

RAPPORT DE RECHERCHE ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX *Parcours et réussite*



PAR DANIELLE SÉGUIN

ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX : PARCOURS ET REUSSITE

RAPPORT DE RECHERCHE

Par Danielle Séguin



Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du gouvernement du Québec, dans le cadre de son Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

PA2008-011

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteure.

Graphisme : Direction des communications du Collège de Valleyfield
Révision linguistique : Suzanne LaRocque
Aide à la saisie de données : Andrée Bourbonnais
Mise en page : Marie-France Leclair

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Danielle Séguin
169, rue Champlain
Salaberry-de-Valleyfield (Québec) J6T 1X6
danielle.seguin@colval.qc.ca

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2011
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2011

ISBN : 978-2-920918-03-0

Descripteurs : Cégep, formation professionnelle, enseignement supérieur, mobilité, migration, internationalisation, hospitalité

Dialoguer directement de personne à personne, c'est apprendre la centralité de l'altérité dans l'histoire des sociétés humaines, au milieu de tensions créatrices et conflictuelles entre l'unicité et la multiplicité, l'universalité et la spécificité, la globalité et la localité.

C'est aussi apprendre la démocratie et la vie.

C'est apprendre la solidarité, la capacité de reconnaître la valeur de toute contribution - si peu qualifiée qu'elle soit par rapport aux critères de productivité et de rentabilité - de tout être humain au vivre ensemble.

Petrella, Riccardo, Cinq pièges tendus à l'éducation, Le monde diplomatique, octobre 2000, p. 6-7

CONTEXTE

*« Nous produisons du sens à propos de gens
qui produisent eux-mêmes du sens sur leur propre vie.
C'est sur ces significations que nous construisons
des significations plus complexes,
ce sont celles du chercheur. »
Olivier de Serdan 2007:195*

L'idée de cette recherche m'est venue d'un bilan de mon parcours professionnel, un jour de fin de session de juin 2007.

Comment me « projeter », comme dit Boutinet (2010), en professeure-chercheuse de cégep puisque la recherche comme l'enseignement sont au cœur de mon parcours?

Pour initier cette recherche, j'ai regardé tout ce qui m'intéresse dans ces deux domaines et aussi ce qui est important pour moi : la rencontre, les dialogues et tisser des liens ; la réflexion, la lecture et comprendre le monde ; l'apprentissage, l'enseignement et construire un monde meilleur. Comme l'enseignement et la recherche me donnent tout cela, j'ai décidé de présenter un projet de recherche qui nourrit mes intérêts, ma passion pour écouter, comprendre et m'engager.

L'aventure de cette recherche a été passionnante à plus d'un titre car elle a nourri mon goût du voyage, du changement ; mon empathie viscérale pour les « mobiles », les non-traditionnels ; mon engagement de solidarité avec les passionnés de l'éducation, de la formation d'ici et d'ailleurs.

Je remercie donc tous celles et ceux qui pendant trois ans sont venus à ma rencontre lors de mes séjours de recherche sur le terrain.

En premier lieu, je remercie les étudiantes et étudiants de la première promotion du projet néo-calédonien, Mobilité-cégep-Québec 2007-2010, qui ont participé avec générosité aux entrevues tout au long de la recherche. Vos paroles, vos réflexions ont confirmé la nécessité de la recherche qualitative pour comprendre le « monde ».

Je remercie aussi toutes les personnes qui, intéressées par cette recherche, ont accepté d'être interviewées lors de mes séjours dans leur cégep, à Rouyn ou à Sept-Iles. Votre accueil et votre ouverture m'ont permis de donner la parole aux acteurs locaux de l'internationalisation que vous êtes et ainsi répondre aux objectifs de cette recherche.

Le présent rapport n'est qu'un faible reflet de tout ce que vous m'avez appris, de toutes les questions que vos propos ont suscitées. Pour mon bilan de ces quatre années de recherche, j'emprunte les propos d'un étudiant « j'ai rencontré des gens de l'autre bout de la terre, je suis toujours la même...mais avec quelque chose en plus. »

Danielle Séguin

RÉSUMÉ

La mobilité étudiante, la migration pour études et l'accueil d'étudiants transnationaux sont des dimensions de l'internationalisation de l'éducation. Les personnes que l'on nomme « étudiants internationaux » traversent les frontières du Sud au Nord, d'Est en Ouest pour compléter ou acquérir une formation dans des établissements d'enseignement supérieur.

Cette recherche a pour objectif de comprendre l'expérience de migration d'un groupe d'étudiants francophones venus suivre un programme de formation technique dans des établissements d'enseignement supérieur du Québec, les cégeps. Les activités de formation ont été suivies avec des étudiants québécois et dans les mêmes conditions de l'enseignement ordinaire de l'établissement.

L'analyse compréhensive du contenu d'une centaine d'entretiens semi-directifs, réalisés dans le cadre de la recherche de 2007 à 2010, décrit d'un point de vue microsociologique, les expériences des différents acteurs : étudiants internationaux et locaux, enseignants et intervenants de deux établissements publics.

Comment se déroule le séjour de ces étudiants, étudiantes étrangers; quels sont les défis pour les professeurs et les intervenants de chacun des cégeps? Donc, comment se vit l'internationalisation à une échelle locale? Pour le savoir, nous avons choisi de rencontrer une cohorte d'une trentaine d'étudiants étrangers à plusieurs reprises pendant leur séjour d'études de trois ans (2007-2010). Nous avons voulu recueillir leurs paroles, qu'ils nous communiquent leurs impressions sur la vie quotidienne de cette expérience de mobilité, comme étudiant international au Québec.

Nous pensons que la description subjective de l'expérience de mobilité peut nous apprendre, nous faire comprendre ce que signifie de vivre comme un étudiant international de 2007 à 2010 dans un cégep québécois.

Leurs enseignants, les intervenants de leur cégep peuvent aussi décrire leur expérience, la recherche donne donc la parole à ces acteurs locaux de l'internationalisation des cégeps.

La question générale de recherche est : « Quelles sont les conditions du parcours de migration transnationale pour études et les interventions des dispositifs d'accompagnement, favorables et défavorables à la réussite d'un programme collégial du secteur technique par des étudiants internationaux francophones ? »

À la suite de ces entrevues et de l'analyse de leurs contenus, nous pouvons témoigner de la construction et la reconstruction de la représentation de l'international dans ces cégeps. La pratique de l'hospitalité est indispensable dans l'accueil d'étudiants internationaux dont le parcours est balisé par une entente de partenariat entre le cégep et un gouvernement étranger alors l'hospitalité n'est pas dans la nature d'un milieu de formation (Cova, 2010) comme un cégep. Le cégep se doit de devenir un milieu hospitalier pour ces étudiants afin que la responsabilité de la réussite du parcours soit assumée par tous les acteurs impliqués. L'international est une expérience des conflits, des difficultés et des richesses de la démarche de l'hospitalité (Gotman 2006) tant pour l'hôte accueilli que pour celui qui l'accueille.

SUMMERY

Student mobility, migration for educational purpose and how transnational students are welcomed are parts of the internationalization of education. Those whom we call 'International Students' cross borders from East and West, North and South to either complete or acquire training in institutions of higher learning.

The object of this research is to understand the migrational experience of a group of French-speaking students enrolled in a technical training program in one of Quebec's higher education establishments, the cegeps. Training takes place alongside native students of Quebec and within the regular framework of the institution.

The comprehensive analysis contained in the few hundred semi-directed interviews, within the research's framework from 2007 to 2010, describes at a micro-sociological level the various participants' experiences; international and local students, teachers and those connected to two public institutions.

How do these foreign students experience their stay? What are the challenges for teachers and all those concerned in each cegep? In a nutshell, how does one experience internationalization at a local level? In order to understand this, we have chosen to meet frequently with a group of thirty foreign students over a period of three years (2007-2010). We wanted to collect their comments and their impressions on their daily lives as international students in Quebec.

We believe that a subjective description of this experience in mobility may both teach and help us understand the significance of an international student's life in a Quebec cegep from 2007 to 2010.

This research enables every local participant in the internationalization of cegeps to speak up as it allows teachers and all those concerned and who are connected to their cegep to also describe their experience.

The main research question here is: What are the conditions of this transnational migration journey for educational purpose, along with the necessary favorable or unfavorable terms at stake in the success of a college program for French speaking international students in a technical sector?

Following the interviews and their analysis, we can testify to the construction and deconstruction of an international representation in those cegeps. Hospitality is indispensable in welcoming international students, whose journey is marked by a partnership agreement between the cegep and a foreign government, considering that hospitality is not in the nature of training environments inherent to cegeps (Cova, 2010). Cegeps need to foster a hospitable environment for these students to insure that all participants take responsibility for the success of their journey. Internationalization is an experience in conflict, obstacles and fulfillment as intricate parts of what hospitality requires for both the host and the guest (Gotman, 2006).

TABLE DES MATIÈRES

Contexte.....	v
Résumé	vi
Summery	vii
Table des matières	viii
Lexique des abréviations	xi
Introduction.....	1
1. Contexte théorique	2
1.1 Internationalisation.....	2
1.2 Migration pour études.....	5
1.2.1 L'état de la question.....	6
1.2.2 Présence d'étudiants étrangers au Québec.....	7
1.2.3 Pratiques d'accueil et d'accompagnement.....	8
1.2.4 Projet de réussite.....	9
1.2.5 Projet d'établissement.....	10
2. Objectifs spécifiques de la recherche	11
3. Cadre de référence.....	12
3.1 Projet.....	12
3.2 Enjeux de la mobilité étudiante internationale	12
3.3 Représentation sociale.....	14
3.4 Acteurs de l'internationalisation	15
4. Méthodologie	16
4.1 Enquête de type ethnographique-recherche de terrain.....	16
4.1.1 Terrains.....	16
4.1.2 Conditions de travail de terrain.....	19
4.1.3 Cueillette de données	21
4.1.4 Visées	24
4.2 Analyse qualitative des données.....	26
5. Résultats de l'analyse de contenu.....	28
5.1 Identité.....	28
5.2 Parcours de migration pour études.....	28
5.3 Accueil et hospitalité.....	34

5.3.1 L'accueil administratif	39
5.3.2 L'altérité.....	41
5.4 Le parcours de l'adaptation ou quand finit l'hospitalité	45
5.5 Le parcours de l'intégration.....	46
5.6 Le parcours des étudiants internationaux (par eux-mêmes)	48
6. Interprétation compréhensive	51
6.1 Parcours identitaire	51
6.2 Contextes du parcours d'études.....	54
6.3 Étudiant nouveau	57
6.4 Un des projets de mobilité sortante des néo-calédoniens	63
6.5 Représentation du parcours des étudiants internationaux.....	65
6.6 Les étudiants internationaux sont différents...mais encore.....	67
6.7 La cohabitation de cette diversité	70
6.7.1 Identités et acculturation	70
6.8 Suivi et accompagnement.....	72
6.9 Compréhension du parcours	73
6.9.1 L'hospitalité, être l'hôte est à la fois accueillir comme être accueilli ...	74
6.9.2 Les acteurs du cégep comme hôtes	75
7. Compréhension du parcours par les représentations de plusieurs éléments interdépendants	76
7.1 Représentation des partenariats internationaux.....	76
7.2 La représentation du partenariat entre la Nouvelle-Calédonie et le cégep	77
7.3 Connaissance et représentation d'une entente.....	78
8. Compréhension de la réussite	79
8.1 Le projet de migration et la négociation de projet	79
8.2 Projet de l'étudiant étranger	80
8.3 Le projet de recrutement	80
8.4 Projet institutionnel.....	82
8.5 Projet de la Nouvelle-Calédonie.....	83
8.6 Projet d'établissement du cégep.....	84
9. Limites et perspectives	84
Conclusion.....	86
Bibliographie et médiagraphie	89

Annexe 1 – Schéma de l'identité	101
Annexe 2 – Schéma Nouveaux étudiants	102
Annexe 3 – Cégep Mobilité Québec	103

LEXIQUE DES ABRÉVIATIONS

Identification des personnes interviewées :

Cal :	Néo-calédonien
DEC :	Diplôme d'études collégiales
Étu :	Étudiant ou étudiante
Étu cal :	Étudiant Calédonien
ÉtuF :	Étudiante
Étu qué :	Étudiant Québécois
Initiales :	Code aléatoire
Intervenant :	Tous les personnels du cégep autres que les professeurs
Prof. :	Professeur
Qué :	Québécois

INTRODUCTION

On *connaît* les plans, les politiques et les avis sur l'internationalisation des cégeps. On *sait* que plusieurs cégeps accueillent des étudiants étrangers francophones dans des programmes techniques. Selon la perspective d'immigration, on espère que les étudiants étrangers admis dans les cégeps en région choisiront d'y travailler, de s'y installer à la suite de leurs études.

On sait que, par ailleurs, des étudiants étrangers sont envoyés ici pour être formés à des métiers en demande dans leur pays d'origine. On observe également des expériences de mobilité individuelles et simultanées de plusieurs jeunes adultes qui suivent des formations techniques au Québec. On le voit, les expériences de mobilité, de migration pour études sont diversifiées.

Mais, que savons-nous de l'expérience de migration pour études des jeunes étrangers au Québec? Que savons-nous de l'expérience d'enseignement de leurs enseignants, de l'expérience d'accompagnement, d'aide des intervenants de leur établissement d'accueil? Quelles sont les réflexions de ces acteurs?

Au cours de cette recherche, nous avons choisi de rencontrer une cohorte d'étudiants étrangers à plusieurs reprises pendant leur séjour d'études de trois ans (2007-2010). Nous avons voulu recueillir leurs paroles, qu'ils nous communiquent leurs impressions sur la vie quotidienne de cette expérience de mobilité, comme étudiant international au Québec.

Nous pensons que la description subjective de l'expérience de mobilité peut nous apprendre, nous faire comprendre ce que signifie de vivre comme un étudiant international de 2007 à 2010 dans un cégep québécois.

Leurs enseignants, les intervenants de leur cégep peuvent aussi décrire leur expérience, la recherche donne donc la parole à ces acteurs locaux de l'internationalisation des cégeps.

À la suite de ces entrevues et de l'analyse de leurs contenus, nous pouvons témoigner de la construction et la reconstruction de la représentation de l'international dans les établissements locaux d'enseignement supérieur.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 INTERNATIONALISATION

Le ministère de l'Éducation du Québec, dans le document de lancement de sa stratégie d'internationalisation de l'éducation (2002), cite cette définition de Jane Knight. « L'internationalisation de l'éducation est un processus d'intégration des dimensions internationale et interculturelle dans l'enseignement, la recherche et les services éducatifs rendus par l'État, les établissements d'enseignement et les organismes et entreprises de ce secteur ». Nous aurons recours à la même chercheuse pour analyser la signification et l'apport de l'internationalisation.

« L'internationalisation revêt une multitude de significations pour une multitude d'EES, (établissements d'enseignement supérieur) d'associations d'universités, de gouvernements et d'organisations non gouvernementales. » (Knight, 2005).

Les trois principales significations, selon Knight (2005 :6), sont : « les activités de portée internationales telles que les programmes d'études à l'étranger, les projets de développement internationaux, les accords inter-établissement, ou les campus d'établissements situés à l'étranger. »

L'intégration d'une dimension internationale dans l'enseignement/l'apprentissage, la recherche et les fonctions de service de l'enseignement supérieur.

Un signe de distinction ou un label international gage de compétitivité à la fois au niveau de leur pays et mondialement. »

L'objet de cette recherche, l'expérience dans deux cégeps québécois d'une cohorte d'étudiants originaires de la Nouvelle-Calédonie, correspond bien à la première de ces significations.

Décrivons d'abord les acteurs institutionnels de cette expérience dans les deux pays. Les activités de recrutement, de sélection des étudiants sont organisées conjointement par des organismes des deux pays : du côté de la Nouvelle-Calédonie, l'Institut pour le Développement des Compétences en Nouvelle-Calédonie (IDC-NC) qui se présente comme un centre de ressources pour l'ensemble des acteurs dans les domaines de la formation et de l'emploi en Nouvelle-Calédonie, et un établissement public d'appui à la politique de formation professionnelle du gouvernement calédonien. Du côté québécois, des représentants des cégeps régionaux, des services régionaux d'admission, Cégep international intervenant comme support.

Plusieurs projets de formation professionnelle sont gérés par l'IDC-NC. Sur son site « Après le BAC Nouvelle-Calédonie »¹ (apreslebac.nc/), l'Institut offre quatre lieux de mobilité aux calédoniens qui projettent de poursuivre des études hors territoire : la France, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Canada. Pour les citoyens calédoniens ayant la citoyenneté

¹ apreslebac.nc

française, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande sont les trois destinations à l'international.

Le Québec a la particularité d'être à la fois une destination francophone et internationale, ce qui le rend attirant. De plus, des ententes lient la France et le Québec au plan de l'éducation.

Un autre organisme du gouvernement calédonien, « *L'agence de l'Outre-mer pour la mobilité* » (LADOM N.C.) joue un rôle pour recruter des candidats intéressés par un projet de mobilité pour études.

LADOM soutient et encourage le candidat qui s'engage dans une logique de projets et de parcours dont la principale condition est la mobilité, à savoir l'éloignement et le choix d'un tout autre contexte. Outre l'obtention de sa qualification, le candidat affirme ainsi sa motivation et sa volonté de s'intégrer pour qu'aboutisse son projet de vie professionnelle. Par ailleurs, l'action de LADOM s'inscrit dans les moyens mis en œuvre pour compenser les handicaps structurels des collectivités d'outre-mer, particulièrement en termes d'éloignement géographique.²

Cette mobilité est liée à ce que Knight (2007) appelle « l'enseignement transnational (qui est l'une des manifestations de l'internationalisation, et peut s'inscrire dans le cadre de projets de coopération pour le développement, de programmes d'échanges universitaires ou encore d'initiatives à caractère commercial. » (Knight, 2007).

Les partenaires ont chacun leur objectif propre dans l'opération d'accueil au Québec d'étudiants calédoniens dans les programmes collégiaux techniques en région.

Dans une entrevue sur l'expérience des « *Réunionnais venus au Québec pour y étudier et y demeurer* » (Lallier, 2010), Marius Cyr, chargé de mission par Cégep international, nous éclaire sur les objectifs du Québec.

« Du côté québécois, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles veut répondre aux besoins grandissants de main-d'œuvre spécialisée dans les régions. Pour les cégeps de région, ces étudiants étrangers viennent combler les places disponibles dans les programmes techniques : les premiers cégeps impliqués ont été ceux de l'Est-du-Québec qui connaissaient alors une baisse de clientèle. Ils cherchaient depuis longtemps les moyens de maintenir leurs effectifs. Une des solutions, c'est d'aller chercher des étudiants à l'étranger. »

Par ailleurs, le dispositif de « *Cégep Mobilité Québec* » mis en place par le gouvernement calédonien a pour objectif d'offrir à tout bachelier une formation de technicien supérieur (Diplôme d'Études Collégiales – DEC – Technique) au Québec répondant aux besoins économiques de la Nouvelle-Calédonie (IDC). Quant à l'agence d'État LADOM (ex-ANT), elle « est le lien entre les entreprises et les candidats à la mobilité, originaires et résidents des collectivités d'outre-mer » et définit ainsi son but : « Notre action vise à favoriser l'insertion professionnelle des travailleurs d'outre-mer et à répondre aux besoins des acteurs économiques. Au cas particulier, nous favorisons l'accès à l'emploi durable de ces

² Site de LADOM Nouvelle-Calédonie

publics sortant d'un parcours de formation professionnelle qualifiante. Notre priorité est le développement économique de l'outre-mer et plus particulièrement l'emploi local. »³

Comme on le voit, pour le gouvernement calédonien, il s'agit de diversifier les lieux de formation pour une population à former pour occuper des postes en demande localement dans différentes régions de la Nouvelle-Calédonie. Pour les cégeps, il s'agit d'offrir une formation qualifiante dans des domaines en demande de main-d'œuvre qualifiée au Québec. De sorte que le partenariat de la Nouvelle-Calédonie avec les établissements d'enseignement supérieur que sont les cégeps québécois est lié à la formation dans des domaines bien identifiés et aucunement à l'immigration.

Comme dans le cas des significations, les apports de l'internationalisation peuvent aussi être multiples. Selon Knight, l'internationalisation pourrait :

Contribuer à former des étudiants, des chercheurs et des professeurs qui sont mieux informés des questions internationales et mondiales et plus capables de les analyser, plus conscients des données interculturelles et plus compétents en la matière ;

aider, grâce à la recherche et à des études approfondies, à résoudre les problèmes locaux, nationaux, régionaux et mondiaux ;

améliorer la qualité et la pertinence des programmes et du processus d'enseignement et d'acquisition de connaissances ;

élargir l'accès à l'enseignement postsecondaire par l'utilisation des TIC, les nouveaux partenariats et les modes de prestation transfrontières ;

démontrer que la dimension internationale de l'enseignement supérieur accentue les caractéristiques autochtones, culturelles et nationales de l'enseignement postsecondaire et contribue au développement social, économique et culturel. (p. 42).

Knight décrit également l'impact moins positif de l'internationalisation qui peut contribuer à :

La formation d'une élite de savants talentueux et mobiles au plan international ;

la commercialisation et la marchandisation de l'éducation considérée comme un service pouvant faire l'objet d'échanges commerciaux ;

l'homogénéisation et la normalisation des programmes et l'utilisation excessive de l'anglais comme langue d'enseignement ;

la baisse des normes et de la qualité universitaires par suite de la multiplication des diplômes internationaux non homologués et des moulins à diplômes, assortie de l'inégalité d'accès aux possibilités d'enseignement postsecondaire? (p. 42).

Soulignons déjà que la présente recherche ne vise pas à évaluer le processus d'internationalisation des cégeps à travers l'accueil d'étudiants internationaux francophones mais plutôt à comprendre à travers les points de vue de différents acteurs de cette internationalisation, ce qui se passe sur le terrain quand une cohorte d'étudiants

³ Ladom.fr

étrangers, originaires du même territoire migre dans deux cégeps du nord québécois pour se former dans des domaines liés au développement économique de leur pays d'origine.

1.2 MIGRATION POUR ÉTUDES

« La mobilité internationale étudiante constitue une facette particulière des migrations internationales, imbriquées dans **l'économie du savoir**, avec ses caractéristiques propres: effectif restreint; population jeune; offre restrictive et/ou sélection des participants; déplacement encouragé ; départ volontaire. » (Ballatore, 2010).

L'UNESCO définit les étudiants internationaux comme « des personnes étudiant dans un pays étranger dont ils ne sont pas des résidents permanents » (UNESCO, 1998).

L'enseignement transnational désigne le déplacement des individus, des programmes, des fournisseurs, des cursus, des projets, de la recherche et des services au-delà des frontières juridictionnelles nationales ou régionales. Le phénomène revêt une ampleur certaine et croissante. « Les étudiants en mobilité, soit les individus qui se rendent dans un autre pays dans l'intention d'y poursuivre des études, représentent une proportion des effectifs de l'enseignement tertiaire qui est comprise entre moins de 1 % et près de 18 %. Ils sont particulièrement nombreux en Australie, en Autriche, en France, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse » (OCDE, 2010).

Les conditions de mobilité étudiante définissent deux « grands types de mobilité étudiante qui n'ont pas la même histoire, ne drainent pas toujours les mêmes candidats et ne sont pas vécus de la même manière par les individus : la mobilité **spontanée** et la mobilité **organisée** ou **institutionnalisée**. » (Ballatore, 2010).

Dans la présente recherche il s'agit d'une mobilité organisée, institutionnalisée qui mène à l'obtention d'un diplôme du pays étranger, le Diplôme d'études collégiales-DEC (diplôme québécois) au terme d'une longue mobilité, d'une durée prévue de trois ans. Les étudiants qui font l'objet de la recherche sont des migrants temporaires pour études ou des migrants non traditionnels. Le dispositif de cette mobilité organisée apparaît lié à des projets professionnels dans un projet de mobilité sociale.

Comme l'écrit Agulhon dans la présentation de l'ouvrage *Mobilités étudiantes sud nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et d'insertion professionnelle au Maroc* :⁴

Les mobilités étudiantes retiennent l'attention des instances politiques internationales ces dernières années. Attraction ou sélection d'un côté, retour ou fuite des cerveaux de l'autre, la question introduit une concurrence vive entre les pays occidentaux qui accueillent ces populations. Elle s'inscrit dans une certaine marchandisation de l'enseignement supérieur quand certains pays (Royaume-Uni, Australie) font payer de lourds frais d'inscription aux étudiants étrangers. Cependant, au-delà des discours et des injonctions, il est de fait que peu de recherches permettent

⁴ Ouvrage sous la direction d'Étienne Gérard

de réellement comprendre tant les politiques mises en œuvre que les trajectoires des étudiants migrants. (Agulhon, 2009).

Agulhon (2009) décrit ainsi le questionnement de l'ouvrage présenté :

« Quels sont les facteurs qui favorisent l'extension quantitative et la diffusion dans différents groupes sociaux de ces migrations étudiantes? Ces causes sont autant à rechercher dans le système éducatif que dans le système de travail. En effet, les histoires familiales scolaires des jeunes (qui entrent à l'université) recueillies dans le cadre de la recherche de cet ouvrage, rendent compte d'une transformation rapide et profonde du rapport à l'École et au savoir dans la société marocaine, d'une mobilité scolaire et sociale qui s'accélère. Elles révèlent encore qu'il subsiste des décalages profonds entre les milieux sociaux... La quête de rationalisation et d'efficacité des études supérieures et des diplômes est l'une des questions mises sur le devant de la scène politique... L'instrumentation des formations et des savoirs trouve son fondement dans les montées du chômage. Il n'était donc pas inutile d'interroger les représentations des études, des diplômes et de l'emploi, mais aussi les faits socio-économiques qui poussent les jeunes au départ. »

Il est aussi important de tenir compte d'une dimension de cette migration pour études supérieures du contexte régional, du lieu de destination de cette migration en se référant aux études de Vatz Laaroussi (2005), à propos de l'immigration :

Les recherches sur l'immigration dans les trois métropoles canadiennes (Vancouver, Toronto, Montréal) ne parviennent pas à expliquer la réalité de l'immigration en dehors de ces grands centres. Les contextes locaux, régionaux et provinciaux sont diversifiés (milieu rural, semi-urbain, villes de deuxième importance; provinces à démographie descendante, communautés minoritaires) et doivent être analysés dans leurs spécificités, mais en tenant compte de leur complexité.

La migration pour études est donc un phénomène complexe parmi l'ensemble des profils migratoires qui sont de plus en plus diversifiés.

1.2.1 L'ÉTAT DE LA QUESTION

La mobilité étudiante au sein de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale est une réalité en croissance au Québec comme ailleurs. Ce phénomène soulève nombre d'interrogations sur lesquelles les chercheurs du collégial se sont encore peu penchés. L'adaptation du milieu collégial à cette réalité et aussi le développement de projets d'internationalisation des cégeps sont des phénomènes peu documentés.

Les 48 cégeps sont soutenus par Cégep international dans le recrutement et l'accueil d'étudiants étrangers; par la suite, chaque cégep est responsable des étudiants étrangers internationaux inscrits dans les programmes de l'établissement et chacun développe des pratiques d'accueil et d'intégration. La description des pratiques locales d'accueil et d'accompagnement est nécessaire pour assurer une communication de l'expertise du réseau collégial auprès des clientèles étudiantes intéressées à étudier au Québec.

La participation des différents acteurs du cégep que sont les étudiants, les personnels enseignant et non enseignant, et même les citoyens de la région, est indispensable pour assurer la réussite de ces projets de mobilité étudiante internationale.

Des étudiants internationaux, nous connaissons le nombre et la provenance, mais nous connaissons peu leur expérience d'étudiant international. Les caractéristiques de cette expérience d'étudiant international dans un cégep en région sont des connaissances à acquérir pour assurer la réussite du projet d'internationalisation. La mise en relief par l'étude des facteurs influençant le parcours scolaire des étudiants internationaux est un nouveau domaine de recherche.

Le questionnement de cette recherche est de connaître et de comprendre le phénomène de l'internationalisation dans les cégeps. Comment les étudiants internationaux vivent-ils leur expérience dans les cégeps? Comment les différents acteurs perçoivent-ils le projet d'internationalisation de leur cégep et comment y participent-ils? Comment les cégeps québécois réalisent-ils les projets d'accueil et d'accompagnement d'étudiants internationaux? Que signifie l'internationalisation pour les cégeps québécois?

1.2.2 PRÉSENCE D'ÉTUDIANTS ÉTRANGERS AU QUÉBEC

La mobilité des étudiants au niveau de l'enseignement supérieur est un phénomène grandissant et les cégeps, comme les universités, sont des lieux d'accueil d'étudiants étrangers. La stratégie d'internationalisation du ministère de l'Éducation du Québec (2002) proposait dans son plan de travail conjoint de travailler en étroite collaboration avec des regroupements d'établissements voués à l'internationalisation, comme Cégep international, pour susciter et promouvoir le recrutement, d'étudiantes et d'étudiants et aussi d'identifier les pays ou les zones de pays à cibler pour le recrutement.

Selon les statistiques établies par le *Conseil supérieur de l'éducation*, dans l'ensemble des universités québécoises, le nombre d'étudiants internationaux a triplé en un peu plus de 20 ans, passant de 6 500 en 1982 à 20 000 en 2004, et ce, pour les trois cycles d'études. Dans les cégeps :

Les étudiants munis de permis d'études (appelés étudiants internationaux) sont passés de 99 en 2000 à 486 en 2005, une hausse de plus de 400 %. Ils viennent principalement de la France (162), de l'Île de la Réunion (102), du Maroc (26) et de la Chine (25). Les étudiants venant de l'Île de la Réunion se retrouvent dans les cégeps en région. Le recrutement à l'Île de la Réunion est né d'une initiative du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. La provenance des étudiants internationaux dans les cégeps est calquée sur la situation observée dans les universités québécoises où ce sont aussi les étudiants français qui sont les plus nombreux soit le quart des étudiants internationaux. (Cégep international, 2005).

Les étudiants francophones, surtout ceux de la France, de l'Île de la Réunion et la Nouvelle-Calédonie sont en nombre croissant dans les cégeps et des ententes facilitent le recrutement de ces étudiants. La question des pratiques exemplaires se pose dans ce domaine comme le souligne *l'Association des universités de la francophonie canadienne*

(AUFC 2007), qui a reçu de son comité sur les étudiants internationaux, la recommandation suivante : « De se doter d'un guide sur les meilleures pratiques en matière de recrutement des étudiants internationaux. » Un répertoire des meilleures pratiques d'accueil et d'accompagnement serait tout aussi opportun.

1.2.3 PRATIQUES D'ACCUEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT

La mobilité étudiante au sein de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale implique la mise en œuvre de services d'accueil et d'aide pour ces étudiants. Une étude de l'*Association des universités et collèges du Canada* (AUCC), note que « si la plupart des universités offrent des services de consultation et de soutien parascolaires, de même que des services d'aide aux études, aux étudiants étrangers, seuls 47 % des établissements offrent des programmes visant spécifiquement à assurer que le séjour des étudiants étrangers au Canada soit une expérience réussie. » Dès 2000, Cégep international identifiait un volet qui gagnerait à être davantage pris en considération par les autorités ministérielles et collégiales, celui de l'accueil d'étudiants étrangers internationaux.

Chaque cégep hôte développe des pratiques d'accompagnement des étudiants étrangers internationaux de façon expérientielle avec l'appui et l'expertise développée par Cégep international. Plusieurs activités permettent aux responsables du dossier international dans les cégeps d'échanger sur leurs expériences, mais à ce jour aucune recherche n'a décrit ces pratiques. Les études réalisées au Québec et au Canada portent sur le parcours individuel d'étudiants étrangers inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur et surtout dans les universités. Quelques recherches permettent « l'observation de l'internationalisation grandissante d'une réalité, celle de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement de l'institutionnalisation de la mobilité internationale des étudiants » (Garneau, 2006:2). L'Europe a un programme de mobilité étudiante de l'enseignement supérieur nommé *Erasmus* qui porte sur des projets individuels encadrés de mobilité étudiante. La recherche d'Anquetil (2006) analyse les dispositifs d'accompagnement des étudiants *Erasmus* dans les universités européennes. Cette recherche n'a pas été reprise au Québec, selon la recension d'écrits que nous avons faite. Anquetil (2006) « identifie un nouveau champ pédagogique à l'échelle internationale celui des mesures mises en place pour soutenir les étudiants dans leur démarche d'intégration. Ainsi naît un nouveau terrain d'intervention sociale d'accompagnement de la mobilité, mais l'approche retenue s'inspire souvent de démarches d'assistance pour des sujets réputés **en difficulté** par rapport au milieu d'accueil. »

Les activités d'accueil et d'accompagnement ne sont pas liées aux mêmes fonctions précises dans chaque établissement. Les projets d'internationalisation s'organisent différemment dans chaque cégep. Tous les établissements se préoccupent de développer des mesures d'aide et d'encadrement pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants internationaux. L'accompagnement se définit⁵ comme, « une activité liée à la formation dans une organisation pour répondre à des besoins professionnels particuliers ou encore

⁵ Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française (2003)

en tant qu'activité professionnelle dans diverses sphères de l'activité humaine. L'accompagnement vise notamment le développement des aptitudes, l'amélioration de l'efficacité et du niveau de performance, l'amélioration de l'adaptation à une situation nouvelle comme l'intégration à de nouvelles fonctions, la résolution de problèmes existants ou à venir, la mise en place de stratégies centrées sur les objectifs, la construction de relations humaines efficaces et épanouissantes, le maintien et l'enrichissement des compétences d'une personne. »

Les dispositifs d'accompagnement mis en place par les institutions d'accueil se construisent par, avec et pour les différentes situations vécues par tous les acteurs impliqués dans ces projets de mobilité. Anquetil (2006 :47) note « En 2000, le Conseil européen dressait une liste détaillée d'actions en faveur de la mobilité et introduisait dans les priorités la nécessité de « former les enseignants et le personnel administratif impliqué à devenir de véritables opérateurs de mobilité aptes à conseiller, à orienter et à élaborer des projets de mobilité...La fonction de ces nouvelles figures est essentiellement centrée sur l'activité de médiation. » En conclusion de la recherche, Anquetil (2006) propose que « les dispositifs d'accompagnement de la mobilité sortent des paradigmes de l'assistance, de l'inculcation ou d'une simple délégation à l'expérience et insiste plutôt pour promouvoir des lieux de l'interculturel, où l'on incite l'étranger à participer en tant que tel à l'interaction sociale dans le milieu local. » Cette conclusion indique les défis liés aux limites actuelles de l'accompagnement en contexte d'internationalisation de l'éducation.

