

# La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration : de la théorie au stage professionnel

Une étude exploratoire dans les programmes de Techniques de travail social, Soins infirmiers et Intégration à la profession infirmière du Québec

Sylvie Loslier



Rapport de recherche – juin 2015



**Recherche et rédaction****Sylvie Loslier**

*Chercheur, professeur au cégep Édouard-Montpetit,  
membre du Groupe de recherche sur l'immigration,  
l'équité et la scolarisation (GRIÉS),  
Université de Montréal*

**Collaboration****Jean-Didier Dufour**

*Professeur de sociologie et de sciences des religions  
au cégep Garneau*

**Mise en pages**

Denise-Madeleine Cotte

**Révision linguistique**

Marcelle Roy

**Note :** Depuis plusieurs années, compte tenu de la prépondérance féminine dans les départements de *Techniques de travail social et de soins infirmiers*, ces derniers ont adopté le féminin dans les documents pour désigner les étudiantes. Toutefois dans ce présent rapport, le masculin a été retenu uniquement pour alléger la rédaction.

## Remerciements

*À toute une équipe préoccupée par l'intégration sociale et la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants québécois issus de l'immigration et par le développement de relations harmonieuses.*

Ce projet de recherche n'a pu se réaliser sans la participation de toute une équipe. Sincères remerciements à tous les étudiants québécois issus de l'immigration au cœur de cette recherche ainsi qu'aux professeurs des cégeps Marie-Victorin, Édouard-Montpetit et Garneau qui ont accueilli ce projet avec enthousiasme, préoccupés par la situation d'apprentissage des stagiaires et par une volonté de mieux comprendre cette réalité.

J'aimerais souligner l'importante contribution de M. Jean-Didier Dufour, professeur de sociologie au cégep Garneau de Québec qui a agi comme professionnel de recherche et responsable du volet Garneau. Sa collaboration aux différentes étapes du projet, à la collecte de données du volet Garneau et ses commentaires critiques tout au long de la recherche ont enrichi ce document. Un chaleureux merci.

Je salue le professionnalisme de Mme Annie Nantel, professeure d'anthropologie au cégep Édouard-Montpetit qui a agi à titre de professionnel de recherche à l'étape de l'encodage des données. Par ailleurs, je tiens à souligner le travail méticuleux des étudiants auxiliaires de recherche, en particulier Frédéric Legault et Eugénie Loslier P.

Enfin, je remercie Mmes Lise Maisonneuve et Valérie Damourette du Service du développement institutionnel et de la recherche du cégep Édouard-Montpetit pour leur confiance continue. Merci à Nathalie Petit qui a assumé une saine administration du projet.

Je suis aussi reconnaissante au comité de lecture, Mmes Aline Baillargeon, Denyse Lemay et Marie Mc Andrew, pour la pertinence de leurs commentaires ainsi qu'aux membres du GRIÉS de leur intérêt manifesté pour le réseau collégial.

Finalement, je remercie le Fonds de recherche du Québec - société et la culture (FRQSC), programme Soutien aux équipes pour le dégagement accordé au chercheur collégial responsable de la recherche.



# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b>	<b>7</b>
<b>1. La problématique et la méthodologie</b>	<b>11</b>
1.1 La diversité ethnoculturelle dans le réseau collégial	11
1.2 Le stage : modalité d'apprentissage et rite de passage vers le milieu professionnel	14
1.3 L'identité ethnoculturelle et la perspective interculturelle	15
1.4 La méthodologie	16
<b>2. Le parcours migratoire et l'adaptation socioculturelle : mouvance de l'identité ethnoculturelle</b>	<b>27</b>
2.1 Les motifs d'immigration, le choix du Québec et de la ville	27
2.2 L'adaptation socioculturelle : un impératif	31
2.3 La mouvance de l'identité ethnoculturelle	35
2.4 Le parcours scolaire et les expériences professionnelles	38
<b>3. Des difficultés sur le chemin de la réussite : situations et gestion du stress</b>	<b>41</b>
3.1 La non-reconnaissance de la formation scolaire et professionnelle antérieure	42
3.2 La maîtrise du français québécois : le talon d'Achille	43
3.3 Se familiariser avec un rôle professionnel	44
3.4 Des problématiques délicates : de la théorie à la réalité	45
3.5 Les situations d'ambiguïté : l'implicite en action	49
3.6 L'évaluation : l'épée de Damoclès	53
3.7 La gestion du stress : des ressources personnelles et des attitudes aidantes	54
<b>4. Les relations d'altérité : de la classe au stage</b>	<b>59</b>
4.1 La relation avec la population desservie	59
4.2 La relation avec le milieu professionnel du stage	65
4.3 La relation avec les professeurs responsables du stage	68
<b>5. Les professeurs responsables de stage et la diversité ethnoculturelle</b>	<b>76</b>
5.1 La connaissance de la diversité ethnoculturelle	77
5.2 La gestion de classe et la diversité ethnoculturelle : des tensions à l'entraide	80
5.3 Le stage et ses difficultés	83
5.4 L'adaptation pédagogique à la diversité ethnoculturelle	84
<b>CONCLUSION</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>97</b>



# Introduction

Depuis une trentaine d'années, la diversité ethnoculturelle de la population étudiante caractérise le portrait de la majorité des cégeps du Québec, principalement ceux de Montréal<sup>1</sup>. Compte tenu de cette réalité, le réseau collégial a dû relever trois défis. Le premier est celui de permettre l'intégration scolaire des étudiants québécois issus de l'immigration<sup>2</sup> mais d'horizons culturels très diversifiés, le deuxième vise à leur assurer des chances égales de réussite scolaire en mettant sur pied des mesures de soutien appropriées à leurs besoins, et le troisième a pour objectif de former l'ensemble des cégépiens à vivre harmonieusement dans une société pluraliste.

Au cours des années, à des rythmes différents, les cégeps ont entamé un processus d'adaptation institutionnelle. Il en est de même pour le personnel, notamment pour les professeurs qui ont dû ajuster leurs stratégies d'enseignement et se questionner sur leur pédagogie<sup>3</sup>. Des études ont été menées principalement dans les cégeps du grand Montréal pour mieux appréhender la diversité ethnoculturelle et pour permettre la mise en place de mesures scolaires adaptées. Une première recherche à la fin des années 80, celle de Tchoryk-Pelletier, rapporte que des professeurs parlent des regroupements des étudiants issus de l'immigration comme une « ghettoïsation ethnique », et constate que les étudiants de première génération semblent réussir légèrement mieux que leurs collègues québécois<sup>4</sup>. Elle précise qu'il s'agit d'une réussite différentielle en fonction de l'origine ethnoculturelle des étudiants. L'auteure ajoute que, malgré un parcours scolaire positif pour plusieurs étudiants de première génération, ces derniers ne semblent pas avoir beaucoup de contacts avec leurs homologues québécois et ne paraissent pas intégrés. Cette perception d'un isolement ethnique alimente les rapports d'altérité dichotomiques, définis en termes de *Nous* et *Eux*. Le constat de ces difficultés pour les étudiants de se mêler les uns aux autres et de travailler ensemble est de nouveau mis en lumière quelques années plus tard<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Service interculturel collégial (2013).

<sup>2</sup> L'expression « issus de l'immigration » sous-entend que ces étudiants sont des Québécois. Ils se différencient des étudiants « étrangers ou internationaux » dont le statut ne les prémunit pas du qualificatif « québécois ». Par conséquent, nous n'avons pas cru nécessaire de renoter le terme québécois à chacune des mentions des étudiants issus de l'immigration.

<sup>3</sup> Barrette, Gaudet, Lemay (1988); Loslier (1994); Lafortune, Gaudet (2000) ; Fournier (2012).

<sup>4</sup> Tchoryk-Pelletier (1989).

<sup>5</sup> Gaudet, Loslier (2011).

Dans les années 2000, deux autres recherches d'envergure ont été entreprises. Celle d'Antoniades, Chéhadé et Lemay, qui s'est déroulée aux cégeps de Marie-Victorin et de Bois-de-Boulogne se penche sur les difficultés dans l'apprentissage du français<sup>6</sup>. Et celle de Lapierre et Loslier dresse le portrait de la situation d'apprentissage d'étudiants issus de l'immigration au cégep de Saint-Laurent sous l'angle de leur identité ethnoculturelle. Si on constate que plusieurs étudiants issus de l'immigration réussissent, on nuance en mentionnant que les obstacles sont nombreux et différent de ceux des Québécois d'implantation ancienne. Elle fait ressortir les multiples apprentissages tant sociaux que scolaires qui sont abordés de front. Dans plusieurs cas, le prix de la réussite est élevé<sup>7</sup>.

Des projets de réussite scolaire reconnaissant l'hétérogénéité de la population étudiante issue de l'immigration vont se pencher sur des situations plus spécifiques en fonction de l'appartenance ethnoculturelle, linguistique ou d'un programme. Elles identifient les obstacles à l'intégration et à la réussite d'étudiants issus de l'immigration afin de mieux adapter les mesures de soutien à la réussite. Des études exploratoires ont décrit sous plusieurs angles la diversité ethnoculturelle d'un établissement, d'un secteur ou encore se sont attaquées à des situations plus problématiques d'un programme, par exemple en Soins infirmiers<sup>8</sup>. En 2013, le rapport de Bisson et Lemieux dans le programme de Techniques de travail social concluait à la complexité des réalités vécues par les étudiants issus de l'immigration et à la nécessité de les approfondir afin de mettre sur pied des mesures d'aide spécifiques et pertinentes<sup>9</sup>.

Que ce soit sous l'angle de l'intégration sociale ou celui de la réussite scolaire, toutes ces enquêtes et études témoignent de préoccupations générales, celle de la réussite éducative des étudiants issus de l'immigration, celle de mieux répondre aux besoins éducatifs d'une population hétérogène et celle de développer des modèles d'intervention adéquats<sup>10</sup>. Depuis le début des années '90, des contenus en formation interculturelle destinés aux personnels des cégeps ont été élaborés sous trois angles : connaissances (faits et données), développement d'attitudes et acquisition d'habiletés en interculturel<sup>11</sup>. Cela s'est accompagné de la création d'activités pédagogiques visant la transmission des connaissances spécifiques en interculturel, et du développement d'habiletés à la communication interculturelle et à la gestion d'une classe pluriethnique<sup>12</sup>.

La mission éducative des cégeps vise à *instruire*, c'est-à-dire favoriser l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettront aux étudiants de comprendre et de transformer le monde dans lequel ils vivent, à *socialiser*, c'est-à-dire transmettre des valeurs axées sur la société démocratique et sur le respect des institutions communes, et à *qualifier*, c'est-à-dire assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession. C'est dans ce cadre que se déroule cette présente recherche dont l'intérêt premier comme celui de la majorité de l'ensemble des projets de réussite au collégial, est de mieux cerner les éléments intervenant dans le cheminement scolaire d'étudiants d'horizons culturels différents afin d'adopter des solutions adéquates à leur intégration et à leur réussite. Il s'agit aujourd'hui de se donner les moyens pour y parvenir.

<sup>6</sup> Antoniades, Chéhadé, Lemay (2000).

<sup>7</sup> Lapierre, Loslier (2003).

<sup>8</sup> Fournier, Lapierre (2011).

<sup>9</sup> Bisson, Lemieux (2013).

<sup>10</sup> Barrette, Gaudet, Lemay (1988); Loslier (1994); Lafortune, Gaudet (2000); Bisson, Lemieux (2011).

<sup>11</sup> Lemay (1993).

<sup>12</sup> Lafortune, Gaudet (1996).



Par ailleurs, la réussite éducative qui est au cœur des politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle<sup>13</sup> adoptées dans plusieurs cégeps ainsi que l'intégration socio-professionnelle des étudiants issus de l'immigration constituent actuellement deux enjeux sociaux et économiques d'importance. Dans un contexte d'inclusion et de lutte à la discrimination, il est fondamental de comprendre les phénomènes liés à l'appartenance ethnoculturelle, de déconstruire les stéréotypes qui stigmatisent les uns et les autres au sein de la société et de combattre les préjugés.

C'est dans cet esprit que nous avons entrepris d'examiner une réalité peu étudiée jusqu'à présent, celle des étudiants issus de l'immigration et inscrits dans des programmes de techniques humaines et de la santé qui allient des cours théoriques et pratiques. Malgré les avancées sur la compréhension des facteurs influençant l'intégration socioculturelle, certaines situations demeurent incomprises et génèrent diverses perceptions. Dans le secteur technique, des professeurs, s'appuyant sur leur expérience, affirment que les étudiants issus de l'immigration ne réussissent pas les cours du programme ou ne parviennent pas à mettre en pratique, lors des stages en milieu professionnel, le savoir appris dans les cours théoriques<sup>14</sup>. Certains programmes constatent que le taux d'échecs est beaucoup plus élevé chez ces étudiants issus de l'immigration<sup>15</sup>.

Cette recherche vise à dresser le portrait de la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration lors de la réalisation de stages en milieu professionnel. Plus spécifiquement, elle poursuit deux objectifs :

- identifier les facteurs intervenant positivement ou négativement au cours du cheminement scolaire ;
- identifier des éléments de stratégie mis en place et contribuant au succès d'un stage.

C'est dans le cadre du Groupe de Recherche immigration, équité et scolarisation (GRIÉS)<sup>16</sup> que fût menée cette recherche. L'objectif général du GRIÉS visait la production d'une méta-analyse des résultats et d'une modélisation des facteurs identifiés dans les projets portant sur la scolarité obligatoire et l'éducation des adultes à différents niveaux du système éducatif. Notre recherche s'inscrit dans la poursuite du troisième sous-objectif du projet à savoir l'extension des travaux à l'éducation postsecondaire et à la transition vers le marché du travail.

Le **premier chapitre**, « La problématique et la méthodologie », rend compte de la démarche et de la méthodologie utilisée qui permettent d'aborder le point de vue des étudiants issus de l'immigration et des professeurs responsables des stages en milieu professionnel. Il présente les caractéristiques de cette modalité d'apprentissage ; le stage comme moment charnière se situe au carrefour des identités des interlocuteurs et de la rencontre interculturelle. Finalement, ce chapitre traite de la variable ethnoculturelle dont l'utilisation permet de mieux cerner la spécificité de la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration et ce qui les distingue de leurs pairs.

---

<sup>13</sup> En 1998, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, aujourd'hui le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, MEESR) adopte une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*; s'ensuit, dans le réseau collégial, l'adoption d'une série de politiques calquées sur ses principes mais adaptées à la réalité des cégeps.

<sup>14</sup> Gaudet, Loslier (2009).

<sup>15</sup> Hébert (2011).

<sup>16</sup> Cette équipe a été financée par le Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) rassemblant des chercheurs et des partenaires qui travaillent sur la performance et le cheminement scolaires des élèves issus de l'immigration au Québec. Elle produira un livre relatant les dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Mc Andrew et coll. *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 2015.

Le **deuxième chapitre**, « Le parcours migratoire et l'adaptation socioculturelle : mouvance de l'identité ethnoculturelle », vise essentiellement à dresser le profil sociodémographique ainsi que le parcours migratoire (motif de départ et conditions sociales d'intégration) des répondants. Ce dernier agit comme facteur extérieur d'influence sur leur cheminement et les distingue de leurs homologues québécois. Puis il se penche sur des aspects de la dynamique et des manifestations de l'identité ethnoculturelle des stagiaires rencontrés. Finalement, il aborde la formation scolaire et professionnelle antérieure, une réalité qui influence la persévérance et le cheminement des cégépiens.

Le **troisième chapitre**, « Des difficultés sur le chemin de la réussite : situations et gestion du stress », examine le déroulement du stage et identifie les situations de stress vécues par les étudiants. Il aborde certains aspects du stress scolaire, tel l'apprentissage du français québécois, et du stress d'acculturation, c'est-à-dire la conciliation des valeurs et des codes culturels. Finalement, un regard sur la gestion du stress fait ressortir les ressources personnelles qui agissent comme des atouts chez les étudiants issus de l'immigration ainsi que les attitudes considérées aidantes chez les professeurs responsables de stages.

Le **quatrième chapitre**, « Les relations d'altérité : de la classe au stage », se concentre sur les interactions entre les stagiaires et les bénéficiaires ou les intervenants du milieu, et avec les professeurs responsables de stages. Tel que notre hypothèse de départ le laissait présager, le milieu professionnel laisse place à la dynamique des identités des interlocuteurs. On voit à l'œuvre les perceptions, les stéréotypes et les préjugés des uns et des autres qui se confrontent et se répondent.

Le **cinquième chapitre**, « Les professeurs responsables de stage et la diversité ethnoculturelle », présente des éléments de perception de la situation d'apprentissage des étudiants par les professeurs. On constate une tension continue entre le vécu des étudiants et celui décrit par les professeurs, dont le mandat est de faire cheminer les stagiaires vers la diplomation, en respectant un curriculum formel et des règles particulières.

Cette recherche conclut en présentant des éléments d'analyse de la situation d'apprentissage. Nous nous sommes intéressés aux étudiants qui ont réussi leurs stages afin de mieux identifier quels étaient les facteurs favorables ou nuisibles contribuant au succès. Toutefois, il apparaît qu'au-delà de leur réussite, les embûches sont nombreuses. Il est crucial de reconnaître leur existence et leurs impacts afin d'offrir des pistes de réflexion et d'action qui ouvrent des portes sur les adaptations nécessaires à réaliser au sein des programmes collégiaux et dans les milieux professionnels qui accueillent les stagiaires issus de l'immigration.

## La problématique et la méthodologie

### ■ 1.1 La diversité ethnoculturelle dans le réseau collégial

Depuis plus de trente ans, on observe dans le réseau collégial, en particulier dans les cégeps francophones et anglophones de la région métropolitaine, une augmentation continue des étudiants issus de l'immigration. Ces derniers se partagent en trois catégories. Une première regroupe ceux qui ont immigré au Québec depuis moins de cinq ans; ils s'inscrivent au cégep au secteur régulier ou technique, à la formation continue ou encore en francisation<sup>17</sup>. Une deuxième catégorie réunit les étudiants nés aussi à l'extérieur du Canada, mais arrivés jeunes et donc scolarisés, en grande partie au Québec<sup>18</sup>. Finalement, une troisième catégorie d'étudiants, nés au Québec de parents immigrants (ou du moins l'un des deux), correspond à la deuxième génération<sup>19</sup>. Ces trois catégories comprennent ceux qui sont identifiés québécois issus de l'immigration.

Au cours des dernières années, s'est ajoutée une quatrième catégorie d'étudiants d'horizons culturels divers se distinguant des précédents par leur statut « d'étudiants étrangers ou internationaux »<sup>20</sup>. Ils viennent au Québec pour étudier avec un visa d'études et ils ont l'intention de retourner dans leur pays. S'ils peuvent éprouver des difficultés d'adaptation et des moments de choc culturel comme tous ceux et celles qui arrivent d'ailleurs, ils ne sont pas en processus d'intégration citoyenne. Toutefois, ils contribuent à la diversité ethnoculturelle de la population étudiante des cégeps et, du point de vue de l'adaptation institutionnelle, ils posent aussi des défis d'intégration scolaire. Souvent ils viennent seuls, ils ont peu d'argent ou bénéficient de bourses scolaires, ils vivent dans des résidences d'étudiants et ont peu de contacts sociaux. Dans plusieurs cégeps, ces étudiants sont sous la responsabilité d'un personnel spécifique

---

<sup>17</sup> Les étudiants en francisation ont été intégrés en 2000 dans des centres de francisation au sein des cégeps. En 2010, l'offre de service de francisation en partenariat avec le MICC est assurée par 19 cégeps (7 à Montréal, 12 répartis à l'extérieur). En dix ans, le nombre d'étudiants a quadruplé, passant de 2083 à 8111 étudiants (Fédération des cégeps et Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (2010).

<sup>18</sup> Dans la littérature, on les surnomme la génération 1.5.

<sup>19</sup> Service interculturel collégial (2013).

<sup>20</sup> Selon la Fédération des cégeps et selon Cégep international, ces étudiants répondent aux conditions suivantes : avoir été acceptés dans un collège ou une université, démontrer la capacité financière d'assumer les frais de scolarité, les coûts de transport et d'installation, les frais de subsistance et les coûts d'assurance-maladie et hospitalisation. 28 000 jeunes (sur 178 000 accueillis au Canada) viennent étudier au Québec, dont environ 1600 dans les cégeps (2011).

qui les encadre, répond à leurs besoins et les soutient dans leurs démarches administratives. Bien qu'ils soient invités à s'installer au Québec à la suite de leurs études dans certains programmes, plusieurs retourneront chez eux.

**Étudiants issus de l'immigration et étudiants internationaux dans le réseau collégial : caractéristiques comparées**

Génération	Pays de naissance	Statut de l'étudiant	Lieu de scolarisation
Immigrant G 1 G 1.5	Né à l'extérieur du Canada	Résident permanent	Pays d'origine et au Québec
G 2	Né au Québec de parents immigrants	Citoyen canadien	Entièrement au Québec
Étranger ou International	Né à l'extérieur du Canada	Immigrant temporaire Permis d'étude Certification d'acceptation du Québec (CAQ)	Pays d'origine

Dans les écrits comme dans le réseau, il y a une grande confusion entre les réalités et la désignation des étudiants dits « étrangers ou internationaux » qu'on retrouve dans presque tous les cégeps du Québec, et les étudiants issus de l'immigration concentrés principalement dans le grand Montréal. Cette confusion entre les catégories qui relèvent souvent de bureaux administratifs différents implique qu'à certains moments, les besoins de chacune sont moins bien cernés et par conséquent, les mesures de soutien à la réussite.

Bien que notre recherche traite de la diversité ethnoculturelle au cégep, les participants visés sont uniquement des Québécois de première et de deuxième génération. Ils se distinguent des étudiants étrangers ou internationaux par leur statut et leurs objectifs quant à leur projet scolaire et d'immigration.

**1.1.1 Les étudiants issus de l'immigration au secteur technique**

Chacune des catégories d'étudiants issus de la diversité ethnoculturelle présente un enjeu spécifique. Ceux de la première génération traversent un processus d'intégration socioculturelle et déploient de multiples efforts pour s'adapter au climat, aux normes sociales, au système scolaire et à la culture québécoise. Plusieurs doivent apprendre le français et supporter financièrement et socialement leur famille dans le projet migratoire<sup>21</sup>. Ceux de deuxième génération vivent souvent des tiraillements identitaires en tentant de se positionner culturellement et socialement. Pris entre deux univers culturels parfois conflictuels, ils se définissent comme étant biculturels. Bien qu'ils soient nés dans la société québécoise qui leur a transmis, notamment par le biais de l'école, des valeurs et des comportements québécois, ils ont été élevés par des parents immigrants qui leur ont aussi légué une partie de leur bagage culturel d'origine. Ils se perçoivent comme étant Québécois, mais ils ne sont pas toujours reconnus comme tels. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressés uniquement aux étudiants issus de l'immigration de la première et de la deuxième génération.

<sup>21</sup> Gaudet, Loslier (2011).

Malgré la prise de conscience d'une plus grande diversité ethnoculturelle dans les cégeps, le discours des enseignants reflète souvent une vision dichotomique de cette réalité qui distingue les étudiants québécois d'implantation ancienne de ceux issus de l'immigration et aussi québécois, ainsi qu'une perception homogène de ces derniers alors qu'ils représentent en fait une population très hétérogène sur plusieurs plans. En effet, originaires de plus de 174 pays, leurs horizons culturels sont variés. De plus, ils appartiennent à différentes catégories d'immigrants et leurs trajets migratoires, malgré des similitudes, sont singuliers. Ils arrivent au cégep avec des ressources personnelles et socio-économiques inégales et disparates. Ils proviennent de familles dont les parents sont soit fortement ou faiblement scolarisés. Sur le plan des acquis scolaires, les étudiants ayant vécu dans des milieux urbains sont plus familiers avec la technologie et l'informatique et possèdent des habiletés manuelles alors que d'autres en sont dépourvus. Finalement la maîtrise du français varie énormément d'un étudiant à l'autre selon le pays d'origine et le nombre d'années d'implantation au Québec. L'ensemble de ces facteurs aura des incidences, positives ou négatives, sur leur réussite scolaire<sup>22</sup>. Mais, peu importe leurs ressources et leurs aptitudes personnelles, le programme d'étude choisi, l'échec ou la réussite des cours, ces étudiants doivent, à travers leur adaptation scolaire, affronter les obstacles inhérents à leur situation d'immigrants récents ou anciens. Le chevauchement de multiples apprentissages tant scolaires que socioculturels au cours de leur intégration à la société d'accueil constitue un défi de taille que la société d'accueil minimise souvent. Chacun surmontera les difficultés rencontrées à des rythmes différents et selon l'approche la mieux appropriée à leur réalité.

La connaissance de la situation d'apprentissage de ces étudiants en milieu de stage permet de vérifier les perceptions des professeurs à leur égard et d'avaliser le choix des orientations institutionnelles et des mesures scolaires en matière d'interculturel<sup>23</sup>. Quel portrait peut-on réaliser de ces étudiants ? Comment s'intègrent-ils au milieu scolaire ? Comment apprennent-ils ? Quelles sont les difficultés rencontrées et comment les contournent-ils ? Voilà des questions qui ont traversé les recherches menées au collégial. Les problématiques soulevées, les mesures proposées et les adaptations réalisées ont contribué au cours des vingt-cinq dernières années à l'élaboration d'un champ de recherche particulier en sciences humaines et en sciences de l'éducation, soit l'éducation interculturelle. Celle-ci, en mettant en lumière les connaissances, les habiletés et les attitudes pertinentes spécifiques, a participé à l'élaboration d'une formation visant à prendre en considération la diversité ethnoculturelle dans les cégeps<sup>24</sup>.

Les programmes du secteur technique préparent, dans un avenir rapproché, les étudiants au marché du travail. Pour les étudiants issus de l'immigration, l'enjeu de la réussite scolaire est de taille. Le diplôme obtenu permet l'intégration socioprofessionnelle et confirme le succès du projet migratoire pour les uns et la place sociale pour les autres. Le manque actuel de connaissances sur la population étudiante issue de l'immigration, sous l'angle des effectifs, du parcours scolaire, des difficultés et des stratégies de réussite, de l'intégration scolaire et de la diplomation, nourrit une perception subjective et peu appuyée par des données au sein du personnel : celle de l'abandon et de l'échec<sup>25</sup>. Des enquêtes<sup>26</sup> relèvent que, dans certains

---

<sup>22</sup> Lapierre, Loslier (2003); Gaudet, Loslier (2011).

<sup>23</sup> Mc Andrew (2007); Service interculturel collégial (2013).

<sup>24</sup> Service interculturel collégial (2013).

<sup>25</sup> Gaudet, Loslier (2009).

<sup>26</sup> Hébert (2011); Fournier, Lapierre (2011); Bisson, Lemieux (2013).

programmes, les étudiants issus de l'immigration semblent être proportionnellement surreprésentés parmi ceux qui sont en difficulté : échecs dans les cours et les stages de formation professionnelle, cheminement scolaire prolongé ou abandon. Si nous évitons de généraliser cette situation à l'ensemble des étudiants issus de l'immigration, force est de constater que les observations et les quelques données disponibles constituent l'indice d'une situation réellement problématique.

Sous l'angle ethnoculturel, les programmes techniques posent des défis particuliers, dont celui du transfert des connaissances théoriques à leurs mises en pratique au sein d'un savoir-être normatif et culturellement défini. Pour l'ensemble des étudiants des programmes techniques, il ne s'agit jamais uniquement d'acquérir des *savoirs* et des *savoir-faire* tels qu'apprendre à une future infirmière à donner une injection. Il faut aussi conférer au geste enseigné une valeur et un sens au sein de la relation professionnelle. De plus, dans un contexte de classe multi-ethnique, comment aborder en classe des thèmes culturellement définis, socialement et historiquement ancrés comme l'avortement, l'homosexualité, l'égalité homme-femme, sans susciter des malaises, des replis identitaires ou des conflits de valeurs ? Des compétences de *savoir-être* accompagnent les *savoirs* et les *savoir-faire* dans toutes les professions. Si les connaissances s'enseignent dans les cours théoriques au sein d'une institution scolaire, les attitudes et les habiletés sont non seulement mises à l'épreuve dans les stages en milieu professionnel, mais elles sont aussi évaluées.

## ■ 1.2 Le stage : modalité d'apprentissage et rite de passage vers le milieu professionnel

Selon le programme technique, chaque session d'étude offre un type de stage d'une durée variable allant de deux jours à huit semaines par session. En première année, on retrouve le *stage d'initiation* à une future profession ou le *stage d'observation* qui valide le choix professionnel; en deuxième année, le *stage de sensibilisation ou de formation* permet d'appliquer ou d'expérimenter ses connaissances; en troisième année, le *stage d'intégration ou de prise en charge* exige un degré d'autonomie professionnelle élevé et met à l'épreuve les connaissances et les habiletés apprises. Ainsi, la transition entre le cégep et le marché du travail s'effectue graduellement en développant un lien de plus en plus marqué avec le milieu professionnel. La réussite des stages évaluant les compétences<sup>27</sup> théoriques et techniques du programme, le *savoir*, le *savoir-faire* et le *savoir-être*, constitue une composante essentielle du cheminement scolaire des étudiants du secteur technique.

Le stage comme modalité d'apprentissage possède à la fois un aspect formateur en mettant en pratique les acquis, et un aspect relationnel en invitant le stagiaire à interagir avec la population desservie et le personnel du milieu professionnel. Il permet d'exercer des habiletés socio-affectives et des attitudes définies par une profession. Si les cours théoriques et les laboratoires sont ancrés dans les institutions collégiales, les stages se déroulent dans différents milieux professionnels, soit communautaires, soit institutionnalisés. Les milieux de stage sont au carrefour de trois univers socioculturels : celui de l'étudiant québécois issu de l'immigration, celui de la profession et celui de la société d'accueil. Par conséquent, l'identité ethnoculturelle de chacun, stagiaires, professeurs, professionnels et population desservie, y joue un rôle particulier au sein de la dynamique. Dans ce contexte triangulé, les identités ethnoculturelles sont interpellées;

<sup>27</sup> Selon Gosselin, le terme « compétence » intègre connaissances, attitudes, habiletés et aspects du jugement et des valeurs, traits de personnalité et qualités personnelles (2010).

elles se confrontent, se négocient et influencent la réussite éducative des étudiants issus de l'immigration. Pour ces derniers, l'incursion au cégep permet de s'approprier les outils nécessaires à leur intégration socio-économique, et les stages les familiarisent avec les valeurs et les codes culturels de la société québécoise. Si tous les cégépiens éprouvent des difficultés plus ou moins importantes au cours de leur cheminement scolaire durant les stages, quelles sont celles qui sont plus spécifiques aux étudiants issus de l'immigration et comment ces derniers réussissent-ils à les surmonter ?

### ■ 1.3 L'identité ethnoculturelle et la perspective interculturelle

Plusieurs variables telles que l'âge, le genre, la classe sociale, l'origine nationale et le statut social interviennent dans le parcours scolaire. Toutes s'articulent de manière différenciée avec celle de l'identité ethnoculturelle. Dans le cadre de cette étude exploratoire, nous avons retenu la variable de l'identité ethnoculturelle pour aborder les éléments distinctifs de la situation d'apprentissage d'un étudiant québécois issu de l'immigration en milieu de stage de celle de ses pairs.

Cette variable recoupe deux réalités étroitement imbriquées. D'abord, celle reliée à la notion de culture, expliquée plusieurs fois par les ethno-anthropologues au cours du dernier siècle, a donné lieu à plus d'une centaine de définitions qui traduisent ses subtilités. C'est à l'anthropologue Selim Abou que nous empruntons la définition suivante : *la culture est l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu*<sup>28</sup>. Cette notion complexe comporte deux dimensions interdépendantes dans le quotidien des individus. L'une est visible et explicite, l'autre est souvent invisible et implicite. Par conséquent, il est réducteur de limiter le contenu du concept de culture à ses seuls traits apparents et à leur simple énumération. C'est plutôt du côté du sens à leur donner et de leur interaction que le concept de culture prend toute sa valeur et rend compte de la profondeur du phénomène. Chaque culture s'assimile à un système cognitif et se différencie des autres par l'ensemble des codes qu'elle a adoptés<sup>29</sup>.

Dès la naissance, chaque individu se retrouve immergé dans un environnement culturel qui lui impose, par un apprentissage souvent inconscient et observé, ses particularités et sa manière de penser, de sentir et de percevoir le monde. Chacun des membres du groupe culturel est confronté à un schéma de modèles convenant aux différents moments de la vie. Ces derniers indiquent à tous comment réagir, se comporter et même ressentir dans diverses circonstances, vis-à-vis de la santé, de l'éducation, de la famille au sein des institutions ou des relations interpersonnelles. Ajoutons qu'au sein de chaque groupe culturel se retrouvent des sous-groupes qui témoignent d'une variabilité. Tout membre d'une population est semblable à tous, ainsi qu'à quelques autres tout en étant unique. S'il est généralement aisé d'identifier et d'observer les pratiques et les comportements, ils ne sont pas interprétables pour autant. Dans bien des cas lors d'une rencontre interculturelle, ils suscitent des malentendus voire des confrontations et contribuent à la mise en place de rapports cognitifs basés sur des stéréotypes et des préjugés.

La deuxième réalité de la variable ethnoculturelle se rapporte au lien plus ou moins important développé entre l'individu et son groupe d'appartenance culturelle. Plusieurs référents culturels sont utilisés comme symboles identitaires, par exemple la langue, certains comportements, la religion et ses pratiques, les vêtements, etc. Ils permettent de construire cette autre facette

---

<sup>28</sup> Abou (1986).

<sup>29</sup> Loslier (1994), (1997); Cuhe (1996).



de la variable ethnoculturelle complémentaire à la notion de culture, à savoir l'identité. Ainsi chaque membre d'un groupe culturel cultive un sentiment plus ou moins distant avec son groupe d'appartenance culturelle. Si plusieurs facteurs peuvent modifier les éléments culturels, le fait d'immigrer, de quitter son groupe d'origine et son territoire national a un effet certain sur l'identité ethnoculturelle des individus. Ainsi l'immigration provoque la rencontre interculturelle et fait ressortir et confronter les différences qui amènent les individus à négocier leur identité et à se transformer.

Finalement, si tous les individus ont une identité ethnoculturelle et entretiennent des rapports d'altérité, leurs divers comportements ou réactions ne relèvent pas toujours de leur appartenance ethnoculturelle. Certains agissements ou façons de penser peuvent relever de la singularité des individus ou du lien particulier à une autre appartenance par exemple celle de la classe sociale.

Dans le cadre de cette étude, nous examinerons la variable ethnoculturelle comme partie prenante dans la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration. La connaissance qualitative qui en découle est fondamentale; elle peut contribuer à adopter une pédagogie appropriée aux étudiants issus de l'immigration et à faciliter leur intégration professionnelle, et permettre l'évolution d'un programme quant à son adaptation à la diversité ethnoculturelle. De plus, la compréhension de cette réalité concourt à lutter contre les idées préconçues, les perceptions erronées, les stéréotypes et les préjugés ainsi qu'à créer un climat social plus harmonieux et des pratiques plus équitables.

## ■ 1.4 La méthodologie

### 1.4.1 Terrain de recherche : trois réalités géographiques et sociales

Les cégeps Marie-Victorin, Édouard-Montpetit et Garneau, situés dans un contexte géographique spécifique, ont été retenus comme terrain de recherche. Si chacun des trois cégeps possède une *Politique en intégration scolaire et en éducation interculturelle*, leur histoire témoigne d'une phase d'implantation de la diversité ethnoculturelle au Québec et rend compte d'une adaptation singulière à la pluriethnicité.

#### Terrain de recherche : trois réalités géographiques

Lieu géographique	Cégep	Techniques humaines et de la santé	Secteur
Montréal	Marie-Victorin	Techniques de travail social	Régulier
Longueuil-Saint-Hubert	Édouard-Montpetit	Intégration à la profession infirmière du Québec	Formation continue
Québec	Garneau	Soins infirmiers	Régulier



### ***Le cégep Marie-Victorin, à Montréal***

Situé dans le quartier multi-ethnique de Rivière-des-Prairies de Montréal, le cégep Marie-Victorin a reçu 4 213 étudiants au secteur régulier en 2013-2014, et près de 3 000 au secteur de la formation continue<sup>30</sup>. À l'instar des cégeps de Montréal, en trente ans, la population étudiante s'est constamment diversifiée sur le plan ethnoculturel reflétant l'histoire de l'immigration au Québec des dernières années. Préoccupé par cette réalité incontournable, le Cégep mène différentes actions pour s'y adapter. En 2009, en cohérence avec son principe « de découverte d'autrui et du monde » inscrit dans son Projet éducatif de 2003, il adopte sa *Politique d'éducation interculturelle*. Celle-ci définit une orientation fondée sur son ouverture à la diversité ethnoculturelle et sa volonté de poursuivre des projets, des programmes et des parcours de formations adaptées. Le cégep Marie-Victorin possède une tradition de longue date dans la réalisation d'activités pédagogiques et parascolaires en interculturel, telles que le *Mois de l'histoire des Noirs*, la *Semaine d'actions contre le racisme* et la *Semaine nationale des rencontres interculturelles*. Au cours des années, le Cégep a créé le Centre d'éducation multiculturel, le programme d'études réservé aux jeunes Inuits, et il a favorisé différentes mesures de soutien, tel le Prétexte (centre d'aide en français). En 2010, l'équipe départementale de Techniques de travail social constate une augmentation significative du nombre d'étudiants issus de l'immigration au sein de leur programme, de 17 % en 2000 à 46 % en 2009. En 2011, 27,8 % des étudiants inscrits au programme sont de première génération<sup>31</sup>. À la suite de ces observations, des professeurs entreprennent une démarche d'exploration de la situation visant « à connaître les réalités des étudiantes issues de l'immigration afin de mieux les soutenir dans leur cheminement »<sup>32</sup>. Cette préoccupation du corps professoral et de la situation du programme nous ont incité à choisir cette technique pour faire partie du terrain de recherche.

