES GRANDES TENDANCES

Les 44 questions du questionnaire et les réponses de tous les participants et participantes montrent bien qu'il y a une tendance commune entre les 20 questionnées et questionnés. Certains vont ressentir à différents degrés les difficultés, mais il est clair qu'ils y font tous face, et que tous utilisent des stratégies, différentes et variées pour certains et moins pour d'autres, mais tous s'entendent à dire qu'ils en utilisent tant au point de vue personnel qu'académique. Une certaine acculturation se fait ressentir surtout chez les répondantes et répondants, et probablement la dimension linguistique y est pour quelque chose. L'approche par compétence se retrouve dans cette acculturation académique, mais les stratégies mises en œuvre par les étudiantes et étudiants internationaux de l'EIHT du Collège LaSalle sont de bonnes stratégies.

La vie personnelle et la vie académique ne font plus qu'une pour tous les étudiantes et étudiants internationaux de l'EIHT du Collège LaSalle, tout comme les autres étudiantes et étudiants « locaux ». Ceux-ci vivront des obstacles similaires et mettront également en œuvre des stratégies « réparatrices » ou « préventives ».

Nous cherchions à comprendre les obstacles que rencontrent les étudiantes et étudiants internationaux des programmes DEC de l'EIHT du Collège LaSalle. Au moyen d'un questionnaire auquel ont répondu 20 étudiants, nous avons appris que les répondants des programmes en ANG :

- ne se sentent pas vulnérables ni angoissés devant le fait qu'on ne les accepte pas comme « étrangers », d'être rejetés, discriminés; leur angoisse va plutôt face à leur capacité d'adaptation, d'intégration au Québec;
- pour la moitié d'entre eux, leur situation économique est exigeante; seulement 29 % sont soutenus par leur famille; 12 % travaillent pour leur argent de

poche; 18 % doivent travailler pour arriver et 29 % doivent même emprunter en plus pour arriver bien qu'ils travaillent;

- la majorité se débrouille très bien quant à leur vie quotidienne (nourriture, appartement, ménage, soins personnels; ils ne se sentent pas seuls;
- ils ne sont pas en situation de « choc culturel, ils ne sont pas choqués de ne pas retrouver leurs habitudes culturelles, mais ils sont étonnés par certains comportements culturels des Québécois :

de l'importance du français (12/17)

du clivage entre francophones et anglophones (12/17)

de la liberté que les femmes peuvent avoir (10/17)

de la liberté d'expression au Québec (10/17)

de la liberté sexuelle des jeunes (9/17)

des relations « amicales » entre enseignantes et enseignants et leurs élèves (9/17)

- elles ou ils sont généralement motivés par leurs études et adoptent les comportements scolaires appropriés
- elles ou ils sont surtout étonnés d'apprendre qu'elles ou ils doivent réussir des cours de formation générale et l'épreuve uniforme en anglais pour obtenir leur DEC; elles ou ils comprennent assez bien les cours, les méthodes pédagogiques des professeurs, le rôle du professeur, les différentes évaluations; elles ou ils sont bien adaptés au travail d'équipe; elles ou ils se débrouillent généralement bien avec la prise de parole en classe ou lors des travaux d'équipe; elles ou ils se débrouillent généralement bien avec les méthodes reliées à l'approche par compétences même si de façon très générale, ce n'est pas coutume dans leur pays d'origine.

Quelles sont les stratégies développées pour surmonter ces obstacles ?

Les stratégies les plus souvent utilisées pour réussir sont : je mets mes notes au propre, je me force à être ponctuel, je demande conseil à mes camarades, je fais un résumé du manuel, des notes du prof et de mes propres notes, je pose des questions aux professeurs, j'essaie d'anticiper les questions.

Les stratégies personnelles sont de se faire des amis d'autres pays et de son propre pays et ensuite des amis québécois, de regarder beaucoup de films en anglais, de suivre les conseils des professeurs, d'appeler souvent sa famille, de visiter les alentours de la ville.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats probants de cette recherche montrent en fait peu de difficultés d'intégration scolaire et culturelle chez les étudiantes et étudiants internationaux qui étudient en anglais dans 3 programmes de l'EIHT du Collège LaSalle qui se dotent de bonnes stratégies personnelles et académiques pour pallier et prévenir certaines difficultés. Pourtant, l'impression de départ était que ces étudiantes et étudiants internationaux avaient des difficultés d'intégration scolaire et culturelle, c'est la raison pour laquelle nous avons cherché à mieux comprendre la situation pour mieux les aider. Comment interpréter les résultats ?

Tout d'abord, les répondantes et répondants ont été moins nombreux que souhaité, étant donné qu'il a été difficile de faire une relance du questionnaire par courriel ou en parlant aux différentes cohortes par des visites en classe, et ce, en raison de l'arrivée de la pandémie et le gel des activités du Collège dès le 13 mars 2020. Parmi les répondantes et répondants, il y a eu peu de répondantes et répondants des programmes en français, ce qui a rendu la comparaison impossible entre étudiantes et étudiants internationaux qui étudient en français ou en anglais. Aussi, il y a eu plus de répondantes et répondants pour les sessions quatre et six que pour les sessions 1, 2 ou même 3. De telle sorte, que ce n'est pas étonnant que le portrait de

l'intégration scolaire et culturelle des répondants soit plus positif puisque l'intégration est un processus qui se déroule dans le temps. On peut penser que si nous avions eu plus de répondantes et répondants des premières sessions, le portrait aurait été différent : plus d'obstacles à l'intégration auraient probablement été signalés.

De plus, le Collège LaSalle a déjà pris plusieurs mesures en vue de soutenir l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux. Les mesures d'intégration du collège fonctionnent. Les journées d'accueil des nouveaux étudiants et étudiantes en début de session, les guides en anglais et en français pour les étudiantes et étudiants internationaux disponibles en tout temps sur Omnivox, les séances d'information et de conseils proposées par le groupe Hirondelle, la venue d'un travailleur social, les « buddies », c'est-à-dire des étudiants dédiés à accueillir et orienter les nouveaux étudiants et étudiantes présents sur le campus en début de session, les soirées d'intégration organisées par les différents comités au Collège LaSalle dont le comité Citoyen du Monde pour ne citer que celles-ci, semblent fonctionner puisque les répondants sont relativement bien intégrés culturellement et au sein de leur institution. Néanmoins, ces mesures prises en place par le Collège LaSalle ne touchent pas à ce qui se passe en classe. Alors, comment expliquer si peu de difficultés scolaires?

Si les étudiantes et étudiants internationaux interrogés ont exprimé peu de difficultés en ce qui concerne leur intégration scolaire au sein de la classe, il serait bon de rappeler que les enseignantes et enseignants de l'EIHT sont issus de la diversité. En effet, plus de la moitié des enseignantes et enseignants sont des personnes issues de la première génération d'immigrants au Québec et sont donc sensibilisés à la diversité. De plus, le contexte international de l'EIHT du Collège LaSalle n'est pas nouveau et est assez unique au Québec. Afin de mieux évaluer cette situation, il est bon de mentionner qu'à l'hiver 2020, une classe de 22 étudiantes et étudiants inscrits dans le programme en langue anglaise en 1ere session de DEC de

gestion hôtelière était composée uniquement d'étudiantes et étudiants internationaux. Ceci est très représentatif de l'ensemble des différentes classes ces dernières années. Ce n'est donc pas la première fois cette session qu'il y a autant d'étudiantes et étudiants internationaux. Il est donc important de souligner que les enseignantes et enseignants de l'EIHT ont eu l'opportunité de s'adapter à cette nouvelle réalité. À chaque journée pédagogique, une ou plusieurs formations en relation avec la diversité sont offertes. Il semble donc que les mesures prises par et pour les enseignantes et enseignants ont des impacts positifs sur leur faculté et leur facilité à entrevoir certaines difficultés de leurs étudiantes et étudiants voire même à les prévenir et y apporter des solutions puisqu'aujourd'hui, suite au questionnaire, cela semble être le cas.