1.2.4 PROJET DE RÉUSSITE

La réussite de la mobilité étudiante est d'abord liée à la réussite des étudiants. Il s'agit dans un premier temps, de la réussite scolaire telle qu'observée par les résultats des évaluations pour chaque cours, par la présence aux cours et la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme d'études collégiales. Barbeau (2007 :7) se référant à un avis du *Conseil supérieur de l'éducation* (2002) précise qu'on mesure la réussite scolaire aussi par le niveau d'acquisition de compétences, par la persistance dans des cours ou un programme d'études, par la satisfaction au regard de la formation reçue. Mais il faut aussi voir la réussite scolaire sous l'angle du rapport étudiant/société tel que présenté par Jacques Roy (2006).

Le modèle de l'écologie sociale a été retenu afin de rendre opérationnel le lien entre le cégépien et la société sous l'angle de la réussite scolaire. Le cadre théorique d'écologie sociale offre deux niveaux d'analyse pour examiner le rapport étudiant/société. Le premier consiste à catégoriser les sphères où évolue l'étudiant à travers ses environnements; par exemple la famille, le cégep, le milieu de travail, le réseau d'amis... Le second niveau mise sur l'interaction complexe qui lie le cégépien à ses environnements.

Les environnements des étudiants internationaux sont liés à deux sociétés, leur société d'origine et la société québécoise. Les facteurs influençant la réussite des étudiants au niveau collégial sont multiples et la situation se complexifie si on ajoute aux premiers facteurs ceux du statut d'étudiant international, de l'effet de groupe identifiable, l'accompagnement non seulement individuel mais aussi de groupe.

Il est intéressant de décrire le parcours complet d'une cohorte à partir de la décision de présenter un dossier de candidature à la mobilité internationale, le recrutement, les études jusqu'à l'obtention d'un diplôme; comme la cohorte 2007-2010 de la Nouvelle-Calédonie le permet.

Les étudiants récemment immigrés au Québec peuvent nous donner des informations sur l'adaptation scolaire des étudiants étrangers. Loslier et Lapierre (2003) ont décrit la situation d'apprentissage d'élèves récemment immigrés dans leur étude intitulée *Immigration récente et apprentissage en contexte collégial*. Elles ont réalisé « une étude qualitative de portée longitudinale »; la cueillette d'information a été faite auprès des étudiants par des entretiens semi-directifs en 2000-2001. Leur guide d'entretien non-directif couvre neuf dimensions de la situation d'apprentissage des étudiants, comme, par exemple, expérience migratoire, fréquentation de leur communauté culturelle. En plus des 33 immigrants récents, les auteures ont interrogé des élèves d'immigration plus ancienne et des Québécois d'origine francophone. Seize enseignants ont aussi participé à des entrevues permettant de décrire « leurs stratégies d'enseignement et leurs perceptions des élèves issus de l'immigration ». Sur le plan scolaire, Loslier et Lapierre (2003) ont observé « un rendement satisfaisant des élèves immigrés récemment qui est sûrement dû à leur grande motivation à réussir. Sur le plan de l'intégration sociale, les progrès sont plus timides. » Le milieu collégial doit tenir compte que « le traitement égal à des élèves différents dans leur culture... risque de produire des effets différents ». Les étudiants internationaux ont un statut particulier, ils sont migrants mais pas immigrants ; leurs conditions de vie sont différentes de celles des étudiants immigrants puisqu'ils vivent une migration temporaire liée à leur permis d'études mais ils ont comme les immigrants récents une culture scolaire acquise dans leur pays d'origine qui influence leur adaptation au contexte collégial. Le terrain de la recherche de Loslier et Lapierre est un cégep urbain, le Cégep St-Laurent à Montréal tandis que pour les étudiants internationaux, il s'agit de cégeps de régions. Les étudiants internationaux doivent s'adapter à un nouveau milieu de vie culturel, social, celui du Québec et aussi spécifiquement celui de la région de leur cégep.

1.2.5 PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Pour ce qui est du développement institutionnel, définissons-le comme la poursuite de défis collectifs reliés à des enjeux de l'établissement et à ses mandats sociaux. Les plans de réussite, la révision des programmes par compétences, l'évaluation des programmes et les offres d'expertise à la communauté sont des exemples de tels défis collectifs actuels dans les collèges. (St-Pierre, 2003)

L'accueil d'étudiants étrangers est une expertise en développement dans les cégeps hôtes. La réussite est donc aussi celle de chaque établissement, qui invente, construit les dispositifs d'accompagnement des étudiants internationaux. Ces dispositifs pédagogiques, sociaux, administratifs sont construits par des personnes responsables de ce projet dans chaque cégep. Les pratiques d'accueil et d'intégration pour une longue période de mobilité, par exemple un programme technique de trois ans, ainsi que celles d'accompagnement se construisent au quotidien. Comme le souligne Barbeau (2007 :101) c'est dans la

collaboration entre les enseignants et les divers intervenants d'un milieu que réside la clé pour favoriser la réussite scolaire, et ce, dans chaque cégep.

Comment le milieu collégial s'engage-t-il, s'adapte-t-il à l'internationalisation, et ce, dans chaque cégep qui reçoit des étudiants internationaux? Quelles sont les pratiques des différents cégeps? Quels sont les effets des différentes mesures mises en place pour soutenir la réussite de ces projets? Les cégeps ont développé des mesures de soutien à la réussite pour différents groupes. Jusqu'à quel point ces mesures sont-elles adéquates pour des étudiants internationaux inscrits dans leur cégep? Quelles sont les caractéristiques de l'expérience d'étudiant international dans un cégep québécois? Quelles sont les conditions qui influencent leur parcours scolaire?

L'internationalisation de l'éducation au collégial est à la fois une réalité et un défi. L'étude du cas d'une cohorte d'étudiants étrangers en provenance d'un même pays, suivant leurs cours dans deux cégeps à la même période est une occasion unique de recherche. En plus, les deux cégeps s'engagent dans un dialogue constant pour décrire et réfléchir, dans le cadre de contacts réguliers des responsables locaux du dossier international, à l'accompagnement mis en place pour assurer la réussite des élèves et du projet de cette cohorte. La cohorte recrutée en Nouvelle-Calédonie en février 2007 par les deux cégeps, Abitibi-Témiscamingue et Sept-Îles est l'unité d'étude et l'ouverture des deux cégeps à une démarche de recherche-action sur leurs dispositifs d'accompagnement qui font de cette recherche une occasion exceptionnelle.

2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche est de connaître et de mieux comprendre le phénomène de l'internationalisation en contexte collégial du point de vue de ceux qui le vivent, étudiants et intervenants.

L'objet d'étude de la présente recherche est l'expérience de migration pour études d'une cohorte d'étudiants francophones du Pacifique et l'accompagnement développé dans chacun des deux cégeps régionaux pour cette cohorte d'étudiants et les moyens mis en place pour assurer leur réussite dans les programmes techniques dans lesquels ils étudient d'août 2007 à mai 2010.

Les objectifs sont d'abord de :

- décrire les pratiques d'accueil, de soutien, d'accompagnement mises en place dans les deux cégeps ;
- étudier leurs effets .

Un deuxième volet, corollaire du premier, est de :

- décrire le parcours de migration pour études, les conditions de vie, les conditions d'apprentissage des étudiants internationaux, et ce, aux différentes étapes de leur séjour au Québec ;
- décrire et comprendre l'expérience de mobilité d'étudiants internationaux telle que vue et vécue par les différents acteurs.

Cette recherche permettra à la fin des études de cette cohorte de répondre à la question suivante : Quelles sont les conditions de vie des étudiants et les interventions des dispositifs d'accompagnement, jugées favorables et défavorables, par les étudiants internationaux et les différents acteurs des cégeps-hôtes, à la réussite d'un programme collégial du secteur technique par des étudiants internationaux francophones, comme ceux de la Nouvelle-Calédonie?

3. CADRE DE RÉFÉRENCE

3.1 PROJET

Au départ, on peut dire que « le cégep est un lieu qui répond à la condition de mobilité puisque le candidat s'y retrouve de l'autre côté de la planète, dans un contexte nord-américain et francophone. » « Il y recevra une formation professionnelle qualifiante pour des métiers en demande ce qui lui permettra de « construire, reconstruire son projet de vie professionnelle. » (Boutinet, 2004).

Quel est le projet spécifique des cégeps en accueillant ces étudiants étrangers pour une formation professionnelle qualifiante de trois ans ?

Les cégeps offrent d'accueillir des étudiants étrangers qui ont comme projet de vie d'immigrer au Québec, des étudiants étrangers qui s'inscriront dans des formations en manque de clientèle locale, dans des formations qui sont en lien étroit avec des entreprises internationales et à la fine pointe du développement technologique d'un domaine donné.

Ces caractéristiques et la gestion locale de la formation professionnelle permettent aux cégeps d'offrir leur établissement comme destination de la mobilité pour études. En effet, les organismes du gouvernement calédonien ont signé des ententes avec des cégeps et non avec le gouvernement québécois. Cette opportunité d'affaires et de rayonnement dans la francophonie est très intéressante pour les cégeps étudiés.

Une question de recherche : Comment les deux cégeps participent-ils à la réalisation du projet de ces étudiants francophones venus d'ailleurs ?

3.2 ENJEUX DE LA MOBILITÉ ÉTUDIANTE INTERNATIONALE

Dans le cas à l'étude, la mobilité étudiante internationale se réalise dans un contexte de migration hors des grands centres. Vatz Laaroussi (2005) précise :

La compréhension interculturelle qui se construit dans les étapes d'insertion du migrant et d'adaptation du milieu local, peut s'analyser selon deux axes en interaction: les représentations et les actions. Dans chacun de ces axes nous nous intéressons aux éléments de l'inclusion soit par exemple les participations et les affiliations, les ouvertures à la connaissance de l'autre, la prise en compte des compétences différentes. En parallèle, nous identifions aussi les éléments d'exclusion soit par exemple les stéréotypes, les

méconnaissances, les propos et les actes racistes. Dans nos petits milieux, nous croyons comme Morin (1999), que les obstacles à la compréhension peuvent être l'indifférence mais aussi l'égoïsme, l'ethnocentrisme et le sociocentrisme qui ont pour trait commun de se situer au centre du monde et de considérer comme secondaire, insignifiant ou hostile tout ce qui est étranger ou éloigné. (p. 105).

Mélange de motivations individuelles et collectives, de facteurs d'attraction et d'expulsion, complexité accrue des attentes: tout cela fait partie de la diversification accrue des profils migratoires, comme si un droit à la liberté (de migrer, de s'exprimer, de se réaliser), un droit d'avoir des droits (de travailler, d'avoir une protection sociale, d'obtenir ses papiers), largement induits par la force de l'image et de l'imaginaire migratoire qui en découle, se profilaient en filigrane des attentes et motivations des migrants: une quête de citoyenneté mondialisée, en quelque sorte. (Withol de Wenden, 2002 :54).

Les profils migratoires pour études sont-ils eux aussi diversifiés et les études faites à l'étranger sont-elles une étape dans la quête d'une citoyenneté mondialisée ?

Tout d'abord, les étudiants étrangers apparaissent différents des migrants ordinaires, par leurs origines sociales et scolaires, par leurs aspirations, leurs projets de migration plus ou moins temporaires et leurs modes d'intégration institutionnelle. La migration étudiante est a priori non définitive et s'inscrit dans ce qu'on appelle aujourd'hui la mobilité internationale. Cependant, la question du retour ou non au pays reste posée puisque certaines mobilités estudiantines (notamment chinoises et africaines) entraînent une fuite des cerveaux ou ce que l'on dénomme plus récemment une circulation des savoirs. En même temps, les enquêtes sur les étudiants étrangers montrent qu'un « habitus de migrant » (Xavier de Brito, 2009 :19) « les caractérise également puisqu'ils rencontrent des sentiments fréquents de domination, d'infériorité, de repli identitaire et des difficultés économiques proches de ceux des migrants ordinaires » (Erlich, 2010 :1).

L'internationalisation des cégeps amène les cégeps à recruter des étudiants étrangers. Cette demande d'étudiants étrangers reçoit une réponse favorable de plusieurs gouvernements de la francophonie. La réponse peut être en termes d'échanges d'étudiants, de mobilité étudiante entrante et sortante facilitée.

La présente recherche vise à décrire l'internationalisation à travers un partenariat entre des cégeps et un gouvernement francophone qui a offert à ces jeunes de suivre une formation technique professionnelle dans un cégep pendant trois ans, soit le nombre d'années prescrit pour cette formation au Québec. Cette formation post-BAC dans le système de l'éducation nationale française est la 12^e, 13^e et 14^e année de scolarité des jeunes québécois qui suivent un parcours continu de scolarité.

Le gouvernement calédonien peut offrir une formation de programme technique dans un cégep québécois à ses jeunes parce que les filières post-BAC comme BTS sont très attractives pour les bacheliers d'un territoire (Vice rectorat :35). Certaines filières de BTS attirent plus de quatre candidats par place d'accueil, et la demande est toujours supérieure à l'offre, principalement dans les spécialités industrielles. On note aussi le bon niveau global de réussite à l'examen des étudiants calédoniens, avec un résultat souvent identique

et quelquefois supérieur au niveau métropolitain : voir par exemple en 2007 les 95,5 % en BTS maintenance industrielle, les 93,3 % en BTS assistant technique d'ingénieur.

Les filières techniques dans des spécialités industrielles ne trouvent pas leur public dans les cégeps québécois alors que « pour le brevet de technicien supérieur, sur la période 1990-2006, le nombre de diplômés en Nouvelle-Calédonie a été multiplié par 4, contre 1,9 en métropole, mais la demande sociale et économique engage à renforcer ces formations très prisées par les jeunes et les employeurs.» (Vice-rectorat :38).

La présente recherche vise-t-elle l'évaluation de cette expérience de ce type d'internationalisation ou la description du parcours de ces étudiants internationaux dans des cégeps québécois? Pour saisir les différences entre ces deux processus, nous nous référons à deux approches : la description du processus de projet, (Boutinet, 2010) et la recherche qualitative pour un processus de compréhension (Paillé, 2006). La recherche est ici un outil de connaissance, de compréhension des problèmes plutôt qu'un processus d'évaluation d'un projet. Il s'agit ici d'observer le parcours d'une première cohorte d'étudiants étrangers envoyés par leur gouvernement pour compléter une formation post-BAC dans un cégep de région par des entretiens avec tous les acteurs impliqués dans cette expérience d'internationalisation.

Le texte de Gilles Moreau (2004) *La précarité pour tous. L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur* inspire aussi la compréhension et l'analyse du parcours des étudiants internationaux étudiés par cette recherche. « La formation professionnelle initiale des jeunes mérite mieux que ce silence assourdissant ou, à défaut, compatissant. Elle met en jeu des questions fondamentales sur la reconnaissance des savoir-faire, des qualifications et des diplômes, sur la formation intellectuelle du travailleur et sur l'ouverture sociale et culturelle que l'apprentissage d'un métier peut offrir. » (p. 22).

Ce passage rejoint le cinquième objectif tel que présenté par Jane Knight (2005) car l'internationalisation, par la mobilité étudiante, met en jeu l'ouverture sociale et culturelle que l'enseignement comme l'apprentissage d'un métier peut offrir.

3.3 REPRÉSENTATION SOCIALE

« Du point de vue de la psychologie sociale, le sujet humain est un individu en perpétuelle recherche de sens. La théorie des représentations sociales est un courant qui, dans sa volonté d'étudier comment et pourquoi des groupes sociaux construisent collectivement des perceptions de l'environnement social, décrit des individus imprégnés de croyances collectives leur permettant de donner du sens au monde qui les entoure. » (Rateau, 2009).

« La forme idéale pour l'exposé de ce contexte dans un rapport de recherche est la proposition de sens, i.e. l'affirmation provisoire concernant le sens à donner aux incidents, évènements ou phénomènes qui pourraient être observés en cours d'enquête et pour lesquels des propositions sont déjà disponibles. » (Paillé, Pierre, 2006 :80) par exemple le schéma de construction de la représentation sociale de Jodelet.

L'approche exploratoire permet de donner des éléments de la représentation sociale de l'internationalisation à travers l'interprétation des données des entrevues.

La théorie des représentations sociales, dans la seconde acception du terme, s'applique à l'étude des phénomènes thématiques dans le discours public. Dans ce sens, la théorie des représentations sociales n'est qu'une théorie de psychologie sociale parmi d'autres, basée sur la théorie des représentations sociales en tant que théorie de la connaissance sociale. Cette théorie dans ce sens spécifique examine des phénomènes qui sont au cœur de la vie sociale et des réalités quotidiennes, qu'ils soient politiques. Écologiques, liés à la santé, etc. C'est même dans l'étude de phénomènes qui concernent des dimensions fondamentales de la vie quotidienne, de phénomènes qui perturbent les habitudes ou les renversent, que se manifeste la puissance de cette théorie. (Markovà, 2007).

La notion de représentation sociale est à la fois construite et en construction, elle guide les questions et la catégorisation du contenu des entrevues.

En reprenant le schéma de représentation sociale de Jodelet (1989) nous avons élaboré les questions permettant que les personnes interviewées nous parlent de leur pratiques sociales dans un cégep accueillant plusieurs étudiants étrangers du même pays d'origine, dans leur classe, dans leur programme; quelles sont les expériences évoquées en référence à la présence de ces étudiants, quels sont les moments qui sont évoqués pour décrire leurs actions dans ce projet d'étudier avec des étudiants étrangers, d'enseigner, d'accueillir, d'accompagner et de soutenir des étudiants dans un cégep offrant une formation technique à des jeunes venus d'ailleurs pour se former?

La représentation sociale s'élabore par le discours sur un objet d'étude. La représentation sociale se construit à travers les discours de différents acteurs, ici les sujets des entrevues réalisées entre octobre 2007 et mai 2010.

Notre analyse se conformera à l'approche de Mucchielli (1996) pour qui, dans l'analyse qualitative des entrevues « la catégorisation se fait sans grille théorique ou conceptuelle a priori ». Le schéma de Jodelet indique les éléments d'une représentation sociale mais pas son contenu pour un objet précis dans un contexte donné.

3.4 ACTEURS DE L'INTERNATIONALISATION

On le sait, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a une stratégie d'internationalisation et plusieurs cégeps accueillent des étudiants étrangers francophones dans des programmes techniques. Cependant, on connaît peu les pratiques et les réflexions des enseignants, des professionnels, des techniciens qui, sur le terrain, sont les acteurs quotidiens de cette expérience. Ce sont eux « qui évoluent dans la structure de leur cégep avec la mission d'aider ces étudiants étrangers à réussir un projet de formation Ce sont des témoins privilégiés et des acteurs cruciaux dans la mise en œuvre de l'internationalisation des cégeps », pour reprendre les termes de la recherche de Leclerc (2002). C'est pourquoi notre recherche a donné la parole non seulement aux étudiants étrangers, mais à ceux qui les accueillent dans les cégeps.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 ENQUÊTE DE TYPE ETHNOGRAPHIQUE-RECHERCHE DE TERRAIN

Dans le contexte d'une première entente d'une migration pour études dans des programmes ciblés dans deux cégeps régionaux, nous avons voulu savoir quelle était l'expérience d'adaptation et d'intégration de la première cohorte d'étudiants au sein de ces deux cégeps et quelles pratiques d'enseignement et d'accompagnement se développaient en lien avec la présence de ces étudiants.

Nous avons voulu écouter, entendre les récits de l'expérience de « cette internationalisation » par tous ses acteurs et tout au long des trois années de formation technique.

4.1.1 TERRAINS

Une recherche de terrain de type ethnographique a été menée dans les deux cégeps-hôtes de septembre 2007 à mai 2010.

Le terrain de recherche est les deux cégeps accueillant en août 2007 une première cohorte de 35 étudiants étrangers, en provenance du même pays. Ces cégeps ont participé aux activités de recrutement qui ont eu lieu dans le pays demandeur de formations. Ces étudiants étrangers ont été sélectionnés chez eux et sont boursiers de leur gouvernement pendant les 3 années de leur formation dans un programme technique collégial.

Le terrain est donc les deux institutions et la population est toutes les personnes de ces deux institutions qui sont liées à ce nouveau « projet international ».

Le choix du terrain, de la population étudiante et des cégeps d'accueil est opportuniste, stratégique.

Ce choix a été fait en fonction de la nouveauté, pour les cégeps québécois concernés, de l'entente de partenariat entre le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et chacun des deux cégeps. Nous cherchions une activité d'internationalisation des cégeps qui débutait afin de recueillir les données au fil du temps de tout le séjour des étudiants calédoniens.

Nous avons choisi cette population pour le caractère novateur d'une migration organisée en cohorte dans des programmes ciblés par les besoins de main d'œuvre du pays d'origine des étudiants et non les besoins des régions du Québec. S'ajoute aussi d'autres aspects novateurs dans l'internationalisation des cégeps, des bourses d'études de trois ans, des mesures d'accompagnement par le pays d'origine tout au long de la formation et l'obligation de retour au pays d'origine au terme de la formation.

Toutes ces caractéristiques de ce projet de mobilité étudiante rendaient les conditions de recherche semblables à une étude de cas, l'étude d'un cas d'internationalisation dans des établissements d'enseignement supérieur.⁶

La population au centre de ce terrain de recherche est un groupe d'étudiants originaires de la Nouvelle-Calédonie étudiant dans deux lieux, les deux cégeps de région. Ce sont des étudiants munis d'un permis d'études, d'un certificat d'acceptation du Québec (CAQ) et bénéficiaires d'une bourse d'études du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie. Les démarches nécessaires à la réalisation de ce projet de mobilité étudiante de groupe ont été organisées par Cégep international, les démarches d'admission et d'inscription ont été faites en Nouvelle-Calédonie au printemps 2007 par une délégation des cégeps et d'un service régionalisé d'admission. Cette cohorte formée de 35 étudiants dont neuf étudiantes est arrivée au Québec en août 2007. Au Cégep de Sept-Îles, 19 d'entre eux sont admis dans deux programmes techniques, Technologie de maintenance industrielle et Technologie de l'électronique industrielle ; 16 sont admis dans cinq programmes techniques au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

La population locale du cégep, les étudiants québécois, les enseignants, les intervenants des services de l'établissement, les administrateurs de la direction de chaque cégep fait aussi partie du terrain de recherche.

À ce premier *terrain* de recherche que sont les deux cégeps s'est ajouté un deuxième terrain de recherche. Même si les données recueillies et l'analyse des discussions et des actions de ce deuxième *terrain* ne sont ni décrites ni analysées dans le présent rapport. Ce terrain a fait partie de cette recherche, il est essentiel d'en faire connaître l'existence.

Ce deuxième terrain de recherche a été échafaudé pour cette recherche et le lieu était une plateforme des nouvelles technologies de la communication : la visioconférence.

Ce choix de terrain est lié aux contraintes de temps, d'espace et d'argent. La chercheuse et les participants de cette partie de l'enquête étaient à des kilomètres de distance, 600 km au nord-ouest de Montréal et 1000 km au nord-est de Montréal. Les horaires de travail très chargés de tous et chacun, les coûts prohibitifs des déplacements en avion (pour seulement quelques heures de réunion) nous ont fait opter pour cette plateforme.

La plateforme de visioconférence était le terrain d'une recherche-action d'approche collaborative. Il s'agissait de rencontres auxquelles participaient des répondants des cégeps, de Cégep international et la chercheuse, il s'agissait d'une équipe réflexive. L'équipe avait été pensée à la suite de cette remarque : « Nous devons attendre trois ans avant de connaître nos bons coups et nos mauvais coups » lors de la présentation du devis de recherche.

L'arrivée de la première cohorte d'étudiants en août 2007, a déclenché une série d'actions pour mettre en place des dispositifs d'accompagnement permettant de suivre le parcours de ces étudiants internationaux et d'assurer la réussite de leur projet scolaire. Dans le contexte spécifique de cette première cohorte d'étudiants de la Nouvelle-Calédonie, les dispositifs d'accompagnement s'élaboraient et se construisaient au fil des événements. Il

⁶ Référence à Paillé (1994)

était important d'observer ce phénomène au plan local pour le comprendre dans la quotidienneté et de suivre les changements ainsi que les adaptations des pratiques en fonction des situations et des contextes. L'analyse des interventions des responsables du dossier d'internationalisation leur permettrait d'adapter leurs pratiques tout au long du séjour des étudiants.

Cette portion de la recherche a nécessité une collaboration entre la chercheuse et les acteurs du milieu impliqués dans l'action. La recherche-action se déroulait selon une spirale de cycles liant l'action et la réflexion. Ce type de recherche est « axé sur des problèmes de la pratique avec l'objectif de mettre en œuvre des solutions, de provoquer un changement et évaluer les résultats. Il s'agit d'un type de recherche qui s'intègre à l'action et s'associe aux finalités de l'action. » (Anadón, 2006,). Paillé (1994, in Mayer, 2000) estime que la recherche-action peut être décrite par trois caractéristiques principales : une recherche appliquée, une recherche impliquée et une recherche engagée. « L'engagement du chercheur, de l'acteur et du milieu est une caractéristique intrinsèque de la recherche-action. » La réussite du projet d'études de cette cohorte d'étudiants de la Nouvelle-Calédonie est un objectif partagé par la chercheuse, les responsables du recrutement et de l'accueil. Les conditions favorables à développer, les conditions défavorables à discuter, à modifier sont au cœur de cette démarche de recherche et d'action. La phase de planification et préparatoire de la recherche-action a été entreprise en septembre 2007 avec Cégep international, les deux cégeps et la chercheuse. Cette équipe est composée de quatre ou cinq personnes puisque les deux cégeps et Cégep international ont nommé chacun une (ou deux) personne répondante, les responsables du dossier international, pour participer à cette équipe. Cette première phase nous avait permis de « clarifier les enjeux majeurs de la recherche-action, de reconnaître leurs compétences mutuelles et complémentaires et d'explicitier leurs craintes, leurs intérêts et leurs expériences. » Quelques rencontres et une visite de la chercheuse dans chacun des cégeps ont permis de valider l'intérêt des deux cégeps, discuter de la méthodologie de cette portion de recherche et de cerner le mode de fonctionnement de la recherche-action.

L'ensemble de cette démarche collaborative entre les acteurs et la chercheuse, par « son rapport actif et co-construit aux savoirs et à la réalité » (Anadón, 2006) devait voir à l'utilisation des résultats dans l'action et leur intégration dans la pratique des intervenants de chaque cégep. Car ces répondants sont les personnes de référence tant pour les étudiants internationaux que pour les enseignants et le personnel non enseignant dans chacun des cégeps.

Des rencontres avec les responsables internationaux ont été organisées par visioconférence à un rythme de trois fois par session. Les sujets abordés sont spontanés, amenés par l'un ou l'autre des répondants. La chercheuse intervient pour faire préciser les éléments d'une situation ou expliciter une pratique. Boutin (2000 :28) présente ce type d'entretien comme l'entretien actif et reprend la définition de Holstein et Gubrium (1995) « l'entretien actif est une forme de pratique interprétative impliquant le répondant et l'intervieweur dans un même processus de construction de sens ». Ces rencontres ont débuté en octobre 2007 et se sont poursuivies jusqu'en décembre 2009. Des notes ont été prises sur les thèmes abordés et les notes analysées ont été mises en relation avec des

références théoriques et discutées à nouveau par l'équipe réflexive. Des règles de confidentialité et d'anonymat ont été adoptées lors de ces rencontres. «C'est lorsque l'action est éclairée par la recherche qu'elle risque d'être la plus efficace et c'est lorsqu'un système est en changement que sa dynamique devient apparente et qu'on peut mieux la comprendre » (Dick, 1998, in Dolbec, 2000 :205).

Nous ne faisons aucune référence à cette portion de la recherche dans le présent rapport. Le terrain de recherche dans la suite du rapport sera toujours les deux cégeps.

4.1.2 CONDITIONS DE TRAVAIL DE TERRAIN

La première démarche de la chercheuse a été de présenter un devis d'enquête auprès des trois institutions québécoises porteuses de ce nouveau projet international: les deux cégeps dans lesquels ces étudiants étrangers sont inscrits à des programmes techniques et l'organisme gestionnaire de l'internationalisation des cégeps, Cégep international.

La chercheuse a donc présenté en août et septembre 2007 une offre de service pour observer la mise en œuvre, la réalisation de ce projet international. La chercheuse est enseignante dans un cégep qui ne participe pas à des projets internationaux de ce type, et son cégep d'appartenance est situé à plus de 500 km de chacun des deux cégeps participant.

Cette contrainte d'espace et de temps (enseignante à temps complet en 2007-2008 et chercheuse à 60 % de tâche de 2008 à mai 2010) est importante dans les démarches pour l'ouverture du terrain à la présence de la chercheuse.

Le contact avec le terrain s'est fait via Cégep international, dont la mission est de : « soutenir ses membres dans la conception et la mise en œuvre de leurs stratégies d'internationalisation tout en contribuant au rayonnement national et international du réseau collégial. »⁷

Les cégeps accueillant des étudiants internationaux ont été intéressés dès septembre 2007 à ouvrir leurs portes à un travail de recherche qualitative. (Paillé, 2003.). L'arrivée d'une cohorte (une trentaine) d'étudiantes et étudiants étrangers francophones d'un même pays dans ces cégeps pour un séjour de formation de trois ans a permis de construire l'échantillon. La population de la recherche est la population d'un cégep, la population étudiante, les personnels enseignants, professionnels, administratifs et les administrateurs de la direction de chaque cégep.

La chercheuse aborde le terrain de cette enquête comme praticienne-chercheuse. La cueillette de données commence dès octobre 2007 sous le vocable d'équipe de recherche-action. D'octobre 2007 à janvier 2008, des échanges regroupant quatre acteurs des trois institutions sont animés par la chercheuse. Ils sont réalisés par visioconférence et enregistrés. D'autres communications entre eux ont lieu sans la présence de la chercheuse. Les échanges abordent les événements marquants liés à la présence de ces « nouveaux étudiants étrangers », il s'agit souvent de la description de situations. Cette période des

⁷ Site de cegep international : <http://www.cegpeinternational.qc.ca>

échanges sur le quotidien des « responsables » de ces étudiants étrangers fait partie de la pré-enquête; les données n'ont pas fait l'objet d'une analyse de contenu. Ces échanges ont permis une ouverture du terrain d'observation puisque ces responsables ont présenté la chercheuse et le projet de recherche dans lequel ils ont été impliqués de par leurs responsabilités dans l'accueil et l'accompagnement de cette cohorte de nouveau projet international.

Le caractère innovateur de ce « projet international », la participation à des échanges encadrés de description de pratiques d'accueil et d'accompagnement d'un cohorte d'étudiants « internationaux », l'engagement personnel à la fois dans ce projet international et dans cette recherche-action sont des caractéristiques dont il faut tenir compte pour comprendre le processus de cueillette de données.

En janvier 2008, des séjours de la chercheuse dans ces établissements, ont permis de prendre contact avec le terrain, de présenter le projet aux différents acteurs de chacun des établissements et de réaliser des entrevues permettant de documenter l'accueil, la première session et tous les premiers événements tant pour les étudiants étrangers que pour les différents acteurs du milieu collégial.

Lors de ces entrevues, les précautions éthiques d'anonymat et de confidentialité ont été présentées ainsi que l'utilisation des données à l'usage exclusif de recherche. Lors de ces premiers contacts, j'ai choisi de prendre des notes durant les entrevues plutôt que de les enregistrer. Il me semblait que l'on devait d'abord apprendre à se connaître mutuellement avant que chacun décide de me faire confiance.