### ***Le cégep Édouard-Montpetit, à Longueuil et à Saint-Hubert***

Situé à Longueuil, à un pont de distance de Montréal, le cégep Édouard-Montpetit accueille sur ses deux campus (l'un à Longueuil, l'autre à Saint-Hubert) plus de 7 169 étudiants au secteur régulier réparti entre les programmes pré-universitaires (56 %) et les programmes techniques (44 %), et plus de 7 130 sont inscrits au secteur de la formation continue<sup>33</sup>. Sur le plan ethnoculturel, le cégep Édouard-Montpetit qui accueille, de 2 à 6 % en 2011<sup>34</sup>, est à l'image de l'histoire de la Rive-Sud. Toutefois, depuis quelques années, Longueuil est devenu un pôle d'attraction de l'immigration très important au Québec après les villes de Montréal et de Québec<sup>35</sup>.

Bien que le Cégep a reçu peu d'étudiants issus de l'immigration au fil des ans, de nombreuses activités pédagogiques ou socio-pédagogiques ont initié l'ensemble de sa population à la diversité ethnoculturelle du Québec. Des programmes techniques, notamment Soins infirmiers et Hygiène dentaire, ont bénéficié de formations dans le domaine. Préoccupé par le volet de l'éducation interculturelle visant à former l'ensemble des étudiants à l'interculturel, le Programme des Sciences humaines a adopté en 2003 une *Orientation en interculturel*. C'est à la suite de ces initiatives et du constat d'une présence de plus en plus significative d'étudiants issus de l'immigration que le Cégep adopte en 2010 une *Politique d'intégration et d'éducation*

<sup>30</sup> *Rapport annuel de 2013-2014* du cégep de Marie-Victorin.

<sup>31</sup> Bisson, Lemieux (2013).

<sup>32</sup> Bisson, Lemieux (2013).

<sup>33</sup> *Plan stratégique 2012-1017* du cégep Édouard-Montpetit.

<sup>34</sup> Dorais (2011).

<sup>35</sup> Entre 2001 et 2006, à Longueuil, le nombre d'immigrants récents a plus que doublé, passant de 3100 à 7800. 94 % de la croissance démographique observée est due à l'apport de l'immigration internationale. *Kaléidoscope* (2010).

*interculturelle*, suivie d'un plan d'action. Sa mise en œuvre fait partie de la deuxième orientation du Plan stratégique de 2012-2017, qui identifie l'un des défis actuels des établissements d'enseignement, soit l'intégration des personnes issues de l'immigration et accueillies au Québec, et « la reconnaissance et le développement de leurs compétences »<sup>36</sup>.

### **Le cégep Garneau, à Québec**

Le cégep Garneau, situé dans la ville de Québec, accueille plus de 6 000 étudiants dans près de vingt programmes distincts. Pionnier dans les activités de mobilité internationale et dans la formation interculturelle depuis plus de 25 ans, il s'est doté, en 2005, d'une *Politique institutionnelle d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Toutefois, malgré les politiques de régionalisation de l'immigration, qui n'ont pas eu les impacts escomptés, Garneau est peu diversifié sur le plan ethnoculturel, mais il offre tout de même une session de francisation pour les étudiants qui ne se qualifient pas au test de français international (TFI). Les quelques étudiants issus de l'immigration se retrouvent, sur le plan administratif, dans la catégorie des « populations particulières » au même titre que ceux qui profitent des services adaptés ou encore ceux qui sont engagés dans la pratique intensive d'un sport. Dans un contexte actuel de rareté des ressources pour un cégep de plusieurs milliers d'étudiants, il est difficile de penser que des efforts importants pourraient être consentis face aux besoins de quelques dizaines d'étudiants. Même si le Cégep reconnaît les besoins, il n'y a pas de réels services offerts à cette population. Un guide d'orientation a été réalisé pour les étudiants récemment arrivés au Québec.

Le programme Soins infirmiers a fait certains efforts, il y a quelques années, pour faciliter l'intégration des étudiants issus de l'immigration, par exemple du tutorat, de la supervision. Ces derniers bien que peu nombreux n'ont pas été maintenus, faute de moyens. De plus de la formation interculturelle a été offerte aux enseignants.

### **1.4.2 Choix des programmes techniques**

Le choix de ces trois cégeps s'est ajouté à la sélection de deux programmes techniques au sein du secteur régulier, Techniques de travail social (TTS) et Techniques de soins infirmiers, (TSI), et d'un programme au secteur de la formation continue, Intégration à la profession infirmière du Québec (IPIQ). Ces programmes attirent des étudiants de tous les horizons culturels et comportent des stages professionnels. Leur particularité est d'accorder une place centrale à la dimension humaine des relations et par conséquent, comprennent l'acquisition de comportements, d'attitudes et des habiletés socio-affectives spécifiques. On exige des étudiants de développer des compétences techniques, de concert avec les compétences non techniques nécessaires à leur future profession telles que la communication avec les bénéficiaires. En situation de stage, l'identité ethnoculturelle joue un rôle certain puisque l'apprentissage des habiletés socio-affectives se réalise au sein du groupe culturel d'un individu.

De plus, les besoins actuels du marché du travail sont énormes, 77 % de placement pour les étudiants de TTS. En Soins infirmiers, on estime qu'il faudra recruter jusqu'en 2015 plus de 2 500 personnes par année pour combler la pénurie<sup>37</sup>. Les étudiants issus de l'immigration, notamment ceux d'origine haïtienne qui représentent 17 % des effectifs en Techniques de soins infirmiers dans les cégeps francophones de Montréal choisissent ce programme<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> Fournier, Lapierre (2011) relate que le Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS) estime un manque de 2000 infirmières dans le réseau de santé québécois en 2007, qu'en 2012 il en manquera 6 629, et en 2020, ce chiffre est estimé à plus de 17 119.

<sup>38</sup> SRAM (2011).

Depuis quelques années, les professeurs de ces techniques constatent que les étudiants issus de l'immigration semblent éprouver dans leur parcours des difficultés qui peuvent les mener à l'échec. En l'absence de données quantitatives et de distinctions selon les divers sous-groupes générationnels ou ethnoculturels, cette situation n'est pas bien définie. Cependant tous partagent l'objectif de mettre sur pied des mesures favorisant la réussite éducative des étudiants issus de l'immigration.

### **Programme Techniques de travail social au secteur régulier (TTS)**

En 2013-2014, le programme Techniques de travail social au cégep Marie-Victorin recevait 239 étudiantes<sup>39</sup>. Il se déroule sur trois ans et comporte trois moments de stage en milieu professionnel<sup>40</sup>. Le département a retenu comme définition de stage « comme étant une période de formation spécifique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession »<sup>41</sup>. Nous nous sommes intéressés au dernier stage d'intervention, celui qui clôture le DEC.

### **Répartition des stages en Techniques de travail social au secteur régulier**

Numéro et titre du cours Formation spécifique	Moment du stage	Nombre d'heures de stage
388-200 /Stage de participation (1-5-1)	2 <sup>e</sup> session	Régulier
388-510 /Stage d'intervention 1 (2-10-2)	5 <sup>e</sup> session	Formation continue
388-610 / Stage d'intervention 2 (3-30-3)	6 <sup>e</sup> session	Régulier

### **Programme Intégration à la profession infirmière du Québec du secteur de la formation continue (IPIQ)**

Le secteur de la formation continue au cégep offre une variété d'activités conçues pour répondre aux besoins des entreprises et des individus<sup>42</sup>. Son programme *Intégration à la profession infirmière du Québec*, d'une durée de 845 heures, destiné aux personnes immigrantes ayant pratiqué la profession dans leur pays d'origine, comprend quatre cours et trois stages en milieu professionnel<sup>43</sup>. L'horaire différent de celui du secteur régulier et le déroulement particulier des stages nous ont incités à cibler les étudiants ayant terminé le deuxième stage et qui sont sur le point de commencer le troisième et dernier stage du programme.

À l'origine du projet de recherche, le département de Soins infirmiers du secteur régulier avait été sollicité à ce sujet. À la suite de la grève étudiante de 2012, il s'est retiré du projet en raison d'un important rattrapage et d'une surcharge de travail. Nous nous sommes alors tournés vers

<sup>39</sup> Bisson, Lemieux (2013).

<sup>40</sup> Des cours spécifiques (« communication aidante », « travail social et défense des droits », « intervention sociale avec familles, toxicomanie », « analyse sociale ») préparent aux stages.

<sup>41</sup> Tiré du *Guide d'intervention 2*. Département de Techniques de travail social, Cégep Marie-Victorin (2013).

<sup>42</sup> Notamment des attestations d'études collégiales, cours, ateliers, services-conseils, reconnaissance des acquis.

<sup>43</sup> Cégep Édouard-Montpetit, 2013.

le secteur de la formation continue, mettant en lumière une facette particulière de la problématique, celle des immigrants professionnels de la santé.

**Répartition des stages du programme *Intégration à la profession infirmière du Québec* au secteur de la formation continue**

Numéro et titre de cours Formation spécifique	Durée totale	Nombres d'heures théoriques	Nombres d'heures en laboratoire	Nombres d'heures en stage
F-91 Contexte de pratique	90 h	75 h	–	15 h observation
F-92 Intervention infirmière : assises disciplinaires, communication, éducation préalable, stages cliniques	120 h	45 h	30 h	–
F-93 Intervention chirurgie I	210 h	60 h	45 h	105 h clinique
F-94 Intervention chirurgie II	240 h	45 h	30 h	165 h clinique

***Programme Soins infirmiers au secteur régulier***

Dès le début du programme Soins infirmiers, les étudiants commencent des stages. Étant donné les difficultés scolaires des étudiants issus de l'immigration, plusieurs ne terminent pas leur DEC. C'est pourquoi nous avons ciblé des étudiants en milieu de DEC et qui avaient déjà réalisé deux stages cliniques dans le programme.

**Répartition des stages du programme *Soins infirmiers au secteur régulier***

Numéro et titre de cours Formation spécifique	Moment du stage	Nombres d'heures de laboratoire	Nombres d'heures de stage
180-119-FX / Soins infirmiers I	1 <sup>e</sup> session	60 h	prise en charge (perte d'autonomie) : 15 h
180-21E-FX / Soins infirmiers II	2 <sup>e</sup> session	45 h	médecine-chirurgie (orthopédie) : 75 h
180-31J-FX / Soins infirmiers III	3 <sup>e</sup> session	45 h	45 h pédiatrie + 105 h médecine-chirurgie + 1 journée de vaccination : 150 h
180-41J-FX / Soins infirmiers IV	4 <sup>e</sup> session	45 h	85 h médecine-chirurgie + 60 h périnatalité : 145 h
180-31J-FX / Soins infirmiers VI	5 <sup>e</sup> session	30 h	105 h médecine-chirurgie + 75 h perte d'autonomie + 120 h santé mentale : 300 h
180-21E-FX / Soins infirmiers VI	6 <sup>e</sup> session	–	245 h médecine-chirurgie + soins ambulatoires : 350 h

### 1.4.3 Rencontre avec les comités d'éthique et d'orientation

Un terrain de recherche réparti dans trois lieux distincts rend sa coordination complexe. Chacun des cégeps et des programmes possède ses propres voies de pénétration. Dans un premier temps, nous avons rencontré des responsables du dossier de l'interculturel, des professeurs et des conseillers pédagogiques des trois cégeps pour obtenir l'aval des départements visés. Dès le début du projet, la formation de trois comités d'orientation, composés d'un coordonnateur du programme visé ou d'un conseiller pédagogique ou encore d'un professeur, s'est avéré un choix judicieux. Ces derniers nous ont ouvert leurs portes et nous ont aiguillés sur leur milieu professionnel. Leur mandat consistait à commenter divers documents et à participer à chacune des étapes de la recherche : recrutement des étudiants et des professeurs et la réalisation des guides d'entrevues. Dans chacun des cégeps, la présence d'un comité d'orientation a ainsi permis de réaliser une recherche collaborative. Par la suite, l'obtention d'un certificat d'éthique pour le cégep Marie-Victorin en mai 2013 et pour Édouard-Montpetit à l'automne 2013 au même moment que la convenance institutionnelle du cégep Garneau<sup>44</sup> légitime le projet et permet de le réaliser.

### 1.4.4 Recrutement des participantes et participants

#### *Les stagiaires*

Pour le recrutement, nous avons d'abord présenté le projet en classe, expliqué clairement les objectifs de la recherche et sollicité leur participation. Puis, par le système MIO, nous avons envoyé à tous les étudiants une lettre d'invitation à collaborer au projet. Trente-trois étudiants ont répondu par l'affirmative et ont été contactés, mais vingt-neuf stagiaires se sont présentés aux entrevues.

Les étudiants rencontrés se positionnent sur un continuum allant de deux étudiants d'implantation ancienne retenus parce qu'ils présentaient des caractéristiques intéressantes d'un point de vue comparatif : l'un est masculin et l'autre provenait d'une région éloignée. Suivis de quatre étudiants de la deuxième génération (G2), nés au Québec, et dont l'un ou les deux parents nés à l'extérieur du Canada, et finalement, vingt-trois étudiants immigrants de première génération (G1) arrivés au Québec depuis moins de cinq ans.

Les participants devaient être disponibles pour une période de temps de deux heures et avoir complétés une partie des stages prévus au programme. À la convenance des participants et selon leur horaire respectif, une rencontre individuelle a été fixée dans un local réservé à cet effet. Par souci de confidentialité, ce local se situait à l'extérieur du département ciblé et ne devait avoir aucun lien avec celui-ci.

Au cégep Marie-Victorin, en *Techniques de travail social*, nous avons retenu huit étudiants qui avaient terminé leur troisième et dernier stage<sup>45</sup>. Sur le point de diplômé, c'est dans une atmosphère de détente et d'accomplissement personnel que ces entrevues se sont déroulées. Au cégep Édouard-Montpetit, en *Intégration à la profession infirmière du Québec*, nous avons rencontré douze stagiaires qui avaient terminé les deux premiers stages et s'apprêtaient à réaliser le dernier stage appréhendé comme étant très difficile. Ils sont donc sur la voie de la réussite et, bien sûr, comptent y parvenir. La composition étudiante de ce programme réunissant des adultes ayant une expérience de travail dans leur pays représente un intérêt particulier

<sup>44</sup> Seule une convenance institutionnelle est exigée au cégep Garneau en absence d'un comité d'éthique à la recherche.

<sup>45</sup> Nous ne savions pas à ce moment si tous les étudiants avaient réussi le dernier stage. Par la suite, nous avons appris qu'un seul sur les huit avait échoué son stage.

pour la recherche. En effet, ils sont d'arrivée récente, depuis moins de cinq ans et leur projet migratoire vise l'exercice de leur métier d'infirmier. Quant au cégep Garneau, neuf étudiants du programme Soins infirmiers ont été rencontrés à mi-chemin de leur parcours scolaire.

Au final, nous avons interviewé seize femmes et treize hommes dont l'âge variait entre 21 ans et 52 ans; seulement trois avaient moins de 25 ans, et 22 avaient plus de 30 ans. L'âge n'a pas été un critère de sélection, mais il apparaît que dans l'ensemble les étudiants issus de l'immigration sont nettement plus âgés que leurs pairs. Il a été convenu avec les comités d'orientation que les étudiants participants seraient dédommagés financièrement pour une durée de deux heures et selon les normes en vigueur.

### ***Les professeurs responsables de stage***

D'abord, nous avons rencontré les professeurs lors d'une réunion de département afin d'expliquer le déroulement du projet de recherche et avons sollicité leur participation. C'est sur une base volontaire que des professeurs ont participé à un groupe de discussion d'une durée de deux heures. Ces derniers devaient tous être responsables de stage et avoir supervisé des stages terminaux ou d'intervention. Leur appartenance ethnoculturelle n'a pas été prise en considération, mais deux professeurs des non-permanents se sont révélés de première génération. Lors des groupes de discussion, 12 professeurs étaient présents au cégep Marie-Victorin, 5 professeurs au cégep Édouard-Montpetit et 5 au cégep Garneau.

### **1.4.5 Collecte des données**

La méthodologie choisie pour cette recherche exploratoire et qualitative est composée d'entrevues semi-directives laissant la parole aux étudiants comme aux professeurs tant sur des questions générales que spécifiques. Nous avons élaboré deux guides d'entrevues centrés sur les concepts de situation d'apprentissage appliqué en contexte de stage et sur la variable ethnoculturelle.

#### ***Guide d'entrevues destiné aux stagiaires***

Le premier guide d'entrevues divisé en deux parties comporte des questions générales sur l'identité personnelle, le parcours migratoire, scolaire et professionnel. La deuxième partie porte sur les expériences de stage, en ciblant les difficultés et les solutions, les relations interculturelles avec la population desservie, les professeurs et les professionnels du milieu. Si certaines questions s'adressent plus spécifiquement à un groupe d'étudiants, soit celui de première ou de deuxième génération, les thèmes abordés et la séquence des entrevues sont semblables.

Des formulaires de consentement ont été signés par tous les participants à l'étude en deux copies, l'une pour l'étudiant, l'autre pour la chercheuse. Notons que chacun des cégeps travaillait avec des formulaires de consentement différents, peu harmonisés et peu adaptés à des étudiants qui ne maîtrisent pas la langue française<sup>46</sup>. Un seul comité d'orientation a demandé que soit remis aux participants un formulaire de postvention<sup>47</sup>.

#### ***Guide d'entrevues destiné aux professeurs***

Un deuxième guide d'entrevues visait à comprendre la problématique des étudiants issus de l'immigration en contexte de stage. Le guide est divisé en trois parties, chacune abordant un thème : connaissance des étudiants sous l'angle de leur identité ethnoculturelle, les difficultés rencontrées et les mesures pédagogiques mises en place pour les contrer, et les rapports

<sup>46</sup> L'un d'eux avait six pages et comportait plusieurs termes spécialisés.

<sup>47</sup> On entend par postvention une liste de références et de mesures de soutien à prendre à la suite de l'entrevue qui traite des questions personnelles et délicates.



d'altérité observés au cours du déroulement des stages entre les stagiaires, les bénéficiaires, les professeurs et les professionnels du milieu.

### ***Transcription des entrevues, encodage et analyse***

Pour chacun des cégeps, les rencontres se sont déroulées sur une période de moins d'un mois. Trente entrevues avec des étudiants ont été enregistrées sur un appareil MP3 totalisant plus de 60 heures. Trois groupes de discussion ont été réalisés et enregistrés de la même manière. À l'aide d'un site de transcription<sup>48</sup>, l'ensemble des entrevues a été recopié littéralement. Pour assurer l'anonymat de tous, le nom des participants a été codé lors de la transcription. Si les entrevues ne pouvaient être diffusées textuellement, l'utilisation d'extraits anonymes et légèrement retravaillés s'est avérée pertinente pour illustrer les propos. Lors de la rédaction, les idées et les constats ont été formulés de façon à ne pas nuire aux réputations de tous et chacun. Finalement, peu importe le type de diffusion, ni l'identité des professeurs ni celle des étudiants participants ne peuvent être dévoilées<sup>49</sup>.

À la suite des transcriptions, nous avons élaboré des catégories regroupant les propos obtenus autour de certaines questions. Puis, nous avons réalisé un encodage plus serré des entrevues en faisant ressortir des éléments significatifs sur la situation d'apprentissage. Les données recueillies nous ont permis de réaliser un portrait descriptif de la situation d'apprentissage en stage en fonction de la variable ethnoculturelle et des rapports d'altérité.

### ***Du verbatim aux extraits***

Lors de la rédaction du présent rapport, nous avons choisi d'utiliser des extraits du verbatim des entrevues pour illustrer nos propos et laisser la parole à ceux et celles qui n'ont pas souvent l'occasion d'émettre leur opinion, comme on nous l'a fait remarquer si souvent lors des entrevues. Toutefois, nous avons été confrontés à une situation délicate liée au fait immigrant : une grande majorité d'entre eux éprouve de la difficulté à s'exprimer en français. Le français parlé au Québec n'est pas leur langue maternelle, et sa maîtrise comporte des lacunes qui les empêchent de préciser leurs idées ou d'aller à l'essentiel. Par conséquent, les extraits textuels rapportés sont difficilement compréhensibles et alourdissent le texte ; nous les avons donc aménagés minimalement pour les rendre plus lisibles et compréhensibles. Nous espérons avoir traduit adéquatement la pensée des répondants.

Par ailleurs, nous avons été aussi confrontés au fait qu'il y a une disproportion entre le nombre de répondants de Soins infirmiers et ceux de Techniques de travail social qui peuvent sembler moins représentatifs. Toutefois, à la rédaction, nous avons dégagé les principales tendances communes à l'ensemble des stagiaires des trois programmes. Lorsque nécessaire dans la description de la situation d'apprentissage, nous avons spécifié le programme concerné. Finalement, pour chacun des extraits du verbatim, nous avons spécifié au côté du nom fictif, le programme associé.

## **1.4.6 Avantages et limites de la recherche**

Aborder des questions liées à l'identité ethnoculturelle peut avoir différentes répercussions, comme celle de maintenir des stéréotypes et des préjugés négatifs sur un groupe. L'emploi de diverses informations reliées à l'ethnicité peut conduire à la stigmatisation si elles sont mal utilisées et peut donner lieu à des dérapages idéologiques sur des groupes ethnoculturels déjà marginalisés socialement.

<sup>48</sup> <http://express-scribe-transcription-player.soft32.com/free/download/>.

<sup>49</sup> Les formulaires de consentement et les transcriptions sont entreposés cinq ans au cégep du chercheur.

Toutefois, il y a aussi de nombreux avantages que la connaissance sur les groupes ethnoculturels peut apporter<sup>50</sup>. La compréhension de la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration a des retombées positives pour un établissement et pour les milieux professionnels. Parmi celles-ci, on relève la mise sur pied des actions à l'égard de ces étudiants, l'adaptation de projets éducatifs, la conception d'outils de diagnostics pertinents, la vérification des perceptions du personnel, la lutte aux préjugés et la diffusion d'informations objectives<sup>51</sup>.

Si les avantages sont nombreux, on doit aussi reconnaître certaines limites. La singularité des cégeps et des programmes ciblés tant dans leur histoire que dans leur démarche d'adaptation interculturelle ne permet pas d'avoir une approche comparative, ni entre institutions, ni entre programmes. Toutefois, nous croyons qu'il est possible d'établir des liens ou des correspondances. Cette recherche qualitative vise à comprendre comment certains facteurs liés au parcours scolaire et à l'identité ethnoculturelle jouent dans un contexte de stage pour des étudiants issus de l'immigration. Les idées exprimées ne peuvent pas être extrapolées à l'ensemble de la population des stagiaires au cégep ou généralisées. Toutefois, une telle étude permet de mettre en lumière différentes facettes de la situation d'apprentissage, de dégager des éléments de perception, et de décrire des expériences scolaires vécues par les participants à l'étude qui rendent compte d'une certaine hétérogénéité.

### Portrait sociodémographique et formation scolaire des répondants

#### CÉGEP MARIE-VICTORIN – 8 répondants

Nom	Âge en 2013	Origine nationale et ethnoculturelle	Langue maternelle [2 <sup>ème</sup> langue]	Religion Praticant ou non	Formation scolaire ou professionnelle
Arielle	32 ans	québécoise <sup>52</sup> - haïtienne (G2)	français [créole]	protestante pratiquante	secondaire et Formation générale des adultes (FGA)
Félix	25 ans	québécoise	français [anglais]	catholique non pratiquant	DEP, décrochage cégep
Geneviève	24 ans	québécoise - haïtienne (G2)	créole [français]	protestante	secondaire (4 écoles)
Madeleine	21 ans	québécoise - portugaise (G2)	français [portugais]	catholique non pratiquante	secondaire
Hélène	35 ans	camerounaise	camerounais [français]	évangéliste pratiquante	psychologie à l'université européenne
Paule	33 ans	haïquoise <sup>53</sup> (G2)	français	catholique	secondaire au Québec, technique de garde
Jean	27 ans	cubaine	espagnol	catholique pratiquant	
Marie	33 ans	québécoise	français	catholique athée	

<sup>50</sup> Mc Andrew (2007).

<sup>51</sup> Mc Andrew (2007); Service interculturel collégial (2013).

<sup>52</sup> Seuls les étudiants de deuxième génération nés au Québec se définissent à la fois par l'origine nationale de leur parents et par leur propre origine.

<sup>53</sup> Se définit haïquoise : « parce que ma mère est haïtienne et mon père est québécois ».



**CÉGEP ÉDOUARD MONTPETIT – 12 répondants**

Nom	Âge en 2013	Origine nationale et ethnoculturelle	Langue maternelle [2ème langue]	Religion Praticant ou non	Formation scolaire ou professionnelle
Thomas	35 ans	rwandaise	kyniarwanda- [français]	catholique	infirmier spécialisé dans les soins d'urgence
Carole	37 ans	colombienne	espagnol [anglais- français]	catholique	infirmière spécialisée en soins oncologiques
Michel	36 ans	burkinabée	gourounsi [français]	musulmane	soins infirmiers
Jeanne	34 ans	camerounaise	abo, ruti [français]	pentecôtiste	diplôme d'État en soins infirmiers
Téo	29 ans	marocaine	arabe [français]	musulmane	infirmier spécialisé en exploration fonctionnelle respiratoire
Guy	35 ans	burkinabée	bambara [français]	catholique	infirmier diplômé d'État
Rose	35 ans	camerounaise	bayangam [français]	catholique	infirmière diplômée d'État
Louis	32 ans	ivoirienne	français- malinke	musulmane	infirmier spécialisé en VIH, maladies infectieuses, prévention des maladies endémiques en santé et sécurité au travail
Maude	31 ans	camerounaise	bablinké [français]	catholique	soins infirmiers et formation en milieu pénitencier
Martin	37 ans	burkinabée	français	musulmane	diplômé d'État en soins infirmiers
Karl	41 ans	togolaise	adélé [français]	évangéliste	spécialité de technicien supérieur en santé
Catherine	52 ans	chinoise	mandarin [anglais]	aucune religion	chef d'unité en chirurgie cardiaque en urgence

**CÉGEP GARNEAU – 9 répondants**

<b>Nom</b>	<b>Âge en 2013</b>	<b>Origine nationale et ethnoculturelle</b>	<b>Langue maternelle</b> [2ème langue]	<b>Religion Praticant ou non</b>	<b>Formation scolaire ou professionnelle</b>
André	34 ans	colombienne	espagnol [français]	catholique	certificat en comptabilité
Benoît	31 ans	marocaine	arabe [français]	musulmane	enseignant au primaire durant 7 ans
Catherine	35 ans	colombienne	espagnol [anglais-français]	protestante (Church of the Nazarene)	BAC en biologie
Amélie	28 ans	vénézuelienne	espagnol [anglais-français]	catholique	maîtrise en études linguistiques
Jacques	43 ans	vénézuelienne	espagnol [français-anglais]	catholique	professeur d'espagnol, maîtrise en linguistique
Michel	39 ans	marocaine	espagnol [français-anglais-allemand]	musulmane	droit à l'université
Rachel	39 ans	tunisienne	arabe [français]	musulmane	préparatrice en pharmacie de médicaments
Viviane	23 ans	colombienne	espagnol [français]	chrétienne	secondaire
Hector	29 ans	tunisienne	arabe [français]	musulmane	technicien en génie mécanique à l'université

## Le parcours migratoire et l'adaptation socioculturelle : mouvance de l'identité ethnoculturelle

Le parcours migratoire constitue une dimension de la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration qui les distingue de leurs pairs et qui, par ses différents aspects, représente un facteur d'influence important au sein de leur cheminement. Le parcours migratoire des répondants se décline sur plusieurs modes selon l'époque, les motifs de départ ou les ressources financières et humaines des individus. La composition ethnoculturelle du Québec s'est grandement modifiée à la suite de changements de politiques de concert avec les critères socio-économiques établis. Dans les années 60-70, on a institué des lois canadiennes antidiscriminatoires permettant aux immigrants des continents africain, asiatique et sud-américain de s'installer au pays. Les étudiants rencontrés reflètent l'application des politiques d'immigration liées à leur génération. Ceux qui sont nés au Québec, la deuxième génération, ont des parents arrivés d'Haïti et d'Europe méditerranéenne dans les années 70-80, alors que ceux de première génération sont principalement issus de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et d'Amérique du Sud. À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, quels sont les motifs qui les poussent à quitter leur pays et à choisir le Québec ? De plus, comment s'adapte-t-on à la société d'accueil ? Finalement, en situation d'adaptation, comment négocie-t-on son identité ethnoculturelle en lien avec son groupe d'appartenance d'origine ?

### ■ 2.1 Les motifs d'immigration, le choix du Québec et de la ville

Tous les immigrants reconnaissent que le départ du pays d'origine est un choix difficile, car les implications sociales, culturelles et financières sont énormes, et l'avenir dans la société d'accueil est souvent incertain. Plusieurs écrits<sup>54</sup> témoignent des étapes à franchir pour s'intégrer ainsi que des nombreux deuils à surmonter. Certains traversent les processus administratifs d'immigration, mais à l'étape finale ils abandonnent le projet et demeurent au pays. On est généralement conscients de ce que l'on quitte, mais moins de ce qui nous attend. Dans la majorité des cas, c'est une combinaison de facteurs qui donne « le courage » de partir. À l'instar de leurs prédécesseurs, la famille des stagiaires a quitté le pays d'abord pour des raisons économiques et pour de meilleures conditions de vie, ainsi qu'avec la conviction d'un avenir scolaire pour les enfants : *On est arrivés ici en 2009. On sait que le système éducatif canadien, québécois, en général c'est quand même un bon système éducatif. C'est connu mondialement.* (Hélène, TTS)

<sup>54</sup> Gravel, Baitaglini (2000); Legault, Rachédi (2008); Gratton (2009).

Pour les répondants issus du Maghreb (presque tous des hommes), l'avenir bloqué et les conditions de travail aliénantes dans leurs pays les motivent fortement à migrer. Quant à ceux qui arrivent d'Amérique latine, plutôt des femmes, un projet conjugal ou familial les incite souvent à immigrer : *Parce que je me suis mariée avec un Québécois. Il a une petite entreprise et a beaucoup de responsabilités ici.* (Andrée, TSI)

Une seule répondante, célibataire, ajoute à son ambition professionnelle, une raison d'ordre culturel : *[Dans mon pays] c'est un peu difficile, parce que les hommes ont de la misère à accepter qu'une femme ait un statut professionnel plus haut. Je voulais aller étudier à l'étranger, c'était mon objectif. De faire mon doctorat.* (Carole, IPIQ)

Les aspirations professionnelles et l'avancement social s'ajoutent aux motifs pour la moitié des répondants. Ils veulent continuer à apprendre, approfondir leurs connaissances et acquérir de nouvelles techniques professionnelles : *J'étais fasciné par le modèle canadien parce que normalement le métier d'infirmier au Canada est régi par un ordre et il y a des droits.* (Téo, IPIQ)

Ils ont la perception qu'au Canada et au Québec, certaines professions telles que celle d'infirmière sont très valorisées et que les besoins du marché sont grands. Sans surprise, les motifs de départ font écho aux besoins de main-d'œuvre du Québec, souvent appuyés et encouragés par une tierce personne, touriste ou ancien concitoyen, à venir travailler au Québec.

*C'est pour découvrir et apprendre. Surtout dans le milieu des soins infirmiers. Parce que nous, on a appris que le Québec a besoin d'infirmiers. On a appris que la porte est ouverte, si tu veux immigrer.* (Michel, IPIQ)

### 2.1.1 Le choix du Québec

La perception de la future société d'accueil se forge notamment à travers les publicités de recrutement. Si celles-ci ont toujours eu cours pour attirer les immigrants<sup>55</sup>, aujourd'hui l'utilisation des moyens virtuels constitue une stratégie des plus efficaces et a révolutionné les moyens de recrutement. De plus, les facilités de déplacement et l'augmentation des touristes sur la planète favorisent les rencontres fortuites et les échanges : *J'ai eu la chance de rencontrer des gens qui vivaient au Québec et ils m'ont encouragé à venir ici.* (Thomas, IPIQ)

Finalement, l'information fournie par les agents d'immigration sur l'intégration socio-économique constitue un troisième facteur incitatif pour choisir le Canada et le Québec.

*Ils [les agents de recrutement] disent que les gens sont très accueillants et qu'ils sont très ouverts aux gens immigrants. Je me rappelle la femme, une Québécoise, qui a dit : « Là-bas vous allez trouver un emploi [dès votre arrivée dans l'aéroport]. C'est très facile si vous êtes infirmière; là-bas, c'est la folie parce qu'il y a la pénurie des infirmières ».*  (Carole, IPIQ)

Le Québec est choisi en raison de la perception d'une société ouverte à l'immigration et qui encourage le pluralisme, l'inclusion, et dont l'ambiance sociale est relativement harmonieuse en invitant au « vivre ensemble » : *[...] sur le net, on nous a parlé tellement en bien du Québec, ils accueillent tellement, il n'y a pas de racisme, il n'y a pas de ségrégation, il n'y a pas de différences.* (Jeanne, IPIQ)

<sup>55</sup> Au début du XX<sup>e</sup> siècle, des affiches de publicité pour le recrutement étaient distribuées partout en Europe. On y mentionnait que le travail était abondant et qu'on payait le transport vers le Canada.

On croit que le chômage, le racisme et les conflits ethniques sont moins manifestes qu'en Europe, réputée pour être désormais fermée aux immigrants issus des anciennes colonies. La perception positive du Québec alimente l'idée des possibilités de travail et d'installation.

*Arrivés au mois de juillet 2009, déjà à l'aéroport on voit la diversité. Ça c'est quelque chose qui te rassure, tu te sens intégré [...] beaucoup de racisme là-bas [en Suisse]. Il y a du racisme partout, mais on voyait quand même qu'il y avait beaucoup de différences à l'aéroport au niveau de l'accueil : Bienvenue au Canada. (Hélène, TTS)*

Les immigrants issus de la francophonie présupposent que la connaissance du français est un facteur d'intégration socioprofessionnelle. Dans la réalité, ils constatent que les particularités linguistiques québécoises (expressions, accents, intonations) ne sont pas si aisées à assimiler tant en milieu scolaire que professionnel. Cette situation devient rapidement un irritant, voire un obstacle sur le chemin de l'intégration.

En tout état de cause, la décision d'immigrer fut volontaire et réfléchie à partir d'informations glanées, notamment, sur le Net. Plusieurs des répondants s'étaient renseignés sur le pays<sup>56</sup>, les exigences de travail, les caractéristiques sociopolitiques, le climat. À divers degrés, ils avaient été en contact virtuel avec plusieurs aspects de la culture nord-américaine sans, bien sûr, d'y avoir été confrontés. Ils se sont sentis prêts à immigrer. Mais entre les renseignements obtenus sur le Net et le vécu quotidien au Québec, il y a un écart qui ne cesse de se creuser dès l'arrivée.

*Puis aussi on parlait du Québec, que c'était magique, mais wow ! Puis, ils te montrent, je me rappelle, la beauté, le château Frontenac et tous les beaux côtés. Ils [agents de recrutement] ne te donnent pas le côté qui est vrai : tout le temps que tu dois investir ici pour avoir tes papiers. (Carole, IPIQ)*

### **2.1.2 L'origine nationale : reflet de la politique d'immigration**

L'origine nationale des répondants reflète la situation de l'immigration québécoise liée aux impératifs socio-économiques et linguistiques de la province. Ainsi, le Québec sélectionne des immigrants francophones et instruits afin de combler des postes d'infirmiers : *J'ai regardé un peu les statistiques de l'immigration dans les pays occidentaux, j'ai vu que le Canada avait beaucoup plus besoin des immigrants, de la main-d'œuvre. (Thomas, IPIQ)*

La publicité à la télévision ou sur différents portails institutionnels assure une visibilité des besoins socio-économiques du Québec et permet le recrutement.

*J'ai vu les publicités à la télévision chez nous, on parlait du Canada, et pendant que je faisais ma formation en soins infirmiers dans mon pays, on me disait que les infirmières sont recherchées au Canada. Il y avait des gens qui faisaient de la promotion, aidaient les autres à monter leurs papiers pour le voyage, donc c'est ça qui m'a fait venir au Canada. (Téo, IPIQ)*

Témoins de l'immigration récente dans la région de Québec et à Montréal, plusieurs des répondants sont issus des pays africains, du Maghreb, alors que d'autres viennent d'Amérique latine, en particulier de Colombie. Les Africains rencontrés se définissent par leur nationalité et s'identifient à leur groupe d'appartenance ethnoculturelle et linguistique : par exemple, ils

<sup>56</sup> Les immigrants professionnels de la santé ont parcouru le Net afin de connaître les exigences de l'Ordre des infirmiers et infirmières du Québec (OIIQ).

sont Togolais et parlent l'adélé, reflet de la réalité nationale de plusieurs pays subsahariens. Par conséquent, les langues parlées sont variées, allant de l'arabe à l'espagnol en passant par de nombreuses langues locales africaines. Plusieurs Africains, dont les Maghrébins, ont d'abord étudié au lycée, où la plupart d'entre eux ont appris le français « international » calqué sur celui des anciennes colonies. Selon les événements historiques et les décisions politiques, certains pays africains ont fait du français la langue maternelle et d'usage, notamment dans la scolarisation, alors que d'autres reconnaissent nationalement les langues maternelles traditionnelles. Par conséquent, la maîtrise du français varie selon le parcours de vie des répondants. Dans certains pays, comme le Togo, le français est reconnu comme langue officielle en dépit du fait que les langues locales sont prépondérantes. De plus, on peut aussi supposer qu'à travers leur apprentissage des expressions et des accents du français de France, ils acquièrent, dans le cadre de leur formation, des valeurs et des comportements qui relèvent en partie de l'Hexagone et qu'ils transposent ensuite dans la société d'accueil.

Les répondants originaires des pays d'Amérique latine ont profité d'une session de francisation offerte par le cégep ou l'université. La deuxième génération, scolarisée au Québec, parle le français, auquel s'ajoutent le créole, l'anglais ou l'espagnol. Quant à l'appartenance religieuse, elle varie. Ils se disent presque tous croyants, mais plus ou moins pratiquants. On peut les regrouper en deux groupes : ceux de tradition chrétienne et ceux de tradition musulmane. Certains se déclarent agnostiques ou athées et ne pratiquent pas, alors que d'autres, principalement les évangélistes, sont très engagés dans leur Église, et leur ferveur religieuse est manifeste.