Aussi, les étudiantes et étudiants internationaux sont beaucoup plus nombreux dans les programmes en langue anglaise. Il y a des centres de recrutement en Inde, en Amérique latine, en Afrique pour ne citer que ces bureaux. Dès leur inscription, ces étudiantes et étudiants internationaux sont donc conscients de la diversité à laquelle ils devront faire face. Cette situation est d'autant plus vraie que pour ces classes composées de diverses origines, la diversité devient la norme. Il est donc plus facile de s'intégrer lorsqu'on ne sent pas si différent, puisque tous le sont. Cela pourrait expliquer pourquoi les étudiantes et étudiants de l'EIHT ne se sont pas sentis complètement déphasés, voire marginalisés ou ostracisés puisque tous leurs camarades étaient tout aussi différents qu'eux. Même si cela peut paraître paradoxal, cela a pu susciter un certain climat homogène basé sur la diversité surtout dans les classes des programmes en langue anglaise qui revêtent cet aspect bien plus fortement que les classes des programmes en langue française.

Il faut avouer qu'un événement important les a pourtant insécurisés récemment et aurait pu nuire à leur volonté d'intégration. C'est l'épisode du projet de changements au Programme de l'expérience québécoise (PEQ) annoncé par le ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration à l'automne 2019. Il

s'agit d'un programme accéléré de sélection des travailleurs qualifiés qui permet d'obtenir un Certificat de sélection du Québec en vue de la résidence permanente. Les changements annoncés lors de cette première tentative retiraient l'industrie touristique de la liste des professions accréditées permettant de bénéficier du PEQ. Certains étudiants et étudiants internationaux ont même voulu changer de programme au sein du Collège LaSalle pour que leurs études soient éligibles au PEQ. On voit bien là le désir de rester au Québec après leurs études et leur incertitude face à cette décision gouvernementale qu'ils ne comprenaient pas puisqu'à l'époque, il y avait une forte pénurie de main-d'œuvre dans cette industrie. Même si le gouvernement est revenu sur sa décision, il n'en demeure pas moins qu'un certain sentiment d'insécurité quant à leur avenir au Québec a plané et plane peut-être encore. Malgré tout, les données recueillies en février 2020 montrent une intégration scolaire et culturelle relativement réussie chez les étudiants internationaux du Collège LaSalle.

Pourtant en février 2020, la crise sanitaire mondiale de la Covid-19 était déjà commentée dans les journaux depuis janvier 2020 et l'insécurité devant la maladie, devant la perte des emplois précaires, devant la méfiance à l'égard des étrangères et des étrangers aurait pu faire monter le sentiment d'angoisse chez certaines et certains d'entre eux. Ils l'ont d'ailleurs exprimé oralement à quelques reprises avant l'arrêt des activités au Collège. Les familles des étudiantes et étudiants en provenance de la Chine, de l'Iran, de l'Inde en l'occurrence pouvaient être fortement touchées. Cela ne se traduit aucunement dans les résultats de cette recherche.

Dans un autre contexte, nous aurions pu rajouter des entrevues individuelles afin d'aborder d'autres thèmes que ceux posés dans le questionnaire et d'obtenir des résultats nuancés et approfondis quant au processus d'intégration scolaire et culturelle entre la première année et les deux années suivantes.

Plusieurs facteurs ont été favorables et ont mené à des résultats positifs exprimés par les étudiantes et étudiants internationaux face à leur intégration scolaire et culturelle.

6. LIENS AVEC LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous avons établi dans le cadre de référence que l'intégration au collégial vécue par les étudiantes et étudiants qu'ils soient internationaux, issus de l'immigration ou même des « nationaux » revêt plusieurs dimensions, soit l'intégration scolaire, l'intégration sociale et enfin l'intégration institutionnelle (Larose et Roy, 1992, p.16). Cette intégration scolaire aurait des fortes similitudes avec l'intégration culturelle que peuvent vivre les étudiantes et étudiants internationaux puisque cette intégration qu'elle soit culturelle ou scolaire n'est ni plus ni moins qu'une « période transitoire importante » (Simon et Roy, p.8). Nous pourrions aller jusqu'à schématiser cette transition en quatre étapes qui seraient la préparation, la rencontre, l'ajustement et enfin la stabilisation (CAPRES, 2019). Si nous analysons la définition de l'intégration qui accompagne le document *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1990*, celle-ci est comme suit :

L'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (cité dans Labelle, Field & Icart, 2007, p.19)

En fait, il est facile de trouver les analogies entre les deux formes d'intégration qu'elle soit culturelle ou scolaire, puisque l'étudiante ou l'étudiant s'adapte autant aux changements propres à son milieu académique qu'à son milieu de vie en général sans pour autant s'effacer totalement, mais apprend à composer avec

les différences et les difficultés. Ainsi, on peut dire qu'être étudiante ou étudiant international c'est d'abord se préparer à l'intégration scolaire et culturelle en étant motivé, en se dotant des bonnes ressources pour le faire, d'établir « la rencontre » c'est à dire de « faire face à ce nouvel environnement » en développant ses compétences et son autonomie pour s'ajuster c'est-à-dire construire un réseau relationnel stable, développer une confiance solide et trouver la concordance entre le contexte et ses attentes (CAPRES, 2019). Enfin, la dernière phase serait la « stabilisation », c'est-à-dire « un état d'équilibre dans lequel l'individu est adapté à son contexte, est efficace, a une confiance et un engagement fort dans les tâches reliées à son rôle, fait partie d'un réseau social solide et est réceptif et ouvert à de nouveaux défis » (CAPRES, 2019). L'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et étudiants internationaux interrogés au Collège LaSalle a atteint cette phase. Le questionnaire a traduit en indicateurs adaptés au milieu collégial les comportements de cette dernière phase. Parallèlement, selon la Table de concertation des organismes au service des personnes immigrantes et réfugiées (TCRI) l'intégration des personnes réfugiées et immigrantes est « un processus complexe multidimensionnel (linguistique, économique, social, culturel, politique et religieux), bidirectionnel (engage les personnes réfugiées et immigrantes ainsi que les membres et institutions de la société d'accueil), graduel (se fait par étape selon le rythme des individus) et continu » (cité Labelle, Field & Icart, 2007, p.19). Nous y retrouvons bien ces étapes. Malheureusement le plus petit nombre de répondantes et répondants des sessions 1, 2 et 3 au collège ne permet pas de constater cette progression de l'intégration scolaire et culturelle des étudiants internationaux au collège. Les données reflètent plus l'état de l'intégration des répondantes et répondants rendus en session 4 et 6. Le tableau aurait été différent si le nombre des étudiants des premières sessions avait été supérieur

Le TCRI va jusqu'à proposer des indicateurs d'intégration comme « l'accessibilité aux services, la compétence linguistique, l'accès à l'emploi, la participation citoyenne » considérée comme des indicateurs objectifs alors que d'autres sont subjectifs comme « l'autonomie, la reconnaissance, le sentiment d'appartenance »

(2005 cité dans Labelle, Field & Icart, 2007, p.19) qui pourraient être associés à l'ajustement et la stabilisation.

Des modèles théoriques se sont penchés sur l'intégration scolaire et il est important de bien cerner les deux différentes catégories de modèles qui servent à la définir, c'est-à-dire les modèles axés sur l'élève et les modèles axés sur les milieux qui conjuguent les trois types d'intégration aux études collégiales, soit l'intégration scolaire, l'intégration sociale et enfin l'intégration institutionnelle dont la convergence doit aider « le cheminement scolaire et le développement personnel de l'élève » (Larose et Roy, 1992, p.16). Rajoutons que selon Coulon (1997 cité dans Mainich, 2015) l'affiliation réfère à « la capacité d'insertion active des étudiants dans leurs nouveaux milieux et se fait en trois temps, soit le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation» (p.109). L'étudiante ou l'étudiant vit d'abord une rupture avec son passé et découvre un nouvel environnement auquel elle ou il s'adapte dans la phase d'apprentissage en passant à travers des doutes, de l'anxiété et une certaine ambiguïté pour finalement se familiariser et être « converti » au nouvel état et au nouveau statut social. (Coulon cité dans Mainich, 2015, p.109). Outre les modèles axés sur l'étudiante ou l'étudiant qui doit consolider son identité (Erickson, 1980; Chickering, 1969 cités dans Simon et Roy, 1994, p.8), défaire ou transposer ses liens d'attachement d'avec les parents (Armsden & Greenberg, 1987 cités dans Simon et Roy, 1994 p.8), devenir émotivement et financièrement autonome (Philip, 1988 cité dans Simon et Roy, 1994 p.8), développer des liens intimes avec des personnes de même sexe ou de sexe opposé (Paul & White, 1990, cités dans Simon et Roy, 1994 p.8), et former de nouveaux liens sociaux tout en s'adaptant à la dissolution d'anciens liens sociaux. Nous pouvons donc conclure que ces différents modèles mettent en lumière divers facteurs impliqués dans l'intégration. D'ailleurs, en 1987, Andersen propose une vision dualiste des facteurs d'influence : facteurs internes (dispositions physiques comme le sexe, l'ethnie ou l'âge; dispositions intellectuelles comme la réussite scolaire antérieure et la maturité intellectuelle; et enfin le comportement, les croyances et les valeurs) et facteurs externes c'est-à-dire