Le rapport d'interdépendance à établir dans le cadre d'une recherche longitudinale exige de prendre le temps de se jauger mutuellement. Il s'agit donc de mettre en place un nouvel espace de relations avec des acteurs personnellement inconnus de la chercheuse mais socialement identifiés par leur âge, leur sexe, leur statut, dans un établissement d'enseignement. Il s'agit donc d'une recherche dans un milieu connu, un cégep mais avec des gens inconnus et des dynamiques à la fois, semblables et différentes.

La chercheuse doit présenter sa demande à chaque série d'entrevues, doit considérer chaque série comme un nouveau mais familier terrain de recherche. Elle doit encourager la participation sans la rendre obligatoire. La participation est volontaire à chaque série mais la recherche ne serait pas la même si à chaque série les entrevues n'étaient que des premières entrevues.

Les temps et les lieux des séjours pour les entrevues ont été choisis en fonction de contingences d'horaire d'enseignement puisque la chercheuse est, à chaque session, enseignante à 40 % dans un cégep et les terrains de recherche sont dans deux régions éloignées du cégep d'origine de la chercheuse enseignante.

Le souci de répartir le même temps de séjour dans chaque lieu, interviewer les mêmes groupes d'acteurs à un même temps scolaire dans les deux cégeps, inverser l'ordre des séjours dans les mêmes établissements, donner les mêmes plages-horaire pour organiser les entrevues : plages-horaire qui dépassent l'horaire habituel des cours (après 18h) est important pour que les deux terrains soient considérés comme semblables, pareils.

Afin de rencontrer toutes les personnes ayant manifesté leur intérêt à participer aux entrevues, il fallait faire connaître ma présence au cégep, être disponible tout en ayant un horaire planifié.

Pour ce qui est de l'organisation technique des entrevues, j'étais dépendante des ressources et des modes de faire de chaque institution.

Le terrain d'une recherche longitudinale se travaille, il faut y entrer c'est-à-dire décider de se lancer dans une recherche « au loin » ailleurs que dans son cégep. Cette décision me semblait intéressante à plusieurs égards. La distanciation de la chercheuse permettant de prendre le rôle extérieur d'une chercheuse expérimentée, mais aussi un rôle de proximité comme professeure de cégep, avec des horaires contraignants en comparaison avec des professeurs-chercheurs universitaires. Une longue expérience à l'enseignement régulier d'un cégep, et aussi en formation continue, des expériences de migrations pour études et pour enseignement dans des systèmes européens francophones, plus précisément Français et Suisse me définissent et définissent aussi ma position sociale dans le domaine de la recherche sur l'internationalisation.

4.1.3 CUEILLETTE DE DONNÉES

«Pour produire des données, nous partons de références théoriques ou d'une culture scientifique qui nous est propre. Nous les produisons en espérant apporter quelque chose de nouveau par rapport au point de départ. » (Olivier de Serdan 2007:197) Les référents théoriques de l'entretien compréhensif, non-directif, d'explicitation (Kaufmann, 2008 ; Albarello, 1999 ; De Ketele, 1991 ; Mayer, 2000 ; Vermeersch, 1994).

«L'entretien qualitatif de recherche a plusieurs caractéristiques selon Kvale (1983) : a) il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé; b) il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde; c) il est descriptif; e) sans présupposition; f) centré sur certains thèmes; g) ouvert aux ambiguïtés et aux changements; h) il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur; i) il prend place dans une interaction interpersonnelle et j) il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée. » (Boutin 2000 :46).

Les entrevues avec les étudiants internationaux ont été facilitées par l'usage d'une langue commune le français. Les difficultés de compréhension de certaines questions ouvertes posées par la chercheuse ont été aplanies par ses expériences comme enseignante et étudiante à l'étranger. Ces expériences ont aussi influencé la formulation des questions d'entrevues. En effet, la recherche d'une interrelation sur l'expérience d'études à l'étranger exige une présentation de l'expérience personnelle des deux personnes étrangères l'une à l'autre. J'ai donc, à quelques reprises, formulé mes questions en rappelant mes expériences à « l'international ».

L'élaboration des questions s'est faite selon les temps d'interviews soit l'arrivée, l'installation, la première... session, hiver, notes, bulletin, etc.; la deuxième..., les autres... et la fin.

Les questions sont formulées pour amener les étudiants étrangers à nommer des événements importants selon chacun d'entre eux ; en présenter leur perception, à raconter leur vie d'étudiant, étudiant « international », leur vie d'étranger vivant en région, leur vie de migrant.

Les questions sont toujours présentées en début d'entrevues avec une introduction de contexte : date en lien avec le calendrier scolaire, avec des étapes dans la vie d'étudiant collégial ; relations avec les professeurs, les étudiants, les cours, les travaux ; les liens avec les amis, les collègues de classe au cégep et à « la maison », avec les personnels du collège; avec la famille et là-bas au pays.

Les canevas d'entrevues avec les professeurs, les intervenants, les étudiants québécois sont présentés en annexe.

Les données recueillies sont pour l'essentiel des entrevues semi directives.

Les entrevues ont été réalisées entre janvier 2008 et juin 2010 auprès d'étudiants étrangers inscrits dans des programmes techniques dans des cégeps régionaux ; des étudiants québécois inscrits dans ces cégeps pendant la même période; des enseignants de ces cégeps, des membres des personnels professionnels et administratifs des cégeps.

Les 122 entrevues réalisées entre décembre 2008 et mai 2010 ont été enregistrées, un total de 103 heures d'entrevues enregistrées. Les entrevues précédentes de janvier 2008 et d'août 2008 n'ont pas été enregistrées; des notes ont été prises pendant les entrevues et sont considérées comme pré-enquête. Ces enregistrements ont été réalisés lors de l'un des six séjours de quatre à cinq jours dans chaque cégep, aux mêmes périodes soit en décembre 2008, mars 2009, août 2009, décembre 2009, février 2010 et mai 2010.

Les entrevues enregistrées ont été regroupées en quatre groupes d'interviewés: 36 entrevues avec 19 étudiants internationaux; 13 entrevues avec 14 étudiants québécois; 27 entrevues avec 15 professeurs; 46 entrevues avec 19 intervenants.

Des individus ont été rencontrés qu'une seule fois à un moment précis de la recherche, d'autres ont été vus plusieurs fois et lors de longues entrevues. Ces différences de traitement entre les acteurs ne sont pas volontaires mais liées aux aléas des horaires de la chercheuse qui est enseignante dans un autre établissement que ceux accueillant les étudiants de ce projet; le respect du caractère volontaire de participer aux entrevues, les limites budgétaires, etc.

Elles ont été classées et répertoriées pour en assurer l'anonymat par un code de chiffres et de lettres.

Les entrevues n'ont pas été retranscrites de façon intégrale, seuls des extraits sont retranscrits en suivant le modèle de catégorisation par théorisation ancrée (Paillé 2003, 2006). La catégorisation s'est faite par écoutes successives des entrevues.

Notre canevas d'entretien inspiré de (Loslier,2003 ; Forlot, 2010) établit la présentation de toutes les questions de l'entrevue au début de l'entretien avec une introduction de contexte : date en lien avec le calendrier scolaire, avec des étapes dans la vie d'étudiant

collégial : relations avec les professeurs, les étudiants, les cours, les travaux ; les liens avec les amis, les collègues de classe au cégep et à « la maison », avec les personnels du collège.

Lors de ces entrevues, les précautions éthiques d'anonymat et de confidentialité ont été présentées ainsi que l'utilisation des données à l'usage exclusif de recherche.

L'ensemble des données est analysé par la chercheuse elle-même : lecture et relecture, codage, dimensions, listes, catégorisation, etc. À la suite de chaque série d'entrevues dans chaque cégep, l'analyse permet de dégager des thèmes pour l'ensemble de la cohorte et pour chacun des sous-groupes. Ce type de recherche qualitative phénoménologique, selon Van Manen (1984) in Anadón, 2006 :19, met l'accent sur l'étude de l'expérience de vie et de la quotidienneté, ni rationalisée ni catégorisée. Et, comme le souligne encore Anadón (2006), la crédibilité de ce type de recherche réside dans la localisation du chercheur et son empathie face au sujet, la description détaillée des données et la place de la subjectivité dans l'interprétation. Les autres principes éthiques qui orientent cette recherche sont le respect de la vie privée, l'anonymat des données, la connaissance des buts de la recherche et le choix éclairé de participer ou non à la recherche, et ce, à chacune des opérations des collectes de données. Les personnes interviewées ont été informées de ces principes lors de la première rencontre et ces principes ont été présentés à nouveau, à chaque série d'entrevues. Un formulaire écrit ou une confirmation orale est complété à cet effet à chaque entrevue.

Le contexte de cette expérience d'internationalisation est aussi décrit par les différents acteurs de l'environnement scolaire immédiat et institutionnel. Deux ou Trois séjours de la chercheuse sur le terrain, par année, permettent d'organiser une série d'entrevues. Des invitations à participer aux entrevues sont faites aux différents groupes d'acteurs : une entrevue avec des étudiants des mêmes programmes, deux entrevues par année avec les responsables et les professeurs des programmes techniques, les professionnels, aide pédagogique individuel, animateur social, sportif, etc. Les guides d'entretien ont été élaborés pour permettre à chaque personne de décrire son expérience de cette internationalisation à travers des événements de son quotidien, sa perception des situations. En plus les questions aux professeurs et aux intervenants permettaient de décrire les activités et les interventions visant à assurer la réussite de cette expérience de mobilité étudiante.

Les canevas d'entrevues se sont modifiés au fil de la recherche mais les canevas étaient semblables pour les entrevues de chaque groupe d'acteurs des deux cégeps à la même période de temps.

Des entrevues avec des étudiants québécois de ces mêmes établissements ont aussi permis de recueillir leurs impressions et leurs expériences liées à la présence de ces étudiants étrangers dans leurs classes ou dans leur cégep.

Des professeurs ont aussi participé aux entrevues non directives réalisées à intervalles réguliers. Ce sont des professeurs des disciplines du programme spécifique et aussi des professeurs des disciplines contributives et de formation générale. Plusieurs membres du personnel non-enseignant ont aussi participé à des entrevues, une seule fois ou à plusieurs reprises.

Toutes ces personnes ont exprimé leurs impressions et leurs expériences liées à la présence de cette première cohorte de ce type d'étudiants étrangers.

« L'analyse qualitative est une prise de parole reposant sur des conditions particulières de construction de cette parole, de validité optimalement recherchée, qui commence par le respect de la parole qui nous est donnée par toutes celles et tous ceux qui nous permettent d'avoir accès à leur réalité. » (Paillé 2006 : 119)

Ce type de recherche se différencie d'études sociologiques où « les élèves et les enseignants sont considérés du simple point de vue de leurs performances et de leurs parcours tels que les donnent les statistiques. La vie des individus, leur subjectivité, leurs pensées, leurs relations et leurs émotions sont étudiées pour elles-mêmes car il est utile d'aller y voir de près toute l'expérience subjective des individus » (Dubet, 2008 :14).

4.1.4 VISÉES

Nous reprenons ici exactement les termes utilisés par Dervin dans sa recherche, « notre étude ne tentera pas de figer un contexte et de chercher une « prédictibilité » mais une mise en relief de stratégies humaines possibles dans certains types de contextes ethno-sociolinguistiques et plus largement sociétaux. L'interculturel que propose Martine Abdallah-Preteille (2003 : 25) va aussi dans ce sens : l'approche interculturelle, qui n'a pas de caractère prédictif, permet de comprendre et de modéliser des situations complexes à partir d'un mode d'intelligibilité. Elle est en ce sens, une herméneutique. » (Dervin, 2008:14).

Le cadre de référence dans une recherche qualitative par théorisation ancrée est élaboré au fur et à mesure des contacts avec le terrain même si le choix de méthode de recherche est lié au cadre de référence et aux expériences de la chercheuse.

La notion de représentation sociale, concept central de psychologie sociale, modélise la situation complexe qu'est l'internationalisation. La représentation sociale est à la fois construite et en construction, elle guide les questions et la catégorisation du contenu des entrevues.

En reprenant le schéma de représentation sociale de Jodelet (1989) nous avons élaboré les questions permettant que les personnes interviewées nous parlent de leur pratiques sociales dans un cégep accueillant plusieurs étudiants étrangers du même pays d'origine, dans leur classe, dans leur programme; quelles sont les expériences évoquées en référence à la présence de ces étudiants, quels sont les moments qui sont évoqués pour décrire leurs actions dans ce projet d'étudier avec des étudiants étrangers, d'enseigner, d'accueillir, d'accompagner et de soutenir des étudiants dans un cégep offrant une formation technique à des jeunes venus d'ailleurs pour se former?

La représentation sociale s'élabore par le discours sur un objet d'étude. La représentation sociale se construit à travers les discours de différents acteurs, ici les interviewés des entrevues.

Représentation

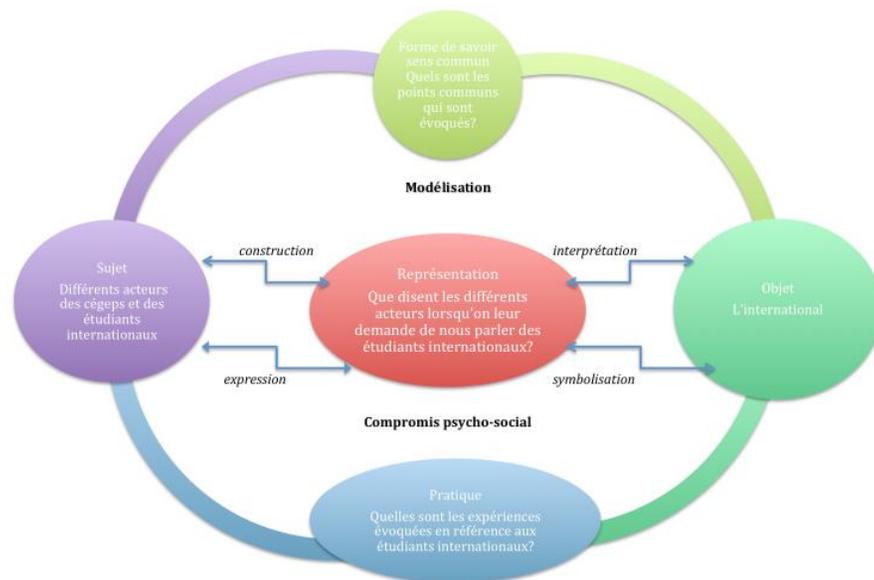


Figure 1 : Schéma de la représentation sociale de Jodelet (1989)

À la base, le schéma de Jodelet (1989) indique les éléments d'une représentation sociale mais pas son contenu pour un objet précis dans un contexte donné.

Dans plusieurs recherches en éducation : « La vie des individus, leur subjectivité, leurs pensées, leurs relations et leurs émotions étaient «dédoublées» du fonctionnement du système bien plus qu'elles n'étaient étudiées pour elles-mêmes. Il ne semblait pas utile d'aller y voir de près, comme si toute l'expérience subjective des individus était contenue dans leur position sociale... Pour savoir ce que fait véritablement l'école, il faut se pencher sur ce qu'elle fait aux élèves et aux enseignants et sur ce que, à leur tour, les élèves et les enseignants font à l'école. Il est donc nécessaire de sortir de l'imaginaire d'un ajustement parfait de l'acteur et du système, de la subjectivité et de l'objectivité. Dès lors, il devient indispensable de s'intéresser directement à l'expérience des élèves et de leurs enseignants puisque les seconds ont pour fonction et pour objectif de transformer les premiers en les instruisant sans doute, mais pas seulement. » (Dubet, 2008:14).

La présente recherche n'évalue pas le projet, elle en décrit la réalisation à travers les propos de différents acteurs. Elle rapporte donc des actions, des questionnements des acteurs aux différentes étapes de réalisation du projet (entre l'arrivée des étudiants étrangers en sol québécois en août 2007 jusqu'à la cérémonie de remise de diplômes de

mai 2010). Il ne s'agit donc pas d'une description de faits mais une analyse des récits d'acteurs de ce projet.

Même si cette recherche n'évalue pas le projet, l'analyse du contenu des entrevues des différents groupes d'acteurs alimente la représentation sociale (Jodelet, 1989) de ce type de projet. Une question des entretiens semi-directifs tout au long des trois années est ; « Est-ce que c'est une réussite, pour vous, ce séjour au cégep ? » ; « Est-ce un projet réussi pour le cégep ? »

Ces questions ouvertes permettent aux locuteurs de nommer les critères leur permettant d'évaluer le degré de réussite. La représentation sociale de la réussite est liée au sens du projet pour les différents groupes d'acteurs. Par ailleurs, les éléments de la représentation seront regroupés par occurrences sans égard du groupe d'acteurs.

4.2 ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES

Pour l'analyse, nous avons questionné les données de façon continue et progressive. Comme le souligne Paillé (2008 :150) « les situations de questionnement implicite sont les plus répandues dans la recherche en sciences humaines et sociales » Les questions posées aux données constituent le « canevas investigatif, un ensemble plus ou moins structuré de questions et de sous-questions opérationnalisant le regard interrogatif porté sur les données » (Paillé, 2008 :151). Quel est le parcours d'un groupe de jeunes originaires du même territoire et émigrant pour étudier dans deux cégeps du Québec de 2007 à 2010? Quelles sont les principales étapes de cette mobilité géographique ? Quelles sont les caractéristiques de cette mobilité? Quel est le parcours de ces étudiants pour obtenir un diplôme d'études collégiales? Quels sont différents acteurs qui interviennent dans ce parcours? Quels sont leurs différents rôles? Leurs actions?

Par quels mécanismes et à quelles conditions le parcours des étudiants étrangers devient-il une réussite pour les étudiants étrangers?

Quelles sont les réalités quotidiennes des milieux où vivent ces étudiants internationaux? La classe, le programme, le cégep, le logement, les quartiers, les villes? Quelles sont les relations sociales, les communications entre ces étudiants et les gens de ces différents milieux?

Comment se vit le processus d'internationalisation, dans les cégeps qui accueillent des étudiants étrangers pour un long séjour de mobilité?

L'approche qualitative prend aussi en compte la subjectivité de l'interlocuteur comme sujet en interrelation avec d'autres sujets; le chercheur qualitatif observe et analyse les interprétations que se font les sujets du monde qui les entourent, des situations dans lesquelles ils sont engagés et des comportements qui en découlent. (Guilbert, 2007:19).

Le questionnement des données a aussi été une analyse par catégorisation (Paillé, 2008 :238) du sens donné par les interviewés aux différentes situations, évènements relevés par eux-mêmes lors des entretiens non-directifs. « Nous produisons du sens à

propos de gens qui produisent eux-mêmes du sens sur leur propre vie. C'est sur ces significations que nous construisons des significations plus complexes, ce sont celles du chercheur. » (Olivier de Serdan, 2007:195).

Par exemple dans la catégorie, sans statut: « Lors de la présentation de ce projet de recherche, une remarque a été faite comme une pure correction de la langue française, étudiants internationaux n'est pas une dénomination acceptable dans la langue française même si c'est l'appellation qui est utilisée dans les instances internationales comme l'UNESCO. Souligner l'inexistence et même l'erreur dans cette dénomination donne l'importance de défricher et déchiffrer le phénomène et à la situation. Cette analyse par catégorisation est un processus continu et évolutif. » (Paillé, 2008 :252).

Mais comme le note Olivier de Serdan :

Il y a deux types de garanties pour renforcer la tendance vers la rigueur, le désir de rigueur • Emicité : ce mot vient d'emic, dans la tradition anthropologique anglo-saxonne qui veut dire : « le sens pour l'indigène, pour l'informateur, le niveau des représentations populaires, des discours populaires, du sens pour les informateurs » . Il s'agit de se donner les moyens de respecter autant que possible le sens que donne l'informateur dans les données, le point de vue de l'indigène ; • Descriptivité : de même, au niveau des observations, on peut parler de descriptivité pour que les situations que nous observons soient les plus fidèles à la situation de départ. Nous le faisons tous sans arrêt : prendre les propos de l'interlocuteur pour les arranger dans ce qui nous arrange selon notre schéma argumentatif. (Olivier de Serdan 2007 :198).

Mais « On n'échappe pas au fait que nos interprétations scientifiques s'adressent à la communauté scientifique, à un monde particulier qui n'est pas celui de la réalité sociale étudiée. Dans cet univers écrit très particulier qui est le nôtre, nous prétendons écrire des bouts de données fidèles aux sens des actions et des pratiques des acteurs ». (Olivier de Serdan 2007 :204).

5. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE CONTENU

5.1 IDENTITÉ

Jeune adulte de 22 ans ayant obtenu un baccalauréat délivré par le ministère Français de l'Éducation, académie de la Nouvelle-Calédonie et n'ayant pas d'emploi « satisfaisant » ou stable dans son pays d'origine répond à l'appel de candidatures pour aller étudier au Québec pendant trois ans dans un programme de formation technique en lien avec de futurs emplois, des emplois identifiés par le gouvernement de son pays d'origine.

Il fait les démarches administratives, rencontre des représentants des cégeps québécois (chargée de projet de Cégep international, directeur de cégep, agent de communication, registraire, directeur des études, représentant d'un service régional d'admission) participe à des rencontres avec des représentants du service de formation à l'emploi du pays d'origine, etc.

Il reçoit une réponse positive, il devra se présenter à l'aéroport, tel jour, telle heure : il signera les papiers d'engagement d'étudiant boursier: bourse mensuelle de 1000 \$ (équivalent en dollars canadiens) versée par son gouvernement, le voyage aller et trois ans plus tard, le voyage retour payés par le même gouvernement.

Il débarque de l'avion à Montréal et 36 heures plus tard, par autobus, il se retrouve avec 15 autres personnes originaires du même pays, dans une région située à plusieurs centaines de kilomètres de Montréal.

Il passera la première semaine de son séjour à s'installer dans une chambre, un appartement, à rencontrer plusieurs personnes nouvelles, à visiter la ville, le cégep, à observer son nouveau monde.

En classe, il se retrouve avec quelques jeunes de 17-18 ans ayant obtenu pour la très grande majorité leur diplôme d'études secondaires en juin 2007.

Il y a peu d'étudiants dans leur classe du programme technique ; dans quelques classes, les étudiants comme lui (même âge, même pays d'origine) sont 50 % des effectifs de la classe.

Les professeurs, découvrant ces étudiants étrangers dans leur classe à la rentrée d'août 2007, les observent, et les considèrent comme des étudiants de 1^{re} année, 1^{re} session et les intègrent dans leurs classes comme des étudiants de l'enseignement ordinaire, régulier.

5.2 PARCOURS DE MIGRATION POUR ÉTUDES

Le parcours de migration pour études commence bien avant l'activité d'accueil de la première journée au cégep dans lequel est inscrite cette première cohorte calédonienne.

Pour les étudiants calédoniens migrants au Québec en 2007 pour compléter une formation technique supérieure de trois ans, leur parcours a débuté lors de la première mission de recrutement en février 2007. Les futurs étudiants avaient posé leur candidature dans des

programmes de formation technique dans le cadre du nouveau programme de mobilité offert par le gouvernement calédonien par l'intermédiaire de l'Institut pour le développement des compétences de la Nouvelle-Calédonie, « Cégep mobilité Québec ».

Les deux cégeps, celui de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et celui de la Côte-Nord, sont devenus des partenaires de ce dispositif de mobilité internationale d'étudiants francophones. Ils sont devenus partenaires de ce projet calédonien puisqu'ils offraient les formations techniques, à la formation régulière et à la formation continue, dans des domaines d'emplois en demande en Nouvelle-Calédonie, principalement le domaine minier. Avec la France, la Nouvelle-Zélande et l'Australie, le Québec est devenu, pour la Nouvelle-Calédonie, une des destinations de formation dans le cadre des projets de mobilité.

Pourquoi viennent-ils étudier au Québec dans un cégep?

Les étudiants internationaux de la présente recherche ont été des candidats à la mobilité, originaires et résidents d'une collectivité d'Outre-mer de l'État français, la Nouvelle-Calédonie. Les projets de mobilité pour études de formation professionnelle qualifiante sont présentés comme un moyen d'accéder à un emploi durable localement, en Nouvelle-Calédonie. (Ladom.fr).

Les deux types de facteurs liés à une mode de la migration sont les facteurs d'attraction et les facteurs d'expulsion. (Withol de Wenden, 2002 :47). Dans le projet de la Nouvelle-Calédonie, les facteurs d'expulsion sont le manque de ressources de formation pour former un grand nombre de candidats dans des domaines précis et le facteur d'attraction est un accès à des emplois durables au retour. Il s'agit donc d'un programme de mobilité planifié, d'une migration organisée à partir de la Nouvelle-Calédonie, et pour, la Nouvelle-Calédonie.

Voici la description des candidats recherchés dans le cadre de l'offre : « Le Cégep Mobilité Québec »

L'objectif : offrir à tout bachelier une formation de technicien supérieur (diplôme d'études collégiales – DEC technique) au Québec répondant aux besoins économiques de la Nouvelle-Calédonie.

Bénéficiaires : Adultes post-baccalauréat. Demandeur d'emploi.

Conditions :

Être de nationalité française.

Être titulaire d'un baccalauréat.

Ne pas être en contrat à durée indéterminée.

Ne pas être inscrit en formation.

Choisir un programme correspondant aux besoins de la Nouvelle-Calédonie et proposé annuellement.

Satisfaire aux prérequis académiques demandés (en fonction des programmes), satisfaire aux tests psychotechniques et aux entretiens de sélection de la Nouvelle-Calédonie.

Satisfaire aux critères d'immigration du Canada (Certificat d'Acceptation du Québec à 8 000 XPF, permis d'études au Canada à 10 000 XPF et dossier médical imposé à 20 000 XPF minimum). (IDC)

Effectuer les stages au Québec.

Revenir travailler en Nouvelle-Calédonie, au plus tard 3 ans après l'obtention du diplôme.

Les étudiants ont posé leur candidature, ont été sélectionnés pour participer au projet calédonien.

Il s'agit d'un des dispositifs mis en place par l'Institut pour le Développement des Compétences en Nouvelle-Calédonie (IDC-NC) qui se présente comme « un centre de ressources pour l'ensemble des acteurs dans les domaines de la formation et de l'emploi en

Nouvelle-Calédonie, et un établissement public d'appui à la politique de formation professionnelle du gouvernement » sur le site web de l'organisme.

Plusieurs projets de formation professionnelle sont gérés par l'IDC-NC sur son site « Après le BAC Nouvelle-Calédonie⁸ présente quatre lieux de mobilité aux calédoniens qui projettent de poursuivre des études : la France, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Canada ».⁹

Les ententes France-Québec atténuent l'importance de la principale difficulté liée au recrutement d'étudiants étrangers qui est selon l'enquête 2010 de Cégep international, les frais de scolarité exigés. Ces ententes facilitent aussi les programmes gouvernementaux des territoires d'outre-mer de la France puisque leurs étudiants sont aussi visés par ces ententes.

Sur le site Web de l'IDC-NC nous pouvons lire une description du dispositif :

« Poursuivre ou reprendre sa formation au Québec : le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie propose aux titulaires du baccalauréat (voies générale, technologique et professionnelle) de partir étudier pendant 3 ans dans un établissement du Québec en vue de l'obtention d'un Diplôme d'études collégiales (DEC). »

Ce dispositif d'aide est un financement de la Nouvelle-Calédonie avec une participation des Provinces. Il vise à favoriser l'acquisition d'une qualification répondant aux besoins économiques de la Nouvelle-Calédonie et correspondant aux domaines et spécialités prioritaires du pays.

Chaque année, la Nouvelle-Calédonie choisit les programmes, les établissements et le nombre de places pour lesquelles elle finance le dispositif. Le dispositif Cégep Mobilité Québec a été mis en place en mars 2007 et les deux cégeps ont alors conclu une entente avec la Nouvelle-Calédonie. Depuis de nouvelles ententes ont été signées avec d'autres cégeps et établissements collégiaux.¹⁰

Aux ententes de la Nouvelle-Calédonie avec chaque cégep (en 2007, deux cégeps), s'ajoutent les ententes France-Québec sur la mobilité étudiante, la mobilité professionnelle et l'agence d'État LADOM (ex-ANT).

Pour le gouvernement calédonien, il s'agit de diversifier les lieux de formation pour une population à former pour occuper des postes en demande localement dans différentes régions de la Nouvelle-Calédonie.

Les contextes démographiques de la Nouvelle-Calédonie et celui du Québec et de ses régions sont différents.

La population de la Nouvelle-Calédonie est jeune, l'âge médian est de 30 ans la population totale est de 231 000 habitants (recensement 2004). Au Québec, l'âge médian est de 40 ans.

⁸ aprèslebac.nc/

⁹ Voir annexe 3 – Cégep Mobilité Québec, p. 103.

¹⁰ Voir annexe 3 – Cégep Mobilité Québec, p. 103.

La voie technologique est dans le contexte économique actuel une voie de promotion et de réussite pour certains jeunes qui envisagent leur poursuite d'études par étapes successives, cherchant d'abord à viser le niveau III, avant de s'engager au-delà.

Le post bac en lycée (BTS, CPGE), dont l'offre est insuffisante eu égard à la demande des familles d'une part, mais aussi par rapport aux besoins de l'économie, obtient des résultats globaux très satisfaisants, de même niveau voire meilleurs que ceux enregistrés en métropole (en France).

Tout se passe comme si dans ses échelons les plus élevés, le système éducatif calédonien se rapprochait, voire dépassait le niveau du système en métropole : un indicateur de bonne performance certes, mais peut-être aussi un indice de sa sélectivité? (Vice-rectorat, 2008:36).

Le développement du secteur minier (nickel) est très important en Nouvelle-Calédonie avec des projets dans la Province Nord et dans la Province sud de la Nouvelle-Calédonie. Les deux régions québécoises sont aussi reconnues pour leurs activités liées aux mines et les deux cégeps offrent des formations liées aux professions au secteur minier.

Des québécois travaillent déjà dans le domaine des mines, compagnies internationales, dans ce territoire francophone. Ils connaissent la formation offerte par les cégeps.

Pour réaliser ce projet de la Nouvelle-Calédonie au Québec, chacun des deux cégeps a présenté son établissement, ses programmes lors d'une mission de partenariat en février 2007. L'organisme Cégep international faisait aussi partie de cette mission. Comme le mentionne le document de l'IDC-NC, Cégep international a pris en charge les dossiers des étudiants de cette première promotion (cohorte) et plusieurs missions calédoniennes viennent annuellement au Québec pour suivre ce projet de formation Cégep Mobilité Québec. Certaines personnes participent à toutes (ou presque) les missions depuis 2007. Plusieurs documents publics publiés par l'IDC rendent compte des parcours des différentes cohortes d'étudiants boursiers.

Le parcours

La mission CEGEPS

Dès février, dans le cadre de la mission de partenariat avec les cégeps (Collège d'enseignement général et professionnel), l'espace étudiant a pris en charge les dossiers pour les bourses aux formations et s'est engagé dans l'accompagnement des étudiants de la promotion 2007 (deux missions de déplacement en août et en décembre).

Dès février 2007, dans le cadre de la mission de partenariat avec les cégeps (Collège d'enseignement général et professionnel), l'espace étudiant a pris en charge les dossiers pour les bourses aux formations et s'est engagé dans l'accompagnement des étudiants de la promotion 2007 (deux missions de déplacement en août et en décembre)

Les inscrits :

Mars 2007, 256 dossiers inscrits dans tous les domaines :

- 86 dossiers dans cinq domaines prioritaires envoyés aux cégeps
- 150 dossiers hors domaines

Les admis :

Mai 2007, 41 admis par les cégeps :

- 20 à Sept-Îles
- 21 en Abitibi-Témiscamingue

Trente-sept admis par l'Ambassade du Canada après examen du dossier médical.

Les départs août 2007 :

- 19 sur 20 à Sept-Îles le 8 août et un en attente du dossier médical
- 17 sur 21 en Abitibi-Témiscamingue, un ne s'est pas présenté et trois sont en attente du dossier médical

Fin 2007 :

- 19 à Sept-Îles
- 16 en Abitibi-Témiscamingue, deux dossiers médicaux refusés, un rapatriement le 10/08, un abandon le 25/08, une arrivée tardive le 25/08

Soit 14,6% de déperdition (0,5% à Sept-Îles et 23,8% en Abitibi-Témiscamingue).

Le partenariat a été reconduit en 2008 avec pour domaines prioritaires : la maintenance industrielle, l'électronique industrielle, le tourisme, les techniques du milieu naturel, le génie civil, la transformation des produits alimentaires et des produits aquatiques, le génie chimique et l'environnement, l'hygiène et la santé au travail, la navigation et le génie mécanique maritime. (Rapport d'activité 2007)¹¹

Le projet calédonien se déroule sur le territoire québécois. « C'est notre projet, de chez nous, qui se déroulait au Québec géographiquement... voilà, j'étais là, j'étais au bout de la terre. » (AB étu cal mars 09).

« ... on fait en sorte que notre gouvernement ait une bonne image de nous... » (OW-UR étu cal août 09).