### 2.1.3 Des trous de mémoire pour la deuxième génération

À l'instar d'une majorité d'immigrants des dernières décennies, les parents des étudiants de deuxième génération ont opté pour le Québec afin d'améliorer leurs conditions de vie et d'offrir de meilleures possibilités d'études et d'avenir à leurs enfants. Pour ces derniers, les détails du parcours migratoire des années 70-80 de leurs parents sont imprécis ou semblent s'être perdus volontairement ou involontairement à travers les années.

*Ma mère est arrivée seule ici, enceinte de ma sœur. [le père était décédé] Elle ne connaissait personne et a décidé de venir seule. En 1970, il y a beaucoup de gens qui sont venus, donc elle a connu du monde qui était comme elle : tout seuls. Donc ils ont été amis vite. Je crois que ces personnes-là qui l'ont beaucoup aidée. (Arielle, TTS)*

### 2.1.4 Le choix de la ville de Montréal ou de Québec

Questionnés sur leur choix de la ville d'adoption, les stagiaires pointent le facteur linguistique : le français semble pour eux très attrayant et il distingue même la ville de Québec de la métropole, davantage bilingue. Pour la majorité d'entre eux, à la langue se combine la connaissance d'un membre de la famille ou d'amis déjà installés à Montréal ou à Québec. Le choix de la capitale nationale se fait par opposition à la grande ville de Montréal. La taille de la ville semble avoir joué dans la décision, surtout pour ceux qui ont quitté des villes plus petites.

*Puis j'ai aimé Québec quand je me suis installé ici. Je préférais aller à Montréal parce que c'est une métropole. Et il y a beaucoup d'immigrants là-bas. Mais quand je suis arrivé ici à Québec, juste pour l'installation avec mes amis, donc j'ai réalisé enfin que Québec, je trouve, est une belle ville. C'était tranquille. Enfin, pas beaucoup des « excitants » extérieurs dans les rues et tout ça. Moins de crimes aussi, alors c'était pour moi très convenable. (Benoît, TSI)*

Pour d'autres, la capitale nationale, Québec, était imaginée comme la ville la plus importante de la province : *Dans notre pays, généralement, les capitales sont souvent les villes les plus développées. On a pensé que Québec capitale, c'était comme ça, la ville plus développée, et c'était pas ça.* (Jacques, TSI)

## ■ 2.2 L'adaptation socioculturelle : un impératif

L'adaptation est un impératif et se mène sur plusieurs fronts. Quels que soient l'origine nationale et le motif de départ, tous les stagiaires et leur famille franchissent les phases d'adaptation à des rythmes différents et de manière non linéaire. Immigrer peut représenter un véritable casse-tête logistique : les expériences vécues, tantôt communes, tantôt singulières, font appel à des stratégies qui ont une influence sur la persévérance scolaire. La capacité d'adaptation est tributaire de nombreux éléments d'ordre personnel ou social : immigration volontaire ou non, l'âge, le degré de scolarisation, l'origine nationale et ethnoculturelle, la maîtrise de la langue, l'accueil, le soutien d'organismes communautaires<sup>57</sup>.

Malgré l'information grappillée avant le départ et à l'arrivée, les premiers moments de l'adaptation fonctionnelle qui consiste à chercher un logement, à se débrouiller en transport en commun, à trouver une source de revenus (par le travail ou par des bourses) et, pour certains, à inscrire leurs enfants à l'école, demeurent exigeants<sup>58</sup>.

*Ça n'a pas été du tout facile pour moi. Je ne connaissais pas le Québec, je ne savais pas comment m'orienter. J'étais toute seule avec trois enfants, c'était pas facile du tout. Du tout, du tout, du tout. J'ai tellement stressé que j'ai eu de l'acné partout.* (Jeanne, IPIQ)

D'une manière générale, les répondants arrivés depuis moins de deux ans admettent qu'ils ont eu un accueil chaleureux dès leur descente d'avion. Outre les services de première ligne installés à l'aéroport et destinés aux immigrants, c'est principalement par le biais de parents, « un cousin lointain », d'amis ou de connaissances qu'ils ont été informés sur les organismes d'aide et sur différents aspects de la société québécoise.

*Avant moi, [un ami] est parti six mois auparavant. C'est lui qui me donne des informations, qui a construit le repère pour moi. Faut dire, à l'aéroport le service était vraiment très bien, c'était bien organisé. Il faut créer le réseautage. C'est ce qu'on nous a appris. Les amis t'aident à t'installer en te donnant des informations, et voilà.* (Michel, IPIQ)

Le degré d'ouverture de la société d'accueil facilite l'intégration. Le Québec, au cours des dernières décennies, a dû évoluer au contact des immigrants et en raison de sa responsabilité comme société d'accueil<sup>59</sup>. Les années 1970 ont annoncé une réflexion sur l'intégration et la construction d'outils de formation interculturelle. Tant les immigrants que les membres de la société d'accueil de l'époque, peu habitués à se côtoyer, vivaient de multiples malentendus culturels, comme ce fut le cas pour certaines familles des stagiaires rencontrés.

---

<sup>57</sup> Primeau (2013).

<sup>58</sup> Gravel, Baitaglini (2000); Legault, Rachédi (2008).

<sup>59</sup> C'est dans les années 70 que le Québec s'affirme comme société distincte et revendique des pouvoirs en matière d'immigration. Par conséquent, en se déclarant ouvert sur le monde, le Québec prend aussi la responsabilité d'accueillir et d'intégrer les immigrants. S'ensuit un processus de transformation sociale et la création de différentes mesures d'intégration.



*[Ma mère] trouvait que c'était difficile. En plus, dans le temps qu'elle était enceinte de ma sœur, je pense qu'il y a eu une grosse poussée d'immigrants. Je crois que les services sociaux ne savaient pas vraiment comment ça fonctionnait, l'immigration. Ma mère s'était fait retirer ma sœur. Comme ma mère, elle, ne comprenait pas vraiment comment qu'ils faisaient, ma sœur avait été retirée par les services sociaux. Un peu plus tard après la naissance, ils venaient et ils disaient que ma sœur devait avoir sa propre chambre. (Arielle, TTS)*

Aujourd'hui, l'expérience d'accueil et d'intégration permet de mieux répondre aux malentendus interculturels. Les services d'aide aux immigrants sont reconnus pour leur soutien et leur efficacité durant les premiers moments de l'adaptation fonctionnelle. Certains des répondants en ont bien profité pour mieux s'orienter.

*J'ai communiqué avec un organisme. Et puis, j'ai commencé la formation de préposé, trois jours après être arrivée. Après une semaine, j'étais capable de voyager à Montréal, de prendre le métro [...] c'est une aide vraiment considérable. (Thomas, IPIQ)*

Dans les endroits qui reçoivent peu d'immigrants, comme la ville de Québec, le tissu associatif est moins développé. Par contre, ils offrent des avantages comme le calme, l'ordre, la sécurité, perçus en comparaison avec le pays d'origine.

*On a trouvé les organismes qui se trouvent dans les Églises, qui fournissent des meubles, la cuisinière, la laveuse-sécheuse... Alors on a eu cette aide des gens... parce qu'on n'avait pas beaucoup d'argent pour nous installer dans un appartement. Oui, vraiment, ils nous ont aidés beaucoup. (Andrée, TSI)*

L'adaptation fonctionnelle chevauche l'adaptation sociale, qui consiste notamment à apprivoiser le climat et à se familiariser avec la nourriture, à comprendre le système de transport et le système scolaire, et à socialiser. Lors des entrevues, la majorité des stagiaires traversaient, souvent avec difficulté, les différentes phases d'adaptation.

### **2.2.1 Le rapport au climat : un obstacle inattendu en filigrane de l'adaptation**

Sans grande surprise pour les Québécois, mais pour la majorité des nouveaux arrivants, dont plusieurs ont immigré en hiver, une première découverte est le climat. Le passage d'une saison à l'autre a maintes fois été évoqué, dans les entrevues comme dans les écrits sur l'immigration, comme un premier pas à franchir dans le processus d'adaptation. Affronter l'hiver requiert des habiletés particulières et, pour les nouveaux arrivants, un apprentissage de comportements culturels. Si cela paraît anodin pour les uns, pour les autres cette difficulté est en filigrane du processus d'adaptation. Ils ont dû apprendre à s'habiller adéquatement, à tenir compte de la neige et du froid dans leurs déplacements et dans leur horaire lorsqu'ils cherchent du travail ou pour rencontrer des amis. Dans la littérature anthropologique, de nombreux liens ont été établis entre l'environnement dans lequel on vit, les comportements culturels et la vision du monde d'un groupe culturel. Il n'est pas surprenant que tout nouvel arrivant éprouve une difficulté d'adaptation climatique.

*Je suis arrivé en plein hiver, j'avais pas beaucoup des amis. Je ne pouvais pas sortir et marcher. Je n'étais pas habitué à ça. Je pouvais avoir faim, pour chercher quelque chose à manger je ne savais pas comment aller prendre l'autobus. J'ai connu ça après trois mois. Des fois, je marchais à pied très, très loin pour aller faire mes courses, je savais pas que l'autobus passe à côté de chez moi. (Thomas, IPIQ)*



Le choc climatique qu'on traduit par la rigueur de l'hiver auquel on n'a jamais été préparé et qu'aucun répondant n'en a parlé comme d'un avantage ou d'un bénéfice génère beaucoup de stress que la société d'accueil a tendance à négliger.

### **2.2.2 Le rapport au français québécois : un apprentissage éprouvant**

En second lieu, c'est la difficulté de communiquer dans une langue qu'on maîtrise mal, avec des interlocuteurs qui parlent trop rapidement, qui ont un curieux accent et un vocabulaire méconnu. On le sait, la maîtrise du français québécois s'avère fondamentale comme outil de communication au sein d'une société. Sans celui-ci, il est difficile d'établir le contact et on se sent souvent isolé. Pour les stagiaires, l'apprentissage du français québécois est la clé pour réaliser leur parcours scolaire, pour obtenir un diplôme et pour s'intégrer économiquement. La non maîtrise de cet outil de communication constitue un stress énorme comme nous le verrons au chapitre suivant : *La [difficulté d'apprentissage de la] langue fait qu'on doit étudier le double qu'une personne d'ici, parce que j'ai besoin d'apprendre le contenu, et en plus la façon de le dire.* (Catherine, IPIQ)

### **2.2.3 Le rapport au marché du travail : des portes à ouvrir péniblement**

Alors que le projet migratoire a été planifié, l'arrivée dans une nouvelle société oblige à mettre en branle une série de démarches administratives afin de s'enraciner. On est confronté à de nombreuses contraintes et à l'obligation de reprendre des études. L'idéalisation de la société d'accueil et de son projet d'insertion s'en voit affectée : *Je suis pas venu au Canada pour descendre [être déqualifié].* (Michel, IPIQ) Le projet migratoire, tel qu'anticipé, ne prévoyait vraisemblablement pas les difficultés d'insertion dans l'univers professionnel québécois. Tous sont confrontés à la question des équivalences et des diplômes, dont la gestion administrative provoque des délais pour s'inscrire au programme d'*Intégration à la profession infirmière du Québec.*

*C'est difficile aussi parce que, partant de chez moi, j'ai pas eu toute l'information par rapport à mon cours d'infirmière. Je pensais que mon dossier était complet, qu'en arrivant je devais juste aller à l'Ordre et commencer le cours. Dès que je suis arrivée, alors je me suis rendue compte que mon dossier était vraiment incomplet, il manquait plein de papiers.* (Carole, IPIQ)

Les obligations économiques les rattrapent rapidement et ils prennent conscience de l'ampleur des obstacles socio-économiques à surmonter.

*Quand on arrive, on savait qu'il allait avoir des frais de subsistance, mais le processus, le loyer et tout le reste, le coût de la vie, c'est des informations qu'on n'a pas. Disons, le bail est signé, payer les frais pour l'étude des dossiers. On s'est rendu compte que, si tu ne trouvais pas de quoi à faire dans les trois mois, c'est sûr que tu aurais des difficultés pour pouvoir subvenir à tes besoins.* (Michel, IPIQ)

Sous la pression financière et en attente de la reconnaissance des acquis, des répondants acceptent les boulots qui s'offrent à eux : *J'ai travaillé dans des sociétés pour les jeux pour enfants. Après, j'ai travaillé dans des imprimeries.* (Téo, IPIQ) D'autres sont dirigés vers une formation de préposé aux bénéficiaires (PAB) qui leur permet un premier contact avec le milieu de la santé : se familiariser avec les codes culturels ainsi qu'avec les accents et les expressions québécoises. Bien que frustrés par leur déqualification professionnelle, certains reconnaissent

que cette expérience peut faciliter leur intégration et leur réussite au programme *Intégration à la profession infirmière du Québec* de la formation continue.

*Les problèmes rencontrés [comme préposé] sont pratiquement les mêmes [que ceux des infirmières], mais c'est les interventions, maintenant, qui sont différentes. En plus, on a eu la chance d'observer le travail des infirmières.*  
(Michel, IPIQ)

#### **2.2.4 Le rapport avec les autres Québécois : une distance polie et impersonnelle**

On reconnaît que le soutien des organismes d'aide aux immigrants favorise l'adaptation et qu'il est aisé d'aborder les autres Québécois sur la rue pour leur poser des questions. Les échanges sont polis, mais brefs. C'est par le biais des organismes d'accueil aux immigrants qu'on rencontre des travailleurs ou des bénévoles issus de la société d'accueil ou encore d'autres immigrants avec qui on partage des informations de toutes sortes et qui deviennent partie prenante d'un réseau : *Au niveau de la population, quand tu demandes, tu poses une question à quelqu'un, les gens sont prêts à te répondre : le service se trouve ici.* (Michel, IPIQ)

La présence d'enfants, bien qu'exigeante en termes de responsabilités, sert aussi de passerelle avec la société d'accueil et facilite l'adaptation.

*Mes enfants n'ont pas de problèmes d'intégration. Ce sont des enfants très sociables. Ils ont beaucoup d'amis, québécois aussi. C'est sûr qu'ils ne connaissent pas l'Afrique, donc ils pensent que l'Afrique, c'est comme ici. C'est différent de quelqu'un qui part d'Afrique pour ici directement. C'est plus facile pour eux de s'adapter. Ils parlent bien français.* (Hélène, TTS)

Bien que les répondants se disent sociables et ouverts, rencontrer des Québécois d'implantation ancienne hors des services fréquentés ne va pas de soi, et les moyens pour y parvenir demeurent mystérieux. Si les répondants réussissent à socialiser dans le domaine public, ils disent cependant avoir beaucoup plus de difficultés à développer des relations interpersonnelles. Certains secteurs favorisent ces échanges : par exemple l'école des enfants devient un lieu potentiel de rencontres et d'échanges avec d'autres parents, une voie de socialisation, notamment si on participe aux activités parascolaires.

*Je fais du bénévolat à l'école. Pour dépister les poux sur la tête des enfants. Je vais aider, participer à une sortie où il faut encadrer les enfants. Mes enfants ont vraiment beaucoup d'amis québécois parce que dans l'immeuble on est pratiquement les seuls immigrants. Ma femme dit qu'en rencontrant des parents, voir comment la famille, ça se passe, ça lui permet d'étudier un peu les lois.*  
(Karl, IPIQ)

Plusieurs répondants choisissent de s'intégrer à des activités sportives ou sociales afin de se familiariser avec la culture québécoise : *Pour apprendre le français, j'ai été bénévole trois ans pour le Tour de l'île, et aussi à l'hôpital Jean-Talon.* (Jeanne, IPIQ) Les premiers contacts avec le français québécois constituent un élément de déstabilisation culturelle et une difficulté insoupçonnée qui se manifesterait tout au long de leurs études.

*La difficulté avec le français qu'on parle ici au Québec... C'était tellement difficile à comprendre pour moi. Il y a des mots que j'ai pas compris la première fois. J'ai dit : « Moi je ne vous comprends pas. » Il y a des gens qui pensaient que je ne connaissais pas le français.* (Thomas, IPIQ)

Le manque crucial de temps pour entretenir des relations interpersonnelles ainsi que des moyens financiers limités deviennent des obstacles quotidiens : *Maintenant, je suis si chargé parce que je suis obligé d'étudier du lundi au vendredi et de travailler samedi et dimanche. J'ai pas beaucoup de temps de me faire des amis.* (Thomas, IPIQ)

Parmi les facteurs qui empêchent de tisser des relations plus personnelles, on identifie l'âge (les réseaux seraient déjà formés), la langue (y compris les expressions propres aux jeunes adultes) et des codes culturels différents, comme les salutations. À partir du moment où on entre au cégep, le mouvement général est de se tourner vers d'autres étudiants issus de l'immigration et qui ont un âge, une situation et un vécu semblables. On dit que nouer des liens personnels au Québec requiert du temps ; la vie étant plus organisée et souvent surchargée d'obligations diverses, il y a moins de place pour la spontanéité de la rencontre.

*Pour moi, particulièrement, ça n'a pas été difficile parce que j'ai travaillé, j'ai eu des amis québécois, j'ai eu des amis immigrants, donc ça n'a pas été difficile. Mais on ne se rend pas visite comme ça. C'est au téléphone : bon, je comprends, parce que tout le monde travaille. Mais chez moi, on n'utilise pas trop le téléphone, on se rend chez la personne.* (Martin, IPIQ)

Les répondants disent avoir des amis de différentes origines, mais peu d'amis québécois d'implantation ancienne. Pour certains d'entre eux, ce serait plus facile : *À cause de ma personnalité, je pense. [...] Oui. J'ai des amis « québécois » aussi.* (Arielle, TTS) Pour d'autres, l'amitié est une question de « chimie » ou d'avoir des « points communs », qui peuvent se développer autour des comportements ou des attitudes liés à l'âge, aux intérêts sociaux, à l'école et aux affinités culturelles.

*C'est plus des amis qui me ressemblent. Qui ont plus le même parcours. On a des points en commun... de mon groupe ethnique, pour la plupart, ou des immigrants. Je ne les sélectionne pas, c'est probablement les intérêts qui font que, quand on se ressemble, on s'assemble plus facilement. [en parlant d'amis québécois] [...] Oui j'en ai beaucoup, mais ça c'est récent.* (Geneviève, TTS)

L'origine ethnoculturelle n'est pas nécessairement un critère privilégié pour entretenir des relations interpersonnelles. À travers les services d'aide, les cours ou les formations, on rencontre surtout des personnes de diverses origines avec qui on partage des préoccupations semblables, la même réalité et la même expérience de vie, celle d'avoir immigré : *C'est plus facile, ça va plus vite... on n'a pas à tout expliquer.* (Jacques, TSI)

### ■ 2.3 La mouvance de l'identité ethnoculturelle

Dans la sphère sociale où les institutions de la société d'accueil ont pignon sur rue, les Québécois d'immigration récente doivent constamment s'adapter culturellement en aménageant leur identité<sup>60</sup>. La distance avec son pays d'origine concourt à une prise de conscience de sa propre identité ethnoculturelle, et dès les premiers moments de l'intégration on est confronté à l'altérité : *Tu te dis : attends, mais c'est moi qui suis différent. C'est une particularité.* (Michel, IPIQ) Rapidement les différences culturelles surgissent à travers les gestes quotidiens et anodins, que l'on exécute de manière souvent banale, comme de saluer.

---

<sup>60</sup> Lapierre, Loslier (2003).

*Les signes de respect, l'attitude, même le non-verbal, même de simples gestes qu'on a chez nous... Par exemple, en Afrique, on a tendance à saluer tout le temps : même si tu ne connais pas, vous vous croisez à l'arrêt de bus. Nous, ça nous arrivait même dans le bus, tu salues tout le temps le chauffeur, tout le monde dans le métro, mais pratiquement on te répond pas. (Michel, IPIQ)*

Sous l'effet de la confrontation, les valeurs sont remises en question et les comportements usuels ne semblent plus adéquats : l'identité ethnoculturelle se modifie et doit se réinventer<sup>61</sup>. Des éléments sont supprimés, d'autres sont négociés ou réinterprétés selon les contextes. Quels sont ceux auxquels on tient et ceux qu'on peut ou doit modifier ? Tel est le défi des stagiaires rencontrés. Il en est de même pour les étudiants de deuxième génération qui se retrouvent aux prises d'une dualité identitaire.

Le brassage de l'identité ethnoculturelle entraîne nécessairement une déstabilisation, une perte de repères et occasionne la comparaison.

*Ce qui a attiré un peu mon attention, c'est le fait que les Québécois parlent beaucoup. Pendant, par exemple... pendant le lunch, le dîner, on va te parler de son mari, ses enfants... Chez nous, la bouche qui mange ne parle pas. Mais j'ai trouvé, dans l'habitude des Québécois, ils aiment parler d'eux. Chez nous, c'est l'intimité. (Téo, IPIQ)*

Les stagiaires, sensibles aux différences ethnoculturelles, tentent de se positionner face aux éléments culturels de leur groupe et de la société d'accueil : *La société québécoise elle est plus individualiste, c'est pas comme en Afrique. (Jeanne, IPIQ)*

Le cégep comme institution scolaire se trouve au carrefour des négociations et des aménagements identitaires<sup>62</sup>. Ce phénomène s'accroît lors des stages en milieu professionnel où il faut adopter des comportements normalisés découlant de la conception québécoise des interventions en travail social et en santé.

Si on se dit mal à l'aise avec l'individualisme qui prévaut au Québec, on est toutefois charmé par certains traits culturels, comme la serviabilité ou l'entraide : *Le comportement qui m'a intéressé au Québec, c'est l'aide. (Téo, IPIQ)* Ou encore, on critique le peu de place accordée aux personnes âgées dans la société, mais on admire l'attention réservée aux enfants.

*C'est un comportement qui m'a beaucoup marqué, qui est vraiment favorable, c'est l'attention qu'on porte aux enfants. Vraiment, là c'est... j'ai aimé ça et j'aime ça. Je trouve qu'ici on porte une certaine attention aux enfants qui me va vraiment au cœur. Qui me touche beaucoup, oui. (Martin, IPIQ)*

Le temps passé au Québec amène nécessairement à travers les générations une transformation, du moins en partie, de l'identité ethnoculturelle. Des éléments culturels s'oublient, alors que d'autres persistent à travers l'éducation familiale telles la langue d'origine, les pratiques culinaires et les relations interpersonnelles spécifiques. Par exemple, dans les familles issues de l'immigration, l'éducation des filles est plus sévère que dans la culture québécoise, généralement plus permissive sur les sorties, la sexualité, le rapport à l'autorité<sup>63</sup>.

<sup>61</sup> Plivard (2014).

<sup>62</sup> Clavet (1989).

<sup>63</sup> Gaudet, Loslier (2009); Fondation filles d'Action (2010).

*Elle [la mère] ne voulait pas qu'on parle joual. Elle voulait qu'on parle très, très bien le français. Nous, c'est la correction. C'était plus sévère dans ma famille. Je ne pouvais pas vraiment coucher chez des amis. Le contexte socioreligieux... on ne pouvait pas avoir un gars dormir chez nous. Il y avait un âge pour sortir avec un gars plus vieux, pas pendant les études, puis pas de sexe avant le mariage non plus. (Arielle, TTS)*

### **2.3.1 La deuxième génération : entre rupture et continuité**

Si on reconnaît que les étudiants récemment arrivés au Québec peuvent être en décalage culturel, on néglige le fait que les étudiants de deuxième génération vivent aussi des écarts culturels.

*C'est peut-être la différence de mentalité entre les Haïtiens et les Québécois... Moi, en premier j'ai étudié pour être éducatrice à la petite enfance. Pour mon père (d'origine québécoise), c'est correct. Tu suis ton cœur, ta voie, ce que t'aimes. Et tu réussis dans ce que tu fais. Ma mère [d'origine haïtienne] aussi, c'est la même chose. Mais elle aurait peut-être préféré que je sois infirmière ou avocate. Mais là, je l'ai forcée à accepter. Non, je veux faire quelque chose que j'aime. Elle a compris ça. (Paule, TTS)*

Les étudiants socialisés et scolarisés au Québec se retrouvent souvent dans un entre-deux où ils se forgent une identité biculturelle qui aura forcément un impact sur leur parcours de vie : *Ils ont l'impression que les parents québécois sont plus souples. Donc, pour mes parents, vouvoyer les gens et toute la question de respect, qu'ils ne voient pas au Québec. (Geneviève, TTS)*

Les stagiaires de deuxième génération, plus tiraillés entre leurs univers culturels, sont moins centrés sur les mécanismes d'intégration qui demandent une grande ouverture à la société d'accueil. Par conséquent, ils doivent concilier, négocier et se promener d'une identité à l'autre.

*Ça demande une grande ouverture de ma part. J'ai des amis haïtiens, j'ai des amis québécois, c'est deux mentalités différentes qui peuvent se rejoindre quelque part, mais ça demande de gérer ces deux mentalités-là. (Paule, TTS)*

Pour une majorité d'immigrés ayant quitté leur pays souvent dans des conditions très difficiles, le rêve d'un retour ne se réalisera jamais. Ils entretiennent alors différents types de lien avec leur pays d'origine. Certains tentent de transmettre à leurs enfants nés au Québec des images positives du pays en déconstruisant les images véhiculées par les médias ou en allant y séjourner durant les vacances. La deuxième génération devient en quelque sorte une passerelle entre ici et là-bas : *Plusieurs fois, ma mère a absolument inculqué ça à ses enfants, [le pays] qu'on montre à la télévision. Je veux qu'on montre les vraies affaires. On y est allés plusieurs fois. (Paule, TTS)*

Les stagiaires de la deuxième génération entretiennent des liens plus ou moins importants avec la communauté ethnoculturelle de leurs parents, selon leur âge et leurs intérêts. Ils se perçoivent intégrés au Québec, ont achevé leurs études et sont à la recherche d'un emploi. Ce qui les place quelquefois dans une situation inconfortable au sein de leur famille, encore très attachée au rêve du retour. La distanciation avec le pays d'origine va de pair avec le sentiment et le degré actuel d'appartenance à la société d'accueil : *Ma mère aimerait ça partir et puis rester là. Moi, je suis née ici. J'aime ça y aller pour les vacances, mais je suis née ici. Je serais perdue un moment donnée, là-bas. J'ai plus de racines ici. (Arielle, TTS)*

Plusieurs des stagiaires rencontrés ont développé divers types de liens avec leur communauté d'origine, qui les supporte culturellement, partage des produits alimentaires, parle la même langue. La fréquentation des lieux de culte offre souvent beaucoup plus que la pratique religieuse; elle permet des échanges et des rencontres communautaires.

*Depuis qu'on est jeune, le point de rencontre, c'était beaucoup l'église pour se rassembler, pour parler, et puis aussi des activités qui étaient en lien avec ça. Mais moi je vais plus à l'église. (Geneviève, TTS)*

Toutefois, ce besoin s'estompe chez la deuxième génération pour qui se pose le choix important de pratiquer ou non sa religion. Les stagiaires ont adopté différentes voies. Certains font de la religion un élément dynamique de leur identité biculturelle, alors que d'autres, au contraire, s'en distancent davantage, jusqu'à la rejeter. Plusieurs maintiennent des éléments culturels comme la langue, la nourriture, les relations familiales, mais délaissent la pratique religieuse qui devient, malgré leur participation à des grandes fêtes communautaires, plus individuelle comme le remarque le sociologue Eid en parlant des musulmans<sup>64</sup>.

## ■ 2.4 Le parcours scolaire et les expériences professionnelles

Tous les étudiants rencontrés ont un parcours de vie singulier. Leur maturité les amène à faire un choix de carrière réfléchi lié aux objectifs du programme. Leur intérêt à vouloir aider et changer les choses motive leur choix de devenir, par exemple, travailleur social. Leurs expériences de vie antérieures, leur âge, leur motivation et leur intérêt pour la profession constituent des facteurs positifs pour la poursuite de leurs études.

*Depuis que je suis jeune, je m'implique. J'ai toujours voulu aider les gens. [...] Puis on m'a parlé du travail social, j'ai lu un peu et j'ai dit OK, je vais essayer voir si j'aime ça. Je vais continuer jusqu'à ce que je réussisse. Même si j'échoue, je voulais continuer. (Geneviève, TTS)*

Pour les mêmes raisons, les premières sessions se sont bien déroulées : *J'étais motivée. C'était mieux, et en même temps j'étais plus vieille. (Arielle, TTS)* Les acquis en méthodologie favorisent grandement la réussite de plusieurs, alors que ceux qui ont un déficit à ce niveau sont désavantagés. Toutefois, s'ils sont motivés, ils vont persévérer et vont probablement réussir.

*Ça m'a joué des tours, parce que j'avais pas nécessairement une structure. J'ai dû apprendre ça un peu tard : comment étudier, comment surligner, et tout ça. Quand j'avais un examen, j'étudiais la veille. (Geneviève, TTS)*

La majorité des répondants, de première et de deuxième génération, nettement plus âgés que la moyenne des étudiants du secteur régulier, possède déjà un diplôme ou une expérience sur le marché du travail. Certains, issus de la deuxième génération, ont fait un détour et ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou un diplôme d'études collégiales (DEC), et d'autres ont fondé une famille, puis sont retournés aux études.

*Juste avant mon DEC, j'ai fait un DEP en cuisine d'établissement. J'ai adoré ça, mais je ne voulais pas travailler là-dedans. C'était comme un tremplin. J'étais pas prête à aller au cégep et je ne voulais pas aller travailler au salaire minimum. (Marie, TTS)*

<sup>64</sup> Eid (2007).



Quant aux étudiants infirmiers, ils ont soit un diplôme d'État en Soins infirmiers, l'équivalent d'un DEC, soit une formation universitaire et un seul détient une maîtrise. À leur formation de base s'ajoute souvent une spécialisation. Les uns se spécialisent dans les soins d'urgence et l'exploration fonctionnelle respiratoire, d'autres se tournent vers les maladies infectieuses, le VIH, la prévention des maladies endémiques, la santé et la sécurité au travail. Leur rôle professionnel antérieur se différencie de celui du Québec : *Dans les urgences, les infirmiers peuvent travailler comme des ambulanciers.* (Thomas, IPIQ) De plus, devant la pénurie de médecins dans certaines régions, un technicien supérieur de la santé assure des responsabilités nombreuses et variées.

*Ils nous permettent d'aller dans les petits villages, là où il n'y a pas de médecins. Là on fait les soins infirmiers et on fait aussi l'évaluation du patient, on le prend en charge dans sa globalité et, quand on voit que ça ne va pas, on l'envoie dans un hôpital de ville.* (Martin, IPIQ)

Ces répondants, dont quelques-uns occupaient jadis des postes de responsabilité, par exemple chef d'unité en chirurgie cardiaque en urgence, immigrèrent avec un bagage d'expériences de travail de quatre à vingt ans de pratique, un sentiment de compétence et d'optimisme, et beaucoup d'espoir.

#### **2.4.1 Travaux d'équipe : une gestion des identités**

Tout au long du programme, des activités d'apprentissage doivent se réaliser en équipe. Pour les étudiants de la première génération préoccupée par la reconnaissance de leur singularité, l'origine ethnoculturelle joue plus ou moins dans le choix de leurs partenaires d'équipe. Mais pour la deuxième génération qui, bien que née au Québec, se fait régulièrement identifier comme étrangère, l'origine ethnoculturelle, tout comme l'apparence physique, devient un critère rassembleur dans la formation des équipes.

Durant les cours théoriques, les étudiants rapportent que les travaux d'équipe génèrent des tensions attribuées principalement à la gestion des relations interpersonnelles considérées comme incompatibles, et non à la nature du travail demandé. Peu d'entre eux perçoivent le travail d'équipe comme une pratique de terrain.

*Mais ce qu'on apprend en technique, c'est justement la communication aidante, la communication non violente, savoir exprimer ce qui nous dérange chez l'autre, les émotions que ça nous fait vivre...* (Félix, TTS)

Si le professeur n'intervient pas dans la composition des équipes, spontanément les étudiants ont tendance à se regrouper selon des affinités de situation ou selon l'apparence physique.

*En travail d'équipe, la plupart du temps on se rassemble en tant qu'immigrants. Même si on se connaît pas. C'est sûr qu'on a des difficultés entre nous, mais on essaie de s'entraider. Il y en avait qui avaient la barrière de langue et qui avaient même pas vraiment compris c'était quoi le travail.* (Geneviève, TTS)

On peut faire l'hypothèse que la composition et la dynamique des équipes reflètent celles du programme et de la société. On s'assemble avec ceux qui partagent un aspect de notre réalité.

*C'était une division qui se faisait tout seul, même dans les cours. Même si tout le monde se parlait, il y avait les Noirs dans une place, les Blancs dans une autre. On n'a jamais compris pourquoi ça faisait ça, parce que tout le monde se parlait quand même.* (Madeleine, TTS)

Le cégep, le programme d'études, la classe sont aussi des lieux où se construit l'identité ethno-culturelle. Selon les rapports entre les groupes d'étudiants et les attentes parfois différenciées des professeurs envers leurs étudiants, ceux-ci se construisent une image spécifique d'eux-mêmes et de leur groupe d'appartenance qui a des incidences sur leur persévérance et leur réussite.



## Des difficultés sur le chemin de la réussite : situations et gestion du stress

*Surtout le stress, vraiment, qui nous fait vraiment louper le stage. Mais quelles questions l'enseignante va me poser ? Tu ne lis même pas bien ton dossier et puis tu te mets à faire des erreurs. On doit être organisé, savoir planifier ce qu'on a à faire durant, être libéré du stress, sinon c'est trop difficile.*

(Maude, IPIQ)

Le stage comporte des apprentissages et des exigences pédagogiques qui se complexifient durant le parcours scolaire. Tous les étudiants éprouvent à un moment ou l'autre de leur cheminement scolaire des difficultés correspondant à des indicateurs de leur parcours et qui peuvent interférer avec celles d'ordre personnel, familial et socio-économique. Pour les étudiants issus de l'immigration s'ajoutent les difficultés liées au moment de leur installation au Québec, au statut d'immigrant, à l'origine nationale et ethnoculturelle ainsi qu'à l'image projetée dans la société d'accueil. Les étudiants rencontrés ont dû s'adapter aux impératifs d'un programme scolaire, et mener parallèlement des apprentissages sociaux et linguistiques tout en assumant des responsabilités parentales. De plus, une majorité d'étudiants souvent plus âgés et plus scolarisés se perçoivent en décalage socioculturel avec leurs jeunes collègues québécois d'implantation ancienne avec qui ils ne partagent pas les mêmes préoccupations ou les valeurs. Finalement, lorsqu'ils sont identifiés ou perçus comme étrangers, ils se retrouvent socialement en position asymétrique, c'est-à-dire marginalisés. C'est le cas de plusieurs étudiants de deuxième génération<sup>65</sup>.

Les savoirs, savoir-faire et savoir-être, enseignés dans les cours théoriques, expérimentés en laboratoire et appliqués en stage professionnel, doivent être maîtrisés pour l'obtention du diplôme. Au dire des stagiaires rencontrés, l'acquisition des connaissances théoriques ne représente pas un obstacle démesuré s'ils ont étudié sérieusement et fourni les efforts nécessaires, et si le professeur enseigne correctement. Ils mentionnent, en général, que les cours théoriques les ont bien préparés au stage. Dans les faits, ces stagiaires avancés dans leur programme d'études ont surmonté leur première année scolaire, généralement éprouvante. Si on compare le nombre d'étudiants qui entreprennent un programme à celui de ceux qui le terminent, on se rend compte de la diminution des effectifs. Parmi les raisons invoquées, il y a le choix d'un programme

---

<sup>65</sup> Lapierre, Loslier (2003).

inadéquat et des professeurs croient qu'il y a des étudiants qui n'ont pas les acquis nécessaires pour poursuivre le programme<sup>66</sup>.

Toutefois, les étudiants rencontrés avaient confiance dans ce qu'ils ont acquis. Pour les adultes diplômés, leurs études antérieures et leurs expériences professionnelles ont constitué des atouts. Certains croient, à tort ou à raison, que les connaissances médicales sont universelles et que seul le contexte de pratique diffère.

*Ce n'est pas en huit mois qu'on va acquérir la dextérité des soins infirmiers québécois, sur le terrain. Mais la théorie, elle, est pareille partout. C'est pas facile les stages. Sur le papier, sur les examens, on n'a pas de problème, mais c'est au niveau du stage. C'est une façon de nous montrer nos limites. (Jeanne, TTS)*

Les stages font ressortir des difficultés autres que l'acquisition du savoir. Les étudiants issus de l'immigration vivent diverses situations de stress ainsi que des sentiments de débordement et d'essoufflement voire d'abattement qui les vulnérabilisent et qui agissent sur leur performance. Pour tous les stagiaires, chaque difficulté surmontée constitue une avancée dans les processus de reconstruction et d'affirmation identitaire, d'intégration socioculturelle et socio-économique à la société d'accueil. Certains des répondants à la suite d'un échec ont dû reprendre leur stage, mais ils ont poursuivi sans se décourager. Sur le chemin de la réussite et de la diplomation, le temps et la persévérance deviennent inévitablement des alliés. Leur situation spécifique, qui les distingue de leurs pairs, leur confère une certaine fébrilité et un état d'esprit particulier lorsqu'ils entreprennent leurs stages en milieu professionnel. Quelles sont les situations de stress que les étudiants issus de l'immigration rencontrent au cours de leurs stages ? Quelles attitudes développent-ils pour gérer le stress et poursuivre leur parcours ?

### ■ 3.1 La non-reconnaissance de la formation scolaire et professionnelle antérieure

Plusieurs stagiaires ont l'impression que leurs années d'études antérieures sont peu reconnues et qu'ils doivent recommencer à zéro. Pour ceux qui font un retour aux études ou qui suivent le programme d'intégration professionnelle, la non-reconnaissance de leurs diplômes et le déni de leurs connaissances et de leurs années d'expérience de travail contribuent à fragiliser leur identité professionnelle. Si certains répondants se sont accommodés d'un retour aux études ou d'une régression professionnelle temporaire<sup>67</sup>, d'autres ressentent de la frustration et ont de la difficulté à assumer cet état de fait<sup>68</sup>. La déqualification professionnelle constitue un deuil difficile à traverser dont les impacts psychologiques et sociaux sont souvent insoupçonnés<sup>69</sup>.