les aspects social, socio-économique et culturel liés aux familles (cité dans Larose et Roy, 1993, p.9). Andersen insiste sur le fait que « la transition secondaire collégial présente un caractère multidimensionnel donc il faut distinguer les variables associées à la transition ou au changement de celles liées spécifiquement au milieu collégial et d'autre part, les variables liées au changement de milieu social de celles associées au changement de milieu scolaire » (1987 cité dans Larose et Roy, 1993, p.13-20). De plus, selon Cohen-Emerique un apprentissage qui « éveille des résistances à cause des changements qu'il instaure dans la façon de voir et de faire », peut aussi mener à un apprentissage qui « nous ouvre à de nouveaux univers tout en nous faisant accéder à la connaissance de nous-mêmes » (2000, cité dans Amireault, 2007, p.34).

Cela rend donc nombreux les obstacles que peuvent vivre les étudiantes et étudiants internationaux dans leur préparation, leur rencontre, leur ajustement et enfin leur stabilisation ou encore « l'autonomie, la reconnaissance, le sentiment d'appartenance » (2005 cité dans Labelle, Field & Icart, 2007, p.19). Les obstacles personnels des étudiantes et étudiants internationaux sont vraiment intrinsèques et se manifestent par de la vulnérabilité et de l'anxiété, causées par l'absence ou le peu de support familial, moral et financier, ce qui rend les quatre étapes difficiles. La langue utilisée qui est souvent leur deuxième voire leur troisième langue va se rajouter aux difficultés éprouvées, doublées d'un quotidien difficile et d'un sentiment d'isolement. L'ajustement se fait difficilement puisque souvent les étudiantes et étudiants internationaux font face à un choc culturel plus ou moins grand selon l'origine, l'âge et leur « préparation » voire leur mauvaise orientation dans le choix des études. Ils vont vivre un stress de l'acculturation et seront même amenés à faire face à des difficultés administratives voire un certain rejet, racisme voire discrimination. Bien entendu, il existe également des obstacles au niveau académique. L'essence même du cours voire l'approche adoptée par l'enseignante ou l'enseignant, l'approche par compétences peuvent engendrer des difficultés auprès des étudiantes et des étudiants en général. Les évaluations formatives ou sommatives différentes du secondaire ou de certains pays dont sont originaires les étudiantes et étudiants internationaux du

Québec occasionnent aussi des obstacles à l'adaptation et l'intégration scolaire et culturelle. Chaque étudiante et étudiant va « s'ajuster » et « se stabiliser » à l'aide de différentes stratégies, certaines liées à la classe, d'autres à l'établissement et enfin d'autre beaucoup plus personnelles liées au réseau social de l'étudiante ou l'étudiant, et à son statut d'étranger « en terre nouvelle ». D'ailleurs, Bartel-Radic (2009, p.20) reprend le modèle d'apprentissage interculturel en six étapes proposé par Bennett (1986) tout en précisant que celui-ci établit mal le passage d'une étape à une autre, le déni, la défense, la minimisation, l'acceptation, l'adaptation, l'intégration. Encore une fois, on peut y voir l'analogie avec les quatre étapes de l'adaptation scolaire. On pourrait dire que le déni, la défense, la minimisation correspondent à la préparation et la rencontre, et que l'acceptation, l'adaptation, l'intégration seraient plus de l'ordre de l'ajustement et de la stabilisation.

On peut donc conclure que les difficultés personnelles ne sont pas propres aux étudiantes et étudiants internationaux, mais sont partagées par l'ensemble des étudiantes et étudiants qui « subissent » le passage du secondaire au collégial. Néanmoins, on peut dire que les étudiantes et étudiants internationaux vont avoir une dimension culturelle à cette adaptation et intégration scolaire puisqu'ils vont faire face à une adaptation et une intégration culturelle. Cet essai a plus mis l'emphase sur les difficultés extrinsèques des étudiantes et étudiants internationaux ainsi que toutes les stratégies qu'ils auront mises en place pour les dépasser.

CONCLUSION

Nous avons démontré que la migration internationale a pour conséquence première la diversité ethnique dans les institutions d'enseignement au Québec, tant au niveau étudiant qu'au niveau professoral et une très grande proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux venant des quatre coins du monde. Cette pluriethnicité existe au niveau collégial pré universitaire, mais surtout technique, car des étudiantes et étudiants internationaux viennent poursuivre leurs études postsecondaires dans les cégeps du Québec. Cela est d'autant plus vrai au Collège LaSalle et particulièrement à l'école internationale d'hôtellerie et de tourisme dont la proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux inscrits aux trois DEC qu'elle offre dépasse la moyenne provinciale voire même en est plus du double

Bien entendu, cette diversité mène à de grands défis et fait vivre certains obstacles à l'intégration scolaire et culturelle à la population étudiante issue de l'international tant au niveau personnel et académique. Les étudiantes et étudiants internationaux concernés sont alors amenés à mettre en place des stratégies pour réussir et persévérer.

Le thème qui a été retenu pour cet essai du pôle de recherche s'intéresse surtout aux parcours des étudiantes et étudiants internationaux des trois programmes de DEC de l'EIHT qui constituent l'échantillon de cette recherche quantitative descriptive et aux éléments communs que l'on peut en dégager. La recherche se déroule à la session d'hiver 2020 par un questionnaire et respecte l'éthique de l'université de Sherbrooke et celle du Collège LaSalle.

La pédagogie interculturelle est alors de mise pour apprendre à vivre ensemble, tant à travers les activités d'enseignement que celles de l'apprentissage. Les enseignantes et les enseignants, et les institutions collégiales ont un rôle primordial face à cette diversité qui touche leurs classes. Au Collège LaSalle, cela a bien été compris puisque beaucoup de mesures sont mises en place. L'adaptation du corps enseignant à cette réalité est de mise et a un impact majeur sur l'intégration scolaire et culturelle de leurs étudiantes et étudiants internationaux. Les résultats très probants de cette recherche ont mis en évidence l'adaptabilité dont les étudiantes et les étudiants internationaux de l'EIHT font preuve et aux stratégies mises en place pour contrer d'éventuels obstacles. Ce climat positif qui ressort des réponses données, favorise leur réussite et leur intégration et s'exprime par une motivation existante et notoire ainsi que par un engagement profond envers leurs apprentissages.

Au vu de cette étude et la pertinence de bien identifier les obstacles et les stratégies des étudiantes et étudiants internationaux inscrits aux DEC de l'EIHT, serait-il aussi judicieux de refaire ce sondage auprès d'un plus grand nombre pour pouvoir voir les différences d'intégration entre 1^{re} et 3^e session par exemple, entre les hommes et les femmes, entre les moins de 20 ans et les plus de 20 ans? Pourra-t-on élargir cette étude à tous les DEC du Collège LaSalle dans un premier temps puis à travers la province et pourra-t-on alors créer un répertoire des meilleures pratiques pédagogiques en contexte interculturel et en faire bénéficier non seulement le corps enseignant de l'EIHT, mais tous les enseignants et enseignantes au collégial au Québec qui font de plus en plus face à la présence d'étudiantes et d'étudiants internationaux au sein de leurs classes voire même l'ensemble des étudiantes et étudiants d'origine étrangère?

Une étude de l'intégration scolaire et culturelle des étudiants internationaux des étudiants sur l'ensemble de leur parcours scolaire à travers les six sessions ou à tout le moins à travers les quatre premières permettrait de mieux connaître le

caractère graduel de cette intégration. Quels sont les obstacles rencontrés dès le début, quand et comment sont-ils surmontés ?