« On se dit que c'est un devoir de les aider... on veut qu'ils réussissent, on a eu assez d'étudiants qui sont repartis, on fait en sorte qu'ils restent jusqu'au bout... on a tous des points communs, on a nos coutumes aussi, on est comme ça dans la communauté, on a l'habitude même si on se connaît pas, c'est l'éducation... on était déjà mal vu, le premier groupe... on est huit et on était 20 au départ... on avait une responsabilité de tenir au moins un an pour qu'ils puissent envoyer d'autres groupes... beaucoup ont échoué... on n'a pas envie de donner une mauvaise image » (OW-UR étu cal août 09).

Le facteur d'attraction de la culture nord-américaine est l'attraction des responsables du projet calédonien et non des étudiants.

« le fait de vivre avec nous, de baigner dans la culture nord-américaine est une valeur ajoutée pour les étudiants, selon les membres de la délégation calédonienne » (V.A. professeur déc. 2008).

¹¹ http://www.idcnc.nc/document/telechargements/RAPPORT_ACTIVITE_2007.pdf

Pourquoi les invitons-nous?

Le projet de développer la présence d'étudiants étrangers dans les cégeps de région est l'objectif du projet de recrutement des deux cégeps étudiés et aussi d'augmenter le nombre d'étudiants dans les programmes techniques qui sont en 2007 en difficulté de recrutement.

Ce type d'entente vise aussi à pérenniser la mobilité étudiante entrante.

Le contexte de cette mobilité est aussi décrit dans un article d'Alain Lallier pour le *Portail du réseau collégial du Québec*. Marius Cyr, chargé de mission par Cégep international explique dans une entrevue les « tenants et aboutissants » des « Réunionnais venus au Québec pour y étudier et y demeurer », en précisant que la Nouvelle-Calédonie et la Guadeloupe sont aussi deux territoires qui développent des programmes de mobilité vers le Québec.

Du côté québécois, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles veut répondre aux besoins grandissants de main-d'œuvre spécialisée dans les régions. Pour les cégeps de région, ces étudiants étrangers viennent combler les places disponibles dans les programmes techniques : « Les premiers cégeps impliqués ont été ceux de l'Est-du-Québec qui connaissaient alors une baisse de clientèle. Ils cherchaient depuis longtemps les moyens de maintenir leurs effectifs. Une des solutions, c'est d'aller chercher des étudiants à l'étranger », explique monsieur Marius Cyr.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a identifié 34 programmes dans sept régions (Abitibi-Témiscamingue, Lac-Saint-Jean, Côte-Nord, Gaspésie, Chaudière-Appalaches, Bas-Saint-Laurent et Mauricie). Ce sont tous des programmes techniques où il y a des places disponibles.

Les ententes France-Québec atténuent l'importance de la principale difficulté liée au recrutement d'étudiants étrangers qui est selon l'enquête 2010 de Cégep international, les frais de scolarité exigés.

Comment les invitons-nous?

Les cégeps, Cégep international et l'IDC (Nouvelle-Calédonie) ont en 2007, le même objectif de développer des offres de formation à l'international. L'offre et la demande : Cégep international présente dans différents salons de l'éducation les formations professionnalisantes des cégeps et les ententes France-Québec en éducation qui permettent aux étudiants français d'être exemptés des frais de scolarité imposés aux étudiants étrangers dans les cégeps.

Cégep international a aussi comme mandat d'accompagner les cégeps intéressés dans leurs démarches pour recruter et accueillir des étudiants internationaux dans leur établissement.

Quelques professeurs connaissaient les missions de recrutement de leur directeur général à l'international, mais peu connaissaient la date d'arrivée des étudiants de la Nouvelle-Calédonie à la rentrée du mois d'août 2007.

« C'est une affaire du directeur général, de la direction générale du cégep. »

Ces offres de formation sont autant à la formation ordinaire qu'à la formation continue. Les deux cégeps étudiés accueillent des cohortes d'étudiants internationaux du même

territoire francophone à la formation ordinaire d'une durée de trois ans sanctionnée par un diplôme d'études collégiales et une formation de 18 mois sanctionnée par une attestation d'études collégiales à la formation continue du même établissement.

Dans les classes de la formation continue les classes sont homogènes en ce sens qu'il n'y a que des étudiants calédoniens alors qu'à la formation ordinaire les classes sont hétérogènes.

Pour reprendre un titre de Vatz Laaroussi (2005) la migration pour études dans des régions à faible densité d'immigrants et à faible densité d'étudiants dans des programmes techniques ciblés : une question politique qui a des effets sociaux et humains.

5.3 ACCUEIL ET HOSPITALITÉ

Il faut d'abord définir l'accueil et les objectifs des activités d'accueil, il faut aussi voir l'accueil comme une étape dans un parcours, une période définie dans le temps, et il est intéressant de noter au passage, les contacts et incidents interculturels liés à cette période puisque la migration implique l'interculturel. Ils sont des migrants invités, des migrants doublement encadrés puisque les responsables du projet de mobilité en Nouvelle-Calédonie se sont donnés des objectifs, des moyens, des ressources pour accompagner et encadrer leur projet.

La qualité de l'accueil des étudiants étrangers est un vecteur fondamental de l'intégration et par là de la réussite des étudiants étrangers dans un pays.

Cet accueil recouvre des aspects très différents, tels que :

l'accueil et le suivi administratif ;

le logement ;

les transports ;

les soins médicaux ;

l'adéquation entre les ressources et le coût de la vie ;

l'accès au travail ;

l'équipement informatique, et, bien entendu ;

l'encadrement pédagogique et l'insertion sociale (Vuilletet, 2005).

Accueillir¹² se définit comme accueillir quelqu'un : être là lorsqu'il arrive, aller le chercher ; donner l'hospitalité à quelqu'un ; accepter quelqu'un dans un groupe (admettre) ; se comporter d'une certaine manière avec une personne qui se présente.

« L'hospitalité est considérée comme une manière de vivre ensemble, régie par des règles, des rites et des lois. C'est une forme des formes essentielles de socialisation » (Montandon, 2004 : 6).

« C'est une relation interpersonnelle spécifique qui met en scène l'accueil de l'étranger. L'hospitalité, parce qu'elle est d'abord une situation (Brotherton 2006), met en présence

¹² Le grand dictionnaire terminologique

des acteurs (les hôtes), des objets (pour permettre le gîte et le couvert) dans un lieu spécifique (l'espace de l'hospitalité). » (Cova, 2010 : 38).

Cova (2005 : 40) précise qu'il y a deux dimensions à l'accueil : selon son niveau de formalisation (rituel vs loi) et selon ce qui s'en suit (hospitalité ou non).

Le premier sens est d'être là quand la personne descend de l'avion à l'aéroport de Montréal et d'organiser la dernière portion de son voyage soit jusqu'à l'arrivée dans son cégep et au logement prévu pour elle.

Toute la cohorte d'étudiants calédoniens est arrivée par le même avion et accompagnée de représentants des organismes partenaires de la Nouvelle-Calédonie, en 2007. Ils ont été logés dans un hôtel de Montréal. Le lendemain, ils ont fait le trajet de 600 ou 1000 km en autobus jusqu'à leur cégep d'accueil.

En 2008 et 2009, j'ai pu voyager à bord de l'autobus nolisé qui a amené les étudiants étrangers de l'hôtel, près de l'aéroport de Montréal jusqu'à l'arrivée 12 heures plus tard dans une salle du cégep. Pendant cette étape du long voyage entre la Nouvelle-Calédonie et leur cégep d'accueil, ils ont découvert dépanneurs, paysages, restaurants avec menu « hot chicken » et boissons; ils ont posé plusieurs questions de touriste.

Les activités d'accueil autour de leur arrivée sont organisées par chaque cégep avec une coordination de l'organisme Cégep international. Un des membres de la mission de la Nouvelle-Calédonie accompagne le groupe pendant les activités des quatre premiers jours d'accueil et, en plus, participe à des réunions de suivi avec des intervenants du cégep.

UN CEGEP QUI OFFRE L'HOSPITALITE. DROIT ET/OU SAVOIR-VIVRE DE L'HOTE, LES DEUX A LA FOIS?

« Il y a des lieux de service qui sont hospitaliers accessoirement et occasionnellement au sens où ils accueillent sans avoir pour autant une vocation d'hospitalité, ce sont ... (par exemple) les espaces de formation. » (Cova, 2010:38).

Gotman (1997, 2006) « a présenté la question de l'hospitalité aujourd'hui » et comme elle l'écrit, il s'agit d'une question « tout à la fois d'actualité et très ancienne ».

« L'hospitalité, définie comme ce qui permet à des individus, des familles de lieux différents (à des villes et des États également) de se faire société, se loger et se rendre des services mutuellement et réciproquement.

...L'hospitalité serait enfin au fondement de droits : droits internes aux États régissant le statut des personnes étrangères, déplacées, expulsées (droit d'entrée, droit d'asile) ; et conventions interétatiques définissant le cadre des relations diplomatiques. » (Gotman, 1997).

Rappelons la définition des étudiants internationaux comme : « Des personnes étudiant dans un pays étranger dont ils ne sont pas des résidents permanents » (UNESCO, 1998). Mais dans le cas présent, les étudiants ont été invités dans le cadre d'une entente entre deux organismes de deux États différents, la Nouvelle-Calédonie et le Québec. Ce sont des

étrangers que le cégep invite afin de leur offrir une formation qualifiante dans le cadre d'une entente. Ils ont un statut particulier et ils sont aussi délégués de leur pays.¹³

Étant entendu que les sociétés à très forte division du travail social (comme la nôtre) rangent préférentiellement l'hospitalité dans la catégorie des libéralités, du côté de la spontanéité plutôt que des conventions sociales ou du droit (Gotman, 1997), il n'y a donc pas un modèle et pas même des ressources précises pour accueillir ce type de migrants.

Donner l'hospitalité à des migrants pour études que le cégep reçoit dans le cadre d'une entente avec un État étranger, c'est du côté des conventions du droit. S'impliquer, participer aux activités d'accueil, hospitalité régionale est du côté de la spontanéité pour certains, de la réciprocité pour d'autres puisqu'ils ont été reçus « là-bas »; la prise en charge par les responsables internationaux de chaque cégep, est « associée à l'idée de maison, de grandeur, supposant qu'on peut recevoir sans gêne et constituant une marque de savoir-vivre ; libéralité laissée à l'initiative individuelle, proche de l'amitié, voire de l'adoption. » (Gotman, 1997:6).

L'accompagnement d'un responsable calédonien du dispositif permet de donner du sens à cet accueil puisque cette personne agit implicitement presque comme « médiateur » (Guilbert, 2007) pendant les activités et recueille des informations sur la dynamique du cégep pour le suivi avec les organismes du pays d'origine.

L'accueil au cégep, dans la ville, est donc encadré par les deux institutions, celle de là-bas et celle d'ici avec les accompagnateurs. Une des personnes du cégep chargée de cet accueil connaît le pays d'origine des étudiants étrangers, a déjà rencontré les étudiants là-bas, a participé à la sélection, l'inscription et connaît aussi la personne responsable du pays d'origine.

Tout a les apparences d'un accueil organisé par l'établissement d'accueil et l'organisme d'origine.

« En philosophie politique, l'hospitalité comme un principe conditionnel de régulation des frontières entre États dotés de souveraineté, et s'emploie à en définir les limites. Ce principe de souveraineté place ipso facto l'étranger défini par la négative comme non membre de l'État hôte en position de dépendance, sous sa loi puis sous la loi conjointe d'États s'étant accordés sur la protection réciproque de leurs ressortissants.

Considérée comme un indice de civilisation, l'hospitalité en élève le degré chaque fois qu'elle soustrait l'étranger aux effets de frontières qu'elle a elle-même érigées » (Gotman in Mesure, 2006).

Cette hospitalité est un rapport social engageant et d'ouverture et comme dispositif matériel intéresse l'organisation et le fonctionnement des cités et (des établissements) parce que les phénomènes migratoires de travail, de tourisme posent aux États démocratiques des problèmes d'ouverture et de fermeture créateurs de conflits et de déséquilibres (Gotman, 1997).

¹³ Voir annexe 3 – Cégep Mobilité Québec, p. 103.

Comme rapport social engageant et d'ouverture : « *on vient ici avec le respect, quand on vient chez quelqu'un, il faut le respecter, la personne qui nous aide...* » (AB étu cal mars 09)

Comme dispositif matériel :

L'étudiant est totalement pris en charge et suivi presque jour et nuit puisque les accompagnateurs du cégep sont joignables 24 heures par jour pendant ces premiers jours d'accueil. Plusieurs activités d'accueil se succèdent pendant les premiers jours comme le tour de ville pour connaître les ressources de la ville : hôpital, CLSC, le centre d'achats, l'épicerie la plus proche, et aussi les lieux touristiques et de loisirs. Ces activités ont pour objectif de rendre chacun autonome dans ses déplacements en ville.

L'accueil des migrants-compatriotes, c'est l'hospitalité presque familiale. En août 2009, j'ai pu observer lors d'un repas d'accueil les compatriotes calédoniens, ceux de la cohorte précédente à la formation ordinaire et de la cohorte actuelle de la formation continue, accueillir la nouvelle cohorte dès le premier soir avec les codes et les normes d'hospitalité de *là-bas*.

Les jours suivants, pour les migrants pour études, c'est le logement en cohabitation avec les compatriotes, dans une résidence du cégep ou seul dans un logement « en ville ». C'est aussi l'acculturation rapide par leurs compatriotes déjà présents, les débordements des soirées arrosées, les distances à parcourir dans les villes de régions, comprendre les codes sociaux de l'épicerie, et surtout comprendre cette langue. Il faudra s'adapter mais pour l'instant, « *on ne comprend rien* », diront les nouveaux arrivants.

L'accueil est pour les acteurs du cégep comme intervenants la première activité d'accompagnement et pour les étudiants étrangers une activité de prise en charge, de dépendance.

Les activités sont organisées par du personnel du collège qui forme une équipe de volontaires autour d'un pilier responsable. Il n'y a pas de statut particulier dans ces deux cégeps, pas de titre, ce sont des dossiers, un dossier qui est attribué à une personne par la direction.

Il s'agit d'une semaine d'activités intenses à une semaine du début des cours. Toutes les tâches d'organisation en amont de cette semaine-là sont faites en période de vacances estivales comme trouver des logements, signer des baux, trouver des meubles, et ce, dans des régions aux prises avec des pénuries de logement.

Les activités d'accueil à l'arrivée sont importantes en situation de migration temporaire car elles permettent à l'individu de reprendre le fil de sa décision et de prendre pied dans sa nouvelle situation. Il ne faut surtout pas oublier que même si l'organisation du voyage est faite par le gouvernement du pays d'origine, il s'agit d'une décision individuelle avec toutes les ambivalences liées à une décision de s'exiler pendant trois ans avec comme objectif, de se former dans un nouveau domaine. Cette arrivée est donc très importante pour chacun.

L'hospitalité régionale, c'est de faire connaître les activités, les lieux, les pratiques des jeunes de la région, comme une sortie en groupe dans un parc national ou dans un lieu touristique, afin que les migrants « profitent de ses activités du territoire même quand ce

ne sera plus nous, qui organiserons les activités. » Ces activités sont organisées qu'avec des étudiants internationaux.

L'hospitalité est aussi une condition de l'urbanité (Gotman, 2006). Les cégeps régionaux sont installés dans la ville de grande densité en comparaison avec les territoires environnants, l'hospitalité est donc nécessaire à l'accueil des étrangers dans cette ville afin qu'ils en connaissent les us et coutumes.

L'hospitalité est mise à l'épreuve par les commentaires sur les activités préparées pour ces étudiants internationaux : « *Il n'y a en plus pour eux que pour nous* » ; les étudiants qui sont de l'extérieur, dans la région mais extérieur à la ville-même (les migrants internes) n'ont pas tout ça, diront des étudiants locaux.

Selon des représentantes de l'association étudiante : « *les étudiants internationaux sont le gagne-pain du cégep,... il y a trop d'étudiants internationaux, donc trop d'étudiants donc problèmes de locaux, problèmes d'horaire, ajout de plages-horaire du soir à cause d'eux.* »

L'HOSPITALITE DES INTERVENANTS DU CEGEP-HOTE

Le terme hôte est à la fois la personne qui est reçue chez quelqu'un, un invité et aussi une personne qui reçoit quelqu'un chez elle, qui donne l'hospitalité¹⁴.

Chaque action, activité est organisée par des services et des personnes de lignes hiérarchiques différentes dans le cégep. On ne peut pas en déduire une absence de hiérarchie mais plutôt un entre-maillage des directions et des services. Dans les comportements observés par les étudiants étrangers et le langage utilisé, le rôle de chacune des personnes et la chaîne de décision peuvent être difficiles à saisir et à interpréter.

Les personnes qui accueillent ces étudiants internationaux sont les personnes volontaires d'un petit groupe d'intervenants du cégep, celles que les étudiants internationaux vont voir très fréquemment pendant leurs premières semaines au cégep.

Cette pratique de l'hospitalité pour ce groupe particulier sera critiquée à quelques reprises par leurs collègues qui eux ont à « faire la rentrée » pour tous les étudiants. Certains diront que leurs collègues ne sont pas disponibles pour les responsabilités de la rentrée.

Le chevauchement des temps d'accueil et des temps scolaires, la nouveauté de ce type de projet avec ses activités liées et la multiplication des personnes impliquées plutôt qu'une ressource dédiée sont des facteurs qui alimentent une représentation de l'international comme un « surplus qui s'ajoute à tout le reste. »

L'accueil comme étudiant du cégep.

L'accueil des nouveaux étudiants non migrants (ni migration interne ni migration internationale) à leur première session au cégep est assez limité et fait référence à des activités assez ciblées pendant une journée et ensuite, on surveille les activités de bizutage par programme. Tout au long de la recherche, en observation ou lors des entrevues, une de

¹⁴ Dictionnaire Larousse.

mes questions était toujours : « *Et pour les étudiants non étrangers comment se passe cet évènement ?* ». En effet, il s'agissait de faire décrire, par la personne interviewée, le déroulement des activités habituelles d'accueil et de comparer avec l'organisation des activités d'accueil d'une cohorte d'étudiants internationaux à l'enseignement ordinaire.

Un accueil standard dans un cégep ressemble à des activités de contact, de manière informelle, par exemple le Directeur général du cégep qui sert des grillades pour « démontrer » l'absence de hiérarchie, pour créer un climat où tous peuvent communiquer avec tout le monde et implicitement, si on communique bien la session va bien se passer. L'hospitalité à la québécoise c'est le tutoiement, c'est à la bonne franquette, c'est le buffet où on se sert et on mange debout. Les noms et les postes des personnes présentes sont déclinés mais sans grand discours mis à part un mot de bienvenue.

5.3.1 L'ACCUEIL ADMINISTRATIF

L'accueil administratif dans chaque cégep est semblable à celui des migrants dans plusieurs pays que Chambon (2009) définit « comme la mise en cohérence de la situation personnelle de l'étranger avec un statut juridique (dans la société d'accueil). En outre, cela produit une identité fabriquée par l'administration, une identité de papier. Si le papier est une « clé d'accès » permettant d'obtenir la reconnaissance d'un droit ou d'un bénéfice, il impose en même temps un étiquetage, voire une stigmatisation qui concrétise le statut performatif de ce type d'écrit. Pour accéder à cette identité, plusieurs « réponses » et « adaptations » sont mises en œuvre comme autant de « stratégies » correspondant aux diverses situations de migration ».

En août 2007, dans les deux cégeps il n'y a pas eu de relations interpersonnelles en face-à-face entre le personnel de l'admission de chaque cégep et chacun des étudiants calédoniens. Ils ont une identité légale d'étudiant étranger selon les règles de l'immigration canadienne et québécoise.

Selon la représentation qu'en avaient les étudiants internationaux, toutes les démarches étaient terminées puisqu'ils étaient là, choisis par leur gouvernement, même si certains étaient encore surpris d'avoir été sélectionnés.

Ils ont fait les démarches administratives là-bas et ils ont donc « la clé d'accès » pour être reconnu comme étudiant au programme technique dans un des domaines choisis par leur gouvernement. Cette « clé d'accès » impose un étiquetage, « étudiant international ».

Chaque cégep est responsable des admissions même si les services régionaux d'admission jouent un rôle dans le processus. Le caractère exceptionnel d'admission d'étudiants « internationaux » questionne au plan administratif les rapports entre les instances régionales et les acteurs du processus d'admission du cégep local.

Les admissions de cette première cohorte ont été faites par un groupe très restreint du service de l'admission et plusieurs des acteurs habituels de ce processus n'y ont pas participé. Comme toute situation exceptionnelle, des adaptations ont été mises en œuvre pour que chaque étudiant de cette cohorte soit inscrit sur la liste de classe de chacun des cours du programme.

La vie au quotidien est fondée sur l'exclusion, sur la méfiance, d'où l'hospitalité instaurée comme geste nécessaire de compensation, d'égalisation, face à une évidente disparité civique du statut des protagonistes. C'est aussi un geste de protection face au danger potentiel de toute extranéité, voire étrangeté.

« L'hospitalité : fait social, produit par une société, à un moment donné, pour répondre à une situation précise. » (Grassi in Montandon, 2004 :32).

L'admission dans un programme est une « clé d'accès » pour s'inscrire dans les cours de ce programme, mais il faut pouvoir s'inscrire dans chacun des cours du programme selon les critères d'admissibilité de chaque discipline.

Les curriculums de chaque programme sont élaborés localement, ils sont semblables mais non identiques d'un cégep à l'autre.

Cette particularité administrative multiplie les réponses, les adaptations puisque les réponses sont locales, par programme, par discipline.

L'accueil administratif en apparence simplifié peut avoir des effets négatifs car les adaptations et les réponses dévalorisent l'identité même d'étudiant international.

Les questions demeurent : quelles en sont les règles et les logiques des différents acteurs de l'accueil administratif?

Les dossiers administratifs des étudiants internationaux sont traités à coups de décisions partielles de plusieurs acteurs, acteurs qui semblent interagir à la fois « les uns avec les autres et les uns contre les autres » (Chambon, 2009).

Dans ce parcours d'accueil administratif de ces étudiants internationaux, il y a plusieurs acteurs plus ou moins présents dans ces relations. Les responsables de là-bas sont présents aussi lors des premiers jours de cet accueil administratif local. Il s'agit pour eux d'observer les acteurs de terrain de l'entente entre le gouvernement qu'il représente et le cégep comme lieu, organisation institutionnelle. Les termes de cette entente incluent l'hospitalité « de droit » mais pas à travers des « mécanismes neutres » (Chambon, 2009) mais des rapports de pouvoir entre plusieurs paliers et domaines de décisions tant « ici que là-bas ».

« Toute extranéité implique étrangeté. Il y a donc en Grèce deux définitions de l'étranger, l'une politique, l'autre culturelle. Pour se faire admettre sous condition dans une cité, l'étranger doit trouver un accueillant, un guide, qui va l'introduire et le protéger; c'est l'origine des proxènes. Le proxène est un personnage chargé de veiller, dans sa propre ville, à la protection d'un individu, d'une cité étrangère ou d'un pays étranger. La proxénie est un contrat passé entre un État et un particulier citoyen d'une ville étrangère qui comporte engagements et privilèges réciproques. » (Grassi in Montandon, 2004 : 37).

Les accueillants dans les cégeps sont nombreux et les engagements et privilèges réciproques ne sont pas clairement explicités.

Le tissu social tel qu'il peut se lire aux activités d'accueil semble fait d'offres comme : « Si vous avez besoin d'aide, vous pouvez vous adresser à madame X pour telle question et/ou à une autre personne qui est là 2 jours 1/2 par semaine et/ou il faut prendre un rendez-vous ». D'autres offres sont : « Pour toutes les questions, vous vous adressez à un tel, et ce,

24 heures par jour ou presque ». Pour reprendre les propos d'Anquetil (2006) déjà cités précédemment, « l'accompagnement de la mobilité dont l'approche retenue s'inspire souvent de démarches d'assistance pour des sujets réputés en difficulté par rapport au milieu d'accueil ».

Lors des premières entrevues avec les étudiants internationaux, en janvier 2008, ils ont beaucoup parlé du rôle essentiel des personnes-pivot pour eux, l'importance de ces relations dans leur adaptation étudiante, sociale, culturelle et personnelle.

La structuration des pratiques d'accueil et de suivi des établissements de formation n'est pas facilement décodable, qui fait quoi?

Pour les étudiants internationaux, des personnes présentes au cégep et dont la porte de leur bureau est ouverte, deviennent ainsi des « relais, des médiateurs » si elles le veulent. Dans chaque cégep, les étudiants ont identifié la personne ou les personnes qui ont pris ce rôle officiellement et celles qui en sont devenues.

« Lors de séjour assez prolongé à l'étranger, nous recherchons une personne (ou des personnes) qui assumera la médiation des différences (Guillaume-Hofnung, 1995) pour créer des liens dans un milieu avec des codes d'accueil et d'intégration non explicites » comme un cégep.

5.3.2 L'ALTÉRITÉ

« L'hospitalité, une pratique sociale qui a pour principal objet d'offrir l'altérité » (Cova, 2010).

LA LANGUE

Ce sont des étudiants francophones accueillis dans un cégep francophone et pourtant... « *On ne comprend pas quand ils parlent* » une des faces cachées de l'interculturel francophone.¹⁵

Cette phrase est une citation souvent reprise par les étudiants internationaux, des enseignants, des étudiants québécois. Les responsables de l'international et quelques intervenants de chaque cégep échappent à ce reproche et n'en font pas le reproche aux étudiants internationaux.

En principe, la langue commune est un élément facilitateur de l'accueil et de la construction du lien social dans une situation de rencontre interculturelle, de migration.

En août 2009, j'ai posé une question aux étudiants étrangers arrivés deux années plus tôt : « *Comment le cégep pourrait-il améliorer l'accueil des étudiants étrangers ?* »

« *La première difficulté c'est avec l'accent, leur dire de mieux parler, d'éviter des expressions.* » (OW-UR étui cal août 09)

« *ce qui serait bien ce serait d'attribuer un tuteur québécois...* » (OW-UR étui cal août 09).

¹⁵ Reprise du titre de Thésée (2010) « Les faces cachées de l'interculturel »

« Le lien social passe par la médiation d'un élément tiers,...et le médiateur par excellence, le langage ». (Guillaume-Hofnung, 1995). L'usage du français dans une conversation interpersonnelle peut fabriquer du lien social mais dans une situation d'apprentissage, cela peut fabriquer de l'anxiété. En effet, devant le vocabulaire, les intonations et l'accent des personnes de l'établissement d'accueil et de la société d'accueil qui sont très différents de ceux de l'établissement et de la société d'origine, des étudiants internationaux ont exprimé des craintes, de l'anxiété face aux défis de leur parcours scolaire.

Cette difficulté est amplifiée par notre système par session et non annuelle, avec les évaluations continues qui s'additionnent. Car le « travail de l'oreille »¹⁶ prend du temps et exige beaucoup d'énergie et d'attention. Le stress lié à la compréhension de la langue parlée par les enseignants, à un retour aux études après quelques années sur le marché du travail, à l'adaptation nécessaire à une migration temporaire n'est pas reconnu par la très grande majorité des enseignants.

PARCOURS SCOLAIRE

« ... se renseigner d'où on vient et des formations qu'on a reçues... (Comparaison collège-lycée, bac, etc.) peut-être pas plus intéressés, mais plus renseignés... on était les premiers arrivés ici, je savais pas s'ils étaient au courant qu'ils allaient accueillir des étudiants de chez nous... » (OW-UR étu cal août 09).

Il s'agit d'une interpellation de s'informer, de s'ouvrir à l'autre comme condition nécessaire d'accueil professionnel, neutre mais non suffisante pour une pratique d'hospitalité qui exige de « l'intérêt ». L'étudiant, l'accueilli reconnaît que le contexte général d'exception et de nouveauté, peut expliquer ses expériences.

PREALABLES ET EQUIVALENCES

L'accueil n'est pas non plus formalisé pour les tests de classement comme ceux en français. Ces tests sont administrés en début de session afin de pouvoir offrir les cours de rattrapage si nécessaire. Pour atteindre cet objectif administratif, une séance est organisée pour l'ensemble des étudiants québécois, étrangers, internationaux pour évaluer « leur niveau » en français.

Lors de l'observation de cette activité en août 2009 avec une nouvelle cohorte, j'ai ressenti l'absence de codes d'accueil et d'intégration explicites. Le langage utilisé pour décrire la forme et l'objectif du test, la référence à du jargon comme « le 101 » pour décrire le premier cours de la séquence des cours de français, etc. Les étudiants québécois dans ce groupe observé ont écouté les consignes sans réagir mais les « autres » étudiants se sont tournés vers moi, pour une « traduction » de toute la situation. Le seul fait d'avoir partagé le trajet de 12 heures d'autobus, le repas d'accueil au cégep, j'étais devenue une médiatrice. En plus de façon évidente, ni le test, ni les consignes ne tenaient compte de la population non homogène d'étudiants convoqués pour ce test.

¹⁶ Expression empruntée à une immigrante francophone.

LA RENTREE

À l'arrivée de la première cohorte en 2007, plusieurs remarques tournaient autour de cet extrait : « On les a trouvés sur notre liste de classe le matin de la rentrée sans aucune préparation ; on ne fera pas différemment de ce qu'on fait avec les autres, on est pareil, ils n'ont qu'à s'intégrer. » Cette pratique administrative est habituelle, chaque professeur découvre la composition, la liste des étudiants lors de la semaine de la rentrée. La présence d'étudiants internationaux n'est donc pas annoncée.

Entrée dans une classe de première année, première session d'un programme technique

Les classes qui accueillent des étudiants internationaux sont des situations diverses. Dans certaines classes, les étudiants internationaux représentent 40 à 55% des effectifs d'une classe de 17 étudiants au total. Ils sont trois dans une classe de huit étudiants. Dans d'autres programmes, ils sont deux dans une classe de 22 étudiants.

« On était les premiers arrivés ici, je ne savais pas s'ils étaient au courant qu'ils allaient accueillir des étudiants de chez nous... » (OW-UR étu cal août 09).

L'ATMOSPHERE DE CLASSE

« Dans les classes, les deux groupes sont divisés « eux autres et nous autres », une distance entre les deux c'est froid, un respect mutuel et comme le groupe est le même en 2^e année, c'est encore la même chose en décembre 2008. » (V.A. professeur déc. 2008).

« Dans la classe, ça amène de la variété, on ne reste pas concentrés sur nous, ça bouscule un peu tout le monde, c'est intéressant pour la dynamique de la classe. » (V.I. professeur mars 09).

Par exemple, dans une classe, où le professeur dit qu'il « accueille » dans sa classe les étudiants internationaux comme des étudiants québécois et aussi qu'il observe un espace qui sépare les étudiants étrangers des étudiants québécois, le professeur observe cette frontière physique et en prend acte.

Les relations sociales en classe sont-elles spécifiques au milieu scolaire, en classe ou sont-elles selon les normes de la société. Dans cette situation précise il semble que la norme soit implicite de norme « jeune ».

Il laisse les « jeunes » établir eux-mêmes les liens car ce sont « des jeunes entre eux ». Cette attitude d'observation dans la classe sera aussi celle des étudiants internationaux; ils diront en entrevue qu'au début de la session, ils ne comprenaient pas les blagues et les rires des étudiants québécois et qu'ils observaient des comportements irrespectueux en classe à l'égard des enseignants et une absence de réaction de la part de ces derniers.

« Au début, j'avais pas compris qu'on faisait des farces, au début j'ai pris ça au sérieux. Après j'ai pris l'habitude que non, ils rigolent avec moi, ils plaisantent. Au début pour moi, c'est comme ils se moquaient de moi, ça m'a touché, je voyais sur un autre angle, mais à long terme j'ai l'habitude que non c'est une joke, une plaisanterie. » (AB étu cal mars 09).

La question de comment accueillir des étudiants internationaux dans une classe ne s'est pas posée. L'accueil dans une classe de première session, première année d'un programme de cégep ne semble pas formalisée donc l'ajout d'un « plus » si plusieurs étudiants internationaux font partie de ce groupe ne semble pas questionné. Les enseignants interrogés en août 2007 étaient la plupart surpris de la situation, présence d'étudiants internationaux, ils ont donc réagi avec leurs outils habituels de gestion de classe.

Mais les étudiants internationaux observent aussi les atmosphères de classe, l'âge, selon eux, expliquerait peut-être les territoires séparés :

« Les garçons de ma classe, je ne sais pas ils ont quel âge, ils jouent comme des enfants, ils ont des comportements d'enfants. » (UV étuF cal déc. 08).

MODALITES DE COMPREHENSION

Des étudiants étrangers observant les étudiants locaux et aussi leurs façons de communiquer en classe, dans deux cégeps différents, dans deux programmes différents, ce sont les mêmes observations :

« Je regarde mes collègues québécois en classe et je trouve qu'il n'y pas de respect, une hiérarchie c'est quand même pas mal comme respecter le prof. Ils sont plutôt impolis, ils vont discuter entre eux, couper la parole. Je ne trouve pas ça agréable en classe... le fait que le prof n'est pas d'autorité sur les élèves. » (UT étu août 09).