*La perte du statut professionnel, à quel point ça pouvait être difficile [...] je suis tombée en dépression. Parce que, si j'ai une formation universitaire et de maîtrise, j'ai quinze ans d'expérience dans une clinique de gros calibre. (Carole, IPIQ)*

<sup>66</sup> Gaudet, Loslier (2009).

<sup>67</sup> Le temps d'évaluation des papiers pour entrer au programme s'éternise sur plusieurs mois; certains stagiaires inscrits au programme d'*Intégration à la profession infirmière au Québec* suivent d'abord le programme de préposé aux bénéficiaires ou d'auxiliaires.

<sup>68</sup> Cette même situation se retrouve notamment en Techniques d'hygiène dentaire qui accueille des étudiants, dentistes dans leur pays d'origine. Gaudet, Loslier (2009).

<sup>69</sup> Plusieurs études ont documenté cette situation, notamment Legault, Rachédi (2000); Gratton (2009).

### ■ 3.2 La maîtrise du français québécois : le talon d'Achille

Maîtriser le français québécois, tant à l'oral qu'à l'écrit, en classe comme en stage, constitue le talon d'Achille des stagiaires issus de l'immigration. L'intolérance et l'impatience de leurs pairs à leur égard créent de la pression. Si on rit déjà d'eux en classe, qu'en sera-t-il en stage ? Par conséquent, plusieurs stagiaires développent de l'appréhension à l'idée de s'exprimer en français.

*Au début quand on faisait des exposés, il y avait des « Ah ! » tout le temps des gens avec le sourire parce que tu parles avec un accent. Moi, ça m'a déjà arrivé de dire à quelqu'un « Tu veux-tu venir faire l'exposé pour moi ? » parce que pas capable, elle n'arrêtait pas de rire parce que nous autres on était en avant pis on parlait, pis elle a ri. Moi j'ai capoté. (Viviane, TSI)*

Cet obstacle linguistique pour la première génération a été maintes fois relaté dans les études<sup>70</sup>. Toutefois, les étudiants de deuxième génération, bien que socialisés et scolarisés au Québec, sont aussi confrontés à cet obstacle car plusieurs d'entre eux parlent une autre langue à la maison. Quant aux étudiants allophones, ils doivent nécessairement passer par la francisation. Et ceux issus de la francophonie doivent s'adapter aux expressions et aux accents du français québécois. Tous doivent se familiariser avec le vocabulaire spécifique de leur future profession.

*Dès la première journée du stage, j'avais pas encore commencé. Elle [la professeure] m'a dit : « j'ai l'impression que tu comprends mal le français ». Comment je vais commencer ma session, si moi je comprends mal le français. Je lui ai dit : « J'ai réussi trois cours de français. Mais parfois, les mots sont différents ». (Rachelle, TSI)*

Pour tous, la maîtrise du français québécois représente un défi quotidien, exigeant et préoccupant. Inscrits dans des programmes de technique où la communication et la rapidité des échanges sont essentielles, les allophones sont désavantagés, et plusieurs s'inquiètent de leur performance tant en stage et que sur le marché du travail. Lorsqu'ils s'aventurent à poser une question sur une expression ou un mot non compris, les stagiaires perçoivent de l'irritation, voire de la méfiance chez les professeurs et le personnel du milieu. Comment se fait-il qu'ils ne comprennent pas; ceux-là ont pourtant suivis des cours de français et les autres viennent de pays francophones ? Afin de surmonter les difficultés linguistiques, plusieurs développent des mécanismes compensatoires.

*Mais malgré que la personne ne me comprenait pas, elle était gentille pareil, elle n'était pas méchante avec moi. Mais bon, il a fallu répéter, me trouver des mots plus simples pour les personnes, des choses comme ça. (Andrée, TSI)*

Plusieurs immigrants sélectionnés par le Québec, entre autres pour leur connaissance du français, réalisent que, si la maîtrise de la langue incarne dans un premier temps un atout, elle n'est pas garante de leur performance professionnelle qui nécessite l'emploi d'un vocabulaire spécialisé. Par exemple, pour démontrer une habileté comme l'empathie, un impératif en relation d'aide, il est nécessaire d'utiliser un vocabulaire significatif pour les bénéficiaires mais souvent mal intégré par les stagiaires<sup>71</sup>. De plus, les répondants ont fourni de nombreux exemples de quiproquos, comme la confusion sur les noms des médicaments ou des produits. Au Québec, dans le domaine de la santé, on dit *diachylon* ou *plaster* plutôt que *sparadrap*.

<sup>70</sup> Lapiere, Loslier (2003); Antoniades, Chéhadé, Lemay (2000); Gaudet, Loslier (2009).

<sup>71</sup> Gaudet, Loslier (2011).

*Les noms sont différents par rapport à mon pays d'origine. Faudrait qu'ils [les professeurs] sachent qu'on ne va pas devenir infirmiers québécois du jour au lendemain. Par exemple, le sparadrap, c'est le « diachylon ». Mais ce sont les noms qui changent. Mais si vous me dites « allez me chercher le diachylon » et que je n'ai pas encore eu le temps de mémoriser, c'est pas facile pour moi. (Jeanne, IPIQ)*

Dans les milieux hospitaliers, il arrive que des patients refusent d'être soignés par des stagiaires qui hésitent ou qui ont de la difficulté à s'exprimer en français. Ou encore, face à des problèmes de communication, les stagiaires ou les membres du personnel manifestent de l'impatience.

*Je ne pouvais pas non plus avoir une conversation trop longue, j'avais pas les mots. J'avais pas le français. Pis des fois, ils me disaient de quoi, pis j'arrivais à consolider la réponse dix minutes après. J'avais encore de la difficulté avec le français, moi-même je ne pouvais pas faire une relation avec les infirmières. Et le fait qu'on ne sait pas à quoi s'attendre en stage! (Viviane, TSI)*

Les méprises liées aux différences de vocabulaire constituent des irritants et concourent à l'exaspération éprouvée par les stagiaires à la fin d'une journée de stage. Les stagiaires issus de la francophonie sont confrontés à des malentendus sémantiques, c'est-à-dire l'utilisation de mêmes mots, mais ayant un sens différent. Les modes d'expression équivoques et les mots à valeur relative<sup>72</sup> qui s'appuient sur des référents culturels contribuent à entretenir l'ambiguïté et ont des conséquences plus ou moins dramatiques. Par exemple, l'expression « avoir mal au cœur » n'a aucune référence pour les stagiaires récemment arrivés au Québec, et y être confronté peut provoquer des comportements professionnels inadéquats.

*J'avais une résidente, elle m'a dit : « J'ai mal au cœur ». Je la regarde, elle a mal au cœur. [...] Je vais voir l'infirmière, je lui dis : « Telle dame, elle a dit qu'elle a mal au cœur. » Elle a dit : « Ah bon... » Je ne savais pas que le mal de cœur, c'était la nausée, non. Le mal de cœur chez nous là, c'est une crise cardiaque! (Maude, IPIQ)<sup>73</sup>*

### ■ 3.3 Se familiariser avec un rôle professionnel

L'apprentissage d'un rôle professionnel, de sa portée et de ses limites, représente un défi en soi. Au Québec, les tâches des uns et des autres sont définies avec précision et cloisonnées selon des règles institutionnelles, des ordres professionnels, des contrats de travail et des conventions syndicales. De plus, la perception qu'on se fait du métier et de sa pratique oriente les décisions et les interactions en milieu professionnel. La division des tâches axée sur la spécialisation professionnelle constitue une vision socioculturelle de la façon de penser et d'organiser le travail. Cette situation qui fait référence à la fois à la norme sociale et aux habitudes implicites du milieu du travail semble parfois équivoque pour les stagiaires. Par exemple, au Québec, on extrait les pratiques religieuses de toutes formes d'intervention professionnelle. Bien qu'ils y aient été sensibilisés durant les cours théoriques, sur le terrain la portée et les limites des définitions

<sup>72</sup> Le mode d'expression équivoque constitue une manière de s'exprimer qui comporte des énoncés pouvant avoir plusieurs sens, alors qu'un mot à valeur relative est un mot qui ne peut être compris que s'il fait l'objet d'une comparaison. Adler, Proctor II (2013).

<sup>73</sup> L'étudiante travaillait à ce moment-là dans un CHSLD.

de tâches demeurent mystérieuses et peuvent facilement déstabiliser dans un contexte social non-familier.

Dans le cadre particulier du programme *Intégration à la profession infirmière du Québec*, il est très laborieux de modifier, à la suite de plusieurs années d'expérience, le rôle et les habitudes professionnelles acquises dans le pays d'origine. Pour ces stagiaires, cette adaptation fondamentale s'inscrit dans les processus d'intégration sociale et d'acculturation qui les incite à adopter un nouveau type de relations avec les patients et leur famille, ainsi qu'avec les professionnels du milieu de la santé. Cela va de pair avec le respect des normes sociales et culturelles du Québec auxquelles doivent s'ajuster les stagiaires. On rapporte par exemple qu'au Québec, l'infirmier gère tous les médicaments du patient, alors que, dans de nombreux pays africains, d'une part il n'y a pas tant de médicaments disponibles et prescrits, et d'autre part, c'est la famille qui les distribue.

Chacun des intervenants en santé a un rôle bien défini et pose des actes précis. Par exemple, le Québec étant un état de droit, les actes médicaux catégorisés par l'Ordre des infirmiers et infirmières et par le syndicat sont balisés juridiquement.

*Il n'y a pas de ligne directrice pour nous comme ça [dans notre pays]. Ici c'est très défini juridiquement, tout est précis. Ici, le patient connaît ses droits. L'infirmier sait ce qu'il a à faire, et puis les rôles sont bien séparés. L'infirmier sait ce qu'il y a à faire; l'infirmier auxiliaire, le médecin aussi. (Karl, IPIQ)*

Au Québec, l'organisation du travail est basée sur la spécialisation, et si l'on y reconnaît des aspects positifs, on est aussi confronté au fait qu'il faut, selon la situation, toujours s'adresser à la personne spécialisée. Dans de nombreux pays, le principe organisateur du travail est basé sur la hiérarchie professionnelle. Dans certains pays africains, par exemple, un infirmier peut prendre des initiatives médicales en l'absence du médecin, même s'il est toujours assujéti à celui-ci.

*Je pense que, culturellement, on est plus collectifs, on a tendance à aider tout le monde. Mais ici, j'ai remarqué que c'est pas comme ça. Les gens [bénéficiaires] ont beaucoup d'autonomie. Face à une madame qui ne peut pas marcher, j'ai la tendance à l'aider, mais elle dit : « Je suis capable ». Ça la dérange parce que tu l'aides. (Carole, IPIQ)*

Finalement, au Québec on responsabilise énormément les bénéficiaires en ce qui a trait à leur bien-être, aux décisions à prendre sur leur santé, leur vie familiale et sociale, etc. Alors que, dans plusieurs cultures, on adopte une approche moins centrée uniquement sur eux.

*Chez nous, la famille est très, très, rigoureuse. Pas rigoureux sur les soins, mais ils sont rigoureux envers le patient ; ils disent : « Tu dois te faire soigner. Nous avons la responsabilité de te faire soigner. » La personne ne peut pas dire non. Même les médecins, quand ils disent « On te donne des médicaments », le patient va dire « oui ». Même s'il ne veut pas, il dit « oui ». (Thomas, IPIQ)*

### ■ 3.4 Des problématiques délicates : de la théorie à la réalité

Tout au long du cheminement scolaire, les cours théoriques abordent des problématiques sociales définies selon les normes et les valeurs québécoises, campées dans un contexte socio-historique et incarnées en milieu de stage. Plusieurs thèmes comme la religion, la

pauvreté chez les immigrants et la monoparentalité chez les jeunes filles issues de l'immigration rendent les stagiaires mal à l'aise et les confrontent dans leurs valeurs et dans leur identité. Ils éprouvent des difficultés à faire preuve de distance objective lorsqu'ils se sentent concernés. Une répondante juge sévèrement les exemples utilisés pour parler de la monoparentalité et de la pauvreté, car, dit-elle, ils ne correspondent pas à sa réalité de jeune mère de deuxième génération. Une autre remet en question le choix d'une visite de quartier multiethnique comme activité pédagogique pour aborder les problèmes de marginalisation des groupes ethnoculturels associés à des stéréotypes négatifs.

*Le professeur montrait comment tel quartier c'était pas cool, et tout ça, et ça m'avait mis mal à l'aise parce qu'on vit là. Tout le cours, c'était juste des Blancs [les étudiants] et ils regardaient les blocs. On est là dans le quartier et un groupe d'élèves de cégeps vient regarder les blocs, puis comment le quartier est fait. (Geneviève, TTS)*

C'est durant les cours théoriques selon l'angle utilisé par le professeur que se développent la réflexion et la décentration sur les thèmes étudiés. En classe, l'avantage d'une approche théorique est qu'elle permet de travailler la distance à entretenir entre l'étudiant et le thème traité d'une manière abstraite. Si les cours théoriques abordent des thèmes sociologiques qui peuvent heurter les sensibilités, du même coup ils les expliquent et les replacent dans leur contexte historique. Alors que le stage comme terrain de pratique fait émerger la dimension affective de la thématique, souvent insoupçonnée tant chez les étudiants que chez les professeurs.

*À l'école, je pense qu'on est quand même préparés à cette ouverture d'esprit, mais c'est dans la vie au quotidien. À l'école, ça peut ne pas te choquer, mais au quotidien, c'est des choses par moment qui viennent te chercher parce que tu n'es pas habitué à entendre ça [à propos de l'homosexualité]. (Michel, IPIQ)*

Par rapport à leurs pairs, les étudiants issus de l'immigration vivent un décalage culturel dû au fait qu'ils ont été *enculturés*<sup>74</sup> autrement que les Québécois d'implantation ancienne. L'enculturation est un processus continu par lequel tout individu dès sa naissance apprend et intériorise la vision du monde, les codes culturels et les référents de son groupe culturel<sup>75</sup>. Ces derniers sont si profondément intériorisés qu'ils deviennent pour chacun la seule réalité. Le phénomène de l'enculturation permet de développer son identité ethnoculturelle. En stage, ils sont désavantagés quant à l'acquisition d'un savoir-être privilégié par une profession et envisagé comme un ensemble de connaissances liées à une situation spécifique qui permet d'adapter adéquatement ses comportements. Des professeurs diront qu'ils ne partent pas totalement de zéro dans la société d'accueil, mais plutôt de « moins un », c'est-à-dire qu'ils doivent désapprendre pour ensuite réapprendre. Le défi du système scolaire, en particulier dans la poursuite des stages est d'amoindrir cet écart culturel non seulement en permettant l'acquisition de connaissances mais aussi favorisant la compréhension de la dimension affective d'une réalité sociale.

Plusieurs des stagiaires font généralement abstraction de leur opinion personnelle tant en classe qu'en stage : *Ce qui m'intéresse, c'est mon rôle d'infirmière.* (Jeanne, IPIQ). Si plusieurs

<sup>74</sup> Nous devons ce terme à l'anthropologue Margaret Mead qui voulait expliquer le phénomène de transmission de la culture (traits, vision du monde) d'une génération à l'autre. Ne pas confondre le phénomène d'enculturation avec celui d'acculturation.

<sup>75</sup> Camilleri (1990).



se disent très professionnels en ne proférant pas de jugement sur les façons de faire au Québec, certaines situations exposées en classe les rendent inconfortables parce qu'elles les confrontent dans leur identité ethnoculturelle. Mais ils mettront en veilleuse leurs croyances et leur vision du monde afin de se faire accepter par l'entourage. Au fil des années de leur apprentissage, en intégrant leur rôle professionnel, ils se construisent une zone tampon entre ce qu'ils pensent, ressentent réellement et le rôle professionnel enseigné. Différents thèmes considérés moins menaçants suscitent de l'intérêt dans les cours : *Quand on parlait d'immigration, on était intéressés à savoir comment les gens sont accueillis ici, et la discrimination.* (Hélène, TTS) Par contre d'autres, comme l'homosexualité et la religion déclenchent des réactions émotives et polarisent les étudiants entre eux ainsi qu'avec les professeurs.

### **3.4.1 L'homosexualité : une réalité inimaginable**

L'homosexualité, réalité inconcevable pour plusieurs stagiaires, suscite régulièrement des malaises lors des discussions.

*Je me retiens beaucoup face à l'homosexualité. Beaucoup, beaucoup. Parce que chaque fois qu'on parle d'homosexualité, je voulais répondre, mais je me rendais compte que je risquais de m'attirer les ennuis. J'ai préféré me taire.* (Rose, IPIQ)

Ce thème irrite particulièrement, notamment parce qu'il va à l'encontre de valeurs culturelles et religieuses. Pour les stagiaires issus de pays réprimant l'homosexualité, cette problématique n'est pas pensable :

*Moi, disons que l'homosexualité, regardant d'où je viens, ça me met un peu mal à l'aise parce que c'est pas dans nos cultures. On est un peu comme irrités, mais on comprend que, dans laquelle on vit, on n'a pas le droit de juger. Les gens sont faits différemment.* (Carole, IPIQ)

Ils ne savent pas toujours comment réagir devant l'émotion ressentie en classe. Il leur est difficile d'en parler, de se faire une opinion, de la partager et d'adopter une position professionnelle. En classe, plusieurs s'autocensurent de peur d'être jugés, mais sur le terrain, ils doivent l'affronter.

*Je voulais pas nécessairement travailler avec du monde qui pratiquaient parce que je ne comprends pas trop toute la mentalité qui vient avec. Donc, je ne veux pas nécessairement te donner, moi, mon opinion.* (Arielle, TTS)

On retrouve ce même genre de malaise souvent à un degré moindre avec d'autres thèmes comme la mort, le suicide, le traitement des personnes âgées. L'homosexualité, tout comme la religion, est un thème transversal au sein des programmes scolaires qui nécessite une approche pédagogique délicate.

### **3.4.2 La religion : un objet de polarisation**

Les stagiaires rencontrés, des chrétiens (pentecôtistes, évangélistes, catholiques) et des musulmans, entretiennent différents rapports avec la religion, allant de croyants à athées, de très pratiquants à pratiquants par intermittence ou pas du tout pratiquants. Peu importe leur angle d'approche, l'appartenance ethnoreligieuse et la ferveur exercée, la religion comme réalité culturelle est manifeste en classe comme en stage et provoque des malaises chez l'ensemble des interlocuteurs en présence. Les émois et les prises de position autour de ce thème

témoignent de tensions reflétant celles au sein de la société. Des stagiaires croyants et pratiquants acceptent difficilement que la religion puisse être traitée théoriquement dans un cours. D'autres n'admettent pas que leurs pairs affichent leur identité religieuse au cégep ou dans des lieux publics, notamment dans les milieux de stage. Discuter de religion soulève des passions, y compris chez les professeurs. En classe, lors d'échanges, plusieurs étudiants réagissent sur la défensive alors que d'autres hésitent à aborder ouvertement le sujet. Chacun se perçoit comme exclu du groupe opposé et interprète maladroitement les positions d'autrui.

*Il y en a beaucoup, des personnes croyantes, pratiquantes, dans le programme. J'ai eu l'impression, mais ça ne s'est jamais confirmé, que j'étais mis à part ou que l'on disait : « Lui, il a pas compris, parce que Dieu fait pas partie de sa vie, et si tu crois pas en Dieu, tu vas avoir de la difficulté dans la vie, parce que à quoi tu vas te rattacher ? » Je l'ai ressenti, mais c'était vraiment dans des regards, dans du non-verbal. (Félix, TTS)*

Au Québec, ces dernières années, la religion a été au cœur de nombreuses controverses<sup>76</sup>. Dénigrée ou valorisée, la pratique religieuse ne laisse personne indifférent; sa portée et ses limites dans les sphères publique et privée sont régulièrement objets de polémique. Un professeur qui parle de religion en classe risque de se faire apostropher pour son ignorance des principes ou des pratiques par des étudiants croyants.

*Il y avait beaucoup de jugements [dans la classe] et c'était vu beaucoup comme l'ennemi. La plupart des profs auxquels j'ai parlé n'étaient pas liés à une religion quelconque. Ils m'interpellaient : « Toi, vu que tu pratiques la religion... » « Qu'est-ce que tu fais ici ? » disaient les autres. Il y avait même des gens d'une autre religion que la mienne qui me disaient après : « une chance que t'as réagi ». Ils se sentaient mal à l'aise à chaque fois parce que c'était toujours « l'ennemi numéro 1 ». Je ne comprenais pas. Si tu ne pratiques pas, tu ne peux pas me dire quelque chose juste en théorie. (Arielle, TTS)*

Au Québec, toute intervention en milieu professionnel exige de la part du personnel une approche basée sur la neutralité religieuse, alors que plusieurs stagiaires de première génération viennent de pays où les pratiques religieuses sont acceptées en milieu de travail.

*Dans mon pays, il y a des pasteurs et des prêtres qui viennent à l'hôpital. Il y a les infirmiers qui peuvent les amener à la personne qui est mourante ou qui souffre d'une maladie. On lui dit, faut prier, faut faire comme ça. On [les infirmiers] lui donne des informations religieuses. (Thomas, IPIQ)*

Au Québec, l'adoption d'un discours ou d'une pratique religieuse plutôt laïque ou scientifique est fortement questionnée ou regardée avec méfiance en milieu de travail.

*Des fois, c'est comme si je prêchais. Je me prenais pour un pasteur. Ça ne marchait pas. Les jeunes, ils ne sont pas croyants et ils s'en foutent, de Dieu. Dès que tu commences : « Ah tu sais, la Bible dit, Dieu dit... », on nous répond : « De quoi tu parles toi, là? [...] » Au début, je le faisais tout le temps, et un moment donné, mon superviseur m'a dit : « T'es pas à l'Église là. Arrête de faire ça. Les jeunes ne sont pas très croyants. Si tu continues ça, t'auras pas un bon lien avec eux autres. » (Jean, TTS)*

<sup>76</sup> Les années de la commission Bouchard-Taylor (2007-2008), de même que les discussions autour du projet de Charte de la laïcité des années 2014-2015, pour ne nommer que celles-là



Face à cette polarisation, les stagiaires se disent démunis, arguant ne pas avoir les outils intellectuels nécessaires pour l'appréhender dans la classe, ni en milieu de stage spécialement ceux multiethniques, où l'on retrouve le même fossé d'incompréhension.

*[En stage] Quand on parlait d'homophobie, on me lâchait : « Ouais, mais Dieu dit que c'est mal. » Dans ce sens-là, ça crée un obstacle, parce que la religion étant tellement importante tant pour les pratiquants musulmans que chrétiens. Mais particulièrement, je l'ai observé chez les certaines communautés ethniques. C'était un gros obstacle. C'est ben difficile d'arriver avec un argument rationnel pour défaire ce qu'on dit. C'est pas irrationnel, mais tu sais qu'un argument qui se base sur une spiritualité, c'est un obstacle impossible à défaire. (Félix, TTS)*

En milieu multiethnique et communautaire, les manifestations religieuses sont plus fréquentes et plusieurs stagiaires ont mentionné être déstabilisés par les croyances des bénéficiaires et du personnel du milieu.

*La secrétaire est Québécoise musulmane, donc voilée. J'ai été confrontée à tout. Tous les chocs culturels, je les ai eus en travaillant dans mon stage. Au début, j'étais choquée surtout pour les femmes voilées ; c'est venu me chercher. Mais à un moment donné, tu ne vois plus le voile. Il disparaît. Tu ne cherches pas à savoir c'est quelle couleur de cheveux. J'ai essayé de comprendre avec la secrétaire, pourquoi elle est devenue musulmane, parce que c'était une catholique avant. (Maude, TTS)*

Certains milieux de stage de type institutionnel semblent plus fermés à la diversité ethnoculturelle, et peu tolérant en particulier à toute forme d'expression religieuse même dans des gestes anodins.

*Mon dernier stage, je l'ai fait dans un milieu institutionnel où il n'y avait pas une assez grande ouverture au niveau des autres cultures et où les principes de ma culture ont été pris en ligne de compte. Il y a eu une confrontation avec la culture québécoise, puis ma culture plusieurs fois. Par exemple, quand on parle, on va dire : « Demain si Dieu le veut ». Mais en milieu institutionnel, tu peux pas vraiment dire ça. Mais en milieu communautaire, tu peux le dire si tu veux. Tu peux dire : « Inch'Allah ». (Paule, TTS)*

Que ce soit l'homosexualité ou la religion dans la société, l'approche utilisée par le professeur pour traiter des problématiques délicates a une incidence directe sur la réception, le degré de polarisation et d'ouverture des étudiants. Lorsque le professeur enseigne une thématique d'une manière objective tant dans ses propos que dans son langage non-verbal et en la replaçant dans un contexte sociohistorique, les étudiants semblent plus apprécier l'information et sont mieux disposés pour la discussion.

### ■ 3.5 Les situations d'ambiguïté : l'implicite en action

Outre les problématiques délicates enseignées en classe, des situations à première vue anodines émergent en stage. Celles-ci sont porteuses d'ambiguïté parce qu'elles réfèrent à divers codes culturels profondément intégrés chez chaque individu depuis leur naissance. C'est pourquoi, les rencontres interculturelles qui mettent en présence des identités ethnoculturelles construites au sein d'un cadre de référence spécifique, ne vont pas de soi. Dans un contexte d'interaction, il est difficile de prédire le comportement d'autrui, ou encore d'être à l'aise avec

sa réaction et de lui donner un sens<sup>77</sup>. L'inconfort qui s'ensuit provoque un stress insoupçonné chez les stagiaires comme chez les enseignants ou le personnel de milieu. Les stagiaires issus de l'immigration particulièrement sensibles à l'altérité sont conscients de l'ambiguïté [...] *il y a des choses que je ne comprends pas. C'est plus sur des malentendus que des stéréotypes ou des préjugés, des trucs à l'avance, des idées préconçues.* (Karl, IPIQ) Comment aborder, saluer l'autre ? Comment intervenir ? Pourquoi fait-il ceci ou cela ? Pourquoi répond-t-il de cette façon ? Pourquoi ne prend-il pas d'initiative ? Ces questionnements sont au cœur de la rencontre où les agissements des uns divergent des attentes des autres.

*Les signes de respect, l'attitude, même le non verbal, des simples gestes qu'on a chez nous. En Afrique, on a tendance à saluer tout le temps. [Ici] Nous ça nous arrivait même dans le bus, tu salues tout le temps le chauffeur, tout le monde dans le métro, mais pratiquement personne ne te réponds pas. Tu comprends pas, mais c'est culturellement. [...] Souvent ces petites choses de la société qui nous surprenaient.* (Louis, IPIQ)

Si chacun interprète les propos et les comportements d'autrui à partir de ses propres références et réagit selon son schème culturel, l'interaction sera teintée d'ambiguïtés et d'inconforts laissant place à de l'incompréhension, voire de la frustration. Issus de divers univers culturels, les interlocuteurs n'ont pas les mêmes clés de lecture d'un événement ou d'un geste. Ils font appel à la perception sociale, un phénomène complexe, qui se déroule en trois moments : la sélection de l'information, son interprétation selon sa vision du monde et sa mémorisation selon le degré d'importance accordé<sup>78</sup>. Le stage en milieu professionnel, où se meuvent des individus aux identités multiples et diverses, occasionne inévitablement et régulièrement des situations d'ambiguïté.

On peut définir la situation d'ambiguïté comme l'interaction entre des perceptions différentielles d'une même réalité. Elle comprend des non-dits et relève de la dimension implicite souvent inconsciente d'une culture et de ses codes culturels, un aspect très peu abordé dans les cours théoriques. En effet, comme l'ont fait remarquer Perrenoud et Graber, il existe dans l'enseignement de la théorie comme dans les stages, « un curriculum caché », c'est-à-dire des « apprentissages étrangers au projet didactique<sup>79</sup> ». Parce qu'ils ne sont pas nommés explicitement, ils sont porteurs d'ambiguïté et engendre de la confusion, voire de l'impatience chez les protagonistes, et constitue une source de stress non-négligeable pour les stagiaires. Dans le cadre d'un stage où les habiletés de savoir-être sont mises à l'épreuve, des situations d'ambiguïté culturelle surprennent, décontenancent ou confondent les stagiaires issus de l'immigration tout comme les professeurs.

*Il y a des attitudes que les gens ne comprennent pas. Par exemple, quand on te parle et puis que tu croises les bras, chez moi dans mon pays, ça veut dire que cette personne-là écoute. Ou bien ne pas regarder dans les yeux, ça c'est vraiment une bonne écoute, mais ici c'est compris autrement. Nous, on nous l'a dit, mais c'est des habitudes qu'on ne peut pas laisser tomber tout de suite et maintenant. C'est progressivement.* (Martin, IPIQ)

L'ambiguïté semble émerger dans les interprétations que l'on fait des relations interpersonnelles, dans la manière de saluer, d'entrer en contact, d'être poli, de même que dans les relations de travail et les compétences professionnelles comme l'entraide et l'initiative.

<sup>77</sup> Ogay, Leanza, Dasen, Changkakoti (2002); Plivard (2014).

<sup>78</sup> Adler, Proctor II (2013).

<sup>79</sup> Perrenoud (1995); Graber (2014).

Avant même d'interagir et de s'adresser la parole, des indices de nature non verbale orientent l'interaction. L'apparence physique d'un stagiaire le révèle déjà dans sa différence. Le non-verbal a une importante valeur communicative, mais est aussi porteur d'ambiguïté<sup>80</sup>. Dans un contexte de stage, l'ensemble des sens, les expressions corporelles (posture), l'apparence, ainsi que la proxémie qui rend compte de la distance et de la territorialité entre les individus<sup>81</sup>, sont mis à contribution pour aiguiller l'interaction. Les situations d'ambiguïté ne conduisent pas nécessairement à un conflit, une opposition ou une polémique, mais nourrissent des perceptions culturelles différentes.

### 3.5.1 Le prénom : personnel et collectif

Les prénoms sont à la fois un élément d'identification singulier et collectif<sup>82</sup>. Qu'on se prénomme Marie, Mohamed ou Nathalie, cela rend compte de notre appartenance ethnoculturelle, religieuse, sociale et géographique. Lorsqu'ils ont une connotation étrangère, les prénoms marquent une différence et une distance entre les individus d'ici et d'ailleurs, voire même de la discrimination. Une consonance non familière provoque leur déformation<sup>83</sup>. Lorsque le prénom est trop complexe ou trop long, on suggère de le modifier. Dans le contexte d'un Québec mal à l'aise avec la religion, les prénoms à connotation religieuse agissent comme une étiquette négative<sup>84</sup> : *Je m'appelle Juan Jesus. Quand je dis mon nom, la première chose, c'est qu'on me demande si je suis catholique, et on commence à dire qu'il n'aime pas la religion.* (Jacques, TSI)

Par ailleurs, au Québec pour s'adresser à une personne, on utilise régulièrement son prénom peu importe son statut social ou professionnel. Dans des contextes institutionnels peu hiérarchisés, la tendance culturelle est d'amenuiser la distance entre les individus : par exemple, les professeurs permettent souvent d'être interpellés par leur prénom. Pour certains stagiaires, l'utilisation du prénom est contradictoire avec le rôle professionnel de la personne.

*Moi, je ne peux pas appeler mon professeur par son prénom. Je suis éduqué comme ça, je ne pourrais pas. Mais avec les personnes âgées je suis à l'aise et je les appelle pas par leur prénom : Monsieur un tel, Madame une telle.*  
(Martin, IPIQ)

Les situations produisent de l'ambiguïté parce qu'elles sont constituées de divers détails culturels difficiles à identifier, à nommer et à prioriser pour toute personne ayant un cadre de référence différent. La manière d'aborder une autre personne, ou de ne pas l'aborder, de la nommer, de la saluer, de se comporter envers elle, s'incarne dans des codes culturels propres au domaine des relations interpersonnelles. Pour les étudiants issus de cultures axées sur les relations interpersonnelles, le fait de ne pas être accueilli par des professionnels du milieu suggère qu'ils ne sont pas les bienvenus. Dans un milieu de stage caractérisé par la rapidité et l'efficacité des interventions, les membres du personnel n'ont pas toujours le temps de rencontrer les stagiaires, et certains invoque que l'accueil ne relève pas de leur responsabilité.

---

<sup>80</sup> On se référera tant aux écrits en psychologie de la communication tels ceux de Plivard (2014), qu'à ceux de la coopération internationale.

<sup>81</sup> Hall, (1978).

<sup>82</sup> Adler, Proctor II (2013) rapporte que des études en psychologie ont porté sur les impacts des prénoms rares ou communs, alors que d'autres en relations interethniques ont porté sur les liens entre l'identité et la communication interculturelle.

<sup>83</sup> Une enquête de 2012 menée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse révèle qu'un nom étranger sur un CV contribue au rejet d'une candidature.

<sup>84</sup> Dans cette étude, pour des raisons de confidentialité, nous avons choisi un prénom québécois. Du coup, nous avons aussi pris conscience que les extraits utilisés associés à des prénoms québécois ne suscitaient pas la même interprétation.

Les éléments culturels s'articulent constamment les uns aux autres, et c'est dans leur interaction que se dégage un sens spécifique. Par exemple, en situation de contact, la relation hiérarchique (ici, une chef d'équipe avec une stagiaire adulte) se combine avec la relation de genre (comportement privilégié entre homme et femme).

*La chef d'équipe nous a tous donné la main. Quand elle est arrivée à moi, elle m'a dit : « Ah mon dieu, ferme, ferme la main comme du monde, Serre-moi la main comme du monde » [...] Qu'est-ce que j'ai fait de mauvais. Après ça, j'étais confuse. Ici, si tu ne serres pas la main beaucoup, ça dit que tu es lâche, si tu la serres trop, ça dit que tu es imposant. En tout cas, je ne savais pas, là. Dans mon pays, si tu serres trop la main, pis t'es une femme, tu passes pour un homme. Ça m'a fait de quoi, parce qu'elle a pensé que j'étais lâche. Alors que je pensais que c'était une femme et qui ne fallait pas que je serre trop la main. (Viviane, TSI)*

Le code de politesse se combine avec la conception qu'on se fait du travail à accomplir. À quel moment, avec qui, et pourquoi doit-on utiliser tel code de politesse plutôt qu'un autre.

*Pour moi, même si une personne me dit « s'il-vous-plaît », je n'aime pas ça. Parce que c'est ma responsabilité [professionnelle], pourvu que la personne me demande ce qu'elle doit me demander. Si elle dit « s'il-vous-plaît », elle ne me respecte pas dans mon rôle. Au Québec, il faut dire « s'il-vous-plaît ». Quelques fois, je ne suis pas d'accord, mais je suis obligé de le dire. (Thomas, IPIQ)*

### **3.5.2 De l'initiative et de l'autonomie : ça signifie quoi ?**

L'autonomie et l'initiative sont des compétences centrales à maîtriser au sein des programmes; leur acquisition permet de faire le pont entre les statuts d'étudiant et professionnel. Plusieurs professeurs soulignent que l'apprentissage de comportements témoignant de l'initiative et de l'autonomie se fait péniblement chez les stagiaires issus de l'immigration. Il semble que ces compétences soient difficilement atteintes par plusieurs d'entre eux<sup>85</sup>. Pour mieux comprendre cette situation, il faut regarder du côté de la culture. C'est dans les attentes des uns et les réponses des autres que s'installe ici l'ambiguïté.

*Parce que, lorsqu'on prenait les initiatives, on nous disait qu'on prenait trop d'initiatives. Lorsqu'on n'en prenait pas, on trouvait qu'on n'en prenait pas assez. Donc c'est difficile. On ne sait pas ce qu'on nous demande vraiment. Parce qu'en théorie, on nous demande d'avoir l'esprit d'initiative, mais lorsqu'on a l'esprit d'initiative, on trouve qu'on prend trop d'initiatives, donc c'est un peu un paradoxe ! (Jeanne, IPIQ)*

Au Québec, on a tendance à être intolérant à toute forme d'ambiguïté; on exige que les consignes et les commentaires soient compris rapidement afin d'agir efficacement. Or, pour rectifier les propos équivoques et les situations d'ambiguïtés inhérents à la rencontre interculturelle, il faut prendre le temps. Ce qui est parfois difficile dans le déroulement très serré des programmes techniques.

---

<sup>85</sup> Gaudet, Loslier (2011); Bisson, Lemieux (2013).

### ■ 3.6 L'évaluation : l'épée de Damoclès

L'évaluation sommative constitue une épée de Damoclès pour l'ensemble des stagiaires québécois issus de l'immigration, car si elle est positive, elle leur permet de continuer, d'obtenir leur diplôme et de s'intégrer économiquement. Si elle est négative, ils se retrouvent à devoir recommencer et, dans certains cas, ils devront attendre plusieurs mois pour reprendre le stage. Quelquefois il faut aussi recommencer le cours théorique qui l'accompagne. Par conséquent, l'évaluation représente un stress énorme d'autant plus que les enjeux sociaux et économiques sont nombreux.