Nous pensons que l'outil de cueillette de données que nous avons développé au moyen d'une recension des écrits exhaustive sur la question de l'intégration scolaire et culturelle au collégial sera un outil utile au développement des connaissances sur ce sujet. L'outil s'est montré efficace dans le sens où il correspond au cadre conceptuel que nous avons dégagé et il reflète les différentes théories élaborées dans le milieu de l'enseignement postsecondaire sur l'intégration scolaire et culturelle des étudiantes et des étudiants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. Faculté d'Éducation, Département des Études intégrées en Éducation. Montréal : Université McGill.
- Archambault, G. e. (2000). Questionnaires sur les pratiques professionnelles enseignantes. Dans G. e. Archambault, *L'intégration des apprentissages* (p. p22 à 30). Regroupement des collèges Performa.
- Association des restaurateurs du Québec (ARQ)*. (2017). Consulté le 2017, sur Association des restaurateurs du Québec (ARQ) : Association des restaurateurs du Québec
- Badibanga, M., Gaudet, É., Lemay, D., Pothier, N., & Loslier, S. (1998). Comment se réaliser dans le cégep d'aujourd'hui. *Les contenus de formation en interculturel et en éducation aux droits* (pp. 1-5). Montréal : AQPC.
- Baillargeon, A. (2003). La formation interculturelle dans les programmes préuniversitaires et techniques. *Formation interculturelle pour le Québec et pour ailleurs...* (pp. 10-12). Service interculturel collégial (SIC).
- Baillargeon, A., Gaudet, É., & Loslier, S. (2011). *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative*. Montréal : Service interculturel collégial.
- Barry, C. (2015, novembre 25). « *Multigénération-culturel* » : la main d'œuvre de demain. Consulté le novembre 28, 2015, sur veilletourisme.ca : <http://veilletourisme.ca/2010/11/25/multigeneratio-culturel-la-main-d-oeuvre-de-demain/>
- Bartel-Radic, A. (2009). *La compétence interculturelle : état de la'art et perspectives*. Consulté le novembre 29, 2015, sur Erudit : <http://id.erudit.org/iderudit/038582ar>
- BCI, B. d. (2019, janvier). Nombre d'étudiants étrangers dans les universités québécoises.
- Belpaire, P.-A. (2017, mai 5). Hôtellerie/restauration : vers une inquiétante pénurie d'étudiants. *HRImag*.

- Bisson, L., Dufresne, Q., Garbeau, G., Hernandez, G., Lemieux, C., Roberge, J., et al. (2011). La réussite des étudiants immigrants dans le programme de techniques de travail social au cégep Marie-Victorin : mieux connaître pour mieux soutenir. *Actes de colloque* (pp. 35-39). Service interculturel collégial (SIC).
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2009, mars 12-14). Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées. *Revue internationale d'éducation* , pp. 1 — 4.
- Bouchard, G. (2013). Interculturalisme, multiculturalisme, laïcité : quelques propositions québécoises. *Actes de colloques* (pp. 8-20). Service interculturel collégial (SIC).
- Boutet-Dorval, A., Grenier, J., & Keck, A. (2016). *Enjeux d'intégration des étudiants*. Laval : Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (AELIÉS).
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaire chez l'enfant des migrants*. Paris : Dunod.
- Brochu, S. (2013). *Stratégies d'adaptation d'étudiantes et d'étudiants en contexte d'apprentissage par problèmes dans un programme du collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Canada, G. d. (2011, 02 24). *Définition de "étudiants internationaux"*. Consulté le 2020, sur Statistique Canada: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010006/def/intlstudent-etudiantetranger-fra.htm#:~:text=D%C3%A9finition%20de%20%C2%AB%20%C3%A9tudiants%20internationaux%20%C2%BB&text=Les%20%C3%A9tudiants%20internationaux%20comprennent%20les,3%20et%204>').
- Canada, G. d. (2017, avril). *Étudier et mener des recherches au Canada*. Consulté le avril 2017, sur Gouvernement du Canada : <http://www.canadainternational.gc.ca/mexico-mexique/study-etudie/index.aspx?lang=fra>
- Canada, G. d. (s.d.). *Rapport statistique du gouvernement canadien*. Consulté le 2020, sur <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/enseignement-superieur/statistiques-sur-les-etudiants-internationaux-dans-le-reseau-universitaire/>
- CAPRES. (2018). Défis et obstacles rencontrés par les étudiants internationaux au cégep et à l'université. Consulté le 2019, sur Capres :

<https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux/defis-et-obstacles-rencontres-par-les-etudiants-internationaux-au-cegep-et-a-luniversite-enjeu>

CAPRES. (2017, février 2017). La problématique de l'intégration : rapprocher les étudiants internationaux et les étudiants canadiens.

CAPRES. (2019, juin 19). Transition : vers un modèle | Publication. *Infolettre*.

CAPRES. (2018, décembre 18). Transition vers le cégep.

cégeps, F. d. (2017). *Fédération des cégeps — Quelques chiffres*. Consulté le mai 26, 2017, sur [fedecegeps.qc.ca](http://www.fedecegeps.qc.ca) : <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/quelques-chiffres/>

cégeps, F. d. (2016, août 26). *Stabilité du nombre d'étudiants au Cégep*. Consulté le mai 2017, sur Fédération des cégeps : <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2016/08/15917/>

Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C., & Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec. état des lieux, impacts économiques et politiques publiques*. Montréal : Centre universitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).

Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C., & Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec : État des lieux, impacts économiques et politiques publiques*. CIRANO.

Chiras, M. (2011). L'intégration de la pédagogie interculturelle dans le curriculum. *Actes de colloques* (pp. 51-53). Service interculturel collégial (SIC). collégiale, C. d. (2011, janvier). *Bulletin de la documentation collégiale. Bulletin de la documentation collégiale (5)*. Québec, Canada.

Davis, B. (2016). *Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle : stratégies pour favoriser la réussite de tous*. Montréal (Québec) : Chenelière éducation.

Despatie, A.-L. (2016, septembre 8). Les étudiants étrangers continuent de choisir le Québec. *Radio Canada*. Montréal. Consulté le mai 1, 2017, sur <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/801604/etudiants-etrangeurs-quebec-universites>

Dorais, S. (2011). Les étudiants immigrants de première génération dans les cégeps du service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) : portrait... à grands traits. *Actes de colloques* (pp. 14-20). Service interculturel collégial (SIC).

- Duclos, V. (2010). L'expérience scolaire des étudiants d'Afrique noire : une comparaison internationale. *CAPRES*.
- Dumais, D. (2009). La gestion de la diversité, la responsabilité de toute une communauté. *Actes de colloques* (pp. 19-21). Service interculturel collégial (SIC).
- Efiionsyi-Mäder, D., & Schönenberg, S. (2010). *État des lieux et évaluation des besoins en matière d'intégration par la pédagogie interculturelle*. Neuchâtel : SFM-Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- El-Hage, H. (2004). La médiation interculturelle : un outil prometteur dans la région de la diversité ethnique au collégial. *Actes de colloques* (pp. 33-42). Service interculturel collégial (SIC).
- EmploiQuébec. (2016, janvier 5). *Enseignants/enseignantes au niveau collégial dans le code CNP 4131*. Récupéré sur Immigration, Diversité et Inclusion : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/employeurs/embaucher-temporaire/recrutement-haut-salaire/profession-4131.html?PT4=53&aprof=4131&PT2=21&pro=4131&>
- Filion, A. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Fimbry, M., & Chavez, Y. (2019, janvier 19). *Société — Le nombre d'étudiants étrangers bondit au Québec*. Consulté le janvier 2, 2020, sur Radio-Canada : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1146095/etudiants-etrangeurs-quebec-augmentation-genie-administration-affaires>
- Fortier, M. (2018, août 28). Les étudiants internationaux à la rescousse des cégeps. *Le Devoir*. Récupéré sur <https://www.ledevoir.com/societe/education/535440/les-etudiants-internationaux-a-la-rescousse-des-cegeps>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche — Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, P., Havet, N., & Van Audenerode, M. (2004, avril 27). *L'apport des Cégeps à la société Québécoise*. Consulté le 2016, sur Fédération des cégeps : <http://www.fedecegeps.qc.ca/memoire/2004/04/1%C2%92apport-des-cegeps-a-la-societe-quebecoise/>
- Fournier, V. (2014). *Conception et réalisation d'une formation interculturelle en ligne pour les programmes de soins infirmiers au collégial*. Sherbrooke : Performa.