« ...même le prof des fois il fait remarquer, il nous regarde parce que nous c'est rare qu'on rigole... des fois c'est des réflexions bêtes en plein cours... ils sont toujours en train de dire des bêtises... ils rigolent mais nous on comprend pas ce qu'ils disent, ils parlent trop vite, ils sortent des mots qu'on comprend pas... enfants dans leur tête... ils sont sûrs de ce qu'ils font, ils ont l'air en confiance... » (UV étuF cal déc. 08).

Les hôtes québécois

Les étudiants québécois participent à l'accueil des étrangers dans leur classe, dans leur cégep. Il s'agit ici des pratiques d'hospitalité entre pairs et aussi d'une hospitalité qui tient l'autre à distance (Gotman, 2001).

Accueil par les étudiants du collège : « il faut inventer des prétextes car les étudiants sont chacun dans leur programme et ne voient pas comment et pourquoi leur parler. Mis à part le soccer et la classe, il n'y a pas de prétexte à parler à quelqu'un qu'on ne connaît pas ».

« Je parle facilement aux calédos, eux sont gênés. Au début j'avais de la misère à les entendre, je me suis habitué à leur accent, je me suis bien intégré à eux. Je leur parle de leur pays. » (OT étu qué mars 09).

Mais qui inventera ces prétextes?

Prétexte comment « *inventer des situations pour que tout le monde ait un prétexte pour les connaître* » (OP étu qué).

« Les préjugés entendus comme les étudiants internationaux volent nos jobs et prennent nos places dans les logements étudiants, avant je ne répondais mais après les activités avec eux, je

réponds maintenant car j'ai les informations : ces étudiants retournent chez eux pour travailler et on leur a fait une résidence exprès pour eux autres » (OQ étu qué).

Dans l'étude *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers : Quelles finalités ? Quels moyens ?* Vuilletet affirme qu'en France, « À défaut d'une prise en charge correcte, les étudiants peuvent être tentés par un repli communautariste entre étudiants de même origine. » (Vuilletet, 2005). Ce qui est décrit par Vuilletet comme un risque non souhaité est décrit ici comme un état de fait.

« En 1^{re} année, quand ils sont arrivés, on leur a donné beaucoup de conseils, sur la vie de tous les jours, comment se comporter en cours, gérer les absences, les retards, comment s'habiller en hiver... ils nous ont dit que ça a été plus facile qu'on soit là... dès qu'ils avaient un problème, ils appelaient les 2^e et 3^e... il y a eu moins d'échecs » (EC étu cal août 09).

Les étudiants des cohortes précédentes sont mis à contribution dans les activités d'accueil, et certains ont aussi souligné les risques de cette prise en charge communautariste.

« C'est la petite famille qu'on a ici... on essaie de pas trop les chouchouter pour pas que ça nous crée les problèmes qu'on a eus l'année dernière... Le fait qu'on a été trop derrière eux, c'est comme s'ils avaient une certaine assurance... l'impression qu'on a eue c'est qu'ils restaient entre eux et n'allaient pas voir ailleurs alors que nous on a été obligés de se faire des chums... on les a trop encadrés, ils n'ont pas pu apprendre eux-mêmes. » (EC étu cal août 09).

5.4 LE PARCOURS DE L'ADAPTATION OU QUAND FINIT L'HOSPITALITÉ

Par trois fois, à trois questions différentes d'entretien, le même étudiant a décrit son expérience dans les mêmes termes :

« C'est dur le regard... tu marchais dans le cégep et tout le monde te regardait, tout le monde savait que t'étais pas d'ici... » (UR étu cal déc. 08).

S'adapter à ne pas passer inaperçu et, en même temps, à ne pas pouvoir entrer spontanément en contact avec les étudiants du cégep. Le milieu étudiant n'apparaît pas, n'est pas ressenti comme hospitalier. Le milieu étudiant d'un cégep d'une métropole et celui d'une région n'est pas le même. « Le marqueur de l'identité et processus d'assignation qui réfèrent à des univers symboliques différents selon l'éventail d'altérité ouvert par le contexte local. » (Vatz Laaroussi M., 2005). L'éventail d'altérité est décrit comme restreint quand un étudiant calédonien raconte que les étudiants locaux lui ont dit: *« la première fois qu'on vous voit, ça fait drôle de voir des étrangers qui débarquent, vous êtes tout le temps ensemble, et ça nous fait peur... peur des Noirs c'est tout, ce n'est pas compliqué. »* comme marqueur de l'identité. « Or, tous les marqueurs et tous les degrés d'altérité ne sont pas pareillement neutralisables. » (CNRS info, 2001).

Dans une région, dans un cégep à faible densité d'étrangers. *« Au collège, c'est plus des regards... du monde que je connais maintenant qui me regardait bizarrement... c'est plutôt des filles... la première fois qu'on vous voit, on a peur, pourtant on n'est pas méchant... ils ont*

vu qu'on était sociables et qu'il n'y avait rien à craindre... maintenant que je les connais bien, s'ils croisent quelqu'un, il y a moins d'appréhension... » (UR étu mars 09).

« ...On a donné notre avis sur comment mieux préparer avant de venir, ils ont subi des cours... » (UR étu mai 10).

Il faudrait donc préparer les étudiants internationaux aux « regards inhospitaliers » perçus. Il y a une préparation à la mobilité qui est maintenant donnée en Nouvelle-Calédonie avant le départ. Il s'agit de rattrapage en mathématiques, en français et quelques informations sur la société québécoise et la vie dans un cégep. Mais les étudiants voudraient être préparés aux incidents culturels, au choc culturel.

Le milieu étudiant du cégep se présente comme d'approche difficile pour plusieurs étudiants locaux et aussi étrangers. Boudon(1989) « indique que des facteurs institutionnels et plus généralement sociaux peuvent faciliter l'apparition de l'incommunication ».

« Au début, il y avait beaucoup d'activités quand on est arrivés¹⁷, en 2^e année, on est chacun de notre côté... avant on était tout le temps ensemble, quand il y avait un truc, on allait tout le monde ensemble... là la moitié sort plus de chez eux... maintenant il n'y a plus d'activités... peut-être qu'ils s'occupent des autres qui arrivent... si tout le monde se retrouve... se mélanger avec les autres, ce serait bien aussi, on est tout le temps entre nous... ça devient monotone d'errer dans la résidence... » (UV étuF cal déc. 08).

« avant on parlait pas aux garçons québécois, maintenant quand on a besoin de quelque chose, on leur demande, ça a changé un petit peu, on parle avec eux, on voit qu'ils sont bien en fin de compte, faut parler pour les connaître, à chaque fois qu'on leur demande, ils disent pas de problèmes, on peut vous aider, ils viennent, ils discutent avec nous, nous expliquent si on comprend pas, c'est bien... » (UV étuF cal déc. 08).

5.5 LE PARCOURS DE L'INTÉGRATION

Les rencontres interculturelles et la médiation

Lors d'une entrevue regroupant des professeurs d'expérience et un professeur néophyte, un professeur d'expérience racontera comment il a pris le rôle d'autorité pour stopper des tentatives des étudiants québécois pour établir des liens avec les étudiants internationaux avec des blagues ironiques à la limite du racisme. Dans son récit, il dit comprendre les modes de communication des jeunes québécois mais il n'intervient « qu'à la limite. »

Un autre exemple est un étudiant qui dans un entrevue décrit la présence d'étudiants internationaux dans sa classe : « *Ce sont des diamants mais on ne les voit pas* », pour un projet de formation dans le domaine minier, on ne peut pas l'inventer. Ce sont des étudiants qui se tiennent en groupe, qui ont des traits physiques très différents de ceux de la majorité québécoise et en même temps on ne les voit pas. Ce qu'on ne voit pas c'est le diamant, c'est aussi une demande de médiation pour accéder à eux.

¹⁷ Précision, en août 2007.

Les outils de la communication interculturelle ne sont pas nécessairement acquis par des jeunes vivant dans des régions à faible diversité d'immigration (Vatz Laaroussi, 2005). Dans les entrevues, plusieurs jeunes québécois ont décrit leurs observations des différences par exemple leurs façons de se saluer, mais ils ont aussi exprimé leurs difficultés d'établir le lien.

L'intégration des étudiants internationaux, c'est de devenir les accueillants des étudiants locaux. Un étudiant québécois a exprimé sa fierté d'avoir réussi à « s'intégrer à eux » (les étudiants internationaux) en classe, à se faire accepter, à s'intéresser à leur vie là-bas. D'autres ont exprimé la chance de les côtoyer car ils ne pensent pas pouvoir aller dans un pays aussi lointain un jour.

INTEGRATION SOCIALE REUSSIE PAR LE SOCCER EN REGION

La rencontre avec les jeunes sportifs à travers le soccer, l'implication sociale comme entraîneur amène des parents à rencontrer ces étudiants internationaux francophones qui peuvent apprendre à leurs enfants le sport d'équipe qu'est le soccer. Les règles de conduite à adopter vis-à-vis de l'entraîneur, les règles d'équipe, l'effort pour apprendre la technique sont transmises par les étudiants internationaux. Ces responsabilités locales, régionales et même nationales donnent un statut valorisé à ces étudiants étrangers. Ils ont par ce biais des relations de travail avec les municipalités, les associations.

Il y a même des entraîneurs qui voyagent à travers le Québec dans le cadre des tournois.

« Il faut s'impliquer, prendre des responsabilités. Comme moi, je suis entraîneur, je me suis dit je vais entraîner des jeunes d'ici; je joue bien au soccer, c'est bien d'apporter quelque chose pour les jeunes d'ici, je veux pas garder mes talents de footballeur pour moi-même ou pour chez moi; en Nouvelle-Calédonie, on joue bien au football.

Maintenant, ici ça a évolué, ça fait un an et les petits jeunes québécois commencent à bien jouer au soccer parce qu'ils regardent et se disent il joue bien on va essayer de jouer comme lui. » (UQ étu mars 09).

« ... mes premiers amis c'est parce que j'ai joué avec l'équipe de soccer... mes meilleurs amis en ce moment c'est des gars qui jouent au soccer avec moi... sinon je pense pas que je connaîtrais autant de monde... » (UR étu cal déc. 08).

« on rencontre plein d'étudiants universitaires qui sont venus passer l'été avec leur famille. Ça fait encore plus d'amis. Les étudiants universitaires sont plus évolués dans leur tête...moins gênés...au cégep...certains viennent nous voir pour nous parler, on est amis avec certains, pas tout le monde... Ils sont venus nous voir jouer au soccer, puis ils trippent sur nous, ...ça s'enchaîne, ...on se fait des centaines d'amis. » (AC étu cal mars 09).

Les étudiants québécois de remarquer cette différence :

« pas plus différent que n'importe qui d'ici, chaque personne est différente, personne ne se ressemble, sauf qu'ils sont bons dans tous les sports, un nouveau sport, sont bons tout de suite » (OV étu qué).

Une vision des rapports sociaux à la nord-américaine à travers les activités sportives dans une petite ville industrielle :

« je ne sais pas comment ça se passe dans les autres pays, de faire des party avec des directeurs d'entreprises, j'ai jamais vu ça avant, quelqu'un qui aime la vie tout simplement... qui font du sport, beaucoup de sport, après, qu'est-ce qu'on fait, on prend une bière, on y va, tout le monde, pour moi, c'est trop cool, j'ai jamais vu ça, comparé à la société française... » (AC étu cal mars 09).

5.6 LE PARCOURS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX (PAR EUX-MÊMES)

Cette partie d'analyse est surtout liée aux propos des étudiants étrangers de la cohorte, la promotion d'étudiants calédoniens de 2007. Les phénomènes sont regroupés sous la dénomination de parcours : parcours de migration pour études, parcours scolaire et parcours identitaire. Ce classement vise à faciliter la lecture des expériences subjectives pendant leur séjour de trois années pour une formation professionnelle qualifiante au Québec.

Nous avons choisi comme « phénomènes pour l'analyse : l'expression, la construction et la mise en scène de soi, des identités et des altérités lorsque ces étudiants parlent de leurs expériences au quotidien. » (Dervin, 2008 :13).

PARCOURS DE MIGRATION POUR ETUDES

Dans ce sens, les mobilités mettent les stagiaires dans une situation d'interculturalité plutôt que de formation internationale. (Helot, 2008 :81).

Les étudiants internationaux identifient les dimensions contextuelles de leur parcours migratoire. Ils comparent les effets de leur présence selon le milieu d'accueil. La situation des migrants en dehors des grandes régions métropolitaines est décrite et même comparée de la première cohorte à la deuxième cohorte ; il y a eu l'arrivée de sensiblement le même nombre d'étudiants calédoniens à chaque année scolaire dans chacun de ces deux cégeps depuis 2007. Vatz Laaroussi (2005) a publié un article au sous-titre évocateur et très lié aux expériences telles que décrites par les étudiants : *« L'immigration dans des zones à faible densité d'immigrants : une question politique, des effets sociaux et humains »*

« C'est pas comme Montréal »

« Au début, il y a une adaptation... c'est moins difficile pour les nouveaux. On est à X et il y a rarement d'étrangers qui arrivent... c'est pas comme à Montréal... X c'est perdu, les gens ne sont pas habitués de voir des étrangers. Au tout début, il y avait vraiment beaucoup de regards, c'était vraiment difficile... Les nouveaux, ils se font moins regarder... C'était dur au début... certains m'ont dit que ça amenait un plus, des couleurs... » (UR étu cal déc. 08).

« C'est une chance pour nous de venir ici pour la formation comparée au pays... on a pensé peut-être trop grand par rapport à ce qu'on a. On pensait faire plein de choses, voir des buildings, des trains, on pensait à une grande ville, on a vu trop grand. D'un autre côté, c'est

mieux quand même que ce soit plus petit... je pensais pouvoir me balader, on est vraiment loin des grandes villes... dans une grande ville mais plein de trucs à faire, plein d'activités, du monde, ici on voit toujours les mêmes gens, déjà on voit les mêmes Calédoniens tous les jours, on voit les mêmes Québécois aussi... » (AD-EF étuF cal déc. 08).

L'expérience du « divers » pour les étudiants internationaux est – il impossible dans des régions avec peu de diversification ou des activités de visibilité et non de dialogue? (Dervin, 2008).

« Je pensais pas que ça allait être comme ça... je pensais vivre plus avec des Québécois que des Calédoniens... » (OW étu cal mars 09).

Comme Dervin le fait remarquer, l'identité Erasmus entraîne peu de liens sociaux avec les locaux étudiants ou non. (Dervin, 2008)

« Au début, j'avais des difficultés (à comprendre), mais à force de parler avec eux... ça s'est vite passé avec mes chums de classe... quand je suis arrivé ici, j'étais en colocation avec deux Québécois qui m'ont appris déjà... faut pas sacrer... ils m'ont fait goûter la poutine... j'aimerais bien en manger tous les jours... peut-être que j'ouvrirai une pouterie chez nous... le problème c'est le fromage. » (OW étu cal mars 09).

« On n'a plus de motivation... on n'a pas eu de vacances... on a terminé les stages le vendredi et on reprenait les cours le lundi. Il y en a d'autres qui rentrent pour les vacances et nous on est bloqués ici et l'été est pourri... (ce qui aide) quand il y a un peu de bonnes nouvelles de la famille... j'appelle au pays... on essaie entre nous mais... » (AD-EF étu cal déc. 08).

« (Les vacances au pays) Ça faisait du bien. ... c'était émouvant parce que ça faisait longtemps que je les avais pas vus...j'ai donné les cadeaux que j'avais achetés. ... Passer un maximum de temps au pays, en profiter au max parce que j'avais pas beaucoup de temps, environ trois semaines... ça m'a donné du courage encore pour continuer. » (AC étu cal mars 09).

Ces étudiants internationaux font partie d'une cohorte de migrants dont plusieurs se sentent responsables de la réussite scolaire de leurs compatriotes et prennent le rôle de tuteur.

« J'ai pas assez de temps libre, sinon j'essaie toujours d'aider tout le monde...études du soir...il y en a qui n'arrive pas à s'en sortir, quand ils demandent de l'aide je les aide, si j'arrive à les aider. » (AC étu cal mars 09).

PARCOURS SCOLAIRE

Leur parcours scolaire de « là-bas » n'est pas reconnu et même dévalorisé selon certains étudiants. Il ne s'agit donc pas pour ces étudiants d'une formation internationale (Helot 2008) dans le sens d'une continuation, d'une continuité d'une formation professionnelle diplômante.

« ... on a déjà fait un bac scientifique... on a fait plus approfondi... on a travaillé dur pour venir ici... on a fait tout ça pour rien... partir à 30 000 km de chez toi pour faire ce que ton petit frère est en train de faire... des trucs qu'on a déjà faits, on s'est déjà pris la tête avec ça... c'est comme si on avait fait nos premières terminales pour rien... » (AD-EF étu cal déc. 08).

En plus s'ajoute des variations locales pour établir le cursus nécessaire à l'obtention du diplôme.

« J'essaie de passer tous mes cours, mais il y a toujours des cours qui se rajoutent en plus à chaque fois. » (AC étu cal mars 09).

D'autres commentent les modes d'apprentissage de leur formation technique.

« Ce que j'aime au cégep en formation, c'est les cours en technique, on parle, on fait des arts théoriques, le prof parle, parle, mais en laboratoire, ça permet de prouver ce que le prof a dit en cours... si c'est tout le temps théorique, de la pure théorie, tu sais pas comment ça s'applique. » (AC étu cal mars 09).

Les conditions d'évaluation quand on revient aux études, elles sont différentes d'une autre étape du parcours scolaire.

« Les profs ne sont pas mes adversaires, mais ce sont eux qui jugent mes valeurs, que je suis capable ou pas, ce ne sont pas mes ennemis. C'est eux qui me valorisent, qui m'évaluent, et je dois leur démontrer, à travers mes notes, à travers mon bulletin. » (AB étu cal mars 09).

Ces propos sont à lier avec les facteurs de réussite des raccrocheurs selon la recherche de Bouchard, St-Amant de l'Université Laval (Québec) qui « fait ressortir comment de jeunes adultes, issus de milieux socioéconomiques modestes, voient toute possibilité de réussite sociale bloquée et reviennent tenter leur chance à l'école » (Bouchard, 1996) Des facteurs comme des rapports plus respectueux entre adultes et jeunes, le climat plus humanisé. On parle de l'ambiance agréable, de l'absence de violence et de l'égalité entre tous. Ce qu'ils aiment le plus de l'école, c'est surtout le personnel enseignant que les jeunes évoquent. Ils soulignent que celui-ci « fait des heures supplémentaires », « les considère comme des adultes » et « tient à ce que tous réussissent. ».

Pour ce qui est de l'épreuve uniforme de français, nécessaire à l'obtention du diplôme d'études collégiales. Les étudiants font valoir leur travail personnel d'études.

« J'ai surtout bossé le français, c'était vraiment mon point faible, j'ai réussi à passer au travers, je suis le premier de toute la gang... » (AC étu cal mars 09).

« ...il y a mes activités hors cursus, spectacle de danse à préparer pour un spectacle du cégep, entraînement de soccer des jeunes du secondaire et participation au tournoi provincial de soccer pour les jeunes, toutes ces activités et vouloir tout réussir canalise mon cerveau, j'ai pas trop le choix, je ne perds pas mon temps et j'étudie mieux. » (UQ étu mars 09).

Et ce diplôme, le DEC, que représente-t-il?

« Avec mon DEC, je peux trouver un emploi ici du jour au lendemain. Chez nous, j'espère que ça va être reconnu... j'espère que le gouvernement va travailler pour que notre diplôme soit reconnu dans le pays... faut pas qu'on arrive là-bas puis qu'ils disent c'est quoi ce diplôme...la moitié de cette cohorte va être au chômage... ici au Québec il a de la valeur le DEC. » (en Calédonie, autre formation nécessaire pour être opérateur). » (AB étu déc. 09).

« ...on retourne chez nous puis, on vous connaît pas et on reconnaît même pas votre diplôme... j'espère que le DEC va être reconnu chez nous... apparemment, il va pas être reconnu d'ici 10

ans (Nouvelle-Zélande, Australie) les mines, ça va mais ailleurs, c'est pas sûr...on aura des problèmes après sur le marché du travail. » (OW étu mars 09).

« Chez moi, un jeune diplômé, il a beaucoup de misère à trouver du travail... tout le monde me le dit... comme toutes les entreprises, ils demandent des gens avec expérience, une fois qu'ils sont embauchés, ils ont pas à se plaindre... ici, je suis sûr de trouver du travail dans ma technique. » (UR étu mai 10).

Quelques-uns ajouteront comme cet étudiant, un projet personnel pour étudier au Québec.

« Mais j'ai un projet, c'est personnel, mon projet, c'est d'aller continuer à l'université, ici, c'est une autre approche de l'ingénierie. » (AC étu cal mars 09).

6. INTERPRÉTATION COMPRÉHENSIVE

6.1 PARCOURS IDENTITAIRE

La définition de la notion d'identité est « polysémique et polémique » (Dubar, 2007 :11).

Alors que les dictionnaires insistent sur les caractéristiques de stabilité, d'essence, d'identique force est de constater par l'analyse du contenu des entrevues avec les étudiants internationaux que les identités peuvent être considérées comme des « formes typiques de changement »... Ce n'est pas parce qu'il n'existe pas ou plus d'identité immuable que toutes les identifications ont la même histoire, le même devenir, la même issue. Les identités, multiples et changeantes sont aussi foncièrement incertaines et plurielles. (Dubar, 2007 :20).

La dynamique de « l'identité catégorielle dans le champ du travail » telle qu'étudiée par (Dubar, 2007) est intéressante pour analyser le changement tant dans les identités assignées que dans le processus de construction/destruction/reconstruction identitaires tout au long de la vie.

Beaucoup de choses ont changé en moi, pas seulement ce que j'ai appris au cégep. Ma mentalité a changé mais positivement. Je suis encore plus ouvert. Être loin de mon pays et de voir autre chose, une autre culture, une autre façon de voir les choses [...] De me juger moi-même, de mes difficultés de ma façon de voir les choses. Au départ je suis venu ici pas seulement pour les études mais aussi pour découvrir. Je suis satisfait de ce que j'ai vécu même s'il y a eu des moments difficiles mais ça fait partie de l'expérience. C'est ce qui m'a permis d'être plus fort moralement et mentalement. Je suis plus fort mentalement car j'ai quitté la famille, j'ai réussi plusieurs étapes et je sais que je peux aller ailleurs et m'adapter facilement. Je conserve mes valeurs à moi mais avec quelque chose en plus. (US étu fév. 10).

« On a une chance dans la vie, on fait bien la saisir la première chose que j'ai gagnée ici au Québec, c'est la confiance, j'ai eu confiance en moi, je me suis dit après: je suis capable... j'ai vu des personnes qui m'ont dit ça, t'es capable... Ah oui, je suis capable, ça veut dire que j'ai du potentiel. » (AB étu cal déc. 09).

« J'ai changé de mentalité, je ne suis plus la même personne, je parle différemment... je savais que j'allais changer, mais peut-être comme ça, je pensais pas... je suis content de la personne que je suis devenue... j'ai assuré mes études, je fais du soccer en plus, je prends pas de drogues... je suis une bonne personne. » (UR été cal fév. 10).

« ... le fait de voir autre chose ça pourrait me donner des idées afin de développer chez moi, chez nous. Pour moi, c'est une belle expérience parce que je vois d'autres choses. Ça m'aide à penser pour mon pays, ce que je pourrais faire. » (AC été cal mars 09).

« On a tendance à oublier un peu la famille au pays tellement on est bien, on est bien encadré, on sent qu'il y a du contact... il y a l'assistance, il y a aussi le côté travailler tout seul, travailler l'autonomie... des outils de travail, que ce soit matériel ou partage de la connaissance. » (AB été cal déc. 09).

« ...au début j'ai eu un creux, mais là ça avance bien... mon but était de venir pour aller jusqu'au bout... donc pas lâcher... pourquoi, il y a déjà presque la moitié qui avait lâché, si tout le monde commence à partir, on va finir par partir aussi... » (OR été cal mars 09).

TRANSITIONS

« Le temps a passé vite... beaucoup de choses ont changé en moi, pas seulement ce que j'ai appris au cégep, mais ma façon de voir les choses, ma façon de penser, ma mentalité a changé mais positivement... être plus ouvert, me juger moi-même, mes difficultés, je suis satisfait de ce que j'ai vécu même s'il y a eu des moments difficiles, ça fait partie de l'expérience... je suis plus fort moralement, mentalement... je garde toujours mes valeurs à moi mais avec quelque chose en plus. » (US été fév. 10).

Dans le cas d'une transition, « l'individu doit négocier ce changement, pour arriver à une nouvelle adaptation. Ces évolutions convoquent différents aspects de la personnalité : habitudes de vie, rôles sociaux, image et estime de soi, identité professionnelle, représentations du monde, santé physique et mentale » (Boutinet, 2007 :60).

En psychologie, les travaux sur le cours de la vie et sur les cycles transitionnels décrivent globalement les transitions comme des périodes de passage fondamentales et normales dans l'empan de vie de tout individu. Les ruptures font en quelque sorte partie des continuités de la vie. Selon une perspective psychosociologique :

Ce n'est pas tant la nature de ces événements contraignants ou dissonants qui influe sur la façon de négocier les transitions que le sens que l'individu y accorde. Ainsi, toujours selon cette perspective, l'expérience de la transition implique un changement provoqué entre autres, par les fluctuations du milieu du travail; mais elle implique surtout, et avant tout, la réponse de la personne à ce changement au sein de son développement au travail ainsi que la signification qu'elle donne à cette perturbation selon l'étape de sa vie professionnelle. (Riverin-Simard, 1993 in Boutinet, 2007 :59).

Dans le parcours identitaire, des difficultés sont précisées.

« ...quand tu travailles deux fois plus et que tu as une mauvaise note, c'est difficile, ça fait mal, ça décourage, après on se relève, on essaie de faire notre possible la prochaine fois... » (OW étu mai 10).

« ... bosser dès le début de la session... on fait tout notre possible pour tout passer... c'est à nous-mêmes de... on se fixe un objectif et après... j'aime pas trop que quelqu'un me structure... je préfère toute seule... quand t'es découragée et ça se voit, les autres aussi peuvent être découragés, c'est pas motivant pour les autres, vaut mieux être tout seul, tu peux les entraîner... La réussite, l'école oui, je peux concentrer à l'école, mais tu peux pas assurer à l'école si t'es pas bien sur ton entourage, tu vas être écarté. » (OR cal déc. 08).

Et le climat :

« ... mais il fait froid tout le temps, ça je vais pas l'oublier, c'est l'hiver infini, c'est long l'hiver... l'été passé, chez nous avec des amis, on disait l'hiver il fait -30, -40, ils voulaient pas nous croire, vous êtes folles, à -30, -40, c'est quand le poulet il est congelé dans le congélateur, voilà, c'est ça, je suis un poulet, ils voulaient pas nous croire... » (OR étuF cal mars 09).

Là-bas, qu'est-ce qui se passe?

...téléphone 15-20 minutes en N.-C. Toutes les fins de semaines... tout ce qui se passe là-bas, mais des bonnes nouvelles, les mauvaises nouvelles, ils savent, ils disent jamais les mauvaises nouvelles, ils gardent pour eux... s'il y a un truc qui s'est passé, ils vont pas me dire pour pas que je lâche...

Journal RFO tous les soirs... ça me permet de savoir ce qui se passe là-bas, c'est comme si je suis encore chez moi, je vis en N.-C. et je regarde la télé... des fois, c'est triste, j'ai raté ça, mais ça va passer, ils vont refaire...

je dis toujours que ça va pour pas les inquiéter, à mes parents, à mon copain je lui dis quand ça va pas... ma mère s'inquiéterait... je la connais, je veux pas trop... ils voient que je vais bien donc ils s'inquiètent pas... c'est rare, j'ai pas trop de problèmes, c'est juste l'école... quand j'ai une bonne note, je suis contente, là je leur dis, quand je suis contente, je les appelle... (UV étuF cal déc. 08).

Visibilité/racisme?

« Partout où l'on va il y a du racisme, c'est comme ça la vie. Ailleurs qu'ici, à X, c'est plus ouvert par exemple à Montréal, les gens parlent à n'importe qui, pas par rapport à la couleur de la peau. Ici, c'est des petites insultes, c'est la vie de tous les jours. » (UQ étu août 09).

Des étudiants québécois notent aussi des propos racistes à leur égard dans le cégep :

« ...dans notre classe, personne ne dirait du mal des Calédos, tout le monde est amis, pas de barrière, dans le cégep on sent le racisme, il y en a, commentaires du monde qui ne les connaissent pas, qui n'osent pas s'intégrer à eux, ça peut causer un peu plus de problèmes, mais c'est mineur, rien de grave. » (UN étu qué mars 09).

C'est ici le concept de leur visibilité qui paraît le plus pertinent, visibilité qui n'est pas liée à la couleur de la peau mais plutôt à la place qu'on fait à l'autre différent et au regard qu'on veut bien porter sur lui.

Une entrevue à Radio-Canada auprès de jeunes filles revenant d'un festival à Montréal traduit bien cette perspective : « *Quand on est chez nous, sur la Côte Nord, il y a si peu de noirs, s'il y en a un et qu'il reste, il va se fondre dans notre ville, on ne verra plus qu'il est noir. À Montréal, il y en a tellement qu'on voit toujours qu'ils sont différents et c'est menaçant.* » « Ainsi il faut être invisible, transparent ou blanc pour trouver sa place parmi les blancs! C'est alors tout le rapport à la différence qui est en jeu et qui s'analyse différemment selon le milieu dans lequel il s'installe. Cette analyse nous amène au concept d'ethnisation ou de marquage ethnique qui est issu aussi des théories de la discrimination. Là encore il semble que l'ethnisation régionale diffère du marquage ethnique minoritaire en milieu cosmopolite. » (Vatz Laaroussi, 2005 :110).

6.2 CONTEXTES DU PARCOURS D'ÉTUDES

« Au delà des impressions individuelles, il y a le contexte de ce parcours comme étudiants internationaux en région. Ainsi, l'adaptation du sujet à son contexte est déterminée par la qualité des interactions entre les divers milieux liés au sujet. Un milieu est un endroit où les sujets interagissent directement (la maison, l'école, etc.). Les activités, les rôles et les relations interpersonnelles sont les éléments de base d'un milieu. » (Bronfenbrenner, 1979 cité par Saïas, 2009 :7).

L'analyse du contexte du séjour de 2007 à 2010 d'une cohorte d'étudiants étrangers dans deux cégeps régionaux du Québec est élaborée selon cette perspective écologique du développement humain.

Le mésosystème inclut donc pour les étudiants internationaux, les conditions d'études du programme dans lequel ils sont inscrits, les communications avec leurs professeurs ; leurs collègues de classe, les étudiants québécois et les interrelations entre ces différents groupes d'acteurs; les conditions de vie au cégep, les intervenants du cégep ; les rapports sociaux en ville et les rencontres interculturelles; les conditions de leur mobilité qui affectent ou sont affectées par les étudiants internationaux sont présentées comme exosystème et enfin le macrosystème ce sont les valeurs, les croyances les normes liées à l'internationalisation et aux projets de mobilité étudiante.

La classe qui accueille les étudiants internationaux est décrite par les enseignants comme une classe « changée » par la présence de ceux-ci :

« *Les étudiants calédoniens sont contents des efforts qu'on fait pour leur apprendre et ils le manifestent* » (V.A. professeur, déc. 2008).

« *Ce sont des étudiants qui ont un grand respect des professeurs, ils montrent de l'intérêt pour la matière en classe, ça change. Donnez-moi en 30 comme ça!!!* » (P.A. professeur mars 2009).

« *Ça valorise la job de prof car ils ont connu autre chose.* » (V.A. professeur c mars 09).

« *J'ai changé mon cours, je donne plus de matière, ils (les étudiants internationaux) veulent tellement apprendre, ils sont tellement intéressés.* » (Professeur).

« ... leur présence fait que les profs présentent aussi des sujets reliés à la N.-C. Ex : cartographie, comparaison entre les pays, recherches des profs... ça n'énerve personne, petit groupe, ça intéresse tout le monde. » (UP étu qué mars 09).

« Notre programme et cette clientèle-là, ça fait bien ensemble, il n'y a pas de modifications dans le contenu des cours. » (V.I. professeur mars 09).

« Mon cours de 2^e année, je le donne comme si je le donnais qu'à des québécois... (les étudiants internationaux) ils se sont bien adaptés » (V.A. professeur déc. 08).

Et les étudiants québécois? « Ils s'intègrent aux étudiants internationaux ».

« L'hospitalité est non seulement conçue comme une forme essentielle de l'interaction sociale, mais elle peut apparaître même comme une forme propre de l'humanisation ou tout au moins une des formes les plus essentielles de la socialisation. » (Montandon, 2004 :4)

On est un petit groupe dans la classe, il n'y a pas de division, trois étudiants internationaux sur huit étudiants au total.

Notre travail d'équipe a été un oral sur la N.-C.; sujet proposé par coéquipière calédonienne et accepté, j'aime les connaissances, chance de découvrir une île éloignée leur présence fait que les profs présentent aussi des sujets reliés à la N.-C. ex : cartographie, comparaison entre les pays, recherches des profs...ça n'énerve personne, petit groupe, ça intéresse tout le monde, les avantages : chance de connaître autres cultures, autres peuples, vivre, travailler avec des gens différents, avoir une autre perception des choses, de voir que c'est différent ailleurs, ce qui est très bon : travailler avec des gens d'une autre culture, expérience unique, on est chanceux. (UP étu qué mars 09).