*Une chose qui me stressait, c'était la peur de l'échec. Parce que quand on a échoué un cours, quand il faut aller attendre à la maison pour intégrer un autre groupe, le temps d'attente n'est jamais déterminé. Ça dépend des places. Il y a une grosse demande, tant qu'il n'y a pas de place libre, on ne peut pas intégrer le cours. Ça fait qu'il y a des gens qui peuvent échouer, ils feront trois mois, six mois, même neuf mois à la maison. Là c'est le stress qui monte davantage. On n'avance pas. On piétine sur place. Mais nous, dans la formation continue, tu réussis la théorie, tu échoues le stage, tu reprends la théorie et le stage.*  
(Rose, IPIQ)

Ajoutons qu'il existe une interprétation culturelle de la notion d'échec, par exemple pour des groupes culturels, l'échec signifie perdre la face, et plusieurs des membres n'accepteront jamais de confirmer leur échec. Par ailleurs des stagiaires en échec ne comprennent pas toujours la raison. De manière générale, ceux qui ont réussi croient que les évaluations sont justes mais subjectives. Ils se questionnent sur l'influence des préjugés et du profilage racial ou ethnoculturel sur les notes. Gosselin, dans son mémoire de maîtrise sur l'évaluation<sup>86</sup>, relève quatre situations où la perception influence l'évaluation faite par des stagiaires, peu importe l'origine ethnoculturelle. D'abord, des caractéristiques personnelles du professeur (degré de sévérité et de neutralité); ensuite, l'effet de halo, c'est-à-dire que la présence de préjugés positifs ou négatifs liés à l'apparence physique des stagiaires; puis, l'effet de contamination, c'est-à-dire établir une relation entre deux variables, par exemple un étudiant qui réussit son cours théorique va aussi réussir son stage; finalement l'effet de contraste, c'est-à-dire que l'évaluation d'un étudiant est tributaire de la performance du collègue précédent qu'on a observé. On peut supposer qu'ils sont à l'œuvre souvent inconsciemment, et l'hypothèse de la présence d'un profilage ethnoculturel et racial dans les cours comme dans les stages a été soulevée dans différents travaux<sup>87</sup>.

Finalement étant donné la difficulté à saisir les critères de correction et l'essence des remarques pédagogiques, des stagiaires généralement ceux d'arrivée récente, sont portés à faire des liens inadéquats ou à mésinterpréter l'évaluation.

*On avait une amie algérienne et elle a dit qu'elle a été jugée parce qu'elle porte le voile. Et l'enseignante ne la défendait pas tout le temps, parce qu'elle était trop stressée. Elle a donné beaucoup de remarques, elle lui a dit : « Ton comportement et ton attitude vont te mettre en échec. » Aussi, ils ont dit que la politique de certains hôpitaux, ici, ne tolère pas les personnes qui portent des signes religieux<sup>88</sup>.* (Téo, IPIQ)

<sup>86</sup> Gosselin (2010).

<sup>87</sup> Lashley (2005); Bisson, Lemieux (2013).

<sup>88</sup> Cet incident s'est déroulé à l'époque des débats sur la Charte des valeurs ou la Charte de la laïcité, un contexte qui portait à confusion pour tous.

### ■ 3.7 La gestion du stress : des ressources personnelles et des attitudes aidantes

Face aux défis rencontrés et au stress vécu, les stagiaires adoptent une série de stratégies, souvent complémentaires, qui les maintiennent sur la voie de la persévérance. Au cours de leurs années d'étude, ils se sont ajustés aux exigences du programme et aux demandes pédagogiques des professeurs. En stage, ils ont subi des pressions importantes, dont le stress d'acculturation vécu par tout immigrant. On peut attribuer la persistance scolaire dont ils font preuve à la résilience, c'est-à-dire à cette capacité de surmonter les difficultés et de s'adapter au changement<sup>89</sup>. Cette capacité de résilience se nourrit d'attitudes permettant de se surpasser et de transformer les obstacles insurmontables en défis accessibles. Ces attitudes constituent des atouts sur lesquels ils doivent miser et que le système scolaire doit favoriser.

#### 3.7.1 Attitude positive et confiance en soi

Tous croient à la persévérance comme facteur de réussite, certains font même preuve d'acharnement. Face aux embûches rencontrées, quelle que soit leur nature (scolaire, personnelle, sociale), les stagiaires développent des outils et manifestent une volonté de fer pour continuer en essayant de ne pas se laisser distraire par d'innombrables situations frustrantes et de garder le cap. Certains ont recommencé des cours et des stages et ont poursuivi leur cheminement.

Une attitude positive favorise la persévérance. Si tous ceux de la première génération ont choisi volontairement d'immigrer, ils ont généralement minimisé les difficultés liées à la rencontre interculturelle et à l'intégration sociale, voire professionnelle. Se réappropriier des repères sociaux et des codes culturels implique à la fois de surmonter une série de deuils et de développer une bonne capacité d'adaptation. Les étudiants récemment arrivés l'ont répété à maintes reprises, il faut être « courageux et déterminé ».

Les répondants croient en la responsabilisation individuelle dans le cheminement scolaire qui les conduira à la réussite. C'est pourquoi déterminer ses objectifs personnels constitue un facteur positif. S'ils savent pourquoi ils sont dans le programme choisi et où cela les mènera, ils se sentent plus forts et plus aptes à poursuivre. Cette attitude de responsabilisation leur donne une assurance et une confiance qui leur permet de mieux affronter le stress.

*Ne vous stressez pas par rapport au fait que vous êtes étrangers et par rapport au fait que c'est pas votre langue. C'est un obstacle qu'on peut surmonter. C'est pas aussi difficile, essayez de diminuer le stress. (Amélie, TSI)*

Pour cela, ils doivent se faire confiance en tant qu'étudiants et croire en leur potentiel en tant que personne. Ceux de première et de deuxième génération, qu'ils soient en phase d'exploration de leur société d'accueil ou pour assurer leur position sociale, évitent de se définir comme victime, tout en étant conscients que rien n'est acquis. On croit souvent à l'importance de se démarquer, de mettre les bouchées doubles, de faire ses preuves comme citoyens et comme étudiants.

*On est aussi capables que des Québécois. Il faut travailler fort pour que ça se voie, c'est pas en disant qu'on est moins bons parce que les autres sont racistes pis qui nous évaluent moins bons. Il faut être bon, pis il faut le démontrer. Pis il faut croire en soi. (Viviane, TSI)*

<sup>89</sup> En sciences humaines, on doit à Boris Cyrulnik, psychiatre, le concept de résilience amplement utilisé pour parler de la capacité de rebondir de certains individus devant les situations difficiles.



Plus les étudiants se perçoivent ouverts et positifs, plus ils augmentent leurs chances de s'adapter. L'un des éléments de la réussite, toutes générations confondues, est de croire en ses possibilités et d'utiliser ses ressources personnelles. *Particulièrement, c'est vraiment comprendre le système, accepter de s'adapter [...]. Je pense que ça, je le réussis facilement, je m'adapte quand même assez bien. Je pense que ça m'aide.* (Michel, IPIQ)

La sociabilité et la confiance en soi sont des qualités essentielles pour s'intégrer et, associées au courage et à la détermination, elles contribuent à la poursuite des études malgré les nombreux obstacles. Dans le cadre du cheminement scolaire, elles sont perçues comme des qualités individuelles et nécessaires à la réussite tant sociale que scolaire.

### **3.7.2 Proactivité et engagement**

La confiance en soi ainsi que la perception positive qu'ils ont d'eux-mêmes incite les stagiaires à être proactifs dans leur adaptation socioculturelle et dans le programme, ce qui leur permet de progresser. Tous reconnaissent l'importance d'être proactif : *Lire beaucoup, tous les documents. Le système n'est pas la même chose. Pour prendre connaissance du système, il faut beaucoup lire.* (Téo, IPIQ)

La participation active en classe permet de valider ses acquis et de se confronter. Des études<sup>90</sup> rapportent que les étudiants issus de l'immigration n'interviennent généralement pas en classe au secteur régulier et ne vont pas voir le professeur. Toutefois, dans un contexte de classe composée uniquement d'adultes immigrés, les répondants se disent à l'aise de poser des questions. Les stagiaires adultes reconnaissent que cette action est nécessaire pour progresser. Du même coup, ils avouent que poser des questions au professeur comporte le risque d'envoyer le message qu'ils n'ont pas compris ou qu'ils n'ont pas étudié ou écouté. On retrouve la même préoccupation chez les stagiaires plus jeunes pour qui il peut être difficile d'aller voir le professeur.

Être proactif permet de se doter d'outils et d'utiliser les ressources disponibles et de développer des comportements scolaires adéquats :

- *Toujours réviser et de revoir ses notes.* (Madeleine, TTS)
- *Lire beaucoup dans les notes et être le plus possible autonome* (Andrée, TSI)
- *Beaucoup d'efforts, lire beaucoup et, surtout, s'appliquer lors des différents labos et s'impliquer dans les travaux.* (Michel, IPIQ)

C'est sur le plan de l'expression des opinions personnelles lors de discussions en classe que les stagiaires ont le plus de difficulté à s'engager, en particulier lorsqu'on aborde des thèmes controversés comme nous l'avons vu précédemment. La peur d'être jugés par leurs pairs et, surtout, d'être mal notés par les professeurs les rend généralement silencieux. Certains mentionnent l'importance de ne pas contredire ou s'opposer au professeur perçu comme l'autorité en la matière.

### **3.7.3 Maturité et force du projet scolaire**

Les stagiaires ont vécu diverses expériences de vie liées à l'immigration, à l'intégration socio-culturelle et à l'acculturation. Leur choix du programme d'étude est dicté par plusieurs motifs tels que la valorisation du métier, le besoin d'aider ou la volonté d'accéder rapidement au marché du travail. Leur parcours, tant personnel que scolaire, se décline sur un mode non linéaire.

---

<sup>90</sup> Lapiere, Loslier (2003); Bisson, Lemieux (2013).

Ils commencent leur programme lorsqu'ils sont plus âgés que leurs collègues et une forte motivation à réussir les poussent vers la diplomation. Ces facteurs constituent des atouts pour surmonter les défis du programme<sup>91</sup>.

### 3.7.4 Habitudes de vie équilibrées

Les étudiants reconnaissent l'importance de se changer les idées en faisant des activités physiques ou sociales et d'avoir un équilibre : *Une combinaison des deux – étude et gestion de stress –, parce qu'il faut les deux.* (Paule, TSI) Chacun à sa façon va développer ce qui lui convient comme rythme de vie. Toutefois le manque de temps et d'argent les restreint dans le choix des activités.

### 3.7.5 Organisation du travail scolaire

Ceux qui réussissent ont développé dans les cours théoriques une méthode de travail qu'ils pourront utiliser par la suite. Avant d'entreprendre leur stage, les répondants ont identifié deux actions préalables : relire ses notes et s'organiser, c'est-à-dire apporter le matériel nécessaire, et être ponctuel : *C'est quoi, les objectifs de stage ? Qu'est-ce qu'on attend de moi ? Qu'est-ce que je dois faire ? Qu'est-ce que l'enseignant veut ?* (Rose, IPIQ)

### 3.7.6 Réseautage : famille, amis et collègues

Si, pour plusieurs, la famille constitue souvent le leitmotiv du projet scolaire ainsi qu'un soutien fondamental, la création d'un réseau d'entraide et de support scolaire s'avère incontournable pour éviter l'isolement social et valider ses perceptions, sa compréhension tant de la société d'accueil que de ses propres apprentissages scolaires : *Il a fallu qu'on constitue des groupes d'étude pour rester de temps en temps libre, échanger. Chaque personne dit ce qu'elle a compris et on se partage les idées.* (Téo, IPIQ)

Faire partie d'un réseau d'étudiants et se sentir partie prenante du groupe permet de conforter ses acquis et sa compréhension des apprentissages. En formation des adultes, on croit que les discussions au sein du groupe constituent un des leviers essentiels à l'apprentissage, comme le remarque cette stagiaire : *Travailler en équipe, communiquer avec ses collègues, éviter de se retirer du groupe, travailler en collaboration, poser des questions quand on ne comprend pas, moi je pense qu'avec ça, on sortira gagnant.* (Rose, IPIQ)

L'importance d'un groupe de soutien formel comme informel dans la persévérance et la réussite scolaire a été largement démontrée. Le réseau devient un lieu de partage d'informations et une stratégie efficace tant pour l'intégration sociale que pour la réussite scolaire. Pour les immigrants récents, dès leur arrivée au Québec, les organismes d'accueil les encouragent à se structurer en réseau qui fait circuler une panoplie d'informations. Cette stratégie est aussi valable dans leur cheminement scolaire; ils se regroupent afin de se soutenir et d'échanger l'information.

Toutefois, le réseautage a des limites, dont la plus importante est le repli entre immigrants. Les répondants disent qu'ils se retrouvent souvent ensemble et qu'ils ont de la difficulté à développer des liens interpersonnels avec les membres de la société d'accueil. Le défi de cette stratégie réside dans la capacité de construire une passerelle entre les membres de la société d'accueil et ceux du réseau ethnoculturel<sup>92</sup>. Ensuite, la qualité de l'information partagée peut être tendancieuse. Il arrive que le réseau fasse circuler de fausses informations ou des

<sup>91</sup> Lapierre, Loslier (2003).

<sup>92</sup> Gaudet, Loslier (2011).



perceptions erronées. Par exemple, les remarques négatives d'anciens stagiaires sur le milieu professionnel nourrissent le stress d'appréhension et le regard porté sur les professeurs responsables du stage. Si le réseautage est une stratégie souvent positive pour les nouveaux arrivants, pour ceux de deuxième génération il peut être perçu comme une ghettoïsation<sup>93</sup>. On interprète ce regroupement par affinités ethniques comme un refus de s'intégrer. Cette situation semble plus problématique pour les stagiaires noirs de deuxième génération qui disent se retrouver « naturellement » avec d'autres Noirs comme les Blancs le font entre eux.

### **3.7.7 Développer une relation pédagogique avec les professeurs**

Tous les stagiaires reconnaissent que la relation pédagogique entretenue avec les professeurs est déterminante dans la réussite. Au sein de cette relation, la communication et l'échange d'informations deviennent cruciaux. Lorsqu'on développe un lien de confiance avec le professeur-superviseur, on peut par la suite lui demander de l'aide et avoir l'impression de progresser. Il est essentiel que le développement et le renforcement des qualités des étudiants soient assurés par le professeur.

### **3.7.8 Cultiver une distance professionnelle**

Les étudiants évoluent durant leur parcours scolaire, assimilant au passage des éléments d'apprentissage ; ce qui les gêne au début du programme devient par la suite plus familier. Cela s'accompagne d'un apprentissage du rôle professionnel.

*C'est sûr que, moi, je suis chrétienne pratiquante, c'est un peu confrontant [...] peut-être parce que j'ai fini ma formation, au début c'était pas du tout comme ça que je pensais... C'est sûr que, chez moi, l'homosexualité est mal perçue. Moi [dans le stage] je suis amenée à défendre les personnes qui sont discriminées. Mais c'est vraiment qu'au début ça peut être confrontant parce que ça vient te chercher au niveau de tes valeurs, mais après tu te dis que tu fais avec.*  
(Hélène, TTS)

Que ce soit dans l'interaction avec des personnes vulnérables ou avec le personnel du milieu, ou à l'occasion de propos offensants, voire racistes, la distance établie permet de mieux gérer le stress et d'adopter un comportement adéquat. Cultiver une distance professionnelle permet de se positionner au sein d'une relation d'aide et de ne pas s'identifier à la personne vulnérable : ce qui m'a aidée à voir que ça, ça m'appartient... ça, ça m'appartient pas. (Paule, TTS)

On apprend à cultiver la distance professionnelle notamment dans l'interaction avec le professeur. Ventiliser, verbaliser et mettre des mots sur des émotions, réinterpréter un événement constituent des avenues prometteuses pour gérer le stress en situation professionnelle, mais aussi en processus d'acculturation. Ce qui représente un grand défi pour les étudiants issus de groupes culturels où la notion d'intimité et l'expression personnelle sont peu valorisées.

### **3.7.9 Développer la décentration, « apprendre la façon québécoise » et la tolérance à l'ambiguïté**

Dans le cas des étudiants issus de l'immigration, il faut aussi développer une distance vis-à-vis de sa propre culture en pratiquant la décentration. De plus, il faut cultiver une tolérance face aux situations d'ambiguïté qui, pour certains, entraînent de l'insécurité. Cette tolérance à

---

<sup>93</sup> Tchoryk-Pelletier (1989).

l'ambiguïté génère des solutions à une situation où il y a de la divergence. Pour éviter les conflits et être ouvert à l'altérité, il faut pouvoir accepter les aspects déstabilisants d'une situation.

Tous les stagiaires reconnaissent l'importance de s'adapter aux exigences du programme et des professeurs, c'est-à-dire se conformer et accepter. Pour ceux d'arrivée récente, il faut dépasser la tension continue entre le passé dans le pays d'origine et le présent dans la société d'accueil. Un stagiaire résume la pensée de ses collègues : *s'adapter, accepter les conditions*. Pour un stagiaire récemment arrivé au Québec, la première condition est l'acceptation de sa situation professionnelle : sa déqualification et le retour aux études. En étant sur un mode de résistance, il n'aurait pas l'ouverture nécessaire pour assimiler les connaissances et les attitudes demandées.

*Sur les lieux de stage, être vraiment ouvert. Être vraiment ouvert envers tout le monde. Ne pas se replier sur soi-même, être ouverts envers les infirmières du service puisque ça aide beaucoup. Les préposés : travailler, collaborer vraiment avec les préposés.* (Karl, IPIQ)

Une deuxième stratégie d'adaptation consiste à se décentrer professionnellement comme le mentionne un stagiaire : *Il faut qu'ils arrêtent de comparer. Il faut apprendre les techniques d'ici.* (Martin, IPIQ) En stage, des stagiaires adultes et professionnels ont tendance à s'affirmer en tant qu'infirmiers et non à se présenter comme stagiaires en intégration. D'autres adoptent une attitude inverse, celle de la modestie : *Sur le terrain aussi, l'humilité compte. Quand on est en phase d'apprentissage, il faut être humble.* (Michel, IPIQ) Cette attitude est décrite comme une stratégie positive dans plusieurs écrits sur l'efficacité et la rencontre interculturelles<sup>94</sup>.

*Mon côté revendicatrice, je ne peux pas l'appliquer dans mon milieu de stage parce que, sinon, j'allais échouer. Ben c'est ça qu'il fallait savoir-faire. Savoir se fondre dans un moule quelque part pour ta réussite. Écouter, observer et s'adapter ?* (Paule, TTS)

### **3.7.10 Regarder vers l'avenir**

Tous s'accordent à dire, pour des raisons différentes, qu'il faut regarder vers l'avenir, identifier son but et ne pas s'apitoyer sur soi et ses difficultés. Regarder vers l'avenir, c'est maintenir le cap sur le projet migratoire, c'est une manière de surmonter les deuils et de penser sa place au sein de la société d'accueil.

---

<sup>94</sup> Vulpe, Kealy, Protheroe et MacDonald (2000); Loslier (2012).

## Les relations d'altérité : de la classe au stage

Les stages comme modalité d'apprentissage insistent sur le savoir-être du programme technique et se campent dans une séquence d'interactions à laquelle participent quatre interlocuteurs : stagiaire, professeur responsable du stage, population desservie et personnel du milieu. Les stagiaires ont à relever deux défis. D'abord, ils doivent s'intégrer aux particularités du milieu institutionnel ou communautaire, plus précisément aux diverses façons de faire et d'être tout en apprenant les règles et les normes. Ensuite, ils doivent établir une relation professionnelle avec la population desservie en démontrant les compétences acquises. Si l'ensemble des stagiaires des programmes traversent des difficultés similaires inhérentes aux exigences pédagogiques et au milieu professionnel, ceux de première et de deuxième génération sont fragilisés par des éléments identitaires qui les stigmatisent. Ces derniers, au cœur de stéréotypes et de préjugés, contribuent à créer une distance plus ou moins grande entre les individus en présence. Sur le chemin de la réussite, les perceptions à l'œuvre constituent un stress énorme et spécifique aux stagiaires issus de l'immigration.

Pour mieux comprendre la situation d'apprentissage en milieu de stage, on doit nécessairement se pencher sur la qualité de l'interaction entre les stagiaires et la population desservie, caractérisée par son hétérogénéité sociale et régionale, sur le contact établi entre le stagiaire et le milieu institutionnel ou communautaire, et sur le rapport entretenu avec les professeurs responsables du stage, dont les attitudes sont déterminantes dans le processus d'apprentissage.

### ■ 4.1 La relation avec la population desservie

*Le contact avec le patient, je ne sais pas si les Québécois l'ont, mais les immigrants, on a tout le temps une boule dans l'estomac. Quand on va parler, on ne sait pas comment se présenter, on ne sait pas quoi dire. On dit « tu », « bonjour » ? Sans penser, on conjugue les verbes en « tu » au lieu de « vous », et c'est comme une catastrophe. Y faut pas dire « tu » parce que c'est un bénéficiaire. Nous on ne pense pas, on est juste en train de penser qu'il faut bien conjuguer les verbes. (Viviane, TSI)*

Pour les stagiaires, l'accueil que leur réserve la population desservie est significatif pour la confiance et l'estime de soi. Le stage les conforte dans leur choix de carrière, témoin de

leur crédibilité et confirme la compétence professionnelle acquise qu'ils doivent constamment démontrer. Et ce, malgré l'image projetée, les stéréotypes et les préjugés qui circulent à leur égard en tant que « stagiaires, allophones, Noirs, venus d'ailleurs ou pauvres ». C'est pourquoi l'accueil et la relation avec la population desservie sont généralement anticipés et constituent une source de stress non-négligeable. D'autant plus qu'on leur enseigne qu'il est de leur responsabilité de développer cette habileté relationnelle, ce qui génère de la pression.

*Vous comprenez que, d'emblée, quand vous arrivez, ce n'est pas facile. L'accueil, c'est à nous de travailler pour donner cette confiance. On essaie de donner le meilleur de nous-mêmes pour donner confiance. [La compétence] ce n'est pas affaire de couleur de peau, mais plutôt qu'on a quelque chose dans la tête. Souvent, ils ont l'impression que peut-être on n'a rien dans la tête. Mais c'est avec le temps, quand tu commences à pratiquer, au final, tu deviens son meilleur ami.*  
(Michel, IPIQ)

Communiquer, choisir les bons mots, poser des questions, interagir avec les bénéficiaires démontrent leurs compétences linguistiques et sociales. Se sentir accepté est un tremplin pour persévérer au sein du programme et pour s'intégrer. Se définissant comme sociables, plusieurs des stagiaires issus de l'immigration insistent sur leur volonté de maîtriser le français du Québec, et d'être bien compris par tous. Mais, pour plusieurs d'entre eux, la compétence linguistique déficiente, l'accent différencié, les nouvelles expressions régionales viennent complexifier la communication et l'interaction avec la population desservie, principalement dans le milieu de la santé.

*Oui, à articuler plus, oui, parce que des fois [ils disaient] « je ne vous comprends pas ». Mais malgré que la personne ne me comprenait pas, elle était gentille pareil, mais elle n'était pas méchante avec moi. Mais, bon, il a fallu répéter, me trouver des mots plus simples pour les personnes.* (Jacques, TSI)

Une attitude positive ou négative de la part de la population desservie a un poids capital aux yeux des répondants. Une attitude négative de la part de la population leur fait perdre confiance en eux et participe à leur stress général. Un stagiaire est un apprenti, sa présence et ses interventions ne sont pas toujours appréciées par les bénéficiaires.

À l'inverse, être reconnu positivement contribue à leur motivation, les encourage à continuer, les stimule à performer et à réussir. Par leur attitude d'ouverture, les bénéficiaires et leur famille constituent des alliés pour les stagiaires : *Les infirmières sont plus gentilles quand elles voient l'appréciation des patients, mais peu aidantes en général* (Guy, IPIQ), ou, au contraire, des opposants à leur intégration.

*Je me souviens que je devais faire un prélèvement de sang, le monsieur me regardait comme ça. Il a commencé à poser beaucoup de questions et je lui répondais. Quand j'ai fait le prélèvement, mais qu'il a dit : « C'est super, je n'ai rien senti. Tu viens d'où ? » « Du Burkina Faso. » « Il dit : Tu es là ça fait combien d'années ? » « Un an. Ça fait à peine quelques mois. » « Il y a des gens qui viennent, ils cherchent la voie veineuse, ils ne trouvent pas, mais comment tu as fait ? » J'ai souri et dit : « J'ai travaillé longtemps. J'ai travaillé dans mon pays. » Il dit : « Ah oui, tu étais infirmier là-bas ? » Et on a commencé la conversation.*  
(Michel, IPIQ)

#### 4.1.1 Un amalgame de stéréotypes et de préjugés

Pour les étudiants issus de l'immigration, le statut de stagiaire se combine avec des éléments identitaires qui les placent dans une situation délicate, ou du moins perçue comme telle. Plusieurs croient que, pour être reconnus, ils doivent travailler plus fort, et que, pour être acceptés socialement, ils doivent composer, souvent sans réagir, avec une série de stéréotypes et de préjugés négatifs à leur égard.

Peu importe le type de stage et de milieu, dans un premier temps les répondants affirment que la population desservie, composée de personnes vulnérables issues de toutes les classes sociales et de tout âge, est généralement accueillante. Ils la qualifient de « patiente » à leur égard et croient avoir une bonne relation. Toutefois, du même souffle, ils mentionnent qu'en regard de leur origine ethnoculturelle ou de leur apparence, ils ont été régulièrement confrontés à des rejets ou des rabrouements s'exprimant par un langage non verbal, par des propos crus, par des commentaires désobligeants voire xénophobes et racistes.

Un stéréotype ne s'exprime jamais seul, il s'associe à d'autres généralisations afin de se consolider et de justifier des préjugés. On retrouve chez la population desservie un amalgame d'idées préconçues qui infériorisent ou rejettent un stagiaire issu de l'immigration, défini comme « retardé, incompetent, pauvre ».

#### 4.1.2 Être retardé : l'apprentissage décalé

Pour les stagiaires, généralement plus âgés que leurs pairs, leur crédibilité est minée par une interprétation fondée sur la perception qu'ils sont lents à apprendre, ce qui semble se justifier par leur présence au cégep et leur absence de diplôme.

*Une femme m'a demandé mon âge et m'a dit : « Ah! Vous êtes en retard pour étudier. » Je crois qu'elle a pensé que j'étais ignorant ou quelque chose comme ça, parce qu'à mon âge faire les études de cégep... (Jacques, TSI)*

#### 4.1.3 Être « sous-développé », « vendeur de drogue » : l'origine nationale dénigrée

L'idée qu'on se fait d'un pays et de ses habitants alimente les stéréotypes. Ces images, bien souvent véhiculées par les médias selon une vision ethnocentrique d'autrui, sont réductrices et tablent sur les aspects négatifs d'un pays : pauvreté, misère, manque de ressources, production de drogue, etc. Si les stagiaires reconnaissent les difficultés sociales, économiques ou politiques qui ont souvent motivé leur départ du pays d'origine, ils s'en distinguent à plusieurs égards. Si l'on est considéré comme étranger, l'origine nationale est pour plusieurs un poids qui freine les relations avec la population québécoise.

*Ah ! tu viens de Colombie, t'étais très pauvre là-bas, pis y'as-tu des télévisions là-bas, pis y'as-tu de la coke ? Marijuana, je ne sais pas trop, là. [...] y'a une guerre là-bas. La FARC se promène partout. Pis n'importe quoi. Je me suis déjà fait dire : « je suis sûr que, dans ta ville il y a le plus de prostitués ». J'ai capoté, mais est-il déjà allé ? (Viviane, TSI)*

Pour les bénéficiaires, tout comme pour la population en général, il existe une hiérarchie dans la représentation qu'on se fait des groupes nationaux : être français assure un meilleur accueil qu'être arabe ou africain. Si on est originaire d'un pays traditionnellement pourvoyeur d'immigrants, ceux-ci ont plus de facilité à être acceptés. Ou encore si le pays d'origine

entretient des liens politiques et économiques avec le Québec, la relation est plus positive<sup>95</sup>. Le poids de l'origine nationale affecte aussi la deuxième génération, qu'on peine souvent à reconnaître comme des citoyens à part entière. On se base sur leur nom ou leur apparence pour les désigner comme des immigrants récents.

#### **4.1.4 « Être membre de gang, être arriéré, être non civilisé » : interprétation péjorative de la couleur de peau**

Que l'on soit de première ou deuxième génération, la couleur de la peau est un marqueur identitaire présent et constant dans les interactions en milieu de stage : *Ah, ça aussi la couleur de peau, ça joue beaucoup. Oui, parce qu'on est tout le temps confrontés à ça.* (Michel, IPIQ) On s'y réfère régulièrement pour identifier autrui, l'interpeller et asseoir ses stéréotypes et ses préjugés. Si le racisme et le profilage racial sont socialement répréhensibles et juridiquement condamnés<sup>96</sup>, force est de constater que la couleur de la peau, qu'on soit Noir ou Blanc, teinte fortement les échanges : *Non, je ne veux pas, elle. Non, je ne veux pas la Noire.* (Maude, IPIQ). Les propos offensants, xénophobes ou racistes de la population desservie traduisent un phénomène social, la racialisation<sup>97</sup>, où la construction de l'image d'un groupe s'appuie sur son apparence physique. Cette perception basée sur la couleur de la peau est couramment utilisée dans les rapports personnels et sociaux pour les justifier. Bien que les scientifiques, notamment les généticiens et les anthropologues, ont longuement démontré que le concept de race n'a pas de fondement biologique pour établir des frontières définies entre les groupes humains, les termes « race », « Noirs », « Blancs » sont couramment utilisés dans le langage pour traduire une réalité sociale. La racialisation est un phénomène à l'œuvre dans les milieux de stage comme dans d'autres situations auxquelles les stagiaires, en particulier ceux de deuxième génération, ont aussi été confrontés à divers moments de leur vie.

*Le monde n'en parlait pas fort. Ils ne vont pas le dire, mais on le sait [les jeunes des gangs de rue sont des Noirs]. Pour moi, c'était de l'ignorance. On dirait que, pour tous les Noirs, si t'es pas dedans, mais tu connais quelqu'un qui est dedans. Tu sais, moi, je me dis que c'est pas vrai parce que la plupart du monde de mon entourage, c'est des Noirs ou des personnes ethnoculturelles. Puis je n'en connais aucun [qui fait partie des gangs].* (Arielle, TTS)

Les actes professionnels que doivent poser les stagiaires s'inscrivent dans un contexte où le phénomène de racialisation est à l'œuvre. Ce dernier interpelle l'ensemble des étudiants issus de l'immigration tant les « Noirs » que les « Blancs » confrontés aussi à des préjugés liés à leur couleur de peau, par exemple en matière d'homosexualité.

*C'est largement dit que l'homosexualité, c'est une maladie de Blancs, comme quoi c'est dégueulasse et tout. Alors moi, je suis censé intervenir sur ce thème-là et essayer de déconstruire quelque chose qui est renforcé tant par la famille, la communauté, l'école. Ça, c'était difficile, et des fois je me rendais compte alors que moi, je dois garder mon sang-froid et essayer de créer le lien, puis aussi j'essaie de semer des graines à tout vent. Je me rendais compte que je rentrais dans l'argumentation. Je réfléchissais plus, et là, ça n'a vraiment pas fonctionné. C'était un thème qui me touchait beaucoup.* (Félix, TTS)

<sup>95</sup> Bourhis, Leyens (1994).

<sup>96</sup> Charte des droits et libertés de la personne, (1975).

<sup>97</sup> Potvin, (2008)



Les attitudes ou les propos offensants des bénéficiaires déstabilisent les stagiaires et génèrent un stress particulier lié à la gestion de leur identité. Par exemple, si un stagiaire en Soins infirmiers essuie un refus de traitement de la part d'un patient en raison de la couleur de sa peau, non seulement l'estime personnelle en est ébranlée, mais il croit que son évaluation peut en être affectée s'il ne réussit pas à accomplir une tâche. Il en va de même en Techniques de travail social où les propos racistes de certains jeunes empêchent des stagiaires de réaliser leurs interventions. Celles-ci ne pourront pas être accomplies adéquatement si le stagiaire n'est pas outillé professionnellement et s'il n'a pas la distance professionnelle pour y faire face.

#### **4.1.5 Banaliser les propos xénophobes et racistes : une stratégie de réussite**

Si les stagiaires se disent ébranlés face à des propos xénophobes ou racistes, ils affirment aussi ne pas en tenir compte. Deux éléments expliquent cette attitude. D'abord, banaliser permet de se prémunir contre les stéréotypes ou les préjugés et de ne pas se laisser affecter par eux afin de se concentrer sur le développement d'une attitude professionnelle. Sans nier leur existence, les stagiaires se fabriquent une carapace. Ils ne veulent pas s'attarder à l'idée de faire partie du groupe « des indésirables » et d'une possible exclusion sociale.

Ensuite, les stagiaires préfèrent avoir une vision positive de leur relation avec la population desservie, assurant ainsi leur compétence professionnelle et leur intégration sociale. À la suite de l'expérience du stage, lorsque celui-ci s'est bien déroulé, on retient sa performance et non les propos désobligeants ou les tensions. Cette position est encouragée par la perception, notamment pour les étudiants d'arrivée récente, que le Québec est une société accueillante prônant l'égalité, les droits et la démocratie. Préoccupés par la réussite de leur projet migratoire et de leur intégration socio-économique et ne jugeant pas toujours bien les enjeux sociaux, plusieurs stagiaires préfèrent s'exclure d'une situation conflictuelle. Cette attitude contribue à leur résilience : *J'essaie de ne pas m'arrêter, de ne pas vraiment tenir compte, je n'ai pas observé ça dans la société tous les jours.* (Louis, IPIQ)

Pour ceux de deuxième génération, la situation est plus complexe. Ils ont conscience des positions sociales assignées selon les différences et des rapports inégaux qui en découlent au sein de la société<sup>98</sup>. Les stagiaires excusent plus facilement la population desservie, en particulier les personnes « qui n'ont pas toute leur tête », que le personnel du milieu ou les professeurs à qui on demande d'avoir une attitude respectueuse à leur égard. Dans le domaine de la santé, le milieu psychiatrique, où les inhibitions sont absentes, et celui de la gérontologie, où les personnes âgées sont moins familières avec des stagiaires issus de l'immigration, donnent lieu à des situations délicates pour les étudiants : *Surtout quand j'étais en psychiatrie, les schizophrènes, pas question que ce soit un Noir qui le pique, pas question que ce soit un Noir qui fait telle affaire. Et ils le disent à voix haute.* (Viviane, TSI)

Les stagiaires sont particulièrement tolérants envers les personnes âgées – *rendues à leur âge de repos* – . La distance créée par la différence d'âge, par le décalage sociohistorique – *elles ont vécu longtemps sans voir les immigrants* – favorise le pardon face aux jugements xénophobes ou racistes. De plus, pour une bonne partie des étudiants, la perception ethnoculturelle des rapports intergénérationnels les incite à considérer les personnes âgées avec un grand respect; il ne leur viendrait pas à l'idée de remettre en question ce qu'elles disent ou ce qu'elles font.

---

<sup>98</sup> Lapierre, Loslier (2003); Bisson, Lemieux (2013).

*Certaines personnes d'un certain âge, lorsque tu dois t'occuper d'eux, ils ne veulent pas qu'un Noir s'occupe de lui. C'est souvent arrivé. Il a 95, 90 ans, et tu te rends compte que quand il était plus jeune, il a grandi dans un contexte qui favorisait ça. Surtout tu te rends compte qu'il n'a pas l'habitude de voir ça. Peut-être plus jeune, il avait des esclaves noirs chez lui. Il est rendu avec ces troubles et peut-être qu'il souffre de maladies qui font qu'il n'a pas toute sa tête. Moi, je me mets à sa place. (Louis, IPIQ)*

Outre la banalisation, on rationalise la situation et on excuse les écarts de langage par le caractère vulnérable des bénéficiaires (âge avancé, problèmes sociaux, maladies), ou encore on les interprète à la blague.

*C'est arrivé une fois. Elle était fâchée, j'imagine. Elle n'était pas contente, je crois. En tout cas, elle vivait des difficultés et je suis arrivé pour y parler, elle m'a dit : « Aaah, laisse-moi tranquille, toi, le négro ». Je pensais qu'elle niaissait. Et ses amis qui la connaissaient savent très bien qu'elle ne dit pas des affaires de même. Ça veut dire qu'elle était vraiment fâchée. (Jean, TTS).*

#### **4.1.6 Des modèles positifs à développer**

Si la couleur de la peau peut être prétexte à la non-reconnaissance et à l'exclusion, il arrive que ce même marqueur identifie un stagiaire issu de l'immigration comme un modèle positif. Dans un contexte social de rationalisation, le stagiaire devient alors un modèle de persévérance ou de réussite scolaire, ou un exemple d'intégration sociale réussie.

*Ça motivait les jeunes, parce que je leur disais que c'était mon dernier stage, que j'allais finir et qu'après j'irais à l'université : « Oh! Wow... Bravo ! » Et j'étais la seule Noire comme stagiaire qui assistait aux réunions et je suis plus jeune, et j'ai des piercings, tatous et tout ça. Ils ont vu mon cheminement. Beaucoup de personnes voulaient me parler. Comme ça faisait longtemps que j'étais là, ils avaient confiance en moi, ils venaient me parler. Ils posaient beaucoup de questions. (Geneviève, TTS)*

D'une manière générale, dans la rencontre interculturelle, les bénéficiaires comme les professeurs n'ont pas tendance à voir les caractéristiques identitaires des stagiaires comme des atouts. Selon les contextes, la couleur de la peau, l'appartenance religieuse, linguistique ou ethnoculturelle peuvent susciter de la curiosité chez les bénéficiaires. Cela devient un tremplin pour établir un contact et établir la communication.

#### **4.1.7 La distanciation : une habileté à maîtriser**

Les stagiaires reconnaissent une responsabilité personnelle dans les contacts à créer : être disponible aux autres et savoir prendre sa place. Afin de contrôler le stress émotif lié au déniement de leur identité, les stagiaires cherchent à développer une distance pour analyser la situation problématique. En contexte interculturel, se distancier constitue une habileté de premier plan à développer. Elle permet avec le recul d'avoir une vision plus éclairée de la situation et par conséquent, de réagir adéquatement.

Pour les stagiaires, la distance se développe, notamment, par l'appui et l'engagement du professeur responsable du stage. Des attitudes telles que prendre la défense d'un stagiaire, échanger avec celui-ci et l'aider à la suite d'une mauvaise expérience, ont des impacts significatifs sur les étudiants sur le plan de la confiance en soi et du savoir-être. Face aux



propos xénophobes et racistes entendus chez les bénéficiaires, les stagiaires peuvent compter généralement sur l'appui et la défense de leur entourage, des professeurs responsables de stage ou des membres du personnel. On ne reste pas silencieux devant ces situations jugées par plusieurs comme inacceptables.