- Fournier, V. (2013, Hiver). Développer la compétence interculturelle. *Pédagogie collégiale*, 26 (2), pp. 25-29.
- Fournier, V., & Lapierre, L. (2009). Recherche sur l'intégration et la réussite des étudiants de diverses origines culturelles en soins infirmiers au cégep de Saint-laurent. *Accueil et intégration des étudiants issus de l'immigration et/ou étrangers* (pp. 52-56). Service interculturel collégial (SIC).
- Gagnon, Y.-G. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (éd. 2e édition). Presses de l'Université de Québec.
- Gaudet, E. (2011). *Enseigner et apprendre en réseaux, pour se réaliser individuellement et réussir collectivement*. AQPC.
- Gaudet, É. (2013). *État de la situation de l'interculturel au collégial : constats, défis et innovation en interculturel*. Montréal : Service interculturel collégial (SIC).
- Gaudet, É., & Lafortune, L. (2000, mars). Un modèle de formation en interculturel axé sur des programmes d'intervention. *Pédagogie collégiale*, 13 (3), pp. 26 — 30.
- Gaudet, É., & Loslier, S. (2008). *20 ans d'actions, de réflexions et d'engagement : Tisser des liens pour mieux vivre ensemble au Cégep*. Montréal : Service interculturel collégial (SIC).
- Gaudet, É., & Loslier, S. (2006). Café-dessert pédagogique : un moment pour échanger des idées de projets ou d'activités pédagogiques. *Actes de colloques* (pp. 52-56). Service interculturel collégial (SIC).
- Gaudet, É., & Loslier, S. (2003). Café-dessert pédagogique : Un moment pour échanger des idées de projets ou d'activités pédagogiques. *Défis de l'interculturel : de l'intégration sociale à la réussite scolaire* (p. 53). Montréal : Service interculturel collégial (SIC).
- Gaudet, É., & Loslier, S. (2011). Les difficultés de réussite des étudiants étrangers immigrants dans les stages des programmes techniques au collégial. *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative* (pp. 30-34). Service interculturel collégial (SIC).
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M., & Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaires des collégiens*. Jonquière : ÉCOBES — recherche et transfert du Cégep de Jonquière.
- Germain, A., & Vultur, A. (2016). *Entre mobilité et ancrage : les étudiants internationaux à l'INRS*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.

- Gratton, D. (2011). Une approche interculturelle du parcours migratoire pour comprendre l'anxiété chez l'étudiant immigrant. *Actes de colloques* (pp. 7 — 11). Service interculturel collégial (SIC). interuniversitaire, B. B. (2019). Nombre d'étudiants étrangers dans les universités québécoises.
- Hirondelle. (2020). *À propos*. Récupéré sur L'Hirondelle, Accueil et Inégration des Immigrants: <https://www.hirondelle.qc.ca/a-propos/#id-1947>
- Jarry, J.-F. (2020). La cote de rendement au collégial (CRC) et le sentiment d'efficacité personnelle. *Orientaction*.
- Kanouté, F. (2006). L'éducation interculturelle : réflexion autour de l'évolution d'un paradigme. *Actes de colloques* (pp. 3-4). Service interculturel collégial (SIC).
- Labelle, M., Field, A.-M., & Icart, J.-C. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafortune, L., & Gaudet, É. (1995). Une recherche-action en interculturel pour une intervention dans tous les types de cours. *Actes du Colloque de l'association de la recherche au collégial (ARC)*, (pp. 207-212).
- Lakhal, S. (2015, octobre 15). Vidéo conférence. *Séminaire de recherche*. Sherrbrooke, Québec, Canada: Webex.
- Lapierre, L., & Loslier, S. (2003). Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial. *Actes de colloques* (pp. 187-189). Service interculturel collégial (SIC).
- Larose, S., & Roy, R. (1993). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., & Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., & Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Cégep de Sainte-Foy.

- Larose, S., & Roy, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- LaSalle, A. é. (s.d.). Sondage Expérience Client.
- LaSalle, C. (s.d.). Guide pour nouveaux canadiens.
- LaSalle, C. (s.d.). Guide pratique pour nouveaux étudiants internationaux.
- LaSalle, C. (2016, janvier 4). *Historique*. Consulté le janvier 4, 2016, sur collegelasalle.com : <http://www.collegelasalle.com/a-propos/historique.aspx>
- LaSalle, C. (2016, janvier). *Nos avantages*. Consulté le janvier 4, 2016, sur collegelasalle.com : <http://www.collegelasalle.com/a-propos/nos-avantages.aspx>
- Lasalle, C. (2004). *Politique institutionnelle d'évaluation des programmes*. Montréal : Collège Lasalle.
- Lasalle, C. (2016, janvier 4). *Pourquoi étudier au Canada*. Récupéré sur collegelasalle.com : <http://www.collegelasalle.com/futurs-etudiants/etudiants-internationaux/pourquoi-etudier-au-Canada.aspx>
- Lecavalier, J. (2016, 3 7). *Évitement des biais en recherche qualitative*. Consulté le 4 8, 2016, sur Cours MEC801 : https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/pluginfile.php/629782/mod_resource/content/3/Evitement%20biais%20H2016.pdf
- Lecavalier, J., & Constance, D. (2015, 12 20). Les types d'essais et leur méthodologie. *Stratégies de recherche et d'innovation (MEC-801)*. Québec : Performa — Université de Sherbrooke.
- Lemay, D. (2010, février). La formation interculturelle des étudiants. *Bulletin de la documentation collégiale*. Québec, Canada.
- Lemay, D., Loslier, S., Antoniadès, É., Chéhadé, M., Gaudet, É., Lafortune, L., et al. (2000, Mars). L'éducation interculturelle au collégial : une nécessité croissante. *Pédagogie collégiale*, pp. 16-34.
- L'Hirondelle. (s.d.). *Accueil et intégration des immigrants*. Consulté le 02 20, 2020
- Loslier, S. (2015). *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration : de la théorie au stage professionnel*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit.

- Mainich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal : Comprendre leur persévérance aux études*. Département d'administration et fondements de l'éducation. Faculté des sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal.
- Me Turenne, M. (2009). Accommodement raisonnable : de l'égalité formelle à l'égalité réelle. *Actes de colloques* (pp. 8-16). Service interculturel collégial (SIC).
- MELS. (2016). *Élèves issus de l'immigration*. Récupéré sur Gouvernement du Québec : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/statistiques-de-leducation/eleves-issus-de-limmigration/>
- MELS. (2007). *Indicateurs de l'éducation*. Conseil supérieur de l'éducation.
- MELS. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2004). *L'abandon des études à la formation collégiale technique*. Montréal : MELS.
- MELS. (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*. Gouvernement du Québec.
- MESRS (Ministère de l'Enseignement Supérieur, R. e. (2014, mai 05). Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois. *Étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MESRS. (2014). Consulté le 2017, sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_collegial/Etudiants_internationaux_Collegial_2013.pdf
- MESRS, D. d. (2014). *Nombre d'élèves inscrits au collégial au trimestre d'automne à l'enseignement ordinaire à temps plein, selon le type de formation et la classe*. Gouvernement du Québec.
- Métayer, M. (1991). *La transition du secondaire au cégep*. Collège Lionel-Groulx.