Les Préalables : « choisir les meilleurs ou les bons » :

« De la cohorte de 2007, on n'en a perdu plusieurs et selon moi, c'est faute d'encadrement. Le mandat que je me suis donné, c'est de comprendre avec quoi ils arrivent, pour avoir une meilleure communication avec ces étudiants... maintenant je sais qu'ils ont un BTS ou un Bac et parmi les bac : un bac pro, ou techno ou scientifique ou général, en 2007, je ne savais pas cela. Selon ce que j'ai pu analyser, les échecs dans les cours ne sont pas directement liés au type de bac. » (J.U. intervenante déc. 08).

« On ne connaissait pas les règles de la moyenne générale pour obtenir le baccalauréat. » (P.E. professeur, août 2009).

Les préalables « avec quoi on arrive au cégep » ce n'est pas seulement une question d'équivalences de diplômes.

Les termes du projet calédonien sont clairs le DEC est la suite (sans arrêt d'études) ou la reprise des études pour une formation qualifiante « Poursuivre ou reprendre sa formation au Québec : le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie propose aux titulaires du baccalauréat (voies générale, technologique et professionnelle) de partir étudier pendant 3 ans dans un établissement du Québec en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) » (IDC, 2011).

Mais peu d'intervenants, encore moins de professeurs ont étudié les curriculums du système d'éducation français ou des territoires français d'outre-mer. L'intervenante qui a étudié et analysé l'a fait parce qu'elle s'est elle-même donné le mandat et ses savoirs lui ont permis d'améliorer la communication avec les étudiants internationaux et leur encadrement.

« Un certain nombre ont des lacunes importantes selon nos exigences du collégial au Québec. Donc, avec notre test de classement, plusieurs se retrouvent dans une classe de mise à niveau en français. » (P.E. professeur, août 2009).

« Ce qui m'a surpris c'est qu'ils ont un bagage littéraire et un vocabulaire plus riches que les nôtres mais au niveau de la structure du texte, de la syntaxe, ce n'est pas maîtrisé ou c'est comme si l'accent avait été mis sur un autre aspect que nous. » (P.E. professeur, août 2009).

« Pour réussir notre programme de maintenance industrielle, l'étudiant devrait avoir fini son secondaire avec un profil de Sciences de la nature. » (Professeur).

Mais la représentation de l'autre système d'éducation est bien ancrée comme système différent, étrange et même si « il serait fort réducteur d'analyser les échecs de formation par le seul prisme des déficits académiques initiaux » (Vuilletet, 2005 :133).

Plusieurs mesures sont mises en place pour refaire en invoquant des déficits académiques comme *« ils n'ont pas les mathématiques 536. »*

Des périodes de rattrapage de mathématiques et de français dans un « projet innovateur de professionnalisation de techniciens supérieurs », IDC-NC doivent être complétés avant le départ de la Nouvelle-Calédonie ; en plus pourront s'ajouter des tests à l'arrivée au cégep en français avec des ajouts de cours de mise à niveau en français et des cours de mise à niveau en mathématiques.

« ... on a déjà fait un bac scientifique... on a fait plus approfondi... on a travaillé dur pour venir ici... on a fait tout ça pour rien... partir à 30 000 km de chez toi pour faire ce que ton petit frère est en train de faire... des trucs qu'on a déjà faits, on s'est déjà pris la tête avec ça... c'est comme si on avait fait nos premières terminales pour rien... » (AD-EF étu cal déc. 08).

Ce sentiment d'imposture est durement vécu tant dans les cours de mise à niveau qui peuvent être exigés par le programme technique aussi dans les cours de la formation générale qui sont inégalement reconnus comme équivalences selon les intervenants, les départements, les disciplines et les cégeps.

La catégorisation des étudiants selon leur parcours scolaire au secondaire en termes d'intelligence, de capacités scolaires est habituelle alors comment comprendre que des étudiants ayant brillamment réussi un bac scientifique dans le système français se retrouvent dans un DEC technique dans un cégep québécois avec des difficultés alors que selon les études sociologiques sur les parcours différenciés au secondaire dans le système français, ce sont des étudiants ayant vécu peu d'échecs au secondaire. (Marlette, 2010).

Des professeurs ont aussi critiqué la sélection du programme calédonien *Cégep Mobilité Québec* par des remarques comme *« ils ne nous envoient pas leurs meilleurs »*.

Cette question de sélection des meilleurs est aussi étudiée par Vuilletet (2005 :133) :

« Mais, n’y a-t-il pas, au travers de l’utilisation du terme *meilleur*, une réelle ambiguïté pour ne pas dire une confusion. En d’autres termes, le terme *meilleur* n’est pas forcément synonyme d’*adéquat*. Notre pays (la France) a marqué son souci de voir les étudiants (étrangers) réussir, pour qu’ils suivent des formations utiles et qu’ils favorisent notre rayonnement économique et culturel. Dans ce cadre, les **bons** étudiants ne sont pas forcément les **meilleurs** mais, sans doute, ceux qui ont un réel projet et une réelle motivation pour la formation qu’ils souhaitent suivre, dont le niveau est adapté aux exigences de celle-ci, et qui n’obèreront pas leur chance de réussite par une mauvaise intégration dans notre société. Le premier problème est celui de la reconnaissance des compétences acquises et des diplômes. »

Les cégeps comme partenaires du projet calédonien ont offert leur établissement, leurs professeurs et leurs intervenants pour que les participants, les étudiants en mobilité au Québec, obtiennent en 36 mois une formation qualifiante, un diplôme d’études collégiales. Les étudiants se forment pour, comme projet ultime, avoir accès aux emplois durables et dans leur pays d’origine.

Mais les étudiants calédoniens qui ont donc la nationalité française retourneront chez eux avec un diplôme étranger, le DEC. Ils sont inquiets des suites de leur parcours car la reconnaissance du DEC n’est pas acquise.

L’éducation française a vraiment du mal à reconnaître les diplômes qui viennent de l’étranger, si je rentre en Calédonie avec mon diplôme et je fais faire un équivalent, je perds un an...je voulais partir en France, c’est surtout à cause de ce gros problème qu’on a, c’est les équivalences parce que quand on arrive en Calédonie avec notre DEC, c’est des entreprises qui sont ciblées par le gouvernement qui a passé des conventions avec ces entreprises pour qu’ils reconnaissent le DEC comme un diplôme, ...on ira là où eux ont décidé qu’on peut aller, alors que, en ayant un diplôme français je rentre et je peux aller où je veux. (EC étu mars 09).

6.3 ÉTUDIANT NOUVEAU

En présentant les étudiants internationaux comme une *nouvelle clientèle* pour le DEC technique en trois ans, nous pouvons comprendre, entre autres, qu’il y aura maintien ou augmentation du nombre de clients, d’étudiants dans des programmes techniques du régulier avec une augmentation du nombre total d’étudiants réguliers à plein temps dans les cégeps les accueillant. En effet, des cégeps en devenant des fournisseurs de services éducatifs pour des populations étudiantes étrangères (Knight, 2007) agissent dans le sens du commerce concurrentiel de l’enseignement transnational.

Pour les cégeps, en 2007, la population de cette recherche, ces étudiants internationaux inscrits, admis, formés dans deux cégeps font partie de ce qu’on appelle administrativement une *nouvelle clientèle*. Une nouvelle clientèle administrative se définit par rapport à la clientèle traditionnelle, ici celle de la formation *ordinaire* des cégeps, par rapport à la formation continue. Une clientèle peut être nouvelle en langage administratif parce qu’un programme ne s’offre que dans ce cégep, par exemple.

Comment décrire ce qui les caractérise?

Vous trouverez en annexe une **vue schématique** des caractéristiques de ces étudiants *nouveaux*.¹⁸

Ils sont de jeunes adultes dont l'âge varie entre 19 et 30 ans avec un âge moyen de 22 ans. Pour l'enseignement régulier, ce n'est pas la clientèle habituelle, qui a 17 ans en arrivant au cégep avec le Diplôme d'études secondaires. Cet âge moyen implique des statuts sociaux divers en comparaison avec le statut homogène d'une clientèle de 17 ans. Quelques étudiants internationaux sont mariés et peuvent être aussi parents. Certains sont des chômeurs qui reviennent aux études, des raccrocheurs.

Ils participent à un programme de mobilité de formation professionnelle organisée pour une cohorte, par leur pays d'origine. Ils sont en migration pour études et non dans un parcours d'immigration. Ils sont de nouveaux internationaux parmi ceux de la mobilité étudiante entrante au Québec puisqu'il s'agit d'une mobilité longue mais avec un retour dans le pays d'origine comme condition essentielle du programme. Ils sont aussi différents parce qu'ils participent à une mobilité temporaire mais d'une durée de trois ans.

Un projet de mobilité pour études est à la fois un projet personnel et professionnel. Un projet personnel qui exige d'eux et d'elles du courage et le goût de l'aventure. Ce ne sont pas des attitudes exigées pour les étudiants locaux s'inscrivant dans leur cégep régional à la sortie de leurs études secondaires. Ces attitudes sont fréquemment reconnues chez des adultes de la formation continue.

Leur projet de formation professionnelle lié à un programme d'insertion professionnelle est élaboré par des organismes de formation professionnelle de leur pays d'origine.

Cette caractéristique est exceptionnelle à l'enseignement régulier d'un cégep et même peu fréquente à la formation continue.

Leur parcours scolaire antérieur qui leur a donné accès à ce programme de mobilité est un diplôme français reconnu, le baccalauréat. Certains de ces étudiants ont aussi fait des études universitaires, en plus.

Ils sont citoyens français habitant sur le territoire de la Nouvelle-Calédonie : ils sont donc des étudiants français et, à ce titre, plusieurs ententes France-Québec dans le domaine de la formation régissent les conditions de leur migration pour études. Ces ententes visent à favoriser la mobilité étudiante entrante et sortante. Dans le cas présent, s'ajoute une entente spécifique entre la Nouvelle-Calédonie et chaque cégep partenaire. Ces ententes favorisent l'émergence de nouvelles clientèles. L'entente étant spécifique, les équivalences ne sont pas uniformes et les curriculums de trois ans sont différents selon les programmes et les cégeps.

Ils ont été recrutés dans leur pays d'origine dans le cadre des programmes de formation professionnelle élaborés par l'Institut pour le Développement des Compétences en Nouvelle-Calédonie (IDC-NC).¹⁹

¹⁸ Voir annexe 1 – Schéma de l'identité, p. 101.

Le recrutement se fait par le site internet de cet organisme gouvernemental, des campagnes de promotion du programme spécifique de mobilité vers le Québec, des rencontres de promotion organisées avec les partenaires québécois de ce projet qui vont annuellement dans ce pays. Les cégeps délèguent des intervenants pour recruter cette nouvelle clientèle, l'organisme Cégep international organise les missions québécoises, les services régionaux d'admission y participent. Ce sont donc des étudiants sélectionnés selon les critères d'admissibilité des cégeps et en plus selon les critères du dispositif calédonien.

Toutes ces démarches exigeantes jusqu'à l'admission ne sont pas comparables avec les démarches des étudiants locaux.

Une préparation à cette mobilité est faite par des intervenants et des professeurs québécois avant leur départ et des intervenants de l'Institut pour le Développement des Compétences en Nouvelle-Calédonie (IDC-NC).

Le choix définitif des étudiants revient au gouvernement de la Nouvelle-Calédonie qui assume tous les frais liés à cette mobilité et suit le parcours de chaque étudiant. Des missions viennent annuellement à la rencontre de leurs étudiants dans chacun des cégeps. Le suivi du parcours de migration et du parcours scolaire, le suivi pédagogique et le suivi administratif exigent la participation et la collaboration de plusieurs acteurs dans le pays d'origine comme dans chacun des cégeps. Cette pratique de collaboration internationale entre un établissement et un gouvernement est inhabituelle, exceptionnelle dans le réseau collégial régulier.

L'organisation du séjour : le logement, les transports, les soins médicaux, l'adéquation entre les ressources et le coût de la vie (Vuilletet, 2005) est sous la responsabilité de chaque cégep selon l'entente de ce programme. Ce n'est pas qu'une offre de services mais une responsabilité aussi des conditions légales de migration au Canada. C'est aussi une responsabilité assumée depuis seulement quelques années par les cégeps.

Par ces caractéristiques, c'est une nouvelle clientèle formée de nouveaux étudiants qui arrive en 2007 dans ces deux cégeps, dans des classes de la première session pour une formation dans des programmes du secteur régulier professionnel.

Ces nouveaux étudiants modifient le portrait de ces classes et rendent les classes moins homogènes. Leurs parcours scolaires, de vie sont multiples et plus diversifiés que ceux des étudiants locaux, les diplômes antérieurs sont plus variés et les savoirs et compétences aussi. Ce sont des *classes nouvelles* pour les enseignants et les intervenants.²⁰

CONTEXTE REGIONAL DE L'ARRIVEE DE CETTE NOUVELLE CLIENTELE

Utiliser l'expression même ***nouvelle clientèle***, c'est se rendre compte que la population de la région ne peut plus suffire à faire vivre une institution d'éducation comme le cégep.

¹⁹ Voir annexe 3 – Cégep Mobilité Québec, p. 103.

²⁰ Annexe 2 : schéma des nouveaux étudiants, p. 102.

« *Ça l'air qu'on est rendu là, on est obligé d'aller chercher à l'international* ». Cette remarque de plusieurs enseignants et intervenants s'inscrit dans le constat général d'une démographie régionale des régions éloignées des grands centres du Québec.

Ce contexte est fort différent en Nouvelle-Calédonie comme l'affirme la recherche « *Éléments pour un diagnostic du système éducatif en Nouvelle-Calédonie* ». Les filières techniques dans des spécialités industrielles ne trouvent pas leur public dans les cégeps québécois alors que « pour le brevet de technicien supérieur, sur la période 1990-2006, le nombre de diplômés en Nouvelle-Calédonie a été multiplié par 4, contre 1,9 en métropole, mais la demande sociale et économique engage à renforcer ces formations très prisées par les jeunes et les employeurs. » (Vice-rectorat :38).

Les formations de technicien supérieur sont aussi très prisées par les employeurs québécois mais pas par les jeunes qui ne s'inscrivent pas en grand nombre dans les programmes techniques physiques.

Le contexte de mondialisation rapproche aussi la Nouvelle-Calédonie et le Québec, dans le secteur minier. Tout comme en Nouvelle-Calédonie, le secteur minier est important au Québec et au Canada. Les entreprises multinationales installées en Nouvelle-Calédonie ont aussi des installations au Canada, elles emploient du personnel québécois francophone et ce personnel a été formé dans les cégeps et les universités québécoises. Les deux cégeps qui ont accueilli la première cohorte d'étudiants néo-calédoniens sont situés dans des régions minières et ont été choisis pour leur expertise de formation dans ce domaine.

En plus, la Nouvelle-Calédonie est un territoire français qui veut établir des liens avec les États francophones en plus de ses liens avec la France métropolitaine.

Les cégeps du Québec ne sont pas liés par des accords du type des accords de Bologne qui permettent une mobilité plus fluide entre les différents pays européens. Ces accords simplifient aussi la reconnaissance des diplômes et des unités de formation. Cet élément peut diminuer l'attrait du Québec comme destination d'une mobilité étudiante et peut aussi alourdir l'accueil administratif des cégeps.²¹

LES REPRESENTATIONS INITIALES

Comprendre le parcours des étudiants internationaux c'est aussi saisir les représentations des différents groupes d'acteurs. Un deuxième **schéma** inclut les représentations sociales.²²

Des enseignants se représentaient les bacheliers du système français comme plus compétents que leurs étudiants de première année issus de l'école secondaire du système scolaire québécois, leurs étudiants locaux *traditionnels* (Bessette, 1999) ce qui implique une comparaison avec la représentation de l'étudiant québécois de 2007.

« Est autre ce qui n'est pas la même personne ou la même chose » comme écrit le Littré qui ajoute une nuance importante « quand on postule une similitude entre le même et l'autre peut intervenir l'idée que celui-ci occupe une position seconde, de reproduction inférieure

²¹ Annexe 1 - Schéma de l'identité, p. 101.

²² Annexe 2 - Nouveaux étudiants, p. 102.

du même, tandis que quand on postule une différence entre deux manifestations d'une même chose, l'autre peut être assorti d'une qualification de supériorité »

Des enseignants d'un programme technique déclarent que les « candidats à leur programme devraient avoir le profil de sciences pures » ce qui représente socialement, en 2007 au Québec, des étudiants scolairement dotés.

Les étudiants locaux *réels* dans leurs classes ne sont pas ceux *espérés* et on assiste au même constat de la réalité pour les étudiants internationaux. Cette représentation de l'étudiant international surdoué, *sur doté socialement et scolairement* est une image tenace dans les documents sur l'internationalisation à l'enseignement supérieur et se traduit par exemple par une compétition entre établissements pour recruter les meilleurs candidats, pour retenir les meilleurs candidats pour l'immigration.

Plusieurs professeurs espèrent que leur cégep a attiré, choisi, recruté et admis les meilleurs candidats avec même un doute seront-ils *surqualifiés* pour notre programme et s'ils n'étaient qu'aussi bons que les québécois avec un secondaire V normal.

La représentation d'un bachelier français est aussi quelqu'un qui s'exprime bien et facilement, donc « *mieux que nos étudiants.* » Ces représentations sont en lien avec un projet d'internationalisation avec la France, avec un territoire français d'outre-mer.

Les enseignants et les intervenants se représentent le « système français » d'éducation comme *compliqué, complexe* alors que notre système est perçu comme beaucoup plus simple. Cette simplicité du connu, le nôtre et cette complexité de l'autre, inconnu pourrait être une barrière dans le dialogue sur ce dispositif et par généralisation sur la présence d'étudiants internationaux.

La recherche de nouvelles clientèles internationales à l'enseignement régulier est du ressort de la direction générale du cégep. Ces nouvelles clientèles exigent des démarches qui sont considérées comme onéreuses et « ces initiatives d'enseignement transnationales de nature commerciale, généralement censées être, par nature, à but lucratif – bien que cela ne soit pas toujours le cas. (Knight, 2007).

Une autre représentation a trait aux projets des directeurs qui sont initiés en équipe restreinte, qui sont et qui n'aboutissent pas ou qui ne durent pas. La présence d'étudiants internationaux dans les cégeps n'est pas un projet planifié par l'ensemble des acteurs du cégep, leur arrivée n'est pas assez préparée.

LES TENSIONS LIÉES À LA PRÉSENCE D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Un étudiant calédonien exprimant une tension... « *(les professeurs et les intervenants) ils devraient se renseigner d'où on vient et des formations qu'on a reçues... (Comparaison collège-lycée, bac, etc.) ils ne seront peut-être pas plus intéressés, mais plus renseignés... on était les premiers arrivés ici, je savais pas s'ils étaient au courant qu'ils allaient accueillir des étudiants de chez nous* ».

Les étudiants internationaux identifient des tensions liées au DEC comme diplôme. La formation, le curriculum, les cours nécessaires à l'obtention de ce diplôme ne tiennent pas

compte de leurs formations antérieures, ne sont pas reliés explicités en fonction de leurs compétences déjà acquises et reconnues. Ils veulent bien se conformer aux exigences du dispositif calédonien mais ne sont pas soutenus par des intervenants ou des professeurs qui seraient informés et intéressés à arrimer leur trajet scolaire québécois à leur parcours de formation professionnelle comme technicien supérieur.

Ils expriment aussi des craintes sur la non reconnaissance du DEC par la société et les employeurs calédoniens ; et ils ne trouvent sur ce point aussi, aucun répondant.

Les cours de rattrapage dans certaines matières, les cours de formation générale déjà faits au baccalauréat et à refaire sont considérés non pas comme des activités de formation mais comme des *épreuves* pour obtenir le DEC. Comme elles sont souvent présentées ainsi, ils ressentent un jugement qui ressemble à « vous n'avez pas été bien formé antérieurement, vous êtes moins compétent ».

Et en même temps, paradoxalement, des relations humaines et sociales valorisantes. Tous, professeurs et intervenants, reconnaissent le courage des étudiants internationaux. Les étudiants internationaux eux reconnaissent le dévouement à leur égard des professeurs et des intervenants.

Comme nouveaux étudiants, certains ressentent de l'ouverture, de l'inclusion tant dans les classes que dans le cégep mais aussi de la stigmatisation, de la discrimination. Des étudiants québécois de leurs classes témoignent aussi de propos racistes à l'égard de leurs collègues calédoniens. La possibilité de telles tensions n'avait pas été envisagée par ces étudiants avant leur départ vers le Québec.

Les tensions entre les différents acteurs du cégep, enseignants, intervenants, personnel administratif et personnel de direction sont liées au recrutement international et non à ces étudiants, en particulier.

Les tensions sont exprimées sur les modalités, les moyens nécessaires à ce recrutement en regard des ressources disponibles, beaucoup d'efforts et d'énergie pour recruter et accueillir des étudiants internationaux dans chaque cégep.

Les analyses divergentes de la situation de la diminution de clientèle québécoise, des moyens pour assurer la survie des programmes, les aléas du marché de l'emploi et des crises économiques comme celle de 2008 avec les répercussions sur les stages, les emplois locaux ne sont pas explicites ni formellement formulées et encore moins discutées.

La présence de ces *nouveaux* étudiants :

- déclenche plusieurs réactions professionnelles ;
- met en lumière des rapports de pouvoir, de territoire ;
- met aussi en évidence des représentations sociales des différents acteurs impliqués.

« *C'est un projet du DG* » a pour certains cette connotation d'obligation venue d'en haut comme d'autres nouvelles clientèles.

L'arrivée de nouvelles clientèles peut faire surgir des problèmes dans l'école, faire surgir des comportements discriminatoires qu'il faudra gérer en classe comme partout dans le cégep.

Les mêmes questions que celles de la recherche de Bessette sur la présence d'étudiants adultes dans l'enseignement ordinaire sur « les différences, la différenciation des nouvelles clientèles « d'où sortent-ils » qu'ont-ils fait? seront-ils capables de suivre » (Bessette, 1999). « *Ils ne sont pas égaux aux étudiants habituels, traditionnels.* »

Les nouvelles clientèles peuvent obliger à des aménagements, des passe-droits, des traitements faveur, des heures supplémentaires ; des paperasses en plus ; la mise en place de ressources supplémentaires et même spécialisées dans un climat de pénurie.

La représentation de l'international se construit en partie à travers la représentation de *nouvelles* clientèles et aussi avec la représentation de l'immigration en région et elle se reconstruit à travers les expériences réelles de présence d'étudiants étrangers admis au cégep. Ces effets prévisibles ne sont pas explicités et ne sont pas partagés dans le cadre d'un projet institutionnel (Boutinet, 2010) d'accueil d'étudiants internationaux. « *On n'a pas de réunion d'équipe, on a d'autres dossiers, on n'a pas le temps, c'est compartimenté* », comme disent des intervenants rencontrés.

Cette analyse ne se réfère qu'à l'enseignement régulier même si, dans les deux cégeps et pendant la même période, (2007-2009), des cohortes d'étudiants internationaux de la Nouvelle-Calédonie ont été admises tant à la formation continue qu'à la formation régulière. Ce sont deux ententes différentes qui régissent les deux groupes, car l'entente à la formation continue est une entente par laquelle la formation continue du cégep fournit des services éducatifs à des employés calédoniens des compagnies minières internationales. Ces étudiants suivent une formation de 18 mois au terme de laquelle, ils obtiennent un diplôme qui porte le nom d'attestation d'études collégiales. Ces attestations d'études collégiales (AEC) sont décernées directement par les établissements d'enseignement²³. L'accompagnement, le suivi des étudiants n'est pas le même puisqu'il ne s'agit pas du même dispositif ni pour le cégep ni pour le gouvernement calédonien.

Cette précision est importante car ces étudiants internationaux inscrits à la formation continue étudient dans le même cégep, vivent dans la même ville, mais ils ne font pas partie de la population étudiée dans la présente recherche.

6.4 UN DES PROJETS DE MOBILITÉ SORTANTE DES NÉO-CALÉDONIENS

Le dispositif de mobilité de formation professionnelle des néo-calédoniens comme *Cégep Mobilité Québec* représente un projet de mobilité parmi d'autres, et un projet d'internationalisation parmi d'autres pour la Nouvelle-Calédonie.²⁴

²³ Site du MELS

²⁴ La France, l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

Pour les organismes responsables des dispositifs comme celui de *Cégep Mobilité Québec* la mobilité étudiante est une affaire courante et est suivie à l'échelle de la Nouvelle-Calédonie et aussi bien qu'à l'échelle nationale française.

« En 2008, ce sont 2 939 étudiants qui sont recensés, dont : 1 430 dans un établissement de l'enseignement supérieur en Nouvelle-Calédonie ; 1 509 dans un établissement hors de la Nouvelle-Calédonie. La première destination des étudiants calédoniens pour leur parcours d'études supérieures est la France métropolitaine, concentrant 89 % des effectifs. »

Plusieurs étudiants interviewés ont décrit leur parcours scolaire antérieur comme *mobile*. En Nouvelle-Calédonie, ils avaient déjà quitté soit leur province du Nord, soit les Iles Loyauté pour venir étudier dans la capitale de la Nouvelle-Calédonie, Nouméa.

Le fait d'être un adulte en mobilité pour étudier et se former à l'étranger est un aspect de leur identité.

Les étudiants internationaux se confrontent en effet à l'incompatibilité ou du moins à la difficile conciliation entre ces deux sphères... les exigences du marché du travail (mobilité, compétition...) qui sont contraires à celles de la famille (stabilité, solidarité, disponibilité). L'individu moderne « idéal-typique » est un individu sans attaches conformément aux exigences du marché du travail (Beck, 1995 in Ballatore, 2010) et aux exigences de la mobilité étudiante internationale.

Par les différentes mesures d'aide et d'accompagnement, le Québec est devenu la deuxième destination regroupant 6,2 % de la population étudiante,²⁵ cette donnée est issue du rapport 2008 de l'IDC-NC. « L'Institut pour le Développement des Compétences en Nouvelle-Calédonie est un centre de ressources pour l'ensemble des acteurs dans les domaines de la formation et de l'emploi en Nouvelle-Calédonie, et un établissement public d'appui à la politique de formation professionnelle du gouvernement. »²⁶

Plusieurs documents publics, faciles d'accès via internet fournissent de l'information (études, rapports et bilans) sur les différents programmes de formation post-baccalauréat.

Les moyens, les outils, l'expertise de la Nouvelle-Calédonie en mobilité ne sont connus que d'un très petit nombre d'acteurs des cégeps impliqués dans ce dispositif. Le personnel d'encadrement est stable et dédié, des rapports sont produits et les dispositifs qu'ils mettent en place sont évalués.

Il faut ajouter la volonté politique derrière ces programmes de formation professionnelle, *Cégep Mobilité Québec* vise à favoriser l'acquisition d'une qualification répondant aux besoins du marché de la Nouvelle-Calédonie et correspondant aux domaines et spécialités prioritaires du pays.²⁷ « La question de l'avenir institutionnel de l'archipel, indépendance ou autonomie au sein de la République française sera soumise à référendum entre 2014 et 2018. Il revient à ceux qui seront élus lors des élections provinciales de 2014 de décider du calendrier et du système institutionnel à proposer aux Néo-calédoniens. »²⁸

²⁵ Voir annexe 3 – Cégep Mobilité Québec, p. 103.

²⁶ Site de l'IDC_NC <http://www.idcnc.nc/> voir annexe

²⁷ Voir annexe 3- Cégep Mobilité Québec, p. 103.

²⁸ <http://fr-ca.actualites.yahoo.com/sarkozy-promet-respecter-le-choix-des-néo-calédoniens-142426130.html>

Les étudiants calédoniens interrogés se sentent responsables de la réussite de ce dispositif. Car « *C'est un projet de chez-nous.* »

« *On se dit que c'est un devoir de les aider (les étudiants de la 2^e cohorte)... on veut qu'ils réussissent, on fait en sorte qu'ils restent jusqu'au bout... on a tous des points communs, on a nos coutumes aussi, on est comme ça dans la communauté, on a l'habitude même si on se connaît pas, c'est l'éducation...on avait une responsabilité de tenir au moins un an pour qu'ils puissent envoyer d'autres groupes... beaucoup ont échoué... on n'a pas envie de donner une mauvaise image... on fait en sorte que notre gouvernement ait une bonne image de nous... » (OW-UR étu cal août 09).*

On peut aussi lire sur le dépliant de 2011 de l'IDC dans les engagements du boursier « *représenter dignement la Nouvelle-Calédonie* »²⁹.

6.5 REPRÉSENTATION DU PARCOURS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Les cégeps offrent des programmes d'études techniques qui permettent aux étudiants d'acquérir des compétences et des connaissances spécialisées menant directement à l'insertion professionnelle. ***Le diplôme d'études collégiales (DEC - équivalent Bac+2) est obtenu après 3 ans de formation dans le programme de formation choisie.***

Ce passage souligné semble décrire la réalité alors qu'il s'agit d'un lieu commun, une modélisation de la réalité. (Jodelet, 1989).

Car le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) spécifie que : « En principe, la durée nécessaire à l'obtention d'un DEC en formation technique est de trois ans, mais assez peu d'élèves l'obtiennent dans ce délai. De fait, le taux de réussite en trois ans ou moins (soit le temps écoulé depuis la première inscription à un programme conduisant au DEC) se situait, en 2007-2008, à 34,1 % pour les élèves qui avaient débuté et terminé en formation technique. Après 5 ans, le taux est de 55,1 %. »

Le parcours habituel mais peu fréquenté devient un parcours obligé et contraignant pour les étudiants boursiers de ce dispositif puisqu'ils devront obtenir leur DEC en 2010 ce qui sera la réalité d'environ le tiers de leurs collègues de la cohorte 2007-2010.

Ils obtiennent leur DEC au terme d'une formation de trois ans ou « Il faut qu'ils finissent en 3 ans.»

De lieu commun, ça devient une contrainte qui rend « l'international bien compliqué » pour tous les acteurs du cégep. Cette contrainte participe à la construction d'une représentation de l'international comme un dossier « *compliqué, difficile, on n'y arrive pas, ça demande beaucoup d'énergie de beaucoup de gens.* »

²⁹ Voir annexe 3 – Cégep Mobilité Québec, p. 103.

POURQUOI FAUT-IL TANT D'ÉNERGIES SUPPLÉMENTAIRES ET TANT DES PERSONNES IMPLIQUÉES ?

Quand ces étudiants arrivent aux cégeps, à leur admission ils sont inscrits dans le programme X et on devrait à l'étude de leur dossier, leur accorder des équivalences, des exemptions et établir leur parcours des cours à suivre, en six sessions. Les critères des services régionaux d'admission sont des conseils et non des directives pour l'admission alors chaque cégep, chaque programme fixe des critères et des modalités particuliers.

Un certain nombre d'étudiants ont même dû suivre des cours du secondaire à la première session pour « les mettre au niveau des autres » (étudiants locaux), selon des professeurs. Un grand nombre devront suivre des cours de mise à niveau en français en plus des cours de la première session de leur programme.

Une fois qu'ils « sont à égalité », on postule qu'ils sont dans les mêmes conditions que les étudiants locaux pour réussir mais, comme le rappellent les statistiques, « moins de 40 % des étudiants locaux obtiennent leur diplôme après 3 ans et à peine 55 % après 5 ans. »

Pour plusieurs raisons dont celle souvent évoquée « eux (*cette nouvelle clientèle*) ils doivent obtenir leur DEC en 3 ans, l'entente les oblige » les cégeps, les professeurs, les professionnels, les intervenants pédagogiques, administratifs savent qu'il faudra faire plusieurs aménagements pour imaginer arriver à cette réussite en trois ans.

Comment faire pour que les programmes, les règles et les manières de faire des disciplines n'arrivent pas au même résultat dans des classes où cohabitent les deux clientèles ?

Cette question bouleverse les cégeps, la dynamique des programmes, les rapports entre les professeurs d'un même département, les rapports entre les professionnels des services pédagogiques, les rapports entre les services administratifs et les services pédagogiques.

À la fin de la première session, jusqu'à 40 % des étudiants locaux d'un programme par exemple, de génie n'ont pas été réadmis ou ne se sont pas inscrits à la deuxième session. Les professeurs diront, « ils n'étaient pas assez forts, ils n'étaient pas assez motivés, ils sont bien jeunes pour choisir une profession ». Les professeurs, les professionnels à la pédagogie ou à l'organisation scolaire considèrent cette situation comme habituelle. La cohorte 2007-2010 perdra plusieurs étudiants locaux tout au long des trois années, échecs, abandons, allègement de session.