*J'étais le seul Noir et puis elle fait sa crise, elle avait consommé des substances. Et puis la police l'emmène et on l'immobilise partout et elle te dit : « On n'est pas dans la jungle, toi, le Noir. »*

*[...] ils [les officiers de police] vont te dire : « C'est parce que cette dame dès qu'elle est soulagée par ses médicaments, elle ne se rappelle pas de ce qu'elle a dit ». Tu as des bons termes avec elle et tu passes la nuit, même, avec en train de t'occuper d'elle et puis elle est super fine. Mais si tu t'étais arrêté sur ce simple instant, tu aurais tendance à juger. (Louis, IPIQ)*

## ■ 4.2 La relation avec le milieu professionnel du stage

Le stage professionnel peut se résumer, selon les mots de Begag-Chaouite, à la question « Comment monter dans un train déjà en marche ? »<sup>99</sup>. Pour chacun des stages, les étudiants doivent se familiariser avec le milieu et mettre en application leurs apprentissages. L'enjeu est à la fois personnel : « Suis-je assez compétent pour réussir ? » et social : « Vais-je pouvoir m'intégrer et travailler au Québec ? » Ainsi ils occupent une place inconfortable au sein d'un milieu professionnel puisqu'il a peu de crédibilité. Tous les stagiaires reconnaissent que les stages génèrent un stress « d'appréhension » dû à l'évaluation scolaire et à la reconnaissance de leur compétence. Plusieurs étudiants ont mentionné que leur regard sur les stages est aussi fonction de leur degré de satisfaction et de leur épanouissement personnel. Pour plusieurs, la qualité de l'accueil par le milieu est liée à la reconnaissance sociale et à la possible intégration socioéconomique.

### 4.2.1 Des milieux de stage multiethniques et monoethniques

Les stages en Techniques de travail social peuvent s'effectuer dans deux types de milieu : le milieu communautaire comme les maisons d'hébergement, les maisons des jeunes, les centres de prévention, les centres d'aide auprès des familles, les organismes de défense de droits, etc., et le milieu institutionnel comme les centres jeunesse, les écoles primaires et secondaires, les cégeps, les centres de détention provinciaux et fédéraux, etc. Les stages-cliniques dans le programme Soins infirmiers se déroulent principalement dans les hôpitaux. Selon la situation géographique du cégep, le milieu de stage est plus ou moins diversifié sur le plan ethnoculturel. Une ville comme Montréal se caractérise par sa multiethnicité, alors que la ville de Québec et la Montérégie sont relativement homogènes d'un point de vue ethnoculturel. Cela joue sur l'intégration et sur le sentiment de bien-être des stagiaires, mais ne garantit pas un accueil chaleureux et exempt de préjugés. Les répondants admettent que chaque milieu se distingue quant à l'accueil. Les milieux plus multiethniques et communautaires sont jugés plus sensibles à la réalité des immigrants et plus ouverts aux manifestations de la diversité ethnoculturelle, en particulier en ce qui a trait à la religion.

Plus un milieu de stage est circonscrit socialement et encodé culturellement, plus il est difficile d'y pénétrer et de vivre sa différence. À l'inverse, moins il est institutionnalisé et moins les règles sont contraignantes, plus il est perméable et plus il permet la rencontre des différences et de

<sup>99</sup> Begag-Chaouite (1990).

leur inclusion. Certains secteurs ou départements du milieu peuvent présenter de la résistance à accueillir les stagiaires issus de l'immigration, et la pénétration est difficilement accessible. Le partage n'y est pas aisé entre les membres du personnel et les stagiaires, et l'intégration devient plus ardue. On peut se questionner quant à savoir si cette situation n'est pas prétexte à protéger une tradition ou des privilèges. Alors que d'autres secteurs, souvent identifiés comme communautaires, favorisent la pénétration et la relation<sup>100</sup>.

#### 4.2.2 L'accueil : anodin, mais significatif

D'une manière générale, les étudiants tiennent des propos nuancés sur la qualité de l'accueil réservé en stage, et, selon l'affectation, l'expérience de stage varie. *J'ai tendance à dire que c'est l'équipe. Parce que, oui, j'ai été bien accueillie dans mes trois milieux de stage. J'ai été bien accueillie, mais de façon différente.* (Madeleine, TTS)

Certains milieux de stage acceptent difficilement les stagiaires, notamment lorsque ceux-ci sont étudiants, et aussi lorsqu'ils sont issus de l'immigration.

*Il y a vraiment des infirmières qui sont habituées à travailler avec des étudiants, mais il y a des infirmières qui n'aiment pas les étudiants. Plus encore, il y a des infirmières qui n'aiment pas les étrangers.* (Amélie, TSI)

Les stagiaires rencontrés n'ont pas été très volubiles en ce qui a trait à l'évaluation des milieux de stage. On peut supposer que c'est en raison du peu de contacts établis. Toutefois, ils situent la qualité de l'accueil sur un continuum allant d'une approche inexistante et négative à ouverte et positive. D'une manière générale, l'accueil est souvent éprouvant.

*Des membres du personnel du milieu qui ne me disaient même pas bonjour. Ça a été difficile sur le moral, parce que moi, la première journée j'étais super-contente d'aller là. Il y avait du monde qui ne me parlait pas.* (Geneviève, TTS)

Si le milieu émet un jugement sur le stagiaire ou un commentaire basé sur un élément identitaire (couleur de la peau, religion, accent), l'étudiant a tendance à réagir fortement et, si ce commentaire est négatif, à se sentir profondément blessé. En situation d'apprentissage, les stagiaires n'ont pas toujours la distance professionnelle et les outils intellectuels nécessaires pour affronter la situation.

*« Ben voyons donc ! Ça ne sait pas écrire. » Et [le professionnel] lit une phrase à son collègue et ils en rient. Puis moi, je suis quelqu'un qui a de la difficulté en français, et il lisait une phrase qu'un immigrant avait écrite et je me disais « Voyons donc, ça aurait pu être moi, cette personne qui a écrit » [...] Dans les réunions, tout le monde était Blanc, sauf moi, la stagiaire. Jeune, noire, marginalisée parce que j'avais plus de piercings et tout ça. Donc j'étais la seule jeune Noire marginalisée dans tous ces Blancs qui prenaient des décisions pour le milieu. Et le milieu, c'est tous des Noirs. Et c'est tous des gens qui n'ont pas fini leur secondaire, qui viennent faire leurs derniers cours. Et beaucoup de commentaires me faisaient mal : sur le quartier, les élèves et tout ça... Et des choses comme « Ils ne sont pas motivés », etc., mais sans s'intéresser à ce qu'il y a derrière, et pourquoi ils ne sont pas motivés.* (Geneviève, TTS)

Pour une majorité de stagiaires issus de groupes ethnoculturels axés sur une organisation et des valeurs communautaires, la relation interpersonnelle est au cœur de toute démarche et

<sup>100</sup> Loslier (1997).

interaction. Se présenter, être accueilli, avoir des échanges est essentiel avant de s'engager et d'agir. La culture du travail au Québec se caractérise par la fonctionnalité, l'efficacité et la productivité. Plus axé sur la tâche que sur les relations humaines, le personnel du milieu néglige l'interaction avec les stagiaires. Ces derniers se sentent toujours plus en confiance s'ils perçoivent que le professeur adopte un rôle charnière et de liaison qui facilite l'intégration des étudiants au milieu.

*Mon enseignante est d'abord allée voir l'assistante un jour avant qu'on arrive et elle lui a donné des recommandations. Donc, quand on est arrivés, on marchait en fonction des recommandations, et puis les infirmières étaient vraiment accueillantes et collaboraient avec nous. Par exemple, l'enseignante ou l'assistante du service doit parler au début avec le patient, doit le préparer et lui dire : « Vous allez être pris en charge par un étudiant, posez des questions, est-ce que vous êtes d'accord ? » Elle doit le préparer en premier. (Téo, IPIQ)*

#### **4.2.3 Le rôle des uns et des autres : un défi d'apprentissage**

Pour tout milieu de stage, les stagiaires sont confrontés à différentes catégories de personnel dont les responsabilités et les actes professionnels, souvent cloisonnés, sont définis d'une manière stricte. Pour les stagiaires, peu importe le statut des travailleurs du milieu (bénévoles, travailleurs sociaux, infirmières, médecins, etc.), certains sont sympathiques, ouverts et aidants, alors que d'autres sont froids et ne leur adressent pas la parole. Des membres du personnel sont perçus comme « mettant des bâtons dans les roues » au travail des stagiaires ou pouvant se plaindre auprès des professeurs responsables de stage de la qualité des actes professionnels.

Les stagiaires rencontrés se sentent souvent coincés et ont de la difficulté à se positionner face aux membres du personnel et à leur rôle dans le stage. Certains communiquent avec le professeur et interviennent sur les réalisations des stagiaires, d'autres non. Les messages qui circulent entre le membre du personnel, le stagiaire et le professeur responsable du stage semblent susciter des quiproquos ou des malentendus. Les attentes des uns et des autres ne sont pas toujours concordantes.

*C'est que je demande des informations à l'infirmière qui était dans le service et ils me donnent des informations qui ne sont pas suffisantes, et puis elle rapporte à mon professeur en disant : « Cette personne ne sait pas quoi faire. Elle est vraiment incompétente au niveau disciplinaire ». (Thomas, IPIQ)*

Par ailleurs, il arrive que des stagiaires professionnels dans leur pays d'origine se perçoivent comme des collègues du personnel du milieu de stage. Bien qu'ils soient en situation d'apprentissage, ils tentent de démontrer les compétences qu'ils ont acquises dans leur pays d'origine et de faire reconnaître leur identité professionnelle. Ce qui crée des frictions avec eux et les membres du personnel.

À l'instar de la population desservie, on retrouve chez les membres du personnel des stéréotypes et des préjugés minant la situation d'apprentissage en milieu de stage. Les stagiaires sont aussi exposés à des remarques désobligeantes du personnel ou à des commentaires xénophobes ou racistes.

*On parle entre nous de ce que d'autres ont vécu dans le stage. Il y a des propos choquants. C'est pour ça que je disais tantôt : « Il y en a une qui s'est fait demander : est-ce qu'elle soignait des singes dans son pays ou bien si elle soignait des humains ? » (Rose, IPIQ)*

Toutefois, les écarts de langage de la part du personnel sont moins coutumiers que chez les bénéficiaires vulnérables qui, souvent, possèdent peu de filtres pour gérer leurs propos. Toutefois c'est par le biais du non verbal, par exemple des mimiques dénigrantes et des comportements d'évitement et de rejet, que les stagiaires identifient la présence de stéréotypes et de préjugés.

*Je ne sais pas si c'est parce que nous sommes foncés, je ne sais vraiment pas. Ça, je ne peux pas vous dire. Donc, certaines vont gentiment te le retrouver ou te dire où ça se trouve, d'autres non. (Jeanne, IPIQ)*

### ■ 4.3 La relation avec les professeurs responsables de stage

Personnes ressources sur le plan scolaire, les professeurs responsables ou superviseurs de stage le sont aussi sur le plan de l'intégration socioculturelle. Outre l'enseignement des connaissances et des compétences professionnelles, ils communiquent aux étudiants issus de l'immigration des clés pour décoder les comportements culturels et pour se familiariser avec les normes institutionnelles québécoises. Accompagnateurs dans le labyrinthe de l'institution où se réalisent les stages et dans les méandres de l'intégration, leurs responsabilités sont nombreuses et variées, chevauchant les dimensions personnelles et scolaires de leurs étudiants. Les stagiaires ont une conscience aiguë de l'ascendant et du pouvoir du professeur sur leur cheminement et leur évaluation.

*Tout dépend du professeur. Oui, je suis à l'aise de poser des questions, mais cela dépend toujours de la perception et de l'interprétation des profs. Un prof peut penser que tu poses une question parce que tu ne comprends vraiment pas. Et là, le prof n'est pas content. Ou tu poses une question qui fait partie d'une démarche de compréhension vers la réussite. Alors cela dépend du prof. (Catherine, TSI)*

Le bilan que les stagiaires font de leur passage dans les milieux du stage dépend en grande partie de l'enseignant qui supervise et de la qualité de la relation.

*Ça dépend toujours de l'approche du professeur, c'est vrai que j'ai eu de meilleurs stages que d'autres. Et ça dépend beaucoup du professeur, toujours de l'ambiance. Je pense que des fois j'ai été chanceuse et des fois je ne l'étais pas. Pis je trouve beaucoup que le stage, c'est trop subjectif. Je trouve aussi que... par rapport aux immigrants dans les stages, qu'il y a déjà comme un préjugé ? (Benoît, TSI)*

Bien que les expériences positives vécues par les stagiaires soient nombreuses, il suffit d'une seule expérience négative au cours du cheminement scolaire pour les oublier. Celles qui sont négatives ont pour effet de remettre en question le choix du programme, de générer un stress et d'ébranler la résilience. Cela s'explique par le caractère vulnérable des étudiants issus de l'immigration et par l'importance des enjeux d'intégration socio-économiques liés à la réussite des stages. C'est pourquoi l'attitude du professeur-superviseur constitue une dimension significative pour la poursuite et la réussite d'un stage.

Le professeur étant généralement perçu avec respect et autorité, les stagiaires s'attendent à ce que le professeur responsable du stage les supporte face au milieu.

*La professeure a dit : « Écoutez, c'est leur premier stage. C'est leur premier stage dans un hôpital québécois, donc donnons-leur la chance. » [...] J'ai dit : « Quand j'ai entendu ça, j'étais vraiment content. » Le lendemain, j'ai essayé de m'appliquer. J'ai dit : « Oui, j'ai fait ça parce que vous m'avez dit ceci, cela. Moi ça me donne de la confiance. » Mon stress, mon anxiété s'enlèvent un peu. (Guy, IPIQ)*

#### **4.3.1 L'encadrement : tenir compte de la différence**

Sous l'angle de l'encadrement, les répondants admettent que de nombreux professeurs responsables de stages les aident et sont encourageants, et qu'ils les font bien progresser. Toutefois, il ressort aussi des entrevues qu'il y a un fossé plus ou moins profond entre les professeurs et les stagiaires issus de l'immigration. On croit que nombre de professeurs ont eu peu d'occasions de rencontre avec des personnes immigrantes ou de diverses communautés ethnoculturelles, qu'ils ne s'intéressent pas à leur parcours migratoire, à leurs réalités socio-économiques et à leurs difficultés d'apprentissage. Par conséquent, malgré la bonne volonté de toutes les parties, les échanges ne sont pas toujours à la hauteur des attentes, et certains professeurs ne sont pas préparés à travailler avec des stagiaires issus de l'immigration, encore moins lorsque ce sont des adultes.

#### **4.3.2 Le langage verbal : un pouvoir de soutien ou d'entrave**

Le langage verbal utilisé par les enseignants, tels le choix des mots et la manière de s'adresser aux stagiaires, contribue à la qualité de l'interaction et de la relation pédagogique. Le pouvoir des mots a une portée plus vaste qu'on l'admet généralement. Les mots employés en stage pour s'adresser aux étudiants deviennent des paroles rassurantes ou violentes et témoignent des stéréotypes et des préjugés présents. Même sous le mode humoristique, les propos moqueurs peuvent avoir un fond d'agressivité ou exprimer un malaise face à la différence. En situation d'ambiguïté, les stagiaires ne savent pas toujours comment interpréter le langage verbal. Plusieurs d'entre eux réagissent fortement à la manière de les interpeller et de pointer leurs erreurs parce qu'ils se sentent totalement remis en question, en particulier lorsque l'interaction se déroule sous les yeux des bénéficiaires et du personnel du milieu.

*C'est la manière de s'exprimer, de s'adresser à nous. Ce n'était pas du tout aidant parce que, pour des gens qui ont déjà travaillé, ce n'est pas du tout la même chose que des ados qui viennent d'arriver sur le terrain. Donc il y a une manière de reprocher à quelqu'un. L'apprentissage des adultes, c'est différent de l'apprentissage des jeunes. (Carole, IPIQ)*

Par ailleurs, des écrits<sup>101</sup> sur la communication interculturelle ont mis en lumière l'existence de divers styles de communication verbale selon que la culture est considérée comme peu contextuelle ou très contextuelle. Celle qui est identifiée comme peu contextuelle, telle la culture québécoise, met l'accent sur l'expression directe et sans équivoque des idées et des sentiments, et le franc-parler est valorisé. Alors que dans les cultures très contextuelles, on a tendance à ne pas affronter directement son interlocuteur, par respect, et pour maintenir une harmonisation dans les relations. Ainsi les messages verbaux explicites sont moins prisés que des éléments de contexte, par exemple le moment et le type de relation. Ainsi, plusieurs étudiants issus de groupes culturels qui valorisent la communication très contextualisée ont

<sup>101</sup> Notamment rapporté dans Adler, Proctor II (2013). On peut aussi se référer aux écrits sur la compétence interculturelle dans le domaine de la coopération internationale.

tendance à répondre « oui » à toute question du professeur et à accorder plus d'importance à la dimension non verbale d'une interaction, comme ce fut reporté dans un groupe de discussion.

- Mais est-ce que tu m'as comprise ?
- *Oui madame.*
- Mais pourquoi tu ne réagis pas ?
- *Et là il y en a une qui m'a expliqué à un moment donné : « Oui, mais chez nous, on ne doit pas réagir ; tu écoutes pis tu continues à faire ce que tu fais. Tu ne regardes pas ton patron, pis tu n'argumentes pas. Parce que souvent, quand l'enseignante parle, donc on ne doit pas répliquer, pour nous. Pour nous, dans notre culture, on ne doit pas répliquer d'aucune façon. On doit se taire, l'écouter. On doit se taire, écouter tout ce qu'elle dit, et on n'a pas à l'affronter d'une manière ou d'une autre. C'est vrai que nous sommes ici depuis un bout de temps... mais pour un adulte on ne peut pas changer du jour au lendemain. (IPIQ)*

#### **4.3.3 Langage non verbal : un pouvoir significatif**

*Je félicite mon enseignante de stage. Son non verbal me disait beaucoup de choses. Nous sommes tous des adultes, quand tu as fait une erreur, tu sais que tu l'as faite. (Michel, IPIQ)*

La dimension non verbale de la communication durant les stages est couramment utilisée par les professeurs. En effet, dans un milieu où plusieurs personnes étrangères au monde scolaire sont présentes, la distance physique maintenue entre le professeur et le stagiaire implique d'avoir recours couramment au langage non verbal en particulier lors de désapprobation. Plusieurs stagiaires ont relevé leurs malaises en présence d'un ton brusque chez les responsables et ont dénoncé les cris.

*Gérer les humains ce n'est pas aussi facile. Donc, à tout moment quand je faisais mon rapport j'ai dit : « Vraiment, bravo ». Elle [la professeure] restait calme. Quand il y a une erreur, vraiment elle va te dire l'erreur. Moi j'ai fait des erreurs, je suis consciente que j'ai fait des erreurs. Je dois faire un effort pour corriger ces erreurs. On n'a pas besoin de crier sur moi. Mais, quand on crie sur un adulte, les autres sont là et vous regardent tout de suite. Toi, tu n'es plus en confiance. (Louis, IPIQ)*

D'autre part, dans le cadre d'un stage, le regard des personnes responsables joue un rôle de premier plan non seulement pour reconnaître le savoir professionnel des stagiaires, mais aussi pour transmettre des messages. Un regard complice ou sécurisant incite le stagiaire à continuer, alors qu'un regard absent ou condescendant brise le lien de confiance et désoriente. S'il peut être salutaire, il peut aussi être infiniment stressant. Dans le domaine de la santé, plus que partout ailleurs, le regard est scrutateur, insistant et pesant. Les stagiaires se disent surveillés constamment<sup>102</sup> et avec insistance. Comme autres éléments de communication non verbale, on mentionne l'intonation, le timbre de la voix, les types de rire, l'absence de réponse, le froncement de sourcils, l'expression du visage et le sourire ou son absence.

---

<sup>102</sup> Hébert (2011); Fournier, Lapierre (2013).



#### 4.3.4 Perceptions, stéréotypes et préjugés

Pour tous les stagiaires, l'image qu'on leur renvoie est une interprétation de leur identité ethno-culturelle ou immigrante. Pour la première génération, les étudiants plus âgés que leurs pairs ont une expérience de vie et souvent une formation scolaire qui contribuent à les définir, à orienter leurs comportements et leurs visions des événements. Pour la deuxième génération, l'image renvoyée fait référence aux rapports d'altérité présents dans la société et à la position sociale de leur groupe d'appartenance. Les présupposés et les perceptions des uns et des autres se répondent dans l'interaction pédagogique.

[La professeure] a dit :

– *Andrée, est-ce que je te stresse ?*

– *Oui, parce qu'on n'a pas le lien de confiance.*

*En plus, je me suis fait dire que la prof qui était là, elle n'aimait pas les immigrants. Donc, moi j'avais déjà une image d'elle.* (Andrée, TSI)

Les entrevues ont révélé la présence au sein du corps professoral de stéréotypes et de préjugés qui sont sensiblement les mêmes que ceux qui circulent dans les milieux de stage (personnel et population desservie). Bien que ce ne soit pas une situation généralisée, leur présence mine la relation pédagogique et déstabilise le stagiaire. Si les stagiaires excusent facilement les bénéficiaires issus de groupes vulnérables, ils y arrivent à grand-peine lorsqu'il s'agit de personnes en autorité. On retrouve trois situations où les stéréotypes et les préjugés sont à l'œuvre: celle qui met en cause la formation scolaire et la compétence acquise antérieurement (« ils sont incompetents »), celle qui témoigne d'une vision raciale de la société (« ils sont tous pareils ») et, finalement, celle qui dénie l'expérience de vie des stagiaires pour la plupart des adultes et que l'on infantilise (« ils ne savent rien »).

#### 4.3.5 « Les étrangers sont incompetents »

*Je te dis d'emblée, ils nous traitent comme des incompetents, comme si on ne savait rien. Parce qu'on n'est pas habitués au milieu, et c'est vrai ça, mais on a des connaissances, on a une vie toute faite. Et ils ne connaissent pas notre parcours de vie. Aussi ils font des jugements, et tout le temps c'est : « Dans votre pays, vous ne connaissez pas ça et vous ne faites pas ça. »* (Carole, IPIQ)

L'image qu'on se fait du pays d'origine, en particulier lorsqu'elle est négative (pauvreté, désorganisation, corruption), la méconnaissance de la formation scolaire antérieure et la non-reconnaissance des acquis contribuent à l'image « d'ignorance et d'incompétence » des stagiaires. Les professeurs ont tendance à douter des connaissances scolaires acquises antérieurement par les stagiaires. Certains ne reconnaissent pas leur savoir professionnel et ne se gênent pas pour leur dire : *Mon chum fait mieux les soins infirmiers que vous.* (Jeanne, IPIQ)

L'ethnocentrisme en arrière-plan de la relation pédagogique oriente l'approche comparative des milieux de travail entre le Québec et l'ailleurs. Les stagiaires, infirmiers de métier, dénoncent cette façon de faire en arguant que la comparaison est basée sur des présomptions et présentée hors contexte. En effet, il est délicat de mettre en lumière les différences, de les comparer et d'en valoriser certaines, car elles génèrent des propos ethnocentriques qui court-circuitent le message pédagogique.

*Si la personne te dit : « Dans votre pays, vous ne connaissez pas ça. » C'est déjà un préjugé. Je le connais, ça fait des années. « Parce que votre façon d'apprendre, ce n'est pas la bonne. C'est par cœur tout le temps, et ici vous n'apprenez pas par cœur. » Ça, c'est un autre préjugé. (Carole, IPIQ)*

*Ce n'est pas de juger nos compétences que de dire : « Ce que vous avez appris là-bas, c'est nul, vous allez apprendre autre chose. » Je sais très bien que, dans nos pays, nos pratiques, on a des mauvaises habitudes, oui. Mais tout ce qu'on a appris, ce n'est pas tout est mauvais, tout est nul. On a quand même des compétences, on a quand même des connaissances. Donc, ici, certains professeurs ont essayé de dire : « Vous devez oublier tout ce que vous avez appris et apprendre les choses à nouveau. » Même dans les stages, certaines fois [...] on sent des accents discriminatoires. (Téo, IPIQ)*

À cette vision de l'immigrant incompetent se greffe une vision des stagiaires regroupés selon un profil racialisé.

#### **4.3.6 « Tous les Noirs sont pareils »**

Tout au long de leur cheminement scolaire, les stagiaires de première comme de deuxième génération mettent de l'avant leur personnalité et leurs compétences pour réussir. Ils veulent se distinguer d'une appartenance collective, stéréotypée, à laquelle on les associe, et être reconnus pour leurs qualités. Or, la tendance chez les professeurs comme dans le milieu professionnel est d'appréhender les étudiants issus de l'immigration par le biais de leur groupe d'appartenance réelle ou imaginée, ou dans un bloc monolithique, Nous d'ici et Eux venant d'ailleurs.

*Je suis Noire, et quand j'allais faire pour mon stage, on me disait : « Mais de toute façon, tu vas bien t'entendre avec eux, la plupart de nos élèves sont immigrants, ils écoutent du hip-hop rap, toi tu dois écouter ça. » Je disais « Parce que je suis noire, je devrais écouter du hip-hop... Peut-être que j'écoute du country et quelque chose d'autre... » (Geneviève, TTS)*

Si le phénomène de catégorisation et de généralisation fait partie du processus de communication, le choix d'un identifiant, par exemple la couleur de la peau, peut générer des tensions et dériver vers des situations d'exclusion et de discrimination. Les stagiaires sont très sensibles à ces mécanismes. Pour tous les stagiaires, la couleur de la peau constitue un enjeu important dans la relation pédagogique. Certains stagiaires rencontrés croient que le traitement des étudiants blancs est différent de celui des étudiants noirs, à qui des professeurs accordent moins d'importance<sup>103</sup>. Que cette situation soit réelle ou non, la perception d'un traitement différencié est un indice de la qualité de la relation vécue en stage ou encore un indice de la réalité sociale.

*En fait, en stage, l'enseignante se préoccupait plus des collègues qui ont la même coloration qu'elle. Ce n'était pas facile du tout. Même lorsqu'on est devant elle, elle prend du temps avant de nous répondre. Même lorsqu'on pose une question, elle prend du temps avant de répondre, mais si celle-là arrive devant elle, c'est deux mondes différents. (Jeanne, IPIQ)*

---

<sup>103</sup> Bisson, Lemieux (2013).



#### **4.3.7 Les stagiaires perçus comme des enfants**

Les stagiaires ont relaté qu'on adopte régulièrement des attitudes infantilisantes envers eux, qu'ils interprètent comme un manque de respect à leur égard. S'il est vrai que les premiers moments au sein d'un nouveau groupe culturel nous placent en situation d'apprentissage, il faut reconnaître que les adultes ne partent pas totalement de zéro dans cet apprentissage comme nous l'avons déjà mentionné. Leurs expériences de vie sont riches et particulières, si ce n'est que d'avoir immigré, ils connaissent leurs besoins et leurs réflexions sont matures.

*C'est différent, quand tu donnes des cours à un adolescent de dix-sept ans, à donner un cours à un adulte qui est déjà professionnel et qui a fait ça toute sa vie. Mais il y a beaucoup de profs qui nous traitent comme des petits enfants. Mais on est des adultes, on n'est pas des petits enfants. Ils nous infantilisent et c'est un manque de respect absolu. Et c'est pas juste moi, tout le monde l'a dit. (Carole, IPIQ)*

#### **4.3.8 Des attitudes aidantes chez les professeurs**

Lors des entrevues, les stagiaires ont relevé chez leurs professeurs des attitudes aidantes qui constituent des modèles positifs et contribuent à la création du lien de confiance nécessaire à toute relation pédagogique réussie.

##### ***Être sensibilisé aux réalités particulières***

Afin de favoriser la réussite, les stagiaires ont identifié une première attitude aidante, celle d'être sensibilisé à différents aspects de leur réalité. Si, d'une part, les stagiaires veulent être reconnus dans leur singularité, ils veulent aussi que les professeurs tiennent compte de leur situation d'étudiants issus de l'immigration. Un professeur sensible à la diversité ethno-culturelle et aux difficultés liées à l'altérité et à l'intégration, qui fait preuve de curiosité et d'intérêt à leur égard, contribue à instaurer un lien de confiance.

*Le professeur m'a dit :*

*- Tu peux le faire, tu as plus d'expérience que moi.*

*Des fois, elle m'a demandé des choses aussi :*

*- Comment tu le fais ? C'est quoi ta méthode ? (Carole, IPIQ)*

Une attitude d'ouverture permet de saisir la réalité qui les différencie de leurs pairs. Bien qu'ils aient des points communs, certains stagiaires vivent aussi des situations très différentes, voire opposées. Pour les uns, la réalité est celle des étapes poursuivies au sein de l'adaptation culturelle, de la reconstruction identitaire, de l'apprentissage du français québécois ou encore de la déqualification professionnelle. Pour les autres, c'est la réalité souvent paradoxale de la dualité identitaire et des rapports sociaux discriminatoires. La connaissance de la réalité, ou plutôt des réalités, des étudiants issus de l'immigration permet de lutter contre le profilage racial et ethnoculturel ainsi que d'éviter les pièges des stéréotypes et des préjugés.

##### ***Accompagner et respecter : des attitudes fondamentales***

L'attitude de respect par opposition à celle qui est infantilisante est d'autant plus importante, car l'interaction pédagogique se déroule devant les bénéficiaires et le personnel du milieu. Les stagiaires apprécient lorsque les remarques du professeur sont discrètes et accompagnées de suggestions de stratégies positives pour progresser.

*Parce que tu es un étudiant et tu fais des erreurs, puis si le prof. ne crie pas après vous devant les patients et devant les autres infirmières... Il te respecte, il t'appelle à part et te dit : « Écoute, tu ne fais pas bien ça, mais il faut que tu amélioies ça... » [...] Puis qu'il te dit tes erreurs et qu'il ne te laisse pas avec le gros signe d'interrogation : qu'est-ce que je fais ? Qu'il te dit tout de suite quoi améliorer. (Carole, IPIQ)*

Une majorité des stagiaires sont plus âgés que leurs pairs, sont scolarisés ou possèdent des compétences professionnelles. Comme plusieurs d'entre eux l'ont mentionné, ils avaient une vie avant d'immigrer, plusieurs avaient des diplômes, certains ont des années d'expérience de travail qu'ils ne peuvent balayer d'un revers de la main. Prendre en considération leur formation scolaire, reconnaître leurs connaissances et leurs compétences comme des atouts même si elles ne correspondent pas aux exigences professionnelles constitue un point de départ pour asseoir une relation de confiance, qui valorise les années passées et rehausse leur estime de soi.

*J'aime savoir que l'enseignant est là pour nous accompagner, pour nous aider à faire un cheminement, parce qu'il y a un objectif à atteindre. On est arrivés avec des connaissances, maintenant on doit travailler dans un milieu qui est différent. Elle doit évaluer maintenant, voir quand on fait des pansements chez nous, est-ce que c'était bien fait ? Est-ce que tu es capable de t'améliorer ? Que l'enseignant soit capable de te parler calmement. La façon d'aborder l'étudiant. On peut échouer un stage, mais ça dépend comment ça s'est passé. (Rose, IPIQ).*

### **Solliciter la verbalisation et être à l'écoute**

En situation interculturelle, les situations d'ambiguïté générant des malentendus sont courantes. C'est pourquoi, en contexte d'apprentissage, favoriser l'expression des malentendus et être à l'écoute des stagiaires devient une attitude aidante. Un professeur ouvert aux commentaires des stagiaires pave le terrain de la persévérance. On sait que, dans un contexte socioculturel de productivité, le temps est contrôlé et qu'il est parfois difficile de s'arrêter et d'écouter.

*Elle [la professeure] m'a dit que j'ai bien fait de lui en parler, que je ne devais pas avoir peur. Trop autoritaire, ce n'est pas ça, il faut écouter l'autre. Même quand tu ne vas pas prendre en compte ce qu'il dira. Mais donne-lui l'occasion de le dire. (Guy, IPIQ)*

Lorsqu'un étudiant verbalise sa vision d'une situation, il est plus facile par la suite de comprendre le processus d'apprentissage et de l'accompagner dans ses difficultés. Favoriser la verbalisation amène le stagiaire à prendre conscience de ce qu'il a fait ou de ce qu'il a à faire, ainsi qu'à vérifier l'acquisition de ses connaissances et de sa compréhension. Cette attitude d'écoute et de sollicitation à la verbalisation est particulièrement importante pour les étudiants récemment arrivés, car elle leur permet d'entamer et de s'ancrer dans un processus de décentration. Ainsi, une attitude d'accompagnement vise à faire progresser l'étudiant à la fois sur les plans scolaire et socioculturel.

### **Valider les connaissances apprises et donner des consignes claires**

Les stagiaires souhaitent qu'avant de se retrouver devant des bénéficiaires, qu'il y ait un moment d'échange en détail et de révision avec le professeur. Ce qui permet de s'assurer que le stagiaire a bien intégré la matière et qu'il est confortable pour l'opérationnaliser. Lorsque les

professeurs ont le temps de poser des questions de compréhension et non pas seulement « as-tu compris ? », cela sécurise l'étudiant.

*L'enseignante avec laquelle nous étions, c'était très, très bien. Parce que, le matin, il fallait lui expliquer toutes les indications de médicaments, et tout. Et elle nous posait des questions. Si je ne réponds pas à ça, si je ne suis pas capable, elle me donnait le temps d'aller chercher. Moi, si le professeur me pose la question, c'est bien. Si je ne connais pas ça, je vais faire la recherche, et plus tard je vais venir avec une réponse exacte. (Thomas, IPIQ)*

Les écrits<sup>104</sup> en pédagogie et en formation interculturelles ont maintes fois dépeints les aspects positifs qu'il y a à fournir des consignes claires en classe comme dans les travaux, les laboratoires et les stages.

### **Rendre explicite ce qui est implicite**

Plusieurs stagiaires vivent un décalage culturel mettant en porte à faux les codes culturels présents. Ayant été initiés à divers degrés à l'explicite de la culture d'accueil, les étudiants peuvent avoir de la difficulté à donner un sens aux remarques et à l'évaluation formative et sommative du professeur. Ce dernier doit non seulement valider des savoirs, mais il doit être sensible à l'implicite culturel du savoir-être exigé durant les stages. Il doit du même coup rendre explicite et intelligible ce qui peut paraître à première vue évident, car l'évaluation formative laisse place à l'ambiguïté. De plus, il faut accompagner ces explications de moyens d'y parvenir.

*Si le professeur dit « Il faut améliorer ça, ça, ça », mais ne donne pas de stratégies... Donc oui, il faut améliorer ça, mais pouvez-vous me dire comment je peux le faire ? Jamais ils ne disent ça, mais ma prof, elle, m'a montré des bons trucs. (Andrée, TSI)*

### **Encourager**

Finalement une attitude d'encouragement « agit comme un tampon » et amoindrit le stress des étudiants en dédramatisant les situations. Encourager offre une porte de sortie à l'étudiant et le maintien sur le chemin de la persévérance.

*C'est vrai, j'étais stressé. Elle [la professeure] était toujours : « Ne t'en fais pas, ça va aller. La prochaine fois, tu vas réussir. » Elle était toujours en train d'encourager, alors que mes camarades, de l'autre côté avec une autre enseignante... elle te stresse dès que tu vas commettre une petite faute, elle va te dire devant le patient : « Non, tu l'as fait. » (Téo, IPIQ)*

---

<sup>104</sup> Clanet (1989); Lafortune, Gaudet (2000).

## Les professeurs responsables de stage et la diversité ethnoculturelle

L'examen de la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration nécessite un regard sur le point de vue des professeurs responsables des stages, dont le rôle va bien au-delà de l'enseignement d'une technique professionnelle. En tant qu'enseignants, ils assurent dans un cadre scolaire la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à un métier. Ils servent de modèle professionnel pour l'adoption des comportements socioculturels adéquats ; ils aident à se familiariser avec les normes institutionnelles et les codes culturels liés au métier et expliquent les choix de la société, par exemple en ce qui concerne l'avortement et l'homosexualité, en replaçant les problématiques sociales dans un contexte historique. Face aux propos xénophobes et racistes en classe comme en stage, les professeurs deviennent des médiateurs et des protecteurs des droits des étudiants. Accompagnateurs dans le labyrinthe de l'institution où se déroulent les stages tout comme sur le chemin de l'intégration et de l'acculturation, ils ont des responsabilités variées, et leur rôle est crucial en contexte de stage.

Préoccupés de la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration et ouverts à la nécessité de s'adapter à la diversité ethnoculturelle de la population étudiante, les professeurs rencontrés se posent trois questions. Face aux nouveaux arrivants, « qu'est-ce qui est différent ici de chez eux ? ». Et face aux étudiants issus de l'immigration : « Comment interpréter et aborder la différence dans sa complexité, notamment lorsqu'elle n'est pas apparente ? Comment joue l'identité ethnoculturelle des uns et des autres et quelles sont sa portée et ses limites dans le programme ? »

*Ils ont des personnalités différentes, des intérêts différents, une façon d'interagir différente. Qu'est-ce qui appartient à l'origine ethnoculturelle dans sa capacité d'entrer facilement en interaction avec d'autres personnes. Je ne sais pas clairement. (TTS)<sup>105</sup>*

Tous les professeurs rencontrés reconnaissent l'importance de réfléchir aux divers aspects de cette réalité dont l'enjeu est, notamment, d'offrir des chances égales de réussite afin de permettre l'intégration au marché du travail. Cette nécessaire ouverture d'esprit constitue un élément essentiel de l'adaptation à la diversité ethnoculturelle, mais n'est pas garante de

<sup>105</sup> Les extraits de ce chapitre ont été uniquement identifiés par le nom du programme concerné.

son succès. On reconnaît, en communication interculturelle, que l'ouverture à la différence constitue un premier pas, mais n'est pas garante de l'acquisition d'une compétence interculturelle. Elle doit être accompagnée notamment d'une compréhension de la portée et de la limite de la dimension ethnoculturelle des individus et de leur rencontre<sup>106</sup>.