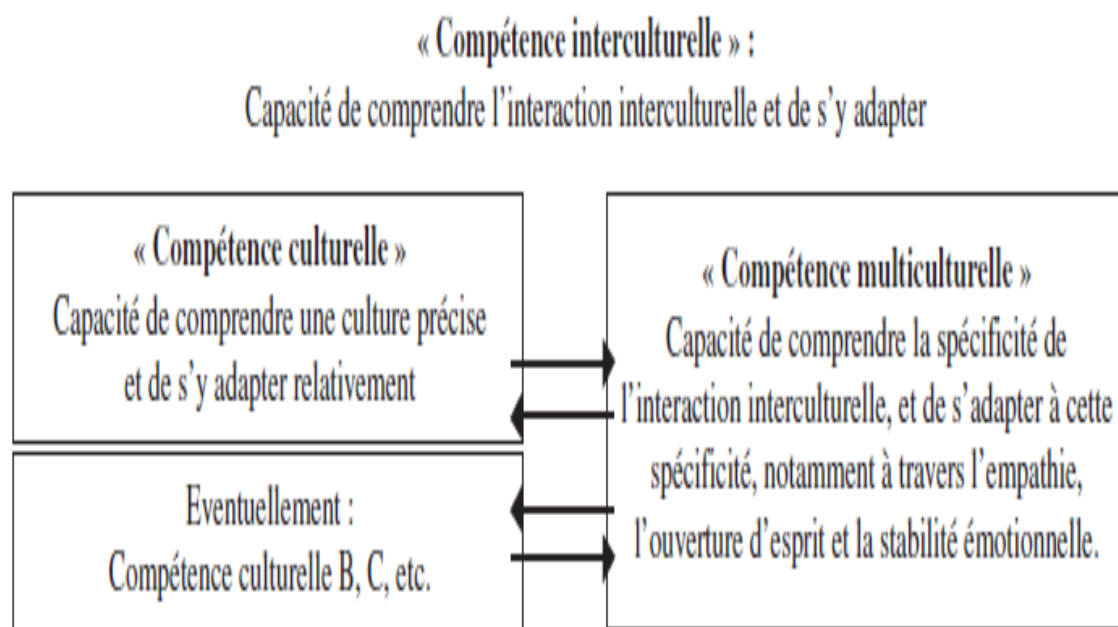
- Moffet, J.-D. (2008). *Au collégial-l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Myriam, F., & Chavez, Y. (2019, janvier 10). *Le nombre d'étudiants étrangers bondit au Québec*. Consulté le janvier 2, 2020, sur Radio-Canada : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1146095/etudiants-etrangeurs-quebec-augmentation-genie-administration-affaires>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27 (2), pp. 131-151.
- Performa. (2015, Septembre). Guide de présentation du Bloc recherche, innovation et analyse critique de la MEC. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Québec, G. d. (2006). *Immigration, Francisation et Intégration — Étudiants étrangers*. Consulté le 05 28, 2020, sur <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/index.html>
- Québec, G. d. (2016, 01 04). *Portail du réseau collégial du Québec*. Récupéré sur lescegeps.com : http://lescegeps.com/nouvelles/2014-05-29_le_taux_de_frequentation_scolaire_des_jeunes_quebecois_de_20_a_24_ans_se_situe_parmi_les_plus_eleves_au_canada
- Québec, G. d. (2017, mai). *Portail Québec — Services Québec*. Récupéré sur <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?motsCles=&listeThe=&listeReg=&listeDiff=&type=&dateDebut=2014-03-01&dateFin=2014-08-29&afficherResultats=oui&idArticle=2208283066>
- Québec, P. d. (s.d.). *Portail du réseau collégial du Québec*. Consulté le mai 2017, sur lescegeps.com : http://lescegeps.com/organismes/osa/service_interculturel_collegial_sic
- Rachédi, L., & Legault, G. (2009). Des balises pour une intervention interculturelle. *Actes de colloques* (pp. 48-50). Service interculturel collégial (SIC).
- recherche, C. d. (2004). *Guide d'autoévaluation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Richard, É., & Mareschal, J. (2009). *La migration pour Études collégiales : regards d'intervenants sur l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants*. Saint — Augustin-de-Desmaures (Québec) : Direction des études, campus Notre — Dame-de-Foy.

- Roberge, J. (2010, Printemps). CÉGEP internationaux, le monde à la portée des CÉGÉPS. *Pédagogie collégiale*, 20 (3), pp. 4-8.
- Rocher, G. (2004, avril 17). À la défense du réseau collégial. *Pédagogie collégiale*, pp. 4-9.
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Rouault, F., O'Reilly, K., & Green, A. (2004). *Les 65 mémos de l'interculturel : construisez votre succès*. Saint-Denis La Paine : AFNOR.
- Saint-Hyacinthe, C. d. (2014, mai). *Aide à la réussite — S'adapter au Cégep*. (C. d. réussite, Éd.) Consulté le janvier 2020, sur Cegep de Saint-Hyacinthe : <https://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2016/07/s-adapter.pdf>
- Saucier, M. (2009). Guide d'accueil au cégep de Limoilou pour les personnes immigrantes et les étudiants internationaux. *Actes de colloques* (pp. 62-63). Service interculturel collégial (SIC).
- Scott, W., & Emmanuel, È. (2013). La persistance et la réussite scolaire des étudiants d'origines haïtienne et africaine. *L'interculturalisme : réflexions, actions et défis* (pp. 44-50). Service interculturel collégial (SIC).
- Séguin, D. (2011). *Étudiants internationaux : parcours et réussite*. Salaberry-de — Valleyfield : Collège de Valleyfield.
- Simonet, G. (2009). *Le concept d'adaptation : polysémie interdisciplinaire et implication pour les changements climatiques* (Vol. 17). (UQAM, Éd.) Québec : Natures Sciences Société.
- Sleeter, C. (2006). Préparer les enseignants pour des écoles culturellement diverses : la recherche et l'omniprésence de l'ethnocentrisme. *Formation et pratique d'enseignement en questions*, 4, pp. 259-278.
- SRAM. (s.d.). *Candidats avec études secondaires faites hors-Canada*. Consulté le 2016, sur SRAM : <https://www.sram.qc.ca/diplome-etudes-collegiales/candidats-avec-etudes-secondaires-faites-hors-canada>
- SRAM. (2017). *Indicateurs du cheminement scolaire*. SRAM.
- SRAM. (2017). *Les Taux d'admission*. Consulté le mai 2017, sur SRAM Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

- Tardif, J. (2006). Types de connaissances. Dans D. Raymond, *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste* (p. 48). Montréal : AQPC.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Walkty, C., Rooke, R., Harder, N., & Forbes, L. (2009, Printemps). L'expérience de l'école technique et professionnelle du collège universitaire de Saint-Boniface au Manitoba. *Pédagogie collégiale*, pp. 16-21.

ANNEXES

Figure 2
Les deux composantes de la compétence interculturelle



Source : (Bartel-Radic, 2009, p.18)

Annexe 2

Le questionnaire

Bonjour cher(e) s étudiant(e) s. Je suis Danièle El Tayar, enseignante à l'EIHT. Vous me connaissez peut-être déjà. Je suis également étudiante en maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke et suis en train de finaliser mon mémoire de fin de programme qui porte sur les défis et les stratégies que peuvent connaître les étudiantes et étudiants internationaux inscrits à l'EIHT.

En répondant à ce questionnaire de 44 questions, vous me permettrez de récolter des données réelles sur votre cheminement, votre quotidien et toutes les informations qui pourraient m'aider à mieux cerner et comprendre votre parcours, les obstacles que vous rencontrez ainsi que les stratégies que vous mettez en œuvre pour les surmonter. Ce questionnaire est sur une base volontaire, vous n'êtes nullement tenus de le remplir. Merci de ne le remplir qu'une seule fois afin de ne pas fausser les données. Cela vous prendra une trentaine de minutes. Le questionnaire est totalement anonyme et ne comporte pas d'informations qui permettraient de vous identifier.

D'ailleurs, même votre courriel est anonyme puisque vous n'en avez pas besoin pour remplir ce formulaire. L'objectif est simplement de dresser le portrait type d'une ou d'un étudiant international fréquentant l'EIHT et de dégager les principaux défis et stratégies.

Même si l'anonymat est de mise, les données resteront confidentielles et ne serviront que pour ledit essai une fois compilées et analysées afin d'étayer la recherche et les conclusions. Ce questionnaire respecte le code éthique de l'Université de Sherbrooke et du Collège LaSalle. Merci de tout cœur pour votre collaboration dans mon projet de recherche. Il me fera plaisir de répondre à toutes vos questions et de vous transmettre mes conclusions.