Mais la situation des étudiants internationaux n'est pas la même. En janvier 2008, ils diront, « ce serait **la** honte de retourner sans le DEC », la honte de soi, la honte pour la famille car pour chaque étudiant les implications de sa décision de migrer pour poursuivre ou reprendre ses études sont très importantes. La contrainte d'obtenir le DEC en trois ans a des implications financières par la bourse dont il bénéficie, et en plus le dispositif est mis en place par groupes, par cohortes ce qui a pour effet pour plusieurs étudiants internationaux de considérer tout retrait, tout retour au pays comme un échec du groupe.

Et pour certains : « le cégep, je vais le réussir, je vais réussir ma vie, mais le cégep, c'est lui qui va me permettre... » (AB étu cal mars 09).

6.6 LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX SONT DIFFÉRENTS... MAIS ENCORE

« *Ils sont étrangers, ils sont pas d'ici.* » Voilà pour l'identité assignée floue entendue par plusieurs étudiants locaux, des enseignants et des intervenants des deux cégeps.

En rapportant cette question que des gens du cégep et de la région leur avait posée aux premiers jours de leur arrivée, « *Êtes-vous africains ?* » une étudiante néo-calédonienne commente ainsi : « *ils ne connaissent rien, je n'ai rien d'une africaine.* »

Un étudiant québécois : « *J'ai tout le temps resté ici, des Noirs avec un accent français, c'est normal d'aller leur parler.* »

« *Au collège, c'est plus des regards... du monde que je connais maintenant qui me regardait bizarrement, maintenant ils m'ont dit: la première fois qu'on vous voit, ça fait drôle de voir des étrangers qui débarquent, vous êtes tout le temps ensemble et ça nous fait peur... peur des Noirs, c'est tout, c'est pas compliqué... c'est plutôt des filles... la première fois qu'on vous voit, on a peur, pourtant on n'est pas méchant... ils ont vu qu'on était sociables et qu'il n'y avait rien à craindre... maintenant que je les connais bien, s'ils croisent quelqu'un, il y a moins d'appréhension...* » (UR étu cal mars 09).

Les identités assignées par les différents acteurs du cégep accueillant des étudiants étrangers venus se former se font « sur la base de certains traits, le repérage d'attributs spécifiques, ceux qui apparaissent **anormaux**, bizarres, différents, comme des comportements déviants ou attributs de race, de nationalité ou religion, le stigmatisme » selon Goffman, (1962) cité par (Dubar, 2007).

Les internationaux, les étrangers sont identifiés « à partir de leurs traits physiques par les **normaux**. L'identité constitue en fait un rapport social entre assignation et revendication, appartenance pour autrui et définition pour soi, stigmatisation et réactions au stigmatisme. » (Dubar, 2007).

« *...c'est dur le regard... tu marchais dans le cégep et tout le monde te regardait, tout le monde savait que t'étais pas d'ici.* » comme le soulignait un étudiant international.

Et en classe, un étudiant néo-calédonien ajoute que les étudiants locaux, « *les autres riaient, c'est dur mais j'ai appris à ne pas me battre, à parler et à supporter de faire rire de soi.* »

Il y a aussi l'identité kanack revendiquée par une majorité des étudiants internationaux, néo-calédoniens. Cette identité ethnique autochtone par laquelle plusieurs se définissent et par laquelle les autres (informés, qui leur parlent) les identifient

« *Ils ne sont pas comme nos autochtones* », ou « *ils sont pas pareils comme nos autochtones* ».

Ce sont des remarques surtout entendues de la part d'intervenants, de professeurs. Cette identité assignée d'autochtone se rapporte plus fréquemment à des comportements déviants, à des attributs spécifiques.

« L'identité, la diversité, la hiérarchie, le conflit, la transformation sont au cœur de l'altérité et vont se retrouver dans la façon dont elle se décline socialement. Propriété assignée, l'altérité s'oppose à l'identité et pose la diversité, la pluralité qui implique la différence.

Située au sein du même, elle suppose une certaine rupture et parfois une menace pour l'intégrité. » (Jodelet, 2005 :12).

Il y a aussi les contacts de ces étudiants internationaux avec des autochtones d'ici, des innus et des algonquins. Les contacts ont lieu surtout hors du cégep.

Lors d'une entrevue avec un professeur, je questionne sur la présence autochtone locale dans sa classe : « Il n'y a aucun innu inscrit dans le programme à l'enseignement ordinaire car il faut les mathématiques fortes du secondaire, les 536 pour entrer dans ce programme.»

Lors d'une interview de recherche avec une étudiante, elle me raconte « *Des innus nous ont dit qu'on est pareils aux blancs* » et du même souffle s'adresse à ma *blanchitude* (Thésée, 2010 :217) et me demande « *Que leur avez-vous fait pour qu'ils vous détestent à ce point ?* »

Des propos racistes sont entendus entre étudiants québécois à propos des étudiants néo-calédoniens mais, même si les propos sont réels, les étudiants interviewés précisent qu'ils ne sont pas fréquents, que c'est parce qu'on ne les connaît pas et qu'il faut créer des prétextes pour les connaître.

Quelles sont les activités pour les connaître?

Plusieurs activités organisées par et dans le cégep comme dans le cadre d'une semaine interculturelle, de *Cégeps en spectacle* permettent aux étudiants internationaux d'exprimer ce qu'ils sont et surtout leurs différences.

Des intervenants organisent des rencontres entre étudiants locaux et les étudiants calédoniens dans le cadre de cours d'éducation spécialisée, par exemple. Les étudiants néo-calédoniens participent en grand nombre, seuls les étudiants locaux responsables de l'activité sont présents et ils se demandent « *Que vont-ils leur dire sur eux ?* ». On peut rapprocher cette préoccupation de la remarque d'une étudiante d'un cégep de Montréal, revenant d'un séjour au Nicaragua, séjour organisé dans le cadre d'un cours, qui dit : « *En comparaison avec eux, je ne savais rien sur mon pays. Y-a-t-il un cours 101 sur le Québec, sur la culture du Québec ?* »³⁰

Même s'ils sont visiblement différents plusieurs professeurs leur assigneront une identité « *ils sont comme des étudiants québécois* ». Pas de différences malgré une altérité du dehors, du visible. On peut comprendre que, pour ces professeurs, comme les étudiants québécois, les étudiants internationaux doivent s'adapter au cégep et s'intégrer à la classe et qu'au contraire, les penser autres serait les discriminer.

« Tous les groupes minoritaires entretiennent avec le groupe majoritaire un rapport hiérarchique fondé sur la discrimination. Ce rapport étant porteur d'identités assignées, de représentations et d'attentes. Dans les milieux où les immigrants sont en faible nombre, il est peu pertinent d'envisager des rapports de groupes même si ceux-ci sont omniprésents au moins dans les préjugés qui sont véhiculés. » (Mutombo (2003) in Vatz Laaroussi, 2005 :108).

Il y a aussi les traits culturels valorisés par plusieurs professeurs interviewés.

³⁰ Propos du professeur d'histoire accompagnateur de ce stage, recueillis sur les ondes de la radio de Radio-Canada.

Des professeurs ont assigné des traits culturels aux étudiants néo-calédoniens de leurs classes : ils sont tellement polis, respectueux qu'un enseignant de formation générale lance en boutade : « *ils peuvent m'en donner 30 comme ça.* », avec tous les sous entendus sur le trait culturel de sa clientèle étudiante habituelle.

Une autre identité est définie lors d'une entrevue avec des délégués de l'association étudiante du cégep : « *L'association étudiante s'occupe des étudiants permanents et pas de ceux des AEC ; les étudiants internationaux du régulier viennent rarement à l'association. On n'a pas le temps d'aller les chercher mais s'ils viennent, go on va s'en occuper. Pour l'association, ça n'apporte rien les étudiants internationaux ; pour le cégep, ça donne un bagage culturel : spectacles, souper ; pour les étudiants ; ouverture sur le monde, contact avec une autre culture, vision plus internationale.* »

C'est rare ici des personnes engagées seulement 3 étudiantes à Amnistie Internationale.

Le cégep a une part à faire pour les intégrer, mais eux s'ils ne veulent pas, on ne peut pas aller les chercher par la main. »

Ces propos contrastent avec les observations de Vuilletet sur le rôle des associations étudiantes de l'enseignement supérieur dans :

L'accueil des étudiants étrangers en France bénéficie enfin d'un atout, certes inégal selon les villes et les établissements : un tissu associatif étudiant dynamique. Ce tissu associatif est reconnu comme très utile aux étudiants étrangers. Certaines initiatives tendent à se développer :

- l'accueil des étudiants à l'aéroport et leur accompagnement dans les jours qui suivent ;
- la mise en place d'un stand à l'université durant la période des inscriptions qui permet de rendre l'association visible pour les étudiants étrangers qui peuvent venir y demander un soutien pour leurs démarches et qui facilite leur intégration.

Par ailleurs, les associations proposent aux étudiants de nombreuses activités culturelles et de loisirs qui rencontrent un vif succès auprès des étudiants étrangers, agrémentant ainsi l'ensemble de leur séjour. (Vuilletet, 2005 :130).

L'expression d'un étudiant, collègue de classe de quelques néo-calédoniens : « *ils sont comme des diamants mais qu'on ne reconnaît pas* ». Il les observe, s'informe sur eux, **s'intègre** à eux mais n'arrive pas à franchir la distance entre **eux et nous**, il semble constater un manque de moyens, d'outils pour les approcher.

On pourrait supposer que l'accroissement de la mobilité géographique, sociale et professionnelle favorise des constructions identitaires caractérisées par l'enrichissement et l'acculturation (au sens dynamique de négociation et non d'appréhension d'une nouvelle culture). À regret, il faut reconnaître que non, la relation ne suffit pas pour qu'il y ait rencontre, c'est-à-dire que deux sujets se reconnaissent en tant que sujets et que l'un ne soit pas instrumenté par l'autre dans une relation de domination ou ignoré. (Barbot, 2009).

6.7 LA COHABITATION DE CETTE DIVERSITÉ

« Avec eux, j'enseigne plus, je donne plus de matière, je fais moins de discipline ils veulent tellement apprendre », enseignant, d'un programme technique, dans des classes composées en nombre égal d'étudiants locaux et d'étudiants internationaux.

Le premier point est l'importance qu'il convient d'accorder à l'état des connaissances, à la motivation et d'une manière générale, à la situation dans laquelle se trouve l'apprenant. Le second point que le travail en éducation des adultes rend transparent, par la force des choses, est que le savoir humain n'est pas un tout fixe et bien ordonné.

Il est souvent flou, relatif et changeant. Aussi, dans la maîtrise de ce savoir, les jeunes et les adultes n'éprouvent pas les mêmes difficultés. (Marsolais, 2004 :46).

L'enseignant expliquait son enthousiasme à la fois par le trait culturel de la politesse, l'âge moyen et la volonté de réussir leur projet de formation professionnelle et de migration pour études de ces étudiants internationaux.

Sa remarque est à l'inverse de ce que Drolet (2006) remarque avec l'arrivée massive de jeunes à l'éducation des adultes : « nous sommes en présence d'une intégration scolaire différenciée : des adultes et jeunes adultes qui viennent parfaire leur formation, la clientèle scolaire dite conventionnelle et majoritaire dans nos centres; puis des jeunes désireux de progresser avec des besoins identitaires spécifiques ne relevant plus seulement de l'académique. Des enseignants les décrivent comme des *jeunes en formation adulte*. (Drolet, 2006); ce qui fait dire à un enseignant conscient de la pluralité des besoins de ses **nouveaux** élèves : *j'interviens plus que j'enseigne*. (Drolet, 2010 :9).

Les étudiants néo-calédoniens suggèrent de construire cette cohabitation :

« En mettant à l'aise dès le début... dès le premier jour de classe, organiser quelque chose qui fait que les étudiants calédoniens vont tourner avec les Québécois... Des échanges dès le départ... Habituellement, quand on arrive, on va se mettre dans un coin et on va attendre que ça se passe... dès le départ, qu'ils organisent un petit échange dans la classe... » (UT étu cal août 09).

« ... organiser une fête, une rencontre avec les Calédoniens hors cégep... parler de tout et de rien... essayer de connaître les Calédoniens... Si tu connais bien les Calédoniens, tu peux parler des difficultés... faut faire des rencontres entre élèves et professeurs avant le début de la formation. » (UQ étu cal août 09).

6.7.1 IDENTITÉS ET ACCULTURATION

Les étudiants sont différents parce qu'ils sont non traditionnels. Le modèle d'étudiant non traditionnel se construit sur la représentation sociale de l'étudiant traditionnel et se reconstruit selon les expériences des classes de première année, première session. La plupart du temps, ces classes sont perçues comme des variantes de la réalisation d'une classe traditionnelle.

Par les entrevues avec des enseignants, une classe de première année, première session a été décrite comme deux groupes physiquement étanches, les étudiants traditionnels (Bessette, 1999) de ce programme dans ce cégep et les **nouveaux**, les étrangers. Ils sont tous nouveaux dans ce programme collégial et pour la grande majorité ils sont nouveaux dans ce cégep. Il faut même ajouter que quelques professeurs sont nouvellement professeurs ou nouveaux professeurs dans ce programme ou nouveaux professeurs dans ce cégep et pourtant, ils ont perçu la classe de cette façon.

Dans les programmes techniques, la vision de la classe comme une cohorte est prégnante puisque le nombre d'élèves par classe est petit, les étudiants se retrouvent plusieurs heures par semaine dans les mêmes classes avec les quelques professeurs du programme, et ce, pendant les trois années du programme.

La première session est une session d'acculturation à l'enseignement collégial dans des programmes techniques. Acculturation pour les étudiants québécois traditionnels comme pour les étudiants étrangers.

Les représentations sociales de ce qu'est un étudiant d'un programme technique de l'enseignement ordinaire est la base de l'observation, la perception, de la classe par les enseignants et aussi par les étudiants.

Des professeurs peuvent percevoir la classe comme un ensemble d'individus séparés et les individus se perçoivent ainsi aussi selon les interventions du professeur.

Des professeurs ont perçu deux ensembles assis à quelques mètres de distance dans la classe, avec des caractéristiques d'accents différents, de noms différents, de faciès différents. Les autres caractéristiques de différenciation comme l'âge, le sexe ne sont pas nécessairement perçues, elles ne sont pas mentionnées. La stratégie d'homogénéisation des individus se retrouvant physiquement dans un ensemble donné est un élément de la compréhension à la fois de la représentation de la classe pour les étudiants que pour le professeur et pour la compréhension des actions de ces mêmes individus.

Des professeurs peuvent percevoir la classe comme homogène, un groupe d'étudiants de première année, première session qui sont en phase d'observation d'un milieu professionnel et passeront en une session à travers des activités permettant de tester leur choix d'orientation et aussi leurs capacités à réussir ce programme. Les professeurs diront d'eux, **ils magasinent** comme pour faire le lien avec clientèle. Cette vision des jeunes étudiants des cégeps est partagée par plusieurs professeurs.

Les étudiants étrangers interviewés avec les caractéristiques décrites plus haut, qui ont un objectif clair, un but très précis se sont retrouvés dans des classes de deux programmes différents dans un cégep et dans des classes de cinq programmes différents en première année première session dans l'autre cégep en 2007.

Dans certaines classes, un individu était le seul étudiant étranger identifié comme étranger par tous ou que par son nom. Dans d'autres classes, ils se retrouvaient plusieurs nouvellement arrivés dans une classe. Dans d'autres classes, ils pouvaient former un ensemble en nombre égal à l'autre ensemble des autres non-étrangers, les traditionnels.

La très grande majorité des étudiants des cours de première session d'un programme sont de nouveaux étudiants au collégial, (question posée aussi lors des entrevues avec les étudiants québécois). Mais, comme ils s'identifient et sont identifiés par les services et les professeurs comme des étudiants traditionnels (par exemple l'expression *nos étudiants*) ils sont les modèles-types de l'acculturation pas seulement par leurs attitudes et leurs comportements réels mais aussi par les comportements attendus par les professeurs.

6.8 SUIVI ET ACCOMPAGNEMENT

Il n'y a pas de dispositif formel d'accompagnement des étudiants internationaux dans chaque cégep même si un suivi des étudiants (notes, comportements) doit être transmis de façon régulière à l'organisme calédonien, IDC-NC, chargé du projet *Cégep Mobilité Québec*. La direction de chacun des deux cégeps désigne une ou des personnes chargées de recueillir les informations et de les transmettre par écrit à la responsable calédonienne du dossier. À Nouméa, cette personne est la même depuis août 2007 et elle reçoit les informations de tous les cégeps accueillant des calédoniens, deux cégeps en 2007 et en 2011, douze centres de formation québécois (cégeps et instituts).³¹

Ce suivi vise à assurer que le dispositif mis en place par la Nouvelle-Calédonie est efficace, à savoir que le plus grand nombre des étudiants internationaux participant à *Cégep Mobilité Québec* obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC) dans les délais prescrits de trois ans.

Cet objectif peut être présenté comme un parcours normal et représentant le même traitement et les mêmes conditions que les étudiants locaux. Le parcours des étudiants calédoniens serait donc identique à celui des étudiants locaux.

Cette durée fixée de trois ans est donc une contrainte de cette internationalisation qui a des répercussions dans toutes les décisions.

L'accompagnement, le suivi est fait par plusieurs personnes selon l'organisation spécifique de chaque cégep et selon aussi la gestion de ce type d'internationalisation.

« *C'est moi qui leur apprend leur pays* » (G.A. intervenant mars 09).

L'intervenante qui s'exprime ainsi, a fait plusieurs séjours dans les pays qui envoient des étudiants au Québec, elle a donc expérimenté la mobilité professionnelle internationale. Elle raconte donc aux étudiants étrangers ce qu'elle a appris de la culture de l'autre à travers les rencontres lors de ces séjours professionnels.

L'intervenant décrit le processus d'insertion d'intégration nécessaire à son travail de recrutement et aussi ce qu'elle apprend comme personne en mobilité. Le regard qui se développe, les connaissances qui peuvent s'acquérir quand la position professionnelle en construction est peut-être celle de *médiateur de cultures*. (Anquetil, 2007)

³¹ Voir annexe 3 – Cégep Mobilité Québec, p. 103.

La mobilité professionnelle peut aussi être vécue comme du tourisme d'affaires et nous pourrions comprendre que l'intervenante au-delà du mode de l'éducation, décrit aux étrangers d'ici leur pays d'origine.

Qui, quand et comment, leur apprend-t-on aux enseignants du cégep le pays d'origine de leurs étudiants ? Leur système d'éducation ? Tout ce qui relève de l'éducation comparée.

Dans le projet de recrutement, il est clair que ceux appelés à la migration étudiante et plusieurs étudiants internationaux parlent de décision de survie alors que les recruteurs peuvent être considérés comme des professionnels de la mobilité. Ces professionnels sélectionnent des candidats, et la division du travail dans les cégeps amène à multiplier les intervenants avec lesquels les étudiants internationaux auront à expliquer leur parcours, à demander de l'aide. Ils ne trouvent pas toujours une personne du cégep qui assumera l'entière responsabilité du projet dans lequel ils s'inscrivent en mars 2007.

6.9 COMPRÉHENSION DU PARCOURS

Le parcours des étudiants internationaux au Québec peut se comprendre à travers l'hospitalité qui « est une pratique sociale critique de la vie quotidienne, dans laquelle l'être humain, bon gré, mal gré, se réalise. Véritable épreuve de l'autre, l'hospitalité est riche d'apports et de difficultés, d'ajustements et de compromis, de sacrifices et de conflits » (Gotman, 2001). Le cégep n'a pas comme institution une vocation d'hospitalité (Cova, 2010 :38), mais une vocation d'enseignement et de formation. Mais le recrutement d'étudiants internationaux, une entente de partenariat international à l'enseignement ordinaire devient une situation qui implique « l'hospitalité en tant que fait social, produit par une société, à un moment donné, pour répondre à une situation précise. » (Grassi in Montandon, 2004 :32).

Les termes du dispositif *Cégep Mobilité Québec* ne sont pas connus de tous les acteurs de chaque cégep accueillant. Au plan local régional, il n'y a pas de dispositif écrit formalisé avec des objectifs, des modalités du partenaire québécois du dispositif néo-calédonien.

Mais en 2007, que le dispositif soit formalisé ou pas ces étudiants étrangers sont dans le cégep et pour une formation de trois ans.

La vie au quotidien est fondée sur l'exclusion, sur la méfiance, d'où l'hospitalité instaurée comme geste nécessaire de compensation, d'égalisation, face à une évidente disparité civique du statut des protagonistes. C'est aussi un geste de protection face au danger potentiel de toute extranéité, voire étrangeté.

Plusieurs aspects profondément contradictoires mais cependant complémentaires se côtoient dans les représentations de l'hospitalité. Elle est conditionnelle et inconditionnelle, mythique et réelle, profane et sacrée. (Grassi :32).

« Il y a des lieux de service qui sont hospitaliers accessoirement et occasionnellement au sens où ils accueillent sans avoir pour autant une vocation d'hospitalité, ce sont ... (par exemple) les espaces de formation. » (Cova, 2010 :38).

« On retrouve la complexité même de l'hospitalité, cadre qui intègre et délimite, mais nécessite aussi des *passseurs* interprètes et interlocuteurs, moins spécialistes d'un monde que connaisseurs des mondes qu'il s'agit de faire communiquer » (Gotman, 2001 :46).

Ce sont les acteurs de terrain qui sont impliqués dans l'hospitalité de ce type de projet, accueillir des étudiants recrutés à l'étranger dans le cadre d'une mobilité planifiée, organisée par leur pays d'origine. Ils migrent dans une région du Québec et étudient pendant trois ans pour obtenir un DEC d'un programme technique professionnel.

Une question se pose : est-ce nécessaire de partager les objectifs et les modalités d'un projet pour agir efficacement dans les activités d'accueil et les pratiques d'hospitalité ?

Accueillir en août 2007, un groupe d'étudiants internationaux, « ça dérange » un cégep. Être dérangé est intrinsèque à l'hospitalité et l'hospitalité est aussi l'épreuve de l'altérité. L'épreuve au sens de *Qui est l'autre ?* Sa différence est-elle un obstacle, un rapprochement, une solidarité ou une distance ? (Gotman, 1997).

6.9.1 L'HOSPITALITÉ, ÊTRE L'HÔTE EST À LA FOIS ACCUEILLIR COMME ÊTRE ACCUEILLI

Donc pour répondre à la question, on peut affirmer que les étudiants calédoniens accueillis comme étudiants internationaux dans le cadre du projet *Cégep Mobilité Québec* partagent, endossent les objectifs de ce projet de mobilité. Ils identifient le projet comme celui de leur pays d'origine et non de la société d'accueil.

Ils assument aussi les responsabilités, les comportements et les attitudes d'hôtes accueillis : ils démontrent du respect, de l'humilité et de la reconnaissance comme des représentants de leur pays d'origine que comme des étudiants internationaux invités. Ils ont le souci d'adopter des comportements exemplaires « d'hôtes accueillis » afin que d'autres étudiants néo calédoniens continuent d'être accueillis dans la région, dans le cégep.

Ils partagent les modalités et ils assument même, comme première cohorte le rôle d'accueillir les étudiants des cohortes suivantes. Ils acceptent d'être « dérangés par eux » une hospitalité de famille, disent-ils. Ils deviennent les hôtes des nouveaux migrants et certains intervenants et professeurs les encouragent à prendre ce rôle et les responsabilités.

Comme migrants, ils veulent aussi donner de ce qu'ils sont à la région qui les a accueillis comme par exemple par le soccer. Le soccer est une acceptation de l'altérité pour la société d'accueil dans un contexte régional où la culture du soccer est faible. Le soccer devient aussi un renforcement de l'identité pour les néo-calédoniens. C'est la question de la réceptivité de la société d'accueil vis-vis des apports des migrants (Gotman, 1997 :8).

En considérant le soccer comme un don, instructeur de soccer dans les clubs municipaux comme un apport des migrants à la société régionale, comme reconnaissance identitaire pour ces étudiants, nous abordons l'hospitalité d'une localité envers des migrants et non l'hospitalité d'une institution comme le cégep.

6.9.2 LES ACTEURS DU CÉGEP COMME HÔTES

« Les activités d'accueil et le sens de l'hospitalité ressemblent aux activités et à l'esprit d'accueillir des gens de notre famille, des touristes qui arrivent à l'improviste ; et comme ils parlent français, on peut facilement se comprendre. Ce type d'hospitalité rend à l'aise les gens semblables à nous, permet de transmettre les règles, les habitudes de l'hôte qui accueille. Mais il peut manquer l'épreuve de l'altérité puisque celui qui reçoit apprend moins de ses invités que l'inverse ». (Gotman, 2001 :98).

Les acteurs du cégep, intervenants et professeurs, ont décrit de façon individuelle, leur vision individuelle de leurs pratiques d'accueil. Ces pratiques étaient liées à de la sollicitude envers des individus loin de leur pays, des jeunes loin de leur famille « obligés de vivre dans un pays si froid ». Ce type d'hospitalité peut conduire à un lien social avec un étranger en particulier ou à une attitude de distance bienveillante envers ces groupes d'étrangers qui passent.

Mais il manque « *de discuter avec, de connaître leurs problèmes* » comme le faisait remarquer un étudiant international à qui je demandais : « *Que peut-on améliorer dans l'accueil, vous qui finissez et retournez dans quelques semaines ?* »

Les individus qui sont chargés des activités d'accueil à l'arrivée et/ou du suivi pédagogique et socio-administrativo-légal des étudiants internationaux assument leurs responsabilités d'abord comme une hospitalité liée aux droits et aux responsabilités des règlements à appliquer et pour plusieurs cette fonction du rôle d'hôte les éloigne ou les force à s'éloigner de l'hospitalité **familiale**, l'hospitalité du pareil ; situation qui est parfois difficile à vivre dans une petite ville.

Quelques professeurs et intervenants affichent par des photos, des affiches leurs liens avec le pays d'origine des étudiants internationaux.

Quelques professeurs et intervenants s'informent et s'intéressent au pays d'origine de ces étudiants, *surtout via internet*. D'autres disent que cet intérêt et ces connaissances ne sont pas indispensables à leurs interventions ou à leur enseignement puisqu'ils sont des étudiants comme les autres.

Le sens de l'hospitalité a été identifié comme un facteur de réussite du projet comme une caractéristique du milieu régional. « *Nous, dans les régions, on est accueillants, ce n'est pas comme l'anonymat des villes* », ont dit des professeurs et des intervenants de chacun des cégeps.

Mais, peu ont décrit leurs pratiques en les liant avec l'hospitalité avec le projet de formation de ces étudiants, en lien avec les programmes d'études. Un exemple d'hospitalité est celui de l'enseignant qui justifie son intérêt pour la forêt néo-calédonienne en disant : « *je ne sais pas s'il y a des emplois, ni quels types d'emplois dans ce domaine en Nouvelle-Calédonie mais comme le gouvernement a désigné les programmes de formation professionnelle, je vais donc m'informer sur le type de travail qui attend ces étudiants là-bas, et ajouter des éléments de comparaison.* » Une autre professeure a souligné que le projet serait une réussite si le cégep était choisi parmi d'autres à cause de la qualité de son enseignement, des professeurs.

Il y a aussi l'hospitalité des cégeps lors du passage des missions annuelles de la Nouvelle-Calédonie qui est de type d'hospitalité d'État, de représentants d'un État étranger, hospitalité de partenaires étrangers. Les activités sont des rencontres à la demande de l'accueilli sur des points précis et avec des intervenants précis, les autres activités sont des visites, culturelles ou d'installations d'usines, etc. Il n'y pas d'activités pour toute la communauté collégiale.

7. COMPRÉHENSION DU PARCOURS PAR LES REPRÉSENTATIONS DE PLUSIEURS ÉLÉMENTS INTERDÉPENDANTS

Autour de la formation d'étudiants étrangers dans des programmes techniques, il existe «un jeu d'acteurs complexe se répercutant sur des luttes de représentation du phénomène » (Chakor, 2010) de la présence d'étudiants internationaux dans des classes de l'enseignement ordinaire.

Les représentations divergentes se répercutent sur le type d'intervention et les mesures prises pour assurer à la fois la réussite des étudiants et la réussite du projet institutionnel

La représentation du parcours des préalables nécessaires à la réussite des cours spécifiques d'un programme, à la réussite des cours de la formation générale, à la réussite de l'épreuve uniforme de français par des étudiants participe à la construction d'une représentation de l'étudiant international comme une situation problématique.

Plusieurs intervenants et professeurs présentaient leur situation du cégep-hôte ainsi : Comment réussir à fournir des services éducatifs, formation et diplomation à des étrangers, avec nos moyens habituels et avec un minimum d'ajout de services d'accueil et d'accompagnement ?

7.1 REPRÉSENTATION DES PARTENARIATS INTERNATIONAUX

Il faut reprendre la représentation de l'offre et de la demande à l'international.

L'offre est faite par le cégep parce *qu'il manque de clientèle au cégep* et dans des programmes spécifiques bien identifiés, c'est un point commun entendu par les enseignants des programmes, par le représentant de Cégep international. Cette expression présente ce manque comme un fait avec une pointe de nostalgie comme si une situation antérieure existait où on n'avait pas besoin de l'international « *on dirait qu'on est rendu là* », comme ont dit quelques enseignants.

Certains ajoutent que cette offre permettra d'ajouter de la **couleur** à notre cégep *homogène de région*.

Notre cégep fait une offre car *nous avons une expertise dans la formation professionnelle dans le domaine minier*.

On fait une offre car sur le marché de l'internationalisation des cégeps il y a concurrence entre les cégeps. « *On est le premier* » dira un intervenant d'un cégep par rapport aux autres cégeps liés par une entente dans le cadre du même dispositif.

Il y a aussi plusieurs éléments de la demande qui se retrouvent dans les propos de plusieurs acteurs du cégep.

Ils (le pays d'origine) doivent faire la demande de services éducatifs car « *ils n'ont pas assez de ressources sur place* », disent des professeurs et des intervenants « *ils sont plus pauvres que nous* », disent des étudiants.

Ils (pays d'origine) demandent des formations professionnelles à ***l'américaine***, symbole du mondial, des multinationales.

Ils sont *moins bons* que nous en formation professionnelle.

Par ces éléments de la représentation de l'offre et de la demande, la représentation de l'international est rééquilibrée, le cégep devient un partenaire de l'international et vient ainsi minimiser « *qu'on est rendu là, obligé d'aller chercher des étrangers* » même si les savoirs sont incomplets ou faux ou non pertinents; comme souvent le sont les savoirs d'une représentation sociale. (Jodelet, 1989)

Les représentations sociales se construisent par le langage et la communication. Des informations précises ne modifient pas ou lentement les représentations parce que les « *savoirs communs* » des représentations sociales sont la base des décisions et des actions professionnelles de chaque personne et aussi du groupe auquel il appartient.³²

Il n'y a pas non plus de recherche active de données ou d'informations dans la construction des représentations, il s'agit d'un savoir commun, spontané, de pensée naturelle. (Jodelet 1989).

La représentation de l'international se teinte donc pour quelques uns, de rapports inégalitaires qui peuvent permettre de diminuer les ajustements et les compromis d'hospitalité des acteurs du cégep-hôte nécessaires dans cette situation « *on peut faire comme d'habitude* ».

7.2 LA REPRÉSENTATION DU PARTENARIAT ENTRE LA NOUVELLE-CALÉDONIE ET LE CÉGEP

« *C'est un projet du DG* », de directeur général du cégep, ce sont les termes des intervenants, comme des professeurs. Dans ce sens, l'international est basé et a comme condition du partenariat entre directeurs d'organisations même si on y ajoute des aspects personnalisés en disant, *un projet de notre directeur général*.

Les professeurs veulent participer à la sélection des étudiants étrangers, ils veulent être partenaires « *On va leur expliquer quels sont les candidats à choisir pour notre programme* », disent les professeurs (partenariat de la sélection).

³² Voir schéma de la représentation sociale p. 25.

« Je vais essayer de comprendre leur système pour savoir de quoi je parle quand je les rencontre. » ; l'intervenante voudrait connaître les diplômes du système français, les types de baccalauréat afin de comprendre les étudiants lorsqu'elle les rencontre, elle veut avoir une base de vocabulaire commune dans les échanges avec ces étudiants. Le partenariat de reconnaissance des diplômes et des acquis engage plusieurs acteurs locaux qui doivent « négocier » à l'interne, avec leurs collègues de cégep l'application de « règles conseillées » par les services régionaux d'admission.

« C'est Monsieur X ou madame X qui est Monsieur ou Madame international, qui doit ou devrait suivre le dossier au complet » avec l'organisme de Cégep international, les responsables de la Nouvelle-Calédonie, fournir les informations de suivi, etc. Le partenariat du côté cégep est symbolisé par une personne, pas un poste ou un titre. Ces personnes sont identifiées par leur nom, elles n'ont pas les mêmes tâches, ni les mêmes responsabilités au fil des trois années de la recherche.

La représentation du partenariat est un suivi administratif de dossiers qui ne met pas en lien les différents acteurs du cégep.

7.3 CONNAISSANCE ET REPRÉSENTATION D'UNE ENTENTE

Le point central répété par des intervenants et des professeurs pour justifier des décisions, des modifications de curriculum « *un diplôme en trois ans, six sessions.* »

Il faut qu'on en garde le plus grand nombre, le moins de renvois, de départs volontaires, d'abandons et d'échecs, voilà la représentation de l'entente selon des intervenants et des responsables de l'international. Ce qui impliquera qu'il faudra être à l'affût et prévenir ces abandons.