*Les étudiants arrivent tous avec leur bagage, ils ne sont pas tous rendus au même niveau, autant du point de vue académique que du point de vue personnel. Il y en a des plus vieux, il y en a des plus jeunes, il y a des mères de famille ; donc ils ont tous des contraintes différentes à la maison, ils ont tous des connaissances différentes et il faut les prendre comme ils sont, essayer de les amener le plus loin possible, avec ce qu'ils ont comme bagage. (TSI)*

Face à la diversité ethnoculturelle présente dans les programmes, certains des professeurs sont à leurs premières réflexions, d'autres ont entrepris déjà des adaptations pédagogiques. Les entrevues nous ont permis de dégager quatre dimensions de la situation d'apprentissage des étudiants qui préoccupent les professeurs rencontrés : la connaissance de la diversité ethnoculturelle des étudiants, la gestion de classe, le contexte de stage et l'adaptation pédagogique à la diversité ethnoculturelle.

## ■ 5.1 La connaissance de la diversité ethnoculturelle

La présence des étudiants issus de l'immigration fait prendre conscience du pluralisme ethnoculturel en classe et donne lieu à diverses interprétations et actions. Pour certains professeurs, l'origine ethnoculturelle des étudiants « *s'observe clairement* », mais « *des fois, on la pense* », « *on la présume, et de plus en plus on cherche à aller la vérifier* » (TTS). Pour d'autres, les noms à consonance étrangère, la couleur de peau, l'habillement envoient des signaux qui identifient une différence souvent interprétée de manière erronée. Par exemple, de croire qu'un nom étranger ou une peau noire signifient qu'il s'agit d'un immigrant de première ou de deuxième génération. L'histoire du Québec rappelle que l'immigration est présente depuis plus de deux siècles participant ainsi à la diversité ethnoculturelle d'aujourd'hui. Les années d'expérience amènent à nuancer et à déjouer des stéréotypes. Et les échanges entre collègues sont cruciaux pour mieux comprendre la complexité de cette réalité.

*Une étudiante d'origine haïtienne peut être de première ou de deuxième génération, ce n'est pas toujours évident. Un Latino-Américain peut être de toutes sortes de pays. Moi, c'est plus à travers un contact plutôt informel que je les connais. (TTS)*

La réalité en classe est décrite régulièrement d'une manière dichotomique en désignant deux groupes d'étudiants : ceux nommés Québécois (on fait référence à ceux d'implantation ancienne) et les autres considérés immigrants soit parce qu'ils sont récemment arrivés, mais aussi parce qu'ils affichent une différence identitaire (nom, couleur de peau, appartenance religieuse). Les enseignants ont une vision homogène des étudiants issus de l'immigration malgré leur hétérogénéité sur le plan ethnoculturel, linguistique et religieux. Alors que les étudiants issus de l'immigration ont tendance à se présenter sur la base de leur individualité et à se distancier de leur groupe d'appartenance ethnoculturelle. Cette situation creuse un fossé entre les professeurs et les étudiants issus de l'immigration. C'est pourquoi, afin d'amenuiser cet écart, il sera important de rencontrer et d'échanger avec ces étudiants.

---

<sup>106</sup> Loslier (2012).

Dans les programmes techniques, les professeurs passent beaucoup de temps avec leurs étudiants, qu'ils suivent souvent jusqu'à la fin du parcours collégial sur une période de trois ans<sup>107</sup>, ce qui leur confère un certain avantage dans la qualité de la relation. De plus, les stages permettent souvent une connaissance plus personnalisée du stagiaire. Les liens développés entre les étudiants et le professeur responsable du stage s'enracinent à la fois sur un plan personnel et scolaire. Sur une longue période, les professeurs côtoient étroitement les étudiants et s'activent à créer un lien de confiance. Ils deviennent plus compréhensifs lorsqu'ils sont en mesure d'évaluer les forces et les faiblesses des étudiants et, par conséquent, plus aidants. Que ce soit par le biais d'un contact formel ou informel, les professeurs rencontrés s'intéressent aux problématiques vécues par les étudiants issus de l'immigration. Ils y sont sensibles et souhaitent une amélioration de la réalité.

*Son mari est retourné dans son pays, de toute façon il ne l'aurait pas aidée. Elle était toute seule à la maison avec ses trois enfants, dont un bébé qui avait 13 ou 14 mois, une situation d'épuisement. (TSI)*

Toutefois, la connaissance du vécu des étudiants issus de l'immigration se limite généralement à des éléments du parcours scolaire. On est moins familier avec les questions liées à l'identité ethnoculturelle, à sa dynamique et aux liens avec les autres groupes d'appartenance de l'étudiant, aux rapports d'altérité difficiles vécus en stage et ses impacts psychologiques sur les étudiants. On ne sait pas toujours comment les aborder, les interpréter et les résoudre. Par manque de temps et pressé par les exigences d'un programme technique très chargé, il est difficile de tenir compte des problématiques et des situations vécues par les stagiaires issus de l'immigration. Bien que plusieurs d'entre eux souhaitent que leur réalité soit mieux connue, dans les faits les professeurs rencontrés soulignent qu'ils ont finalement peu de contacts intimes avec eux et qu'à plusieurs égards il est difficile d'en établir. Lorsque l'étudiant ne se sent pas à l'aise et qu'il n'y a pas de lien de confiance avec le professeur, l'échange ne se produira pas.

*Mais souvent ils sont très discrets, ils ne partagent pas. On ne peut pas les aider parce qu'on ne sait pas ce qui se passe. Tout ce qu'on constate, c'est ce qu'on voit, mais on ne connaît pas toujours l'histoire. (TSI)*

Les professeurs apprécient les comportements respectueux que leur témoignent généralement ces étudiants, bien qu'à l'occasion on rapporte que certains étudiants masculins ne reconnaissent pas la compétence des professeurs féminins et que celles-ci en sont offusquées à juste titre. Au Québec, l'égalité entre les hommes et les femmes constitue une avancée sociale encore fragile à laquelle on accorde beaucoup d'importance.

Chez le personnel du réseau collégial<sup>108</sup>, deux tendances se profilent quant au traitement de la différence ethnoculturelle<sup>109</sup>. Certains défendent l'idée que, peu importe l'origine ethnoculturelle ou nationale, tous les étudiants doivent être traités de manière non différenciée. Derrière cet argument, on aborde l'égalité sans égard aux différences et on considère que la variable ethnoculturelle est peu significative dans le parcours scolaire des étudiants. Ici, on réduit la réussite à un rendement scolaire. On oublie qu'un ensemble de facteurs personnels et sociaux jouent sur le parcours scolaire, et que le passage au cégep a une dimension qualitative, celle de l'intégration socioculturelle. De plus, il est clairement démontré que le chemin de la réussite

<sup>107</sup> Cette situation est différente de celle des professeurs du secteur régulier qui généralement rencontrent les étudiants au cours d'une seule session.

<sup>108</sup> On entend les professeurs, les conseillers pédagogiques, les services d'animation socio-pédagogiques.

<sup>109</sup> Ces tendances se retrouvent face au pluralisme en général, même en ce qui concerne les étudiants handicapés que les cégeps ont intégrés dans les dernières années.

pour les étudiants issus de l'immigration est truffé d'obstacles spécifiques et que leur réussite à un prix comme nous l'avons démontré notamment dans les chapitres précédents<sup>110</sup>.

Quant aux tenants de la tendance qui reconnaît l'incidence de l'identité ethnoculturelle sur les attitudes et les comportements des étudiants, ils défendent l'idée que l'atteinte de l'équité entre les étudiants passe par la reconnaissance de leurs besoins spécifiques. Par conséquent, l'adoption du traitement différencié, mais non préférentiel, et l'instauration de mesures de soutien adéquates sont incontournables dans le système éducatif. La question est de savoir comment et jusqu'où tenir compte de l'identité ethnoculturelle.

*C'est important d'intégrer les étudiants : pas de dire que ce sont des étudiants à part, mais de dire que tu formes une équipe. Sensibiliser les autres étudiants à cette différence-là, parce que veut, veut pas, il y en a, des différences ! (TSI)*

### **5.1.1 La relation pédagogique : des ambiguïtés**

La relation pédagogique, quelle que soit l'ouverture à l'autre, exige un certain travail. La différence suscite souvent un malaise, pour certains elle désoriente et peut à diverses occasions confronter et remettre en question les valeurs acquises. Tenir compte de la diversité ethnoculturelle au sein d'un programme signifie notamment de s'interroger sur son propre savoir-faire et son savoir-être professionnels, et requière de la souplesse. Par ailleurs, la relation pédagogique est dictée par nombre d'éléments systémiques : les règles institutionnelles, le contenu du programme, les exigences du marché du travail. Le cadre est imposant et généralement peu malléable.

Bien que l'on soit ouvert et empathique aux étudiants issus de l'immigration, il est difficile de ne pas porter de jugement sur certains de leurs comportements. Le relativisme a des limites et le choc pédagogique vécu par certains professeurs peut accompagner un choc culturel. Par exemple, plusieurs enseignants sont mal à l'aise avec la ferveur religieuse et ses manifestations, avec la posture fataliste devant des situations comme la violence conjugale ou l'inégalité des relations entre les hommes et les femmes.

Par ailleurs, on reconnaît la présence de situations d'ambiguïté au sein de la relation pédagogique qui demande souvent du temps et de la patience afin d'élucider les malentendus.

*Je disais quelque chose, on me répondait : « Oui, il n'y a pas de problème ! »  
Puis, plus tard, quand je revalidais, ça ne s'était pas passé comme je pensais.  
Et là, l'étudiant me dit :*

- « Oui, mais c'est parce que tu m'as dit ça. »
- « Oui, mais j'ai pas dit ça de cette façon-là ! »
- « Ah, moi c'est ça que je pensais. », de répondre l'étudiant. (TSI)

### **5.1.2 Se faire traiter de raciste : pourquoi ?**

*On serait raciste, alors que, nous, on essaie d'évaluer des compétences : on n'est pas nécessairement capable de diplômé l'étudiant. Alors des fois, il y a une sensation de persécution. (TSI)*

Si la racialisation, les propos xénophobes et racistes existent bel et bien chez le corps professoral comme chez le personnel du milieu du stage, traiter le professeur de raciste devient peut-être une insulte pour le désarçonner, se défendre dans les situations délicates ou ne pas

---

<sup>110</sup> Lapierre, Loslier (2003); Primeau (2013); Mc Andrew (2015).



accepter un reproche ou un échec. Il est vraiment difficile pour les étudiants issus de l'immigration qu'on se réfère à la couleur de leur peau ou à des comportements liés à leur appartenance ethnoculturelle qui sont régulièrement évalués ou remis en question afin de correspondre à la norme<sup>111</sup>. L'incompréhension culturelle, les différents stress, la frustration, l'accumulation d'échecs ou la discrimination réelle peut mener des stagiaires à des accusations de racisme envers les professeurs.

Que les accusations soient fondées, mésinterprétées ou imaginées, elles dénotent un problème fondamental. Le racisme tout comme la xénophobie sont des phénomènes présents dans la société, il faut alors se poser des questions afin de mieux cerner la situation et y répondre. Quels sont les faits réels autour des accusations portées ? Y a-t-il eu des gestes ou des comportements discriminants ou offensants l'étudiant ? Ou si, derrière l'insulte, l'étudiant exprime de l'angoisse. A-t-il été victime de propos vexants ou de gestes inappropriés venant de son professeur ou d'autres étudiants ? Pourquoi les interprète-t-il comme racistes ? Les propos témoignent d'un malaise au sein d'une relation pédagogique problématique. La médiation devient alors une voie prometteuse pour désamorcer ces tensions<sup>112</sup>.

## ■ 5.2 La gestion de classe et la diversité ethnoculturelle : des tensions à l'entraide

La présence d'étudiants issus de l'immigration influe sur la dynamique du groupe, dans la classe comme en stage. On croit qu'ils vont ralentir le groupe; qu'ils ne sont pas aussi efficaces ou rapides dans le travail scolaire; qu'ils sont privilégiés parce que le professeur leur accorde plus de temps; que leur déficit linguistique affecte à la baisse l'évaluation d'un travail collectif. Ces propos, voire des stéréotypes créent des tensions au sein du groupe et mettent de la pression sur les étudiants issus de l'immigration, tout en témoignant d'un clivage.

*On sent de la frustration de la part des autres étudiants quand un étudiant est un petit peu plus lent, qu'il peut faire des petites erreurs. Donc, il ne fonctionne pas au même rythme qu'eux. Moi c'est ce que je ressentais souvent, de la frustration, pis c'était pas rare de voir l'étudiant dire : « Ah non, là, c'est pas vrai, je suis avec lui ou avec elle ! » Cela se ressent au niveau de la dynamique, les étudiants n'auront pas nécessairement tendance à intégrer la personne, peu importe l'ethnie. Une étudiante en difficulté ralentit le groupe, c'est ce qui est perçu par les autres, par les pairs. (TSI)*

Un premier défi en classe, rencontré par les professeurs, est de faire de la différence ethnoculturelle un élément dynamique d'apprentissage du « vivre ensemble » pour l'ensemble des étudiants. Le pluralisme étant une caractéristique sociale incontournable de la réalité québécoise et une valeur commune inscrite dans les politiques étatiques<sup>113</sup> que les programmes d'enseignement doivent intégrer. Ainsi, le contexte scolaire devient une occasion d'exploiter cette valeur en tenant compte des identités ethnoculturelles au sein de la classe. Par exemple, le travail d'équipe met à l'épreuve la gestion de classe parce que les étudiants, dans un élan spontané, se regroupent selon leurs affinités ethnoculturelle, religieuse, linguistique ou raciale.

<sup>111</sup> Lapierre, Loslier (2003).

<sup>112</sup> Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

<sup>113</sup> Tiré de [www.micc.gouv.qc.ca](http://www.micc.gouv.qc.ca).

*[La gestion de classe] c'est un souci de plus. Je ne me posais pas cette question-là avant, mais à un moment donné je me suis rendu compte que j'avais fait une équipe juste noire ou juste blanche pis là j'me suis dit « oups, non », la prochaine fois je vais essayer de diversifier les équipes. (TTS)*

La préoccupation pour les professeurs d'intégrer les étudiants de toutes origines est à la base de la formation d'une équipe plurielle. On veut empêcher les replis identitaires, la formation de « ghettos », et contrecarrer l'utilisation de la langue maternelle. Si cette pratique pédagogique comporte des avantages pour les étudiants de première génération, ceux de la deuxième génération émettent des réticences et perçoivent une iniquité dans cette façon de faire.

*Toutes les Noires qui étaient d'un côté pis les Blanches de l'autre, elles me disaient : « Pourquoi ça vous préoccupe ? Quand les étudiantes blanches s'assoient ensemble, vous ne posez pas cette question-là. Pourquoi là, tout d'un coup, parce que, nous, on est 5-6-7, on doit se disperser ? » Et à partir de ce moment-là je m'étais dit, dans le fond, pourquoi ça me dérange tant que ça ? Ça, ce sont mes a priori, là. Maintenant les amies, on ne les met pas ensemble, si on veut que ça travaille. J'y vais plus sur cette base-là. (TTS)*

Lorsque les étudiants issus de l'immigration sont peu nombreux dans une classe, ils ont tendance à se tenir à l'écart du groupe, ils manifestent une distance prudente, les faire participer représente un deuxième défi pour les professeurs qui auront à adapter leurs méthodes d'animation pédagogique. Au Québec, les professeurs qui tentent d'établir un lien de complicité peuvent se retrouver dans des situations contraires à celle visée. Rappelons que dans plusieurs systèmes éducatifs ailleurs qu'au Québec, il existe une distance importante entre le professeur, perçu comme l'autorité, et les étudiants.

*J'étais dans une salle, mes étudiants étaient tous assis à côté, là, en rangée, alors que mon étudiante étrangère, elle, s'excluait dans le fond. Des fois, c'est sûr qu'il y a des petites jokes qui se font là, on crée une chimie de groupe, on rit. On se dit : on va aller la chercher, on va lui faire une petite joke à elle aussi. Mais on a droit à des regards noirs. Est-ce qu'on la dérange, a-t-elle besoin de se concentrer ? On a beaucoup de validation à faire. (TSI)*

Lorsqu'un étudiant issu de l'immigration a des amis au sein de la classe, peu importe leur origine ethnoculturelle, le travail d'équipe et l'entraide ont plus de chance de fonctionner. L'amitié est un facteur positif qui facilite l'intégration et les échanges.

*Ils ont tendance à se retirer, quand leurs amis ne sont pas dans le même stage qu'eux, donc il faut aller les chercher aussi. Faut leur faire sentir qu'ils font partie intégrale de l'équipe et qu'ils sont acceptés. (TSI)*

Un troisième défi concerne le choix des méthodes pédagogiques et des activités d'apprentissage. Écrire un journal de bord, couramment utilisé en Techniques de travail social et en Soins infirmiers, oblige à aborder des sujets personnels qui rendent mal à l'aise plusieurs étudiants issus de groupes ethnoculturels pour qui l'intimité ne se partage pas. Ainsi exposer des sentiments, des opinions, des pensées dans un journal représente souvent un manque de respect. Les professeurs disent que leurs étudiants issus de l'immigration ne sont pas du tout habitués à s'exprimer ainsi et à entendre les autres, étudiants ou bénéficiaires, parler de leur vécu. Ils sont toujours surpris lorsque les Québécois d'implantation ancienne leur racontent leur vie « en cinq minutes ».

Les professeurs évoquent également l'impact des croyances religieuses sur les attitudes en stage ou la pratique professionnelle. On dénonce l'étudiant qui fait la morale aux bénéficiaires ou qui utilise des pratiques religieuses dans ses interventions professionnelles.

*Lors des derniers instants de vie d'une patiente, la stagiaire était assise sur le fauteuil au coin du lit, et je l'entends parler dans une langue que je ne comprends pas. Elle me dit : « Je récite le Coran »*

– « Est-ce qu'elle est musulmane ? »

– « Non »

– « Pourquoi récites-tu le Coran ? »

– « Parce que c'est important, sinon elle n'ira pas au ciel. » (IPIQ)

Plusieurs thèmes sociologiques sont aussi assez sensibles, comme la mort, le suicide, la correction physique des enfants, la violence conjugale et renvoient à des écarts culturels importants qu'on ne sait pas toujours comment combler.

*Madame, c'est tabou chez nous, on ne parle pas de ça [mort]. Ce sont les plus vieux seulement qui vont quand il y a un décès, les enfants ne sont jamais mêlés à ça. (IPIQ) De même, la conception de la douleur peut poser problème et va de pair avec l'intervention pour la calmer. Dans leur pays, il faut endurer la douleur. Ici, on soulage, tant mieux, mais ce n'était pas une notion intégrée. (TSI)*

En fait, tous les comportements qui ne correspondent pas au curriculum formel, au savoir-être exigé par le programme, sont jugés inacceptables. Le défi pédagogique est de savoir comment amener les étudiants issus de l'immigration à se décentrer de leur culture d'origine pour mieux correspondre aux exigences. Toutefois, on pourrait aussi se questionner si on doit exiger une décentration complète ou si certains éléments et pratiques culturelles ne pourraient pas être considérés comme valables.

### **5.2.1 L'échec : une notion abstraite aux conséquences désastreuses**

Au Québec, face aux études et à l'acquisition du rôle professionnel, on met l'emphase sur la progression dans l'apprentissage et sur la responsabilité individuelle: l'individu se retrouve au cœur de sa démarche éducative. Toutefois, plusieurs étudiants issus de l'immigration se positionnent autrement. Parce qu'ils redoutent l'échec souvent associé à l'insuccès du projet migratoire, ils ont de la difficulté à reconnaître leurs faiblesses et leurs lacunes.

*C'est leur responsabilité de réviser ce qu'ils ont besoin de réviser, mais aussi d'être capables de reconnaître leurs difficultés lorsqu'ils arrivent devant un événement, une technique qu'ils n'ont jamais faite. D'être capable d'admettre : « Ah, ça je l'ai jamais fait par exemple ! » Puis devancer un peu : « J'veais aller vérifier ma technique » ou « Je vais demander à une personne responsable comment que je peux faire pour arriver à mes fins ». (IPIQ)*

Les professeurs précisent qu'ils ont l'impression que plusieurs étudiants issus de l'immigration se retrouvent en situation d'échec dès la première année du programme. Outre le choix d'un programme inadéquat, ils expliquent cet état de fait par un stress scolaire énorme<sup>114</sup>.

<sup>114</sup>Gaudet, Loslier (2009),(2011).

*Il y a l'étudiant qui dit : « Ah oui, je comprends ce que tu veux dire », qui va appliquer, qui va trouver des solutions, qui va cheminer et qui va possiblement réussir à la fin, mais on a aussi l'étudiant qui va, soit résister, ou qui va se mettre un stress énorme sur les épaules, qui lui nuit tellement qu'il va se retrouver en situation d'échec, parce qu'il va refaire les mêmes erreurs. Il va tripler les erreurs, et sa confiance en lui disparaît complètement. On arrive au stade où ils vont dire : « Je vais abandonner, ça marche pas. » (TSI)*

Même ceux qui persistent, le cheminement scolaire est truffé d'obstacles. Les professeurs identifient des facteurs personnels. Le manque de confiance en soi, les responsabilités familiales ou le stress général lié aux études provoquent de l'insomnie et d'autres problèmes physiques. D'autres facteurs perçus comme ethnoculturels sont évoqués tels que la conception différentielle du temps et du rythme de travail, qui pose problème dans un contexte de travail axé sur la vitesse d'exécution.

*Même si on disait : « À telle heure, n'oublie pas tu vas avoir ça. À telle heure, n'oublie pas, tu vas avoir ça » On dirait qu'il n'avait pas la notion du temps dans sa tête. Il a fallu que je fasse des horaires détaillés, que je le fasse étudier cela à la maison. On est arrivé à quelque chose, mais cela a pris un autre stage quand même pour atteindre les compétences. (TSI)*

Lors de la formation des groupes d'étudiants en vue du stage, on tente de les équilibrer en misant sur la diversité, quelle qu'elle soit.

*On s'assure, autrement dit, qu'un superviseur ne se retrouvera pas avec six stagiaires toutes issues de l'immigration dans le même sens qu'on s'assure qu'un superviseur ne se retrouvera pas avec six stagiaires qui ont des difficultés importantes au niveau académique. On vise la diversité, et être issue de l'immigration fait partie d'un de ces critères-là. (TTS)*

### ■ 5.3 Le stage et ses difficultés

En contexte de stage, deux situations problématiques se présentent aux professeurs responsables. La première est due à la différence de comportements culturels des stagiaires et exige une certaine réflexion sur l'acceptabilité. Qu'est-ce qui est négociable dans un cadre professionnel et pédagogique ? Il y a une tension continue entre les exigences du programme, les manifestations de la diversité et la marge de manœuvre des responsables des stages. Que peut-on accepter, tolérer ? Les professeurs croient qu'un milieu de stage plus ouvert aux manifestations ethnoculturelles rejoint les valeurs des stagiaires qui auront plus de chances de réussir.

*Quand elles sont dans des CHSLD, elles sont très appréciées, parce qu'au niveau culture, ce sont des gens souvent religieux, qui vont respecter les personnes âgées, qui vont partager beaucoup, ça c'est intéressant. (IPIQ)*

Quant à l'accueil des stagiaires, tous reconnaissent la variabilité des milieux de stages qui oscillent entre une franche ouverture et une réelle fermeture. On constate que la présence immigrante chez le personnel est récente dans certains milieux, notamment à l'extérieur de Montréal, et qu'il faut laisser du temps d'adaptation.

*C'est beaucoup plus ouvert qu'avant [chez le personnel et les bénéficiaires], maintenant on en [Québécois issus de l'immigration] a qui travaillent, qui sont très compétents, qui se sont très bien adaptés... Peut-être que depuis vingt-trois ans il y a une amélioration, mais je trouve qu'il y a encore des préjugés, il y a encore du travail à faire. (TSI)*

Une deuxième situation problématique concerne la qualité des rapports d'altérité, en particulier sous l'angle des préjugés, de l'ethnocentrisme et du racisme : *Retourne dans ton pays, les Noirs c'est que bon que pour être des esclaves.* Les professeurs constatent la présence de propos dénigrants et racistes chez les bénéficiaires comme chez le personnel professionnel.

L'infirmière dit : « En avez-vous pour longtemps encore ? »

– Je réponds : « Un mois. Pourquoi t'aimes pas ça, des étudiants ? »

– Elle dit : « Non, surtout pas ceux-là »

– « Qu'est-ce que tu veux dire, surtout pas ceux-là ? ».

– Elle précise : « Les Noirs, ils disent qu'ils sont infirmiers dans leur pays, pis ils savent rien faire. » (TSI)

Les professeurs disent intervenir la plupart du temps en défendant le stagiaire même s'il ne prend pas la parole lui-même en banalisant la situation.

*L'étudiant l'a ignoré, je me suis dit que c'est une bonne attitude. Puis après j'ai dit : « Vous savez monsieur, ce n'est pas parce que vous êtes malade que vous avez le droit de lui dire n'importe quoi. » (IPIQ)*

*C'était une Africaine qui s'est fait cracher dessus par un patient. Moi, ça m'a choquée, énormément! Et c'est de voir qu'elle me disait : « Non, laisse faire, c'est correct, je suis là pour le soigner. » (TSI)*

Il y aurait un important travail de sensibilisation à réaliser dans plusieurs milieux de stage. On croit que plus une ville est multiethnique, moins il y a de la discrimination. Toutefois, les professeurs reconnaissent que partout, à Montréal, à Longueuil, comme à Québec, la partie n'est pas gagnée et que les milieux de stage sont réticents face aux stagiaires issus de l'immigration. Les professeurs croient qu'ils ont un rôle à jouer pour mieux les intégrer au milieu professionnel. Lorsqu'ils établissent une bonne relation avec le personnel, celui-ci est plus tolérant avec les étudiants.

*Difficile, dans la région de Québec, on n'est pas à Montréal, les communautés ethniques représentent un faible pourcentage à Québec. Ça me choque un peu, quand on me dit : « Ton étudiante, là, la Noire, là, j'te dis, c'est pas vite ça ! » (TSI)*

## ■ 5.4 L'adaptation pédagogique à la diversité ethnoculturelle

Les professeurs ont des attentes très particulières quant à la préparation d'un stage. Tous les étudiants doivent pour réussir, réviser les connaissances apprises (théoriques et pratiques), faire des lectures préalables et se préparer psychologiquement : *On s'attend à ce qu'il y ait une compréhension de la clientèle avec laquelle on va travailler. (TSI)* On s'attend à ce qu'un étudiant issu de l'immigration fonctionne selon le même mode que les autres étudiants, et pourtant on reconnaît aussi leur différence.

Peu importe, l'origine ethnoculturelle, les difficultés langagières ou familiales, l'étudiant doit se dégager des plages horaires, se donner du temps pour réussir, principalement en 3<sup>e</sup> année, car la marche est haute. Si on est plus tolérant dans le premier stage, cela n'est pas le cas dans le dernier stage DEC. On considère que le programme est basé sur la progression de l'apprentissage « *on s'attend à ce qu'ils aient compris le système* ». Si les professeurs sont préoccupés par l'atteinte des compétences, mais ils le sont aussi face aux exigences du marché du travail. Ils sont généralement très, trop, diraient certains collègues, axés sur la tâche.

*Mais on n'a pas le choix, parce qu'on est encadré par le marché du travail qui est là avec sa réalité. Il faut que l'étudiant soit prêt à aller sur le marché du travail et qu'il ait les compétences exigées du programme.* (TSI)

C'est pourquoi les professeurs face à la diversité ethnoculturelle consentent à modifier des aspects de leur pédagogie plutôt que des éléments du contenu, considéré comme rigide et lié au marché du travail. On parle plutôt d'ajustements que de modifications profondes qui nécessiteraient trop de temps. L'adaptation est vue à long terme, et on croit qu'il est plus facile qu'un étudiant évolue et qu'il s'adapte que de changer un système lourd et bureaucratique.

*Cela prend à l'étudiant une certaine préparation. Il faut qu'il respecte les règles, il faut qu'il accepte qu'il y a des règles à respecter à l'hôpital, des règles vestimentaires, des règles sociales... Ça aussi, il y a une préparation mentale à faire avec ça.* (TSI)

#### **5.4.1 Des solutions exemplaires**

Si les professeurs reconnaissent que les étudiants ont besoin d'être aidés, ils mentionnent du même souffle que ceux-ci ont une part de responsabilité et qu'ils doivent être proactifs. Les professeurs ont observé que les stagiaires issus de l'immigration utilisent peu les ressources offertes par les cégeps par manque de temps ou d'habitude. C'est pourquoi on a demandé à des personnes ressources en français de se déplacer sur les lieux d'apprentissage afin d'ancrer l'apprentissage de la langue.

*Des personnes du Centre d'aide en français sont déjà venues ici dans les laboratoires et travaillait autour des mannequins, et cela a été très aidant. Ce sont des choses qui sont concrètes et qui leur parlent. Cela a bien fonctionné.* (IPIQ)

Avec l'expérience de la diversité ethnoculturelle, on concède que plusieurs situations comportent de l'ambiguïté et du stress. Par exemple, nombre d'étudiants issus de l'immigration répondent « oui » à toutes les questions posées oralement alors même que la réalité indique « non » soit par peur de l'échec, soit pour ne pas perdre la face. Des professeurs tentent de prévenir les situations d'ambiguïtés en insistant sur l'importance de clarifier les consignes, les attentes et les limites.

*J'ai l'impression d'avoir changé en prévention. Il faut aller valider : « Est-ce que ça été fait ? » Ça a pas été fait, pourquoi ? Je vais demander pourquoi. J'ai changé parce qu'on n'a pas la même vision des choses, il a fallu le changer avec le temps.* (TSI)

*Parce qu'on s'est rendu compte qu'on prenait pour acquis qu'ils savaient comment faire, ceux issus de la première génération, arrivés adolescents, que toute cette connaissance-là de comment on se présente en entrevue, comment on se fait valoir, ils ne l'avaient pas.* (TTS)



#### **5.4.2 Tenir compte de la réalité des étudiants : revoir les exemples pédagogiques**

L'adaptation à la diversité ethnoculturelle se réalise sur une longue période de temps. Malgré une attitude d'ouverture, les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir se heurtent à différentes limites systémiques ou à une méconnaissance de la différence ethnoculturelle. L'adaptation se présente principalement dans le « négociable et l'acceptable » d'un programme soit les activités d'apprentissage et les exemples, et elle est basée sur la connaissance des réalités de la population étudiante.

*Les étudiants d'origine XYZ, souvent, fréquentent beaucoup leur église et ça m'a amenée à faire des choix de thèmes différents ou à me préparer différemment. (TTS)*

*Moi, j'avais tendance à écrire « Viens me voir » quand un étudiant échouait, et souvent on s'est fait dire qu'ils ont peur. On s'est aperçu que ça les refroidit peut-être ce commentaire-là. Moi, je pensais que c'était anodin « Passe me voir », « Viens me voir »... là, moi, ça j'ai changé ça, mais pas en termes de stratégie pédagogique. (TTS)*

Dans le cas des étudiants récemment arrivés, on reconnaît qu'il faut leur laisser plus de temps pour l'apprentissage et la maîtrise des actes professionnels. Ce n'est pas toujours possible, compte tenu des exigences du système éducatif. Par contre, considérer leur bagage professionnel antérieur et miser sur leurs qualités personnelles constituent dans un premier temps un mouvement nécessaire.

*D'être un guide pour les amener au point A au point B, sans que ce ne soit pas en dents de scie, mais plutôt sur une pente ascendante. Être capable de les amener à faire des transferts de connaissances, faire vraiment des liens avec ce qu'ils ont appris dans la session mais aussi antérieurement. Ils ont beaucoup de bagage... je pars d'abord de leurs qualités, puis, après ça, c'est plus facile d'amener ce qu'ils ont à améliorer. (TSI)*

#### **5.4.3 Développer un lien de confiance : levier pour l'apprentissage**

Dans un contexte d'intégration et d'acculturation, la qualité de la relation entre les étudiants et les professeurs a un poids significatif dans leur cheminement. Si un étudiant se sent soutenu dans son cheminement scolaire, il est plus motivé à performer<sup>115</sup> et accepte plus facilement les commentaires et les évaluations du professeur. La motivation scolaire et la confiance témoignée par le professeur agissent comme des leviers dans la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration.

---

<sup>115</sup>Potvin, Leclercq (2013).



## CONCLUSION

Cette recherche exploratoire s'est penchée sur la situation d'apprentissage des étudiants issus de l'immigration dans des programmes de techniques humaines et de la santé. Au cours des dernières années, des indices importants laissaient présager une problématique propre à ces programmes comportant, comme modalité d'apprentissage, la réalisation de stages. Plusieurs professeurs ont la perception que les étudiants issus de l'immigration qui réussissent les cours théoriques éprouvent des difficultés lors des stages<sup>116</sup>. On constate que le taux d'échec est élevé et disproportionné par rapport au nombre d'étudiants admis<sup>117</sup>. De plus, on rapporte des situations irritantes liées aux différences culturelles et à leurs manifestations, par exemple des demandes d'accommodement vestimentaire ou d'horaire pour des motifs religieux, qui alimentent un climat scolaire parfois tendu.

Nous nous sommes donc intéressés au contexte de stage. Ce dernier incite l'étudiant à devenir actif dans sa formation; en s'appuyant sur des connaissances théoriques maîtrisées, il les opérationnalise en milieu professionnel. Ce moment charnière dans le cheminement scolaire permet d'acquérir leur autonomie professionnelle. Pour les étudiants issus de l'immigration, le stage présente un défi spécifique : celui de la rencontre interculturelle. Il devient rapidement anxiogène tant pour les étudiants de première que ceux de deuxième génération notamment parce que le savoir-être exigé est défini socioculturellement, qu'il représente une part d'inconnu et qu'il est évalué. Le stage se trouve au carrefour de la reconstruction identitaire pour étudiants récemment établis, ou de la continuité pour les Québécois nés de parents immigrants.

Comment les stagiaires issus de l'immigration dont l'identité ethnoculturelle et ses manifestations se différencient de la norme, vivent-ils leur intégration socioprofessionnelle en milieu de stage ? Quels sont les éléments qui les distinguent de leurs pairs et qui contribuent à leur vulnérabilité et à leur résilience ? Voilà des questions qui ont orienté cette recherche exploratoire menée dans trois cégeps du Québec, au sein de deux programmes, Techniques de travail social et de soins infirmiers, et dans deux secteurs, au régulier et à la formation continue.

Nous nous sommes intéressés au cheminement scolaire des stagiaires issus de l'immigration en situation de réussite sur le point d'achever leur programme<sup>118</sup>. Certains des répondants

---

<sup>116</sup>Gaudet, Loslier (2011).

<sup>117</sup>Hébert (2011); Fournier, Lapierre (2012); Bisson, Lemieux (2013).

<sup>118</sup>Plusieurs étudiants face aux exigences et aux difficultés de la première année abandonnent ou sont disqualifiés.

terminaient une deuxième séquence de stages, alors que d'autres avaient accompli leur tout dernier et étaient sur le point de diplômés.

Dans un contexte d'éducation fondée sur l'inclusion sociale et l'égalité des chances, il apparaît pertinent de comprendre l'ascendant de la variable ethnoculturelle sur le parcours scolaire et de saisir les éléments qui ont favorisé ou, au contraire, qui ont gêné la réalisation des stages. Pour les étudiants issus de l'immigration, la réussite des stages, du programme et l'obtention du diplôme comportent des enjeux de taille tant d'un point de vue personnel que social et professionnel.

### **L'échec : un enjeu personnel et socioprofessionnel**

Si tous les étudiants sont, à un moment ou l'autre de leur cheminement scolaire, confrontés à l'échec, celui-ci revêt une dimension spécifique pour ceux issus de l'immigration. D'abord, pour certains d'entre eux, l'échec a une connotation culturelle signifiant perdre la face vis-à-vis de tous. Par conséquent, il est très difficile de le reconnaître et d'en comprendre les raisons. Ensuite l'échec scolaire peut rejaillir sur l'ensemble de la famille élargie qui, dans bien des cas, a investi espoir et financé les études. Cette situation peut aussi se répercuter sur les membres de la famille restés au pays d'origine. Par ailleurs, un échec peut témoigner de l'insuccès du projet migratoire de toute la famille. Finalement, il met en péril l'intégration sociale et l'insertion socioprofessionnelle de l'étudiant et sa participation économique sans compter les impacts psychologiques tels que la perte de confiance en soi<sup>119</sup>.

Plusieurs des étudiants rencontrés ont toutefois subi des échecs dans les cours ou dans les stages, mais ils ont continué leur programme. Tous ont fait preuve d'une détermination et d'une grande motivation à réussir, qualités essentielles à la poursuite des études selon eux. Associées à la force du projet scolaire, elles contribuent à la résilience.

*[...] Avoir une détermination, savoir ce qu'elles sont venues faire, savoir où est-ce qu'elles veulent arriver et de se donner les moyens. Avoir un moral de fer et avancer, c'est d'être croyant. De croire en ce qu'on fait, en ce qu'on aime faire. Et de ne pas regarder des petites choses qui sont surtout tout autour. Oui, aller à l'essentiel. Un enseignant n'est pas obligé de t'aimer ou de t'estimer, mais l'essentiel, c'est de réussir [le programme]. (Jeanne, IPIQ)*

### **L'apprentissage social et professionnel : nécessité d'une double enculturation**

En alternance avec les stages, les étudiants suivent des cours théoriques et participent à des laboratoires. Par la suite, le processus de transfert des connaissances s'effectue dans un milieu professionnel, de type communautaire ou institutionnel, différent de celui de la classe, de la famille et du groupe d'appartenance ethnoculturelle. Ce processus oblige le stagiaire à une socialisation « normative et culturelle » et à une double enculturation, celle de l'apprentissage du savoir-être québécois sur le plan social et sur le plan professionnel.