PRÉALABLE

J'ai bien compris les objectifs de cette recherche, le fait que celle-ci restera anonyme et qu'elle se fait sur une base volontaire et peut être arrêtée à tout moment.

oui

non

*Champ obligatoire

SECTION1- VOTRE STATUT AU COLLÈGE LASALLE

1. Êtes-vous un étudiant(e) international(e) ? *

oui

non

2. Votre profil

Homme

Femme

Autre

3. Âge *

4. Pays de provenance *

5. Langue maternelle *

6. Nombre d'années d'études avant ce DEC *

12

11

13

14

15

16 ans et plus

7. Quel(s) diplôme(s) avez-vous déjà? *

Secondaire ou équivalent

Collégial ou équivalent

Universitaire 1er cycle

2ème cycle

3ème cycle

Autre

8. Avez-vous obtenu ce(s) diplôme(s) dans votre pays d'origine? *

Oui, tous mes diplômes ont été obtenus à l'étranger

Non, seuls certains diplômes ont été obtenus à l'étranger. Ceci n'est pas ma première formation au Canada

Non, je n'ai aucun diplôme

9. Si vous avez répondu que certains diplômes seulement à la question précédente, veuillez préciser où vous avez obtenu ce(s) diplôme(s)

10. Dans quel programme êtes-vous inscrit? *

DEC Tourisme

DEC Gestion Hôtelière

DEC Gestion d'un établissement de la restauration

AEC

Je ne sais pas

11. Quelle est la langue de votre programme?

français

anglais

12. En quelle session êtes-vous? *

Session 1

Session 2

Session 3

Session 4

Session 5

Session 6

13. Avez-vous déjà étudié en français ?

Oui

Non

14. Combien d'années avez-vous étudié en français?

1

2

3

4

5

Toute ma scolarité

15. Avez-vous déjà étudié dans une autre langue que votre langue maternelle, mais qui n'est pas le français ?

Oui

Non

16. Si vous avez répondu oui à la question précédente, en quelle langue? (texte)

SECTION 2 — OBSTACLES AU NIVEAU PERSONNEL

17. Identifiez vos sentiments (check box/échelle de Likert)

Je me sens vulnérable de vivre dans une langue qui n'est pas la mienne

Je me sens vulnérable d'étudier dans une langue qui n'est pas la mienne

Je ressens de l'anxiété face aux différences culturelles

Je me sens différent des autres

J'angoisse à l'idée de ne pas pouvoir m'adapter et m'intégrer au Québec

J'angoisse à l'idée de pouvoir subir du rejet de mes pairs à cause de mes origines

J'angoisse à l'idée de pouvoir subir du rejet de mes professeurs à cause de mes origines

J'angoisse à l'idée de faire face à de la discrimination de mes pairs

J'angoisse à l'idée de faire face à de la discrimination de mes professeurs

J'angoisse à l'idée de devoir remplir les formulaires administratifs pour séjourner à l'étranger

Je me sens vulnérable devant mon incompréhension des codes culturels et familiaux du Québec

J'angoisse à l'idée d'exprimer ma conception culturelle et ma différence

J'angoisse à l'idée de ne pas trouver ma voie

Autre : expliquez

18. Devez-vous travailler pour combler vos besoins financiers? (1 réponse)

Oui, toutes les heures allouées par mon permis de travail 20h et cela ne me suffit pas, cela me met dans une certaine précarité

Oui, toutes les heures allouées par mon permis de travail 20h et cela ne me suffit pas, je dois emprunter

Oui, toutes les heures allouées par mon permis de travail 20h et cela me suffit

Oui, quelques heures seulement pour un peu d'argent de poche

Non, je reçois assez de ma famille

19. Avez-vous éprouvé des obstacles reliés à la langue d'enseignement, en l'occurrence le français?

Non

Oui

20. Si vous avez répondu oui à la question précédente, de quelle nature étaient ces obstacles? (multiples choix)

C'est la première fois que j'étudie ou que je vis en français

Je ne comprends pas bien le français

Le français n'est pas ma langue maternelle

Je ne comprends pas l'enseignant(e) lorsqu'il ou elle parle

Je ne comprends pas mes pairs lorsqu'ils ou elles parlent

Je ne comprends pas l'accent québécois

Je parle bien, mais j'ai des difficultés à le lire et l'écrire

J'écris et je lis bien, mais j'ai des difficultés à le parler

Je n'ose pas m'exprimer en français

Autre(s) difficulté(s)

21. Si vous avez coché autres, veuillez préciser lesquelles? (texte)

22. Mon quotidien ressemble à : (échelle de Likert)

Je n'arrive pas à m'organiser pour mes repas comme à la maison alors j'achète tout prêt

Je n'arrive pas à m'organiser pour mes repas alors je ne mange pas bien ou pas assez

Je n'arrive pas à prendre soin de moi

Je n'arrive pas à prendre soin de mon appartement ou de ma chambre

Je n'aime pas rester chez moi

Je me sens seul(e) tout le temps

Je me sens seul(e) le soir et les fins de semaine

Je m'occupe bien de ma personne et de mon appartement ou de ma chambre

Je n'aime pas qu'il fasse si froid

Je me sens parfois seul(e)

Je ne me sens jamais seul(e)

23. Je suis étonné(e) par : (échelle de Likert)

Je suis étonné(e) de la froideur des relations entre les personnes

Je suis étonné(e) par les relations « amicales » entre enseignants et élèves

Je suis étonné(e) de la liberté que les femmes peuvent avoir

Je suis étonné(e) par la liberté sexuelle des jeunes

Je suis étonné(e) du tutoiement

Je suis étonné(e) de l'absence de religion chez les Québécois

Je suis étonné(e) de l'importance du français

Je suis étonné(e) du clivage entre francophones et anglophones

Je suis étonné(e) de la liberté d'expression au Québec

Je suis étonné(e) par la pratique accrue du recyclage

Je suis étonné(e) par la pratique accrue du compostage

Je suis étonné(e) par l'absence de présence policière dans les rues

Je suis étonné(e) par la tenue des gens dans la rue

Je suis étonné(e) par le nombre de papas avec leurs enfants

Je suis étonné(e) par le nombre de femmes qui travaillent

Je suis étonné(e) par l'individualisme de mise au Québec

Je suis étonné(e) par le côté superficiel des relations avec mes pairs

Je suis étonné(e) par le nombre de cyclistes au Québec

Je suis étonné(e) par la légalisation du cannabis

Je suis étonné(e) que tout ce qui est administratif se fasse par internet ou par téléphone

Autre : Spécifiez

24. J'ai de la difficulté (échelle de Likert)

J'ai des difficultés, car le calendrier des fêtes religieuses auxquelles je suis habitué(e) n'est pas suivi sauf Noël et Pâques

Je ne peux plus aller prier selon mon calendrier

Je ne peux plus m'habiller comme je l'entends pour certaines de mes célébrations religieuses ou pour mon quotidien

Je ne retrouve pas l'ambiance de mon pays lors de certaines fêtes

J'ai des difficultés à me nourrir comme j'en ai l'habitude

J'ai des difficultés à me divertir dans une autre langue que la mienne

J'ai des difficultés à m'ajuster aux heures des repas du midi et du souper en vigueur au Québec ?

J'ai des difficultés avec le contexte bilingue de Montréal

J'ai le sentiment d'avoir dû sacrifier certaines de mes habitudes pour m'adapter au milieu culturel

Je sens de l'impatience chez les autres quand je pose beaucoup de questions

J'ai de la difficulté à accepter le fait que beaucoup de mes profs soient des femmes

J'ai de la difficulté à me faire de nouveaux amis

Je n'ai pas réussi à avoir des amis en dehors du collège

25. J'ai fait face à (échelle de Likert)

J'ai fait face au regard étonné des autres, mais préciser au sujet de quoi (mon accent, mon habillement, mes propos, mes valeurs, mes comportements avec les autres, etc.)