En deuxième et troisième année, les étudiants confiants dans les connaissances acquises issues du curriculum éprouvent toutefois des difficultés dans les stages. Plongés dans le milieu professionnel, les stagiaires sont confrontés non seulement à la dimension « explicite » du savoir-être québécois, mais aussi à sa dimension « implicite ». Celle-ci, constituée de non-dits et de sous-entendus liés au curriculum caché<sup>120</sup>, génère chez les étudiants un stress

---

<sup>119</sup>Primeau (2013).

<sup>120</sup>Graber (2014).

d'acculturation insoupçonné. Des comportements culturels différenciés liés à des codes spécifiques, par exemple comment aborder autrui, deviennent des irritants lors d'une interaction. Ils ont un impact sur l'apprentissage, car ils ne correspondent pas aux réponses attendues par les milieux scolaire et professionnel.

Ces apprentissages qu'on peut voir comme une double enculturation exigent de la part des stagiaires de se décentrer par rapport à leur groupe d'appartenance ethnoculturelle. Ils doivent prendre conscience de leur propre cadre de référence afin de s'en distancer et de pénétrer celui adopté socialement et professionnellement<sup>121</sup>. Pour ce faire, il est nécessaire de tenir compte de son bagage socioculturel et de ses expériences de vie et de l'utiliser comme point de départ. Toutefois, les répondants ont maintes fois mentionné la résistance à faire apprécier leur formation humaine, scolaire et professionnelle antérieure, en particulier dans le cas de la première génération. Si l'on ne peut reconnaître les diplômés, les répondants refusent d'être infantilisés et aimeraient qu'on considère, à certains moments, leur histoire de vie passée et souvent riche de connaissances. Celle-ci est généralement vue comme un obstacle ou une limite dans l'intégration et l'apprentissage d'une profession. On croit aussi que leur bagage socioculturel réfère à des codes culturels qui vont à l'encontre de ceux prescrits socialement.

Toutefois, il arrive que des comportements culturels non normés facilitent l'intervention professionnelle. Par exemple, la valorisation et le respect des aînés crée un lien de complicité et de confiance avec les bénéficiaires âgés. Plus encore, une appartenance culturelle différente peut susciter de la curiosité et favoriser l'ouverture à la différence chez la population desservie. Aussi faut-il considérer certains éléments du bagage socioculturel comme des atouts, voire des ressources à intégrer au sein des professions québécoises. Il en va de même pour les acquis professionnels des stagiaires qui pourraient être même mis à contribution au Québec.

Au cœur de cette double enculturation, il y a l'affirmation, la reconstruction et la reconnaissance de son identité ainsi que la conquête ou le maintien d'une place sociale. À certains moments du stage, l'identité ethnoculturelle constitue un élément d'influence sur le déroulement. Sans être déterminante, elle est présente, active ou en dormance, tout au long du processus d'apprentissage. Elle s'articule avec d'autres facettes de l'identité qui modulent la personnalité ainsi que les réactions d'un individu. Pour les étudiants d'arrivée récente, l'identité ethnoculturelle se conjugue avec l'état d'immigrant, qui les place dans un processus d'acculturation traversé par période par des épisodes de choc culturel.

### **Des réussites truffées d'obstacles**

Tous les étudiants doivent se conformer aux exigences collégiales et atteindre les objectifs des programmes. Ces derniers sont réputés très exigeants et stressants et nécessitent des attitudes et des stratégies menant à la réussite. De nombreuses recherches<sup>122</sup> ont identifié des obstacles spécifiques à surmonter par les étudiants issus de l'immigration au cours de leur cheminement scolaire. Malgré la différence de programmes et de générations des répondants, on peut dégager des constantes quant à leur situation d'apprentissage.

D'abord leur parcours migratoire ou celui de leurs parents leur a fait vivre des expériences de vie peu communes. Les étudiants issus de l'immigration ont dû réaliser ou, sont en voie de le faire, de multiples adaptations socioculturelles afin de s'intégrer. Celles-ci ne vont pas de soi;

<sup>121</sup> Lapierre, Loslier (2003), Service interculturel collégial (2013), Kanouté (2015).

<sup>122</sup> Mc Andrew (2015) a réalisé un bilan exhaustif pour le primaire et secondaire; Service interculturel collégial (2013) a produit un état de situation sur les recherches au collégial; Kanouté (2015) s'est intéressée au contexte universitaire.

elles demandent de l'énergie, du temps et se mènent souvent de front. Plusieurs, dont la vie sociale s'était appauvrie, se sont retrouvés dans des conditions matérielles précaires et ont vécu des états psychologiques tendus. La vie de famille en a subi les contrecoups. Ceux qui ont des enfants les ont laissés de longues heures en garderie ou chez des voisins. Les diverses situations de stress ont eu des impacts sur leur santé physique et mentale, et leurs stratégies d'apprentissage se sont accompagnées de nombreuses heures de travail et d'efforts pour surmonter les difficultés<sup>123</sup>.

Ensuite en contexte de stage, on a identifié diverses situations de stress qui les vulnérabilisent et génèrent de l'anxiété. La non-reconnaissance de la formation humaine, scolaire et professionnelle antérieure a des impacts psychologiques, car elle est interprétée par les étudiants comme un déni de leur vécu et de leur identité.

Pour l'ensemble des stagiaires issus de l'immigration, l'apprentissage du français québécois représente le talon d'Achille. Pour certains, c'est l'apprentissage d'une nouvelle langue, pour d'autres issus de pays francophones, c'est la confrontation avec une réalité inattendue, celle d'une langue qu'on croyait connaître. Les accents, les expressions et les mots différents se conjuguent avec un vocabulaire technique peu familier. Enfin les stagiaires de deuxième génération bien que scolarisés au Québec éprouvent souvent des difficultés linguistiques qui s'expliquent notamment par une langue parlée à la maison différente de celle enseignée à l'école.

Des thèmes culturellement sensibles, notamment la religion, l'orientation sexuelle et les relations hommes-femmes, déstabilisent les étudiants issus de l'immigration et, ce malgré le fait qu'ils aient été préparés théoriquement en classe. En effet, le stage fait émerger la dimension affective des réalités culturelles ainsi que la présence de l'identité ethnoculturelle des individus.

L'évaluation constitue l'épée de Damoclès pour les stagiaires. En contexte de stage, on évalue non seulement le savoir, mais aussi le savoir-être basé sur la culture dominante et se référant au curriculum formel tout comme au curriculum caché. Les étudiants issus de l'immigration vivent un décalage culturel avec leurs pairs. Nous avons vu que l'échec ou la réussite représente des enjeux particuliers pour les stagiaires issus de l'immigration.

Finalement, un élément distinctif et actif en contexte de stage est la perception de la différence ethnoculturelle. Interprétée de manière souvent négative, elle devient un élément déstabilisateur et anxiogène pour les étudiants issus de l'immigration.

### **Les relations interculturelles : des identités ethnoculturelles et racialisées**

En contexte de stage professionnel, la rencontre interculturelle est avant tout une relation interpersonnelle entre des stagiaires, des professeurs et des bénéficiaires ou du personnel. Elle met en présence des individus dont l'identité ethnoculturelle s'articule avec leurs identités personnelle et sociale.

Tout en faisant partie de divers groupes d'appartenance (âge, genre, religion, classe sociale), les stagiaires se présentent comme des individus dont les talents et les qualités personnelles contribuent à leur persévérance et à leur succès. Avec intensité, ils revendiquent cette individualité désirant se distancer des images toutes faites et des préjugés négatifs qui circulent à propos de leur groupe d'appartenance ethnoculturelle. Ils misent sur celle-ci pour progresser et souhaitent que les professeurs tout comme le milieu professionnel fassent de même.

---

<sup>123</sup> Gaudet, Loslier (2009); Primeau (2013).

Le cégep comme institution scolaire constitue un centre d'intégration des comportements et des valeurs. Ses programmes de techniques sont intensifs, ils témoignent de la norme et sont conçus dans cette optique. La tendance chez le personnel est de croire que l'intégration et l'acculturation sont des processus rapides, alors que ces derniers s'échelonnent sur plusieurs années. Si l'on admet aisément que tout nouvel arrivant vit une période de déstabilisation culturelle, il semble plus difficile de comprendre que la deuxième génération tout en étant intégrée a reçu un héritage du bagage ethnoculturel. C'est pourquoi, la deuxième génération, à certains moments, se distingue de la norme et se perçoit biculturelle. Le temps constitue un principe actif des processus d'intégration et d'acculturation ainsi que du développement de rapports sociaux harmonieux et doit être reconnu comme tel.

Si l'on admet la multiplicité des identités chez les individus, les relations d'altérité sont vécues et identifiées de manière bipolaire, *Nous*, ceux d'implantation ancienne, et *Eux*, issus de l'immigration. Les relations interculturelles se vivent dans un cadre social marqué par la racialisation qui transcende les individus. Elles se réfèrent dans l'histoire du Québec à des rapports sociaux qui utilisent des stéréotypes et des préjugés pour légitimer la place socio-économique des uns et des autres. Si les stagiaires de première génération banalisent les propos offensants et racistes durant leur parcours scolaire, ceux de deuxième génération sont plus critiques, voire révoltés.

À la différence des Québécois d'implantation ancienne, les stagiaires issus de l'immigration réalisent leur stage dans un contexte identitaire particulier. Venant d'ailleurs, la différence se révèle; étant d'ici, la position sociale se conquiert. Dès leur arrivée en milieu de stage, les marqueurs identitaires (couleur de la peau, nom à consonance étrangère, etc.) favorisent l'émergence d'un rapport d'altérité et l'actualisation d'une distance sociale plus ou moins importante entre les individus. Celle-ci détermine l'ouverture possible à la communication interculturelle et au développement de rapport égalitaire.

La dynamique relationnelle des stages, définis comme un moment scolaire, reflète un climat social où les marqueurs identitaires peuvent être instrumentalisés. Être de première ou deuxième génération d'immigrants, être d'origine nationale ou ethnoculturelle autre que québécoise, être d'apparence différente ou avoir un accent alimentent les propos xénophobes et racistes et deviennent des prétextes aux comportements d'exclusion.

Quelle qu'en soit la qualité, de négative à positive, du déroulement d'un stage, les rapports d'altérité présents sont truffés de stéréotypes et de préjugés. Le manque d'expérience de la diversité ethnoculturelle, les présomptions qui relèvent de l'imaginaire ou de la peur de la différence sont à l'origine de comportements et d'attitudes de rejet. Les stagiaires issus de l'immigration excusent ou banalisent les écarts de langage et de conduite de la population desservie considérée comme vulnérable, mais non chez les personnes en autorité tels les professeurs et les intervenants du milieu. Toute expérience négative avec la population desservie, le personnel ou les professeurs occasionne une perte de confiance et un découragement pour le stagiaire issu de l'immigration.

Le regard des professeurs, des bénéficiaires et des professionnels a le pouvoir de rendre le stagiaire visible ou invisible, d'accréditer ou non son savoir et ses compétences professionnelles. C'est pourquoi les préoccupations d'être reconnu et d'être écouté se manifestent fortement chez ceux qui sont en processus d'intégration ou qui se sentent marginalisés socialement. Attirer le regard rassurant et complice du professeur ou de la population desservie constitue un objectif pour les stagiaires désireux d'être acceptés dans l'éventail de leurs identités. L'attitude du professeur à leur égard est fondamentale.

Exacerbés par les stress vécus en stage, les rapports entre les stagiaires et le milieu professionnel sont souvent tendus, soulevant de la frustration de part et d'autre. Les perceptions négatives, les stéréotypes et les préjugés, les attitudes infantilisantes, xénophobes et racistes, occasionnent des stress majeurs dans le processus de scolarisation et fragilisent les étudiants qui se sentent souvent démunis. Il en va de même pour les professeurs responsables de stage, qui face aux situations offensantes en stage, doivent se porter à la défense des stagiaires et agir comme médiateurs. Tant pour les stagiaires que pour les professeurs, le manque de formation pour désamorcer les stéréotypes et les préjugés négatifs augmente l'anxiété.

Les obstacles rencontrés lors du cheminement scolaire peuvent être placés sur un continuum. Certains sont communs à tous les étudiants, telles l'intensité du programme, la surcharge de travail, même les difficultés en français écrit. Ils sont toutefois vécus différemment selon les références sociales et culturelles de chacun. D'autres sont propres à ceux issus de l'immigration.

### **La gestion du stress : un levier dans le cheminement scolaire**

Tous reconnaissent l'importance d'une saine gestion du stress dont les sources sont variées et les impacts considérables sur la persévérance. Une combinaison de facteurs permet d'affronter le stress par exemple la confiance en soi, l'adoption d'une attitude positive et proactive dans les études, la participation à un réseautage scolaire et social et le développement de saines habitudes de vie.

Outre la pratique de stratégies scolaires adéquates, il est nécessaire de s'appuyer sur ses ressources personnelles et son identité ethnoculturelle. En processus d'intégration s'ajoute la capacité d'exercer une décentration. Celle-ci s'avère essentielle pour gérer le stress d'acculturation et pour comprendre et adopter les codes culturels de la société d'accueil et des milieux professionnels. De plus, la capacité à tolérer l'ambiguïté diminue le stress et favorise l'interaction ainsi que la communication.

La présence des étudiants issus de l'immigration dans les programmes de techniques présente quatre défis pour les professeurs.

①

**Assurer** l'intégration des étudiants tant dans la classe que dans les milieux de stage par différentes interventions pédagogiques et par la reconnaissance et l'appréciation de la diversité ethnoculturelle. L'adoption de comportements pédagogiques adéquats basés sur des principes de pédagogie interculturelle ainsi que d'andragogie contribuent à établir une bonne communication et favorisent l'intégration. La préparation du milieu professionnel à la venue d'étudiants issus de l'immigration favorise l'accueil et donne confiance aux stagiaires en amenuisant leurs appréhensions.

②

**Soutenir** les étudiants dans l'acquisition d'attitudes favorables à leur cheminement scolaire en les encourageant à être proactif dans leurs études, à être positif et à avoir confiance en eux, à participer à un réseautage et à utiliser les ressources et les services des cégeps.

③

**Amener** les étudiants à se décentrer afin qu'ils puissent aménager des aspects de leur identité ethnoculturelle en fonction des exigences d'une profession tout en considérant que des éléments ethnoculturels constituent des atouts. Pour ce faire, il faut développer ses propres capacités de décentration et des habiletés à la communication interculturelle, accepter que le temps soit un allié et qu'à certains moments, il faut pratiquer la tolérance à l'ambiguïté.

④

**Établir** un lien de confiance au sein de la relation pédagogique afin de pouvoir les faire cheminer en tenant compte des réalités liées à leur condition d'étudiants issus de l'immigration et à la complexité de leur situation d'apprentissage.

### ***Un rôle de médiateur interculturel et antiraciste pour les professeurs***

Les professeurs dont les fonctions sont désormais multiples doivent développer un rôle particulier et nouveau pour certains d'entre eux, celui de médiateur interculturel et antiraciste. Outre les situations de malentendus interculturels en classe ou en milieu professionnel entre les étudiants, les bénéficiaires ou le personnel du milieu, cette étude a révélé la présence de préjugés raciaux, de propos et de comportements offensants témoignant de relations racialisées au sein de la société et de ses institutions. Les professeurs se retrouvent régulièrement à devoir prendre parti et à défendre leurs stagiaires face au rejet et au dénigrement dont font preuve des bénéficiaires, du personnel de milieu, des étudiants et même des collègues. Bien que tous aient conscience d'avoir une responsabilité sociale pour s'opposer au racisme, ils n'ont pas toujours les outils intellectuels et professionnels pour déconstruire les préjugés ou pour lutter contre le phénomène de racialisation. Ce dernier s'inscrit dans des rapports interculturels et sociaux qui touchent à l'ensemble des individus, professeurs, étudiants, bénéficiaires et personnel des milieux professionnels. Par conséquent, il est crucial de s'attarder au phénomène et de l'endiguer.

### **Les pistes d'action : vers le développement d'une compétence interculturelle**

Les stagiaires issus de l'immigration expliquent leur réussite scolaire en faisant appel à des facteurs personnels et en se distançant de leur groupe ethnoculturel. Toutefois, ces explications, basées uniquement sur une perception individuelle ont des limites. On constate que la réussite nécessite des efforts souvent démesurés comme en témoignent les contrecoups tels que la maladie, les problèmes financiers et d'anxiété<sup>124</sup>.

L'institution scolaire a une responsabilité sociale face à l'ensemble des étudiants y compris ceux issus de l'immigration et a le devoir de favoriser la réussite scolaire. Par conséquent, il est nécessaire de tabler sur des facteurs d'ordre institutionnel, pédagogique et social. Il s'agit ici de réfléchir et de développer une compétence interculturelle pour tous : l'ensemble des étudiants, des professeurs et des professionnels du milieu.

---

<sup>124</sup> Lapierre, Loslier (2003); Potvin, Leclercq (2013).



### **A. Des politiques et des mesures institutionnelles à adopter**

Les études sur la diversité ethnoculturelle au cégep et sur l'intégration scolaire des étudiants issus de l'immigration concluent à l'importance d'avoir une approche globale et systémique de ces réalités et à la nécessité de travailler à plusieurs niveaux<sup>125</sup>. De nombreux cégeps ont adopté des *Politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* ainsi qu'un plan d'action comprenant des mesures d'aide<sup>126</sup>. Celles-ci sont toutefois très fragiles, car elles dépendent de programmes financiers non récurrents ou de la volonté administrative en place. Dans un contexte d'inclusion et d'égalité des chances où l'équité est une condition sine qua non, les actions et les mesures d'aide sont incontournables.

Les étudiants issus de l'immigration présentent des éléments distinctifs qui nécessitent l'adoption de mesures institutionnelles adaptées à leur réalité. Les solutions et pratiques exemplaires doivent être de différente nature et se jouer sur plusieurs fronts. Bien qu'ils se situent sur un continuum avec leurs pairs et partagent des mesures d'aide à la réussite, les difficultés rencontrées sont de nature différente et leur impact est beaucoup plus important<sup>127</sup>. De plus, les professeurs doivent être appuyés dans leur enseignement par une volonté politique et par l'instauration de mesures institutionnelles tenant compte de l'ensemble des difficultés de la situation d'apprentissage.

Parmi les mesures d'aide proposées, certaines touchent la maîtrise du français québécois, d'autres la gestion du stress ou encore la performance scolaire. En voici quelques exemples<sup>128</sup> :

#### *Outils pour la maîtrise du français québécois et technique*

- Réalisation d'un carnet de notes à emporter lors des stages;
- Mise sur pied d'ateliers sur les expressions québécoises et techniques liés au programme;
- Invitation des personnes ressources du Centre d'aide en français à participer à un laboratoire et à vérifier le vocabulaire

#### *Groupe de soutien pour la gestion du stress*

- Atelier animé par un psychologue ou un travailleur social sur les situations de stress
- Rencontres d'échange entre les étudiants

#### *Jumelage*

- Organisation d'activités de jumelage entre étudiants de 1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> année

#### *Rencontre et suivi*

- Des rencontres personnalisées avec des professeurs qui agissent comme tuteur

### **B. La reconnaissance du caractère hétérogène et ethnoculturel des étudiants issus de l'immigration**

La reconnaissance de la population étudiante issue de l'immigration constitue un premier pas. Les informations colligées à leur égard comme le pays d'origine, la religion, la langue parlée permettent de dresser un portrait et servent de points de repère. Toutefois, on ne peut s'y limiter. Comprendre les phénomènes liés aux manifestations et à la dynamique de l'identité ethnoculturelle demeure fondamental.

<sup>125</sup> Service interculturel collégial (2000), (2004), (2008), (2013); Fournier (2012); Kanouté (2015).

<sup>126</sup> Service interculturel collégial (2013).

<sup>127</sup> Kanouté (2015).

<sup>128</sup> On consultera notamment Fournier, Lapierre (2011) pour le programme de Soins infirmiers et Bisson, Lemieux (2013) pour Techniques de travail social ainsi que Service interculturel collégial (2013) pour des mesures plus générales.

Certains stagiaires de première génération sont en processus de reconnaissance culturelle. Déstabilisés par la perte de repères, ils ont besoin de sentir qu'on comprend leur situation, leurs difficultés, leur désarroi. Il en va de même pour les étudiants de deuxième génération dont plusieurs se perçoivent marginalisés alors que d'autres se définissent biculturel. Une meilleure connaissance de ces réalités permet aux professeurs de capitaliser sur les acquis et de les accompagner dans le processus scolaire. La diversité ethnoculturelle actuelle n'équivaut pas à une série de catégories homogènes rassemblant des individus identiques sur une base religieuse, linguistique, etc. Au sein de chacune des catégories se trouve une variabilité plus ou moins importante<sup>129</sup>, ce qui rend l'appréhension des groupes plus complexe.

Mieux décoder leur situation personnelle et émotive crée un lien de confiance notamment avec le professeur qui peut les faire progresser et les diriger vers les ressources adéquates. Admettre que des stagiaires adultes ont de nombreuses expériences de vie et quelque fois un savoir professionnel fourni un point de départ pour établir la communication. Reconnaître les difficultés reliées à leurs conditions d'intégration, à leur situation d'immigrant de première ou de deuxième génération ainsi qu'à celles liées à l'identité ethnoculturelle et à sa perception, assure la crédibilité du professeur. Celle-ci contribue à les faire cheminer et à les aider à se décentrer. Les stagiaires acceptent plus facilement d'être surveillés, critiqués et même déqualifiés pourvu que le professeur soit crédible non seulement sur le plan des compétences disciplinaires, mais aussi sur un plan plus personnel.

*Qu'ils essaient de se mettre à notre place, ne serait-ce que pour quelques minutes. Nous venons de loin, nous avons nos cultures. Nous avons nos charges, nos poids quotidiens. De grâce, on est là pour apprendre. On veut bien s'intégrer, mais la douceur et la compréhension est mieux que le policier et le gendarme (Jeanne, IPIQ)*

### **C. La formation interculturelle : miser sur la décentration, la tolérance à l'ambiguïté et la communication non verbale**

La formation interculturelle des professeurs est fondamentale dans une société qui valorise le pluralisme. Depuis une trentaine d'années, de nombreux écrits ont défini le contenu possible d'une formation interculturelle destinée aux professeurs en termes de connaissances, d'attitudes et d'habiletés<sup>130</sup>. En ce début du 21<sup>e</sup> siècle, l'approche interculturelle s'inscrit au sein d'une éducation contemporaine.

Du côté de la pédagogie interculturelle, il y a eu des avancées qui suggèrent de revoir des aspects de l'enseignement et propose des activités afin de tenir compte de la diversité ethnoculturelle dans les classes<sup>131</sup>. À cette pédagogie, doit se combiner des principes d'andragogie afin de mieux intégrer l'étudiant adulte. Par exemple, l'enseignement est plus efficace si on tient compte de ses expériences de vie, de ses responsabilités familiales, si on sollicite sa participation dans le groupe et si on fait des liens entre son apprentissage et le terrain. L'étudiant devient un partenaire dans sa formation.

Finalement au sein d'une formation interculturelle, il faut miser sur trois habiletés à développer : la décentration, la tolérance à l'ambiguïté et la communication non verbale. Dans le cadre des stages, la rencontre des identités ethnoculturelles provoque des malaises de part et

---

<sup>129</sup> Pretceille (2011).

<sup>130</sup> Gaudet, Loslier (2005).

<sup>131</sup> Voir les travaux notamment de Lafortune, Gaudet (2000) et Pretceille (2011).

d'autre. La pratique de la décentration pour les professeurs permet davantage de décoder les différences culturelles et d'amener les stagiaires à saisir ses exigences et celles du programme. En pratiquant la décentration, le professeur est en mesure de saisir l'implicite de la formation et de pallier à l'anxiété qu'elle génère. De plus, la décentration permet de contourner des propos et des attitudes ethnocentriques qui bloquent la communication et empêchent les échanges.

La rencontre interculturelle en milieu de stage laisse planer plusieurs situations d'ambiguïté qui ne peuvent se résoudre rapidement ou uniquement par la communication verbale. C'est pourquoi développer la tolérance à l'ambiguïté devient une stratégie aidante.

Il en est de même pour l'utilisation du langage non verbal qui joue un rôle de premier plan dans la communication en stage. Travailler le langage non verbal en portant une attention particulière sur le ton, le regard et la maîtrise de soi s'avère une stratégie positive.

***D. Reconnaître la dimension racisée des relations interculturelles : outiller pour lutter contre les stéréotypes et les préjugés***

De nombreux stéréotypes et préjugés sont à l'œuvre durant les stages et contribuent aux difficultés de communication avec les professeurs, les bénéficiaires ou le personnel du milieu. Leur omniprésence témoigne du phénomène de racialisation. Ils interfèrent dans les actes professionnels par exemple lorsqu'un bénéficiaire ne veut pas être pris en charge par un stagiaire qui a une couleur de peau différente et justifient des comportements de rejet. Dans l'ensemble, les stéréotypes et les préjugés s'expriment par un langage offensant qui déstabilisent les stagiaires. Ces derniers tout comme les professeurs ne savent pas toujours comment réagir.

Si la perspective interculturelle est incontournable pour répondre à la présence des stagiaires issus de l'immigration dans les programmes techniques, elle doit être accompagnée d'une approche incluant une perspective antiraciste<sup>132</sup>. En éducation, il ne faut jamais perdre de vue que la lutte au racisme et à la racialisation est une responsabilité sociale, voire politique.

***E. Sensibiliser les milieux de stage : « se mettre dans leur peau »***

Pour diverses raisons, les milieux de stages professionnels semblent généralement peu familiers à la diversité ethnoculturelle. Les stagiaires issus de l'immigration fragilisés par leur statut précaire se sentent souvent mal accueillis dans les milieux de stage. Ils aimeraient que le personnel des milieux « se mettent dans leur peau » et « fassent preuve d'ouverture et de patience à leur égard ».

Certains professeurs prennent l'initiative de rencontrer les membres du personnel avant l'arrivée des stagiaires, une formule gagnante selon ces derniers. Le personnel des milieux de stage a généralement peu de formation interculturelle et semble peu outillé pour accueillir et travailler avec des stagiaires issus de l'immigration.

---

<sup>132</sup>Potvin (2008).

## BIBLIOGRAPHIE

- ABOU, Selim. *L'identité culturelle*, Paris, Anthropos, 1986.
- ADLER, Ronald B., Russel F. PROCTOR II. *Communications et interactions*, Montréal, Modulo, (Adaptation française Fortin, Grégoire et Ouellette), 2013.
- ANTONIADES, Éléonore, Mona CHÉHADÉ et Denyse LEMAY. *La réussite en français des allophones du collégial*, Montréal, Collège de Bois de Boulogne, rapport de recherche PAREA, 2000.
- ANTONIADES, Éléonore et coll. *La réussite en français des allophones du collégial*, Montréal, Cégep Marie-Victorin et Cégep de Bois de Boulogne, rapport de recherche PAREA, 2015.
- BARRETTE, Christian, Édith GAUDET et Denyse LEMAY. *Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial : proposition de design pédagogique*, ministère de l'Éducation, recherche PAREA, 1988.
- BEGAG, Azouz et Abdellatif CHAOUIE. *Écarts d'identité*, Paris, Seuil, « Point-Virgule », 1990.
- BERRY, John W. « Acculturation et adaptation psychologique », in *La Recherche interculturelle* (J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P. R. Dasen, dir.), Paris, L'Harmattan, 1989.
- BISSON, Lyne et Charles LEMIEUX. *Mieux connaître pour mieux soutenir*. Montréal, Cégep Marie-Victorin, Rapport d'enquête, 2013.
- BOURHIS, Richard Y. et Jacques-Philippe LEYENS. *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Montréal, Mardaga, 1994.
- CAMILLERI, Carmel et coll. *Stratégies identitaires*, Paris, Presses universitaires de France, 1990.
- CÉGEP MARIE-VICTORIN. *Rapport annuel de 2013-2014 du cégep de Marie-Victorin*, Montréal, 2013.
- CÉGEP MARIE-VICTORIN. *Guide d'intervention 2*. Département de Techniques de travail social, Cégep Marie-Victorin, Montréal, 2013.
- CÉGEP ÉDOUARD-MONTPETIT. *Plan stratégique 2012-2017 du cégep Édouard-Montpetit*. Longueuil, 2012.
- COHEN-ÉMERIQUE, Margalit. *Pour une approche interculturelle en travail social*, Rennes, éditions des Presses de l'École des hautes études en santé publique (EHESP), 2011.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Charte des droits et libertés du Québec*, Montréal, 1975.
- CÔTÉ, Daniel. *Bilans de connaissances. La notion d'appartenance ethnoculturelle dans la recherche et l'intervention en réadaptation*, Montréal, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), rapport de recherche B-080, 2012.
- CUCHE, Denys. *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1996.
- DORAIS, Sophie. « Les étudiants immigrants de première génération dans les cégeps du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) portrait à grands traits », in *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative*, Montréal, Service interculturel collégial, Actes, 2011.
- DORISMOND, Mildred et Fabienne TÉLÉMAQUE. « Intégration et vécu des étudiants d'origines haïtienne et africaine dans les stages en milieu hospitalier » in *Interculturalisme : réflexions, actions et défis*, Montréal, Service interculturel collégial, Actes, 2013.

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

EID, Paul. « Présentation du livre – Being arab. Identité religieuse et ethnique chez les jeunes de la deuxième génération à Montréal » in *La culture publique commune : du contrat moral à l'accommodement raisonnable*, Montréal, Service interculturel collégial, Actes, 2007.

EID, Paul et coll. *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications, Montréal, Cat. 2.120-1.31, 2012.

FONDATION FILLES D'ACTION. *Revue de recherche sur les filles et jeunes femmes immigrantes : une compilation de recherche*, Montréal, Fondation filles d'actions, 2010.

FORGUES, Matthieu. « Longueuil, la régionalisation de l'immigration à l'échelle d'une agglomération urbaine » in *Kaléidoscope*, Vol. 10, no 3, mars 2010.

FOURNIER, Viviane. « Formation pour soutenir le développement de la compétence interculturelle », in *Modéliser, intégrer et favoriser la réussite*, Montréal, cégep de Saint-Laurent en collaboration avec École des métiers des Faubourgs et Éducation, 2012.

FOURNIER, Viviane et Louise LAPIERRE. *Intégration et réussite des étudiantes issues de communautés culturelles et inscrites en Soins infirmiers*, Montréal, Cégep de Saint-Laurent, Rapport de recherche, 2011.

FRÉCHETTE, Nathalie et Christiane MIGNAULT. *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et étudiants du programme de Sciences humaines*, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit, Rapport de recherche, 2010.

GAUDET, Édith et Sylvie LOSLIER. « Penser, agir et s'engager en interculturel au Québec », in *Revue Pédagogie Collégiale*, HIVER, Vol. 19 No 2, 2005.

GAUDET, Édith et Sylvie LOSLIER. *Recherche sur le succès scolaire des étudiants de langue et de culture différentes inscrits dans les établissements collégiaux du Canada*, Ottawa, Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada, 2009.

GAUDET, Édith et Sylvie LOSLIER. *Les difficultés de réussite des étudiants immigrants dans les stages des programmes techniques au collégial*, Montréal, Service interculturel collégial, 2011.

GAUDET, Édith. « Portrait d'étudiants immigrants de récente arrivée inscrits dans le programme de Sciences humaines au collège Ahuntsic ». in *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative*. Montréal, Service interculturel collégial, 2011.

GOSELIN, Raymonde. *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*, Montréal, Université du Québec à Montréal (UQÀM), Mémoire maîtrise de l'éducation, janvier 2010.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise*, Direction des affaires publiques et des communications du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Québec, 2008.

GRABER, Myriam. *L'épreuve cachée. Le cas d'étudiants d'Afrique subsaharienne en situation de migration et en formation de soins infirmiers en Haute École Spécialisée*. Genève, Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2013.

GRABER, Myriam. *Épreuves-formation-étudiants d'Afrique*, Fribourg, Actes du colloque de l'Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), 2010.

GRATTON, Danielle. *L'interculturel pour tous*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 2009.

GRAVEL, Sylvie et Alex BAITAGLINI (dir.). *Culture, santé et ethnicité. Vers une santé publique pluraliste*. Montréal, Régie régionale de la santé et des services sociaux, 2000.

- GUDYKUNST, WB. *Guide de stages en milieu de travail dans le cadre des programmes de formation professionnelle du secondaire et du collégial*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1992.
- HALL, Edward T. *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1978.
- HÉBERT, Monique. « L'accueil des étudiants immigrants dans le programme de Soins infirmiers au cégep de Saint-Laurent ». In *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative*. Montréal, Service interculturel collégial, Actes, 2011.
- KANOUTÉ, Fasal. « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », in *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, vol. 28, no 1, 2002.
- KANOUTÉ, Fasal et coll. *Les étudiants récemment immigrés : mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires*. Montréal, FQRSC, Action concertée - 2011-2014.
- LADMIRAL, Jean-René et LIPIANSKY, Edmond Marc. *La communication interculturelle*. Paris, Armand Colin (1989) 1995.
- LAFORTUNE, Louise et Édith GAUDET. *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 2000.
- LALONDE, Richard N. et Benjamin GIGUÈRE. « L'entrechoquement des univers culturels de la deuxième génération », *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, 2008.
- LAPIERRE, Louise et Sylvie LOSLIER. *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*, Montréal, cégep de Saint-Laurent, Rapport de recherche PAREA, 2003.
- LASHLEY, Myrna et al. *Student Success: The identification of strategies used by Black Caribbean youth to achieve academic success*, Montréal, John Abbott College, Rapport de recherche, 2005.
- LEGAULT, Gisèle et Lyliane RACHÉDI. *L'intervention interculturelle*. Montréal, éd. Gaétan Morin, 2008.
- LEGENDRE, Rénald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Paris, Guérin-Eska, 3e éd. 2006.
- LOSLIER, Sylvie. *La Romance des relations interculturelles*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, rapport de recherche PAREA, 1994.
- LOSLIER, Sylvie. *L'identité et les identités québécoises*, Montréal, ministère de l'Éducation du Québec, Service aux communautés culturelles, série Éducation interculturelle, Cahier no 4, 1990.
- LOSLIER, Sylvie. *Les Relations interculturelles. Du roman à la réalité*, Montréal, éditions Liber, 1997.
- LOSLIER, Sylvie. *Proposition de contenu de formations thématiques destinées aux stagiaires de la mobilité étudiante*, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit, Module de formation, 2012.
- Mc ANDREW, Marie. *Équité et imputabilité en éducation : pertinence et limites des indicateurs ethniques*. Conférence internationale : Statistiques sociales et diversité ethnique, 2007.
- Mc ANDREW, Marie et coll. « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? », in *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales*, Ottawa, vol. 36, no 1, Printemps 2008.
- Mc ANDREW, Marie, Kristel TARDIF-G. et Geneviève AUDET. « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés », in *Diversité urbaine*, vol. 12, no 1, 2012.
- Mc ANDREW, Marie, Jacques LEDENT et Mahsa BAKHAEI. *Des mots pour le dire. La persistance des identités, des appartenances et des processus d'exclusion*, Montréal, CEETUM, 2013.
- Mc ANDREW, Marie et coll. *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2015.



- MISIOROWSKA, Mariola. *Formation professionnelle des jeunes et adultes issus de l'immigration : état de la situation et étude exploratoire*, Montréal, Commission scolaire Marguerite Bourgeoys, GRIÈS, rapport de recherche, 2014.
- OGAY, Tanya, Yvan LEANZA, Pierre R. DASEN et Nilima CHANGKAKOTI. « Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle », in *VEI Enjeux*, no 129 : 36 - 64, juin 2002.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris. Armand Colin, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché » In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 2<sup>e</sup> éd., 1993 – 1994.
- PLIVARD, Ingrid. *Psychologie interculturelle*, Belgique, édition De Boeck, 2014.
- POTVIN, Maryse. « La valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario » in *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales*, vol. 36 no 1 : 197 - 216 , 2008.
- POTVIN, Maryse et Jean-Baptiste LECLERQ. *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire »* (2007 et 2009), Montréal, UQÀM, rapport de recherche, juillet 2010.
- POTVIN, Maryse et Jean-Baptiste LECLERQ. « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40 no 2 : 309 - 349, 2014.
- PRETCEILLE, Martine A. « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme » in *L I N G V A R V M A R E N A* - vol. 2 : 91 - 10, 2011.
- PRIMEAU, Marie-Douce. *Étude exploratoire des facteurs explicatifs de la réussite des infirmières diplômées hors Québec au volet collégial de formation d'appoint*, Montréal, rapport de recherche, 2013.
- SABATIER, Colette. « Socialisation pour l'acculturation : la dynamique de la transmission familiale de l'adaptation en pays d'accueil », *Alterstice*, vol. 3 no 1 : 47- 60, 2013.
- SERVICE INTERCULTUREL COLLÉGIAL. *État de la situation de l'interculturel au collégial. Bilan et perspective*, Montréal, Service interculturel collégial, 2013.
- SERVICE INTERCULTUREL COLLÉGIAL. *Tisser des liens pour mieux vivre ensemble au cégep. 20 ans d'actions, de réflexions et d'engagement*, Montréal, Service interculturel collégial, 2008.
- SERVICE INTERCULTUREL COLLÉGIAL. *Penser, agir et s'engager en éducation interculturelle, en éducation aux droits et à la citoyenneté*. 15<sup>e</sup> anniversaire du Service interculturel collégial, Montréal, Service interculturel collégial, 2004.
- SERVICE INTERCULTUREL COLLÉGIAL. *L'État de la situation de l'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle dans les collèges*. Montréal, Service interculturel collégial, 2000.
- SCHWARTZ, Shalom H. « Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications », *Revue française de sociologie*, vol. 47, no 4, 2006.
- TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques : une étude réalisée au cégep Saint-Laurent*, Montréal, cégep de Saint-Laurent, rapport de recherche, 1989.
- THÉAGÈNE, Marise Lysie. *L'adaptation à la diversité ethnoculturelle du corps professoral en milieu clinique dans le programme Soins infirmiers*, Université de Sherbrooke, mémoire de maîtrise en enseignement collégial, 2015.
- VULPE, Thomas et coll. *Profil de la personne efficace sur le plan interculturel*, Canada, Centre d'apprentissage interculturel, 2000.