J'ai fait face à des sobriquets ridicules de la part de mes pairs

J'ai fait face à des remarques sur mon lieu de vie

J'ai fait face à du racisme accru de la part des gens à l'extérieur

J'ai fait face au regard étonné des autres

J'ai fait face à la discrimination à cause de mon accent

J'ai fait face à des sobriquets ridicules de la part de mes pairs

J'ai fait face à des remarques sur mon lieu de vie

26. Je ne suis pas motivé(e) : (échelle de Likert)

de me lever le matin pour aller en cours

de préparer mes leçons avant d'aller en cours

de faire mes travaux seul

de faire mes travaux en équipe

de préparer mon repas pour la journée

de prendre les transport en commun pour aller au collège

de me présenter aux évaluations sommatives

de demander de l'aide à mes camarades

de demander de l'aide à mes professeurs

27. Il m'est difficile de (échelle de Likert)

de chercher l'information tout(e) seul (e)

de remplir tous mes formulaires sans mes parents

de remplir mes formulaires dans une autre langue que la mienne

de remplir un formulaire à chaque demande

de faire le suivi de mes demandes seul(e) sans aide

de ne pas pouvoir soudoyer quelqu'un pour obtenir ce dont j'ai besoin
de devoir attendre en ligne au téléphone ou sur place mon tour

SECTION 3 — OBSTACLES AU NIVEAU ACADÉMIQUE

28. Avez-vous ressenti de la difficulté face aux règles scolaires du Collège LaSalle
(un choix)

Non, ce n'est pas ma première expérience collégiale

Non, les règles scolaires sont les mêmes que mon précédent établissement

Non, car je m'étais renseigné(e) avant de m'inscrire

Oui

29. Si vous avez répondu oui à la question précédente, veuillez choisir dans la liste
suivante (choix multiples)

Je n'étais pas au courant que la note de passage était de 60 % au Québec

Je n'étais pas au courant que les cours débutaient en août et j'avais prévu de
commencer seulement en septembre

Je n'étais pas au courant qu'il n'y a pas de périodes de vacances durant les sessions
au Collège LaSalle

Je n'étais pas au courant que je devais passer tous mes cours pour obtenir mon
diplôme

Je n'étais pas au courant que je devais avoir des cours de formation générale tels que
u la philosophie par exemple

Je n'étais pas au courant que je devais passer l'épreuve uniforme de langue pour
obtenir mon diplôme

30. Je ne comprends pas les cours : (échelle de Likert)

de formation générale, car ce ne sont pas les mêmes que dans mon pays
de formation technique, car je n'ai aucune expérience dans le domaine

31. Je ne comprends pas le rôle du professeur : (échelle de Likert)

Je ne comprends pas pourquoi je me fais reprendre par mon professeur si je dors en classe même si je ne dérange pas

je ne comprends pas pourquoi le professeur me demande de faire des recherches alors que je « paye » pour recevoir une éducation

je ne comprends pourquoi le professeur me demande si je vais bien ou si je suis fatigué(e)

32. Je n'aime pas le travail d'équipe, car (échelle de Likert)

je ne connais pas la force de mes pairs

je ne connais pas l'éthique de travail de mes pairs

je sais que je suis plus faible et je ne veux pas le montrer

je n'ai pas l'habitude du travail d'équipe

Je ne sais pas travailler avec quelqu'un du sexe opposé

je ne me sens pas à l'aise dans des équipes mixtes

Je ne me sens pas à l'aise avec des camarades qui ne parlent pas la même langue que moi

33. Je n'aime pas prendre la parole, car (échelle de Likert)

je n'ai pas une voix qui porte

j'ai un fort accent

je suis timide

j'ai peur de me tromper

je n'aime pas parler en public

je n'aime pas faire des présentations

je me sens trop au centre de l'attention

je n'ai pas l'habitude

34. J'éprouve de la difficulté quand :

l'enseignant nous fait travailler en équipe

l'enseignant utilise les outils informatique pour enseigner (Google classroom, Google doc)

l'enseignant veut toujours nous faire participer en nous proposant des activités interactives (active learning)

l'enseignant utilise peu les manuels

l'enseignant donne peu de devoirs à la maison

l'enseignant donne beaucoup de devoirs à la maison

l'enseignant se promène dans la classe continuellement

l'enseignant pose beaucoup de questions

l'enseignant utilise le jeu

l'enseignant utilise les mises en situation

35. Les évaluations sont pour moi un obstacle, car (plusieurs choix/ Likert)

J'ai des difficultés avec le fait qu'il y ait beaucoup de mises en situation dans l'examen

je préfère uniquement les questions à développement

je préfère les questions qui demandent du par cœur

Je ne comprends pas pourquoi l'examen final vaut autant

je ne comprends pas les grilles d'évaluation de l'examen

j'ai peur de ne pas pouvoir exprimer à l'écrit ce que j'ai compris

je ne comprends pas que la note de passage est de 60 %

je ne comprends pas pourquoi on m'enlève des points pour la syntaxe

J'ai des difficultés avec les méthodes d'apprentissages : je n'arrive pas à anticiper les questions et mises en situation qui pourront être à l'examen

je suis habitué à des questions à choix multiples

Je ne comprends pas pourquoi je n'ai pas de bonnes notes alors que j'ai beaucoup étudié.

Je ne comprends pas pourquoi le professeur me demande mon opinion
 J'ai peur de donner mon opinion dans les questions à développement qui commencent par « selon vous » et que le professeur ne soit pas d'accord
 J'ai l'impression que le professeur ne m'aime pas parce que je n'ai pas toujours de bonnes notes.

36. L'approche par compétence est un monde inconnu, car : (échelle de Likert)

J'ai du mal à comprendre l'enseignement par compétences versus connaissances

Dans mon pays, on apprenait surtout la théorie

Je ne comprends comment le professeur m'évalue

Je ne sais pas pourquoi j'ai de mauvaises notes alors que j'ai appris le cours par cœur

J'ai du mal à consulter plusieurs sources pour étudier

J'ai du mal à faire la comparaison d'informations variées

j'ai du mal à faire la synthèse d'informations variées

j'ai du mal à faire la critique des informations trouvées en fonction de principes, de théories, etc.

37. J'ai fait face à d'autres obstacles, précisez lesquels :

texte

38. de tous les obstacles énumérés lequel ou lesquels ont été les plus invalidants ou difficiles pour vous? Pourquoi. (texte)

SECTION 3 — LES STRATÉGIES

39. Sélectionner les énoncés qui vous correspondent (choix et échelle de Likert) :

je consulte le dictionnaire très souvent

J'essaie de travailler en équipe avec des camarades qui connaissent bien le français

je pose des questions à mes camarades

je pose des questions aux professeurs

j'ai demandé conseil à mes camarades
Je comprends les conséquences si je ne suis pas le règlement
je me force à être ponctuel
je prends des notes je mets au propre mes notes
j'enregistre mes cours
je pose beaucoup de questions pendant les cours
j'envoie des MIO à mes professeurs pour leur poser des questions
j'étudie avec des camarades
j'alloue au moins 1 heure par jour à relire mes notes
je révise la matière mes examens à l'avance
j'essaye d'anticiper les questions
je ne rate jamais un cours sauf en cas de maladie ou de raisons hors de mon contrôle
je lis le ou les livres obligatoires et/ou suggérés dans le plan de cours
je fais un résumé du manuel, des notes du professeur quand elles sont disponibles et
mes propres notes
je n'apprends pas que les réponses des examens formatifs

40. Sélectionner les énoncés qui vous correspondent :

Je me suis inspiré(e) de modèles d'adaptation (ex : je me suis inspiré de mes camarades qui se sont bien adaptés)
je regarde les films en français je parle français avec mes camarades autant que possible
je regarde la télé québécoise
j'écoute la radio québécoise
je vais au théâtre
je me renseigne sur les traditions locales
je lis des journaux québécois
je visite les alentours de ma ville ou de mon arrondissement autres
je me suis inscrit dans des associations pour interagir en français
je participe à beaucoup d'activités

Je propose des activités à mes camarades
 je fais du sport
 je fais partie d'une équipe de sport
 j'appelle ma famille très régulièrement
 Je respecte l'emploi du temps que je me suis créé
 Je suis les conseils de mes pairs
 Je suis les conseils de mes professeurs
 J'utilise tous les services d'aide du collège

41. Sélectionner les énoncés qui vous correspondent :

j'ai lu les règlements du Collège
 j'ai posé des questions sur le règlement du Collège aux professeurs ou à la direction pour mieux les appliquer
 j'utilise le centre d'aide
 je participe à toutes les activités parascolaires qui y sont offertes

42. Sélectionner les énoncés qui vous correspondent :

Je me suis fait des ami(e) s québécois
 je me suis fait des amis d'autres pays que le mien
 je me suis fait des amis de mon pays
 j'assiste aux événements organisés par ma ville ou mon arrondissement
 j'ai le sentiment d'avoir créé une nouvelle famille au Québec
 je n'ai pas eu à utiliser des stratégies, car je n'ai éprouvé aucune difficulté
 j'ai utilisé certaines de ces stratégies au départ, mais plus maintenant, car je n'en ressens plus le besoin

43. J'ai utilisé d'autres stratégies, précisez lesquelles (texte)

44. De toutes les stratégies énumérées lesquelles ont été les plus efficaces, les plus utiles pour vous? Pourquoi? (texte)