Si les étudiants réussissent, nous aurons d'autres candidats l'an prochain pensaient des enseignants. Cette entente selon des intervenants et des professeurs semble créer une compétition puisqu'on compare les effectifs de chacun.

On peut aussi ajouter la représentation des programmes techniques au cégep à l'enseignement ordinaire et les candidats recherchés. La considération des candidatures féminines dans les programmes peuvent être recherchées dans le cadre du dispositif néo-calédonien dans plusieurs programmes techniques à forte majorité masculine, cette « évidente disparité civique du statut des protagonistes nécessite d'instaurer l'hospitalité instaurée comme geste nécessaire de compensation, d'égalisation, et aussi comme un geste de protection face au danger potentiel de toute extranéité, voire étrangeté. » (Grassi in Montandon, 2004)

« La manière dont les étudiants s'affilient ou non à ce monde dont les codes ne leurs sont pas évidents, notamment du point de vue du rapport aux savoirs, à l'étude, à l'évaluation. » (Dubet, 2010) relève aussi des représentations de l'enseignement post-bac pour les étudiants internationaux, et postsecondaire pour les étudiants québécois; les représentations de l'étude, du travail scolaire attendu au cégep avec les liens avec le

secondaire ou avec les études du baccalauréat français et avec l'évaluation, l'attribution de notes, la note de passage et les moyennes.

8. COMPRÉHENSION DE LA RÉUSSITE

Comme la réussite d'une expérience de mobilité étudiante est le fait « d'obtenir de bons résultats et d'atteindre ce qu'on cherchait »³³ les critères pour évaluer sont dépendants des résultats recherchés.

Il est donc possible d'analyser les différents projets partiels nécessaires à la réalisation de cette expérience.

Le projet d'action appartient en propre à la praxis, à une démarche soucieuse de son propre perfectionnement avec la préoccupation pour l'auteur de maîtriser cette démarche, malgré son caractère interminable. Il lui faudra donc se doter dans son projet d'action d'indicateurs d'évaluation, objectivables permettant de saisir l'état d'avancement et la qualité de l'action déployée. Ce souci de maîtriser l'action conduite laisse toujours insatisfait, tant la maîtrise d'une action s'avère partielle et aléatoire parce que tributaire de circonstances qui peuvent facilement en contrarier le bon déroulement, destinant finalement tout projet d'action au recommencement, à la reprise pour rendre l'action menée avec les moyens utilisés plus conforme aux exigences posées et aux objectifs poursuivis. (Boutinet, 2010).

8.1 LE PROJET DE MIGRATION ET LA NÉGOCIATION DE PROJET

Le projet de recrutement est réalisé en peu de temps et peu de personnes impliquées dans chacun des cégeps et l'évaluation de ce projet sera faite par plusieurs acteurs. si nous reprenons la rose des vents des projets de Boutinet (2010:149). Le pôle technique est le plus important pour les acteurs, les auteurs de ce projet de recrutement; ils sont des individus qui en 2007 sont les instigateurs de ce projet-pilote, pragmatique.

Le projet de mobilité vers le Québec se réalise par la participation d'individus qui souhaitent, acceptent ou se résignent à émigrer temporairement pour se construire un avenir meilleur ou pour vivre une aventure. Ce projet existentiel pour eux prend la forme d'une mobilité longue à l'autre bout de la terre.

« Le secteur formé par les pôles existentiel et individuel valorise la dimension identitaire et motivationnelle implicative permettant de déployer un sentiment de reconnaissance chez chacun des acteurs engagés dans un projet: il s'agit de pouvoir exister par soi-même à travers ce dans quoi on se trouve engagé, se réaliser soi-même tout en réalisant son projet: double sentiment de reconnaissance: par soi-même et par autrui. » (Boutinet, 2010:146).

³³ Le Petit Robert.

La peur de l'échec, l'anticipation de la honte si ce projet n'aboutit pas au diplôme sont aussi au cœur de cette expérience.

8.2 PROJET DE L'ÉTUDIANT ÉTRANGER

La répartition des places sociales se modifie dans l'école et par l'école et aussi dans ce projet néo-calédonien la quête d'une meilleure place par une mobilité d'études en France, au Québec, en Australie ou en Nouvelle-Zélande. Ce sont les termes des organismes de la Nouvelle-Calédonie.

Mélange de motivations individuelles et collectives, de facteurs d'attraction et d'expulsion, complexité accrue des attentes: tout cela fait partie de la diversification accrue des profils migratoires, comme si un droit à la liberté (de migrer, de s'exprimer, de se réaliser), un droit d'avoir des droits (de travailler, d'avoir une protection sociale, d'obtenir ses papiers), largement induits par la force de l'image et de l'imaginaire migratoire qui en découle, se profilaient en filigrane des attentes et motivations des migrants: une quête de citoyenneté mondialisée, en quelque sorte. (Wihtol de Wenden, 2002:54).

Est-ce que le diplôme de cégep va leur ouvrir les portes d'une carrière professionnelle prometteuse? Un diplôme de cégep, diplôme obtenu à l'étranger est-il un élément d'une identité, citoyenneté mondialisée?

8.3 LE PROJET DE RECRUTEMENT

Le projet de développer la présence d'étudiants étrangers dans les cégeps de région est l'objectif du projet de recrutement des deux cégeps étudiés. Augmenter le nombre d'étudiants dans les programmes techniques qui sont en 2007, en manque de clientèle étudiant locale.

Pour le territoire francophone, il s'agit de diversifier les lieux de formation pour une population à former pour occuper des postes en demande.

LADOM (ex-ANT), Agence d'État, est le lien entre les entreprises et les candidats à la mobilité, originaires et résidants des collectivités d'Outre-mer. Notre action vise à favoriser l'insertion professionnelle des travailleurs d'Outre-mer et à répondre aux besoins des acteurs économiques. Au cas particulier, nous favorisons l'accès à l'emploi durable de ces publics sortant d'un parcours de formation professionnelle qualifiante. Notre priorité est le développement économique de l'Outre-mer et plus particulièrement l'emploi local. (Ladom.fr)

L'arrivée en cohorte dont les étudiants sont sélectionnés conjointement par des représentants des cégeps québécois et de l'institut de développement des compétences de la Nouvelle-Calédonie peut être considérée comme une étape d'un projet institutionnel ou comme un nouveau projet.

Les personnes chargées de l'accueil dans la région se débrouillent pour offrir au groupe des lieux pour s'installer et pour leur faire visiter la ville et les alentours. Le récit qui est fait lors des entrevues de pré-enquête en janvier 2008 est une suite d'événements auxquels chaque personne nouvellement impliquée réagit à sa façon. Les personnes impliquées dans les tâches liées à l'installation utilisent donc leurs ressources personnelles, leurs réseaux personnels pour assurer le début de la session.

Les cégeps, Cégep international et l'IDC (Nouvelle-Calédonie) ont en 2007, le même objectif de développer des offres de formation à l'international. L'offre et la demande : Cégep international présente dans différents salons de l'éducation les formations professionnalisantes des cégeps et les ententes France-Québec en éducation qui permettent aux étudiants français d'être exemptés des frais de scolarité imposés aux étudiants étrangers dans les cégeps.

Cégep international a aussi comme mandat d'accompagner les cégeps intéressés dans leurs démarches pour recruter et accueillir des étudiants internationaux dans leur établissement.

Ces offres de formation sont autant à la formation ordinaire qu'à la formation continue. Les deux cégeps étudiés accueillent des cohortes d'étudiants internationaux du même territoire francophone à la formation ordinaire d'une durée de trois ans sanctionnée par un diplôme d'études collégiales et une formation de 18 mois sanctionnée par une attestation d'études collégiales à la formation continue du même établissement.

Dans les classes de la formation continue les classes sont homogènes en ce sens qu'il n'y a que des étudiants calédoniens alors qu'à la formation ordinaire les classes sont hétérogènes.

Les enseignants, un enseignant international, est-ce que ça existe et est-ce que ça devrait exister ? Existe-t-il une construction de l'identité enseignante internationale ou interculturelle ?

Les ambitions de la mobilité étudiante est d'ouvrir les perspectives du positionnement de l'étudiant formé à l'étranger.

Est-ce aussi d'ouvrir les perspectives de positionnement des étudiants locaux?

Est-ce la seule présence dans les classes des étudiants étrangers qui ouvrira les perspectives? Comment dépasser la visibilité culturelle cachant souvent l'invisibilité sociale (par exemple nous serons tous des employés des mêmes minières / nous formons les employés des minières d'ici et d'ailleurs).

La remarque d'un étudiant québécois en décrivant la cohabitation avec les étudiants internationaux comme : « *ce sont des diamants mais on ne les voit pas* », souligne que la seule présence sans projet de socialisation explicite ne garantit pas la réussite de la cohabitation. On passe à côté de quelque chose.

La réussite des projets de formation continue des étrangers de la compagnie minière en formation continue dans les deux cégeps dans des classes homogénéisées par ethnicisation et la formation au cégep ordinaire dans des programmes dont les diplômés seront en demande ici comme là-bas est-elle comparable ? Un professeur enseignant à la formation

initiale comme à la formation continue donc aux classes homogènes et aux classes hétérogènes encourageait le passage de la formation continue à la formation initiale d'un étudiant néo-calédonien en spécifiant : « *Il est assez fort pour faire le DEC et pas seulement l'AEC* ».

Les moyens, les conditions de vie, les ressources d'accompagnement sont différentes pour la même population étudiante étrangère dans les mêmes cégeps. Ces diplômés seront la main d'œuvre des mêmes minières.

8.4 PROJET INSTITUTIONNEL

Migrants pour études ou étudiants internationaux ?

L'identité que l'on se donne et l'identité qu'on nous donne ne sont pas identiques et peuvent se contredire, s'ignorer.

Les étudiants, sujets centraux de cette recherche sont des étudiants sélectionnés dans une population nationale pour une rencontre internationale au Québec, une nation francophone d'Amérique sur le terrain de l'Éducation professionnelle supérieure, les programmes techniques de cégep.

Ce langage est celui des rencontres internationales du marché de l'éducation, des salons nationaux et internationaux de l'emploi, les salons nationaux et internationaux de la jeunesse.

Le marché du travail, de l'emploi et le marché de l'éducation sont souvent présentés comme intrinsèquement liés. Quand le marché du travail est inondé de diplômés qui ne trouvent pas d'emplois alors que des emplois liés à d'autres diplômes sont vacants, on demande à l'école et aux jeunes de s'ajuster dans leur choix de parcours scolaire.

Quand dans une région il est difficile pour l'école de s'ajuster car l'offre d'emplois est là mais peu de diplômés peuvent ou veulent choisir le parcours scolaire nécessaire, voilà qu'on favorise la mobilité, la migration.

L'étudiant international est donc diversifié comme l'étudiant national; diversifié selon les sociétés nationales, selon les marchés internationaux, selon les fluctuations des marchés comme la crise internationale des marchés de 2008-2009.

Les entreprises internationales, les compagnies à capitaux internationaux et exploitant par exemple des mines, des matières premières dans plusieurs pays à travers le monde sont ouvertes à une mobilité d'une partie de leur main d'œuvre.

Comme une main d'œuvre scolarisée, diplômée est souvent importante pour les compagnies, la mobilité pendant la période de formation professionnelle peut être avantageuse à plusieurs égards.

Si on aborde l'identité des personnes qui ont été formées dans les classes de six programmes techniques dans deux cégeps sous l'angle de migrations pour formation

professionnelle en adéquation avec un marché d'emploi régional, local (dans le pays d'origine).

Bouger, travailler, être libre, fuir, retrouver sa famille : quelles aspirations chez ceux qui sont saisis par *l'irrésistible attrait de la mobilité, la fascination de la frontière?* Les parcours différents : hommes attirés par l'occident, femmes recherchant l'indépendance économique, jeunes ruraux en quête d'emplois. Des logiques individuelles et collectives s'affrontent. Mélange de motivations individuelles et collectives, de facteurs d'attraction et d'expulsion, complexité accrue des attentes : tout cela fait partie de la diversification accrue des profils migratoires, comme si un droit à la liberté (de migrer, de s'exprimer, de se réaliser), un droit d'avoir des droits (de travailler, d'avoir une protection sociale, d'obtenir ses papiers), largement induits par la force de l'image et de l'imaginaire migratoire qui en découle, se profilaient en filigrane des attentes et motivations des migrants: une quête de citoyenneté mondialisée, en quelque sorte. (Wihtol de Wenden, 2002:54).

8.5 PROJET DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE

L'extrait suivant présentant les journées sur l'avenir de l'école calédonienne résume bien les buts du projet éducatif la Nouvelle-Calédonie :

« D'un côté la formation initiale, de l'autre la formation professionnelle continue. Entre les deux, un fossé. Pourtant, la première est indissociable de la seconde. Et la seconde doit pouvoir compter sur la première. C'est sur ces deux questions fondamentales que le gouvernement a souhaité se pencher. Un Grand débat sur l'avenir de l'école calédonienne a été lancé en février dernier. La refonte du projet éducatif s'appuiera sur ses conclusions... Parce que qui dit formation professionnelle continue, parle de formation des hommes, de développement économique des entreprises et de construction du pays. Parce que mieux former, c'est ouvrir la voie à l'emploi local, aux partages des richesses... Parce que c'est l'avenir des jeunes qui est en jeu.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Fin 2009, sur le marché de l'emploi, 11 729 offres d'emploi étaient non satisfaites, soit 70 % de plus que les 6 981 demandes d'emploi. Un paradoxe qui résume à lui seul les enjeux de la Nouvelle-Calédonie. Pénurie de main-d'œuvre d'un côté, importance du nombre de demandeurs d'emploi de l'autre... Il s'agit maintenant de trouver la meilleure adéquation. Fers de lance et pivots de la construction du pays, l'éducation et la formation professionnelle continue sont, en ce sens, essentielles et méritent une réflexion, voire une évolution en profondeur. Essentielles parce que « le développement des compétences des Calédoniens est au cœur de la refondation du contrat social initié par l'Accord de Nouméa », a rappelé Philippe Gomès en préambule. Essentielles aussi parce que développer les compétences est le moyen le plus efficace pour favoriser l'accès à l'emploi local et, par là, mieux partager les richesses et réduire les inégalités. C'est la raison pour laquelle le gouvernement a initié deux grandes réflexions, préalables à toute réforme de fond.

Accompagnement et formation sont indissociables.

Les acteurs sont unanimes à reconnaître l'importance du rééquilibrage, mais cela passe nécessairement par un accompagnement des bénéficiaires. Dans l'idéal, tous les centres de formation devraient avoir un centre d'hébergement, de restauration de qualité, avec des personnels dédiés et formés à ces activités.»³⁴

« Le post bac en lycée (BTS, CPGE), dont l'offre est insuffisante eu égard à la demande des familles d'une part, mais aussi par rapport aux besoins de l'économie, obtient des résultats globaux très satisfaisants, de même niveau voire meilleurs que ceux enregistrés en métropole. » (Vice-rectorat, 2008 :36).

8.6 PROJET D'ÉTABLISSEMENT DU CÉGEP

Le projet de formation d'étudiants internationaux dans les domaines techniques liés aux mines est un projet d'établissement de cohortes d'étudiants internationaux mais la phase de conception de dispositif et conception de séquences a été escamotée selon plusieurs intervenants et professeurs. La **phase de conception** « vient avant, elle prépare l'action, elle prépare aussi le suivi et l'évaluation. L'ingénierie de formation est une activité de formalisation d'une action future, associant différents acteurs, dans des contextes déterminés, ayant une finalité explicite d'apprentissage... (c'est une) mise en représentation des finalités explicite d'apprentissage ... une mise en représentation des actions, une élaboration anticipatrice» (Astier, 2003)

9. LIMITES ET PERSPECTIVES

Comme le souligne (Olivier de Serdan 2007:209) avec l'analyse qualitative d'une recherche de terrain exploratoire, « on est loin de l'idée de la « grande théorie ». Il s'agit d'interprétations compréhensives, lesquelles reposent sur des données de terrain. À partir de là, on peut bien sûr apporter des éléments de réflexion... aux débats scientifiques internationaux. »

Les étudiants internationaux interviewés dans le cadre de cette recherche étaient ceux de la première cohorte (2007-2010) du projet néo-calédonien *Cégep Mobilité Québec*. Il s'agit d'expériences locales et pour reprendre les termes de Vatz Laaroussi (2005) à propos des expériences locales d'immigration hors des grands centres :

L'analyse des projets pilotes et leur évaluation au cas par cas amènent aussi à revoir la notion de transférabilité des expériences locales. Si chaque projet est en soi spécifique, contextualiser à un espace et à une dynamique locale, quels savoirs, quels apprentissages peuvent en être retenus pour la mise en œuvre des expériences à venir? Les orientations devraient sans aucun doute s'appuyer sur ces savoirs émergents et évoluer selon ces expériences plutôt que de chercher à les reproduire. (Vatz Laaroussi, 2005)

³⁴ Fédération des industries de Nouvelle-Calédonie, Made in, no 18, avril 2010.

http://www.finc.nc/index.php?option=com_k2&view=item&id=753:formation-quel-avenir-pour-nos-jeunes.pdf

Ainsi les mêmes quatre éléments peuvent déjà être retenus pour les projets à venir :

- 1) l'importance de la sensibilisation voire de l'implication de l'ensemble de la population à la question de l'arrivée et de l'installation de nouveaux étudiants internationaux;
- 2) l'implication des étudiants internationaux au travers de leurs réseaux dans la mise en œuvre des mesures les concernant ;
- 3) la nécessité d'une dynamique structurante pour permettre la poursuite de tel dispositif;
- 4) l'évaluation continue et dynamique des projets en cours avec l'ensemble des acteurs incluant les étudiants internationaux
- 5) et finalement la nécessaire articulation entre les différents niveaux de décision.

CONCLUSION

La réussite du parcours d'étudiants internationaux est liée au développement de l'hospitalité de partenariat dans chaque établissement.

Au delà des activités d'accueil à l'arrivée de ces étudiants étrangers, il y a l'aventure de l'hospitalité.

Offrir l'hospitalité en devenant le partenaire d'une entente comme *Cégep Mobilité Québec* est à la fois pareil et différent à des ententes « d'études suivies d'immigration ».

C'est pareil parce que l'étudiant-immigrant comme l'étudiant en mobilité n'arrive pas les mains vides; il veut être reconnu et offrir ce qu'il est, ce qu'il a.

L'hospitalité est dans les deux situations, un rapport de dépendance entre l'hôte accueillant et l'hôte accueilli et où les deux parties tentent d'atténuer la lourdeur de la dépendance. L'hôte accueillant en expliquant les manières de faire, les attentes d'ici et l'hôte accueilli cherchant une place, sa place dans ce nouveau milieu.

L'hôte se dit « *Je l'ai invité chez moi* » parce que différent, étranger; mais qui sont les hôtes dans un cégep et quelles sont les pratiques d'hospitalité propres à un milieu de formation comme un cégep? L'hospitalité n'est pas une pratique de la quotidienneté, et même elle bouscule et dérange. Mais elle est nécessaire pour atténuer les conflits, les peurs devant l'étranger, l'étrange. (Gotman, 2006) L'effort de l'hospitalité est important, comment faire société avec eux, comment perçoivent-ils nos façons de faire et comment se sentent-ils perçus?

Les étudiants internationaux sont de **nouveaux** étudiants des cégeps qui viennent se former ici pour retourner travailler chez eux.

Comme enseignant ou intervenant, certains se concentrent sur l'apprentissage et considèrent ces « nouveaux étudiants » comme semblables aux étudiants locaux et enseignent « comme d'habitude ».

D'autres, dans une approche plus professionnalisante, imaginent les étudiants dans leur futur milieu de travail. Comme plusieurs d'entre eux travailleront pour des multinationales, des enseignants et des intervenants ont une représentation des tâches et des milieux de travail mondialisés et considèrent les objectifs d'apprentissage de leur programme en adéquation avec ces milieux de travail.

Encore d'autres professeurs et intervenants se questionnent sur la représentation à la fois mondialisée et locales des milieux de travail et considèrent que la cohabitation d'étudiants internationaux et locaux les amène à se familiariser avec différents contextes de travail, ces contextes dépendant des facteurs géographiques, politico-historiques et économiques.

Ils approchent ainsi la compréhension les enjeux sociétaux de cette entente de mobilité étudiante entre la Nouvelle-Calédonie et différents cégeps.

L'entente *Cégep Mobilité Québec* présente aux candidats à cette mobilité une formation diplômante d'une durée prévue de trois ans. Cette durée présentée comme la durée

« normale » de la formation de technicien supérieur est le premier leurre de cette aventure. Moins de 40 % (MELS, 2007) des étudiants locaux admis dans des programmes de techniques physiques obtiennent leur diplôme après trois ans de formation. Cette situation jugée « dans la norme » de ces programmes devient une condition structurelle défavorable à la réussite du parcours scolaire de l'étudiant international.

Les implications de l'entente de partenariat sont souvent résumées par « il faut qu'ils finissent en trois ans ». Les conditions de cette mobilité et de la réussite des études du programme technique ne sont pas partagées par les différents groupes d'acteurs du cégep-hôte. Des personnes sont identifiées pour accueillir, accompagner tandis que d'autres acteurs agissent « comme d'habitude » en occultant la différence, ils sont des étudiants « comme les autres ».

Les moyens habituels des acteurs des cégeps pour favoriser la réussite sont différents à l'enseignement ordinaire de ceux de la formation continue. En effet, à l'enseignement ordinaire, les intervenants comme les professeurs lient la réussite, au choix éclairé d'orientation professionnelle, au talent, aux goûts et la personnalité de l'étudiant. Les nouvelles clientèles locales comme internationales à l'enseignement ordinaire ont certaines caractéristiques similaires à la clientèle de la formation continue. Elles sont composées de jeunes adultes qui, après quelques années d'arrêt, reviennent aux études pour s'inscrire à des programmes porteurs d'emplois locaux et/ou non-traditionnels pour les femmes. Comment les accompagner dans leurs nouveaux parcours de formation initiale ?

Les conditions de vie mises en relief par les étudiants internationaux ont été celles reliées aux rapports sociaux d'une minorité face à une majorité dans une région à faible effectif d'immigrants et à faible effectif d'étudiants étrangers. Le poids des regards tant au cégep que dans la région est lourd et les étudiants internationaux se disent peu préparés à cette réalité.

Leur parcours scolaire antérieur n'est pas connu, ni reconnu par les intervenants et les professeurs. Ils ont l'impression que ni les intervenants, ni les professeurs ne connaissent bien leur projet de mobilité organisée par *Cégep Mobilité Québec*.

Les étudiants ne se sentent pas discriminés par les professeurs ou par les intervenants ; ils évaluent plutôt qu'ils sont ignorés dans leurs différences : ethniques, âge, genre et projet professionnel.

Les étudiants internationaux sont toujours des étudiants qui arrivent dans l'établissement d'accueil avec des parcours inhabituels pour les acteurs des établissements hôtes. La méconnaissance des types de mobilité étudiante entraîne aussi de la confusion.

Plusieurs critères de différenciation des programmes, du processus d'enseignement et d'acquisition de connaissances devraient être étudiés comme des données interculturelles (Knight, 2007) à connaître et à partager entre professeurs et intervenants des pays d'origine et des cégeps. Tous les acteurs des cégeps comme des organismes de formation gouvernementaux étrangers sont dédiés à la formation, l'éducation de la jeunesse de leur société. Comme le propose Knight (2007) serait-il possible d'élaborer un partenariat de solidarité, une hospitalité basée sur des rapports sociaux de solidarité ? (Gotman, 2001)?

Devant ces différences, les acteurs doivent se questionner sur l'essentiel et l'accessoire des bagages nécessaires pour que l'étudiant international invité, à qui nous offrons l'hospitalité, parcoure sans heurts le trajet québécois du cégep et obtienne le diplôme attestant de sa réussite.

Le défi des cégeps est de former en même temps, dans les mêmes classes des techniciens et des techniciennes supérieurs qui travailleront fort probablement pour les mêmes multinationales ou dans des milieux de travail locaux liés aux ressources naturelles de leur territoire mais dans des sociétés différentes.

BIBLIOGRAPHIE ET MÉDIAGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. 2004. *L'éducation interculturelle*, 2^e édition. Presses universitaires de France. Paris. 126 p.
- Agulhon, C. 2009. *Les étudiants étrangers à Paris : entre affiliation et repli*. Harmattan. Paris. 284 p.
- Agulhon, C. 2010 (29-30 avril). «Les ressorts de l'ascension sociale : quelles mobilités ?». *Thémat'IC*. Université de Strasbourg. Vidéo. Paris. 46 min. 46 s. <<http://thematic.hautetfort.com/colloque-en-cours/>>
- Agulhon, C. 2009. Postface. *Formation emploi 3*, no 107, p. 73-76.
- Agulhon, C. 2009 (Janvier-mars). «Présentation de l'ouvrage Mobilités étudiantes sud nord trajectoires scolaires de Marocains en France et d'insertion professionnelle au Maroc». In *Formation emploi*. En ligne. <<http://formationemploi.revues.org/index1878.html>>. Consulté le 9 août 2011.
- Alaoui, D. 2010 (Novembre). «Éduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal». *Éducation et formation interculturelles : regards critiques, Recherches en éducation*. p. 5-9.
- Anadón, M. 2006. « La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». In *Recherches Qualitatives*, vol. 26 (1), p. 5-31. En ligne. <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>>. Consulté le 8 février 2008.
- Anquetil, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle, une recherche-action pour un parcours de formation*. Collection Transversales, vol. 17, Peter Lang, Éditions scientifiques internationales. Berne. 342 p.
- Association des universités et des collèges du Canada. 2008, En ligne. <<http://www.aucc.ca>>. Consulté le 8 février 2008.
- Association des universités francophones et des collèges (AUGC). 2007 (Août). *Lettre d'information* no 13. En ligne. <http://www.aufc.ca/bulletin/lettre_info13.htm>. Consulté le 8 février 2008.
- Astier, P. 2003. «Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation». *Éducation permanente*, no 157. En ligne. <http://www.educationpermanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=157&id_article=1555>.
- Ballatore, M. 2010. *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens : entre mythes et réalités*. Presses universitaires de France. Paris. 216 p.
- Ballatore, M. T. 2008. «L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants». *Formation emploi 3*, no 103, p. 57-74.
- Barbeau, D. 2007. *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*. Presses de l'Université Laval. Québec. 426 p.

- Barbier, J.-M. 2001. «La constitution de champs de pratiques en champs de recherche». In J. M. Baudoin et J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation*, p. 305-317. Université DeBoeck. Paris.
- Barbier, J.-M. 2009. «Les dispositifs de formation : diversités et cohérences-outils d'approche» In Barbier et al. *L'encyclopédie de la formation*. Presses universitaires de France. Paris. p. 223-249.
- Barbot, M.-J. 2010. *Cours : Cultures et interculturel, Spécialité « Didactique des langues et des cultures*. Université de Lille. En ligne. <http://documents.univ-lille3.fr/files/espaces/composantes/lettres-modernes/Guide_SDL_2010-2011.pdf>.
- Baron, M. et al. 2006 (8 et 9 juin). «Regards croisés sur la question étudiants : parcours, diplômes et insertion». *Regards croisés sur les étudiants et les jeunes diplômés : déterminants individuels et migrations régionales*. Colloque du RESUP. Bordeaux, France.
- Barry, A. 2004 (Février-mars). «Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux.» *Vie pédagogique*, no 130, p. 20-24.
- Bauman, Z. 1999. *Le coût humain de la mondialisation*. Hachette. Paris. 204 p.
- Benguigui, C. et al. 2010 (9 novembre). *Être étudiant en prison : quelles pratiques et quels enjeux*. Bibliothèque universitaire de La Rochelle. La Rochelle, France.
- Bessette, S. (1999). *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : études pratiques pédagogiques avec ces groupes*. In Centre de documentation collégiale: <<http://www.cdc.qc.ca/pages/bessette.html>>.
- Billiez, J. et C. Trimaille. 2001. «Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale». *Langage et société* 4, no 98, p. 105-127.
- Blanchard-Laville, C. et D. Fablet. 2000. *Analyse de pratiques professionnelles*. l'Harmattan. Paris. 356 p.
- Blanchard-Laville, C. et S. Nadot. 2004. «Analyse de pratiques et professionnalisation Entre affect et représentation». *Connexions* 2, no 82, p. 119-142.
- Boudon, R. 1989. «Petite sociologie de l'incommunication». In *Revue Hermès du CNRS*, no 4, p. 53-66. En ligne. <<http://hdl.handle.net/2042/15356>>.
- Bonin, G. 2000. «Profil des activités internationales des cégeps». *Cégep international*. En ligne. <<http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/gbonin.pdf>>. Consulté le 8 février 2008.
- Bouchard, P. et J.-C. St-Amant. 1996. «Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 21, no 1, 17 p.
- Bourassa, M. L. 2007. «Les outils de la recherche participative». *Éducation et francophonie*, vol. XXXV, XXXV, no 2, p. 3-11.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec. Québec. 184 p.
- Boutinet, J.-P. 2001. *Anthropologie du projet, 6e édition*. Presses universitaires de France. Paris. 351 p.

- Boutinet, J.-P. 2010. *Enjeux et défis pour l'adulte contemporain*. Paris. 11 p.
- Boutinet, J.-P. 2010. *Grammaires des conduites à projet*. PUF. Paris. 286 p.
- Boutinet, J.-P. 2007. «L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte». In *L'orientation scolaire et professionnelle*. En ligne. <<http://osp.revues.org/index1259.html>>. Consulté le 1^{er} juillet 2011.
- Boutinet, J.-P. 2004. *Psychologie des conduites à projet, 4^e édition*. Presses universitaires de France. Paris. 128 p.
- Boutinet, J.-P. 2004. «Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation?». *Savoirs 1*, no 4. p. 9-49.
- Boutinet, J.-P. et P. Dominicé. 2009. *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutés d'un âge de la vie*. Téraèdre. Paris. 155 p.
- Boutinet, J.-P. et al. 2007. *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Presses universitaires de France. Paris, France.
- Boyer, H. 2007. *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3*. Publication de conférence. L'Harmattan. Paris. 226 p.
- Breton, G. 2010. *La mondialisation et l'enseignement supérieur*. Conférence de Gilles Breton au Forum des directeurs généraux. Vidéo. <cegepinternational.qc.ca>.
- Brochu, É. 2010. *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation. Québec. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. 162 p.
- Brown, P. 2008 (21-22-novembre). «24 h pour la diversité culturelle». In *1^{er} Forum sur la diversité culturelle*. En ligne. <<http://www.24hdiversite.com/index.php?id=90>>. Consulté le 11 avril 2011>.
- Brown, P. 2006. «Complémentarité de l'oralité et de l'écriture chez Dewe Gorode (Nouvelle-Calédonie) : la mémoire comme connaissance et la connaissance comme mémoire». *Colloque 2006*. Université Laval. Québec. 12 p.
- Brucy, G. 2010. «Éditorial. Nouvelles perspectives dans l'histoire de la formation professionnelle initiale et continue». *Le Mouvement Social*, vol. 3, no 232, p. 3-7.
- Caradec, V. et al. 2004. *Matériaux pour une sociologie de l'individu, perspectives et débats*. Presses universitaires du Septentrion. Lille, France. 318 p.
- Cattan, N. 2004. «Genre et mobilité étudiante en Europe». *Espace populations sociétés*. Paris. p. 15-27.
- Cefai, D. 2006. «Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain». In *La méthodologie qualitative* de P. Paillé, p. 33-62. Armand-Collin. Paris.
- Cégep international. 2005. *Profil des activités internationales des cégeps 2005*. En ligne.<http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil_international_de_s_cegeps%20_2005.pdf>. Consulté le 25 janvier 2008.
- Chakor, T. 2011 (1-8 avril). «Journées Guépin 2010 : Le bien-être». In *Maison de la science de l'homme de Nantes*. En ligne. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/58/44/14/PDF/CHAKOR_Tarik_La_promotion_du_Bien-

- A_tre_et_la_prA_vention_des_RPS_au_sein_de_la_sphA_re_professionnelle_Do
c_Nantes_.pdf>. Consulté en 2011.
- Chambon, M. 2009 (Décembre). «L'accueil administratif comme révélateur de l'étranger». *Accueillir*, no 252, p. 77-80. En ligne. <http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/47/252/p077_080.pdf>.
- Charlot, B. 2001. *Les jeunes et le savoir, Perspectives internationales*. Éditions Economica. Paris, France. 168 p.
- Chatel, E. 2002. «L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement». *Revue française de pédagogie*, no 141. p. 37-46.
- CNRS-info. 2001 (Juillet). «L'hospitalité, une épreuve de l'autre». *Lettre d'information destinée aux médias*, no. 395. En ligne. <www.cnrs.fr/Cnrspresse/n395/html/n395a05.htm>.
- Cova, V. 2010. «L'hospitalité de lieux de service». In *Laboratoire d'Economie et de Gestion (LEG) - Université de Bourgogne*. En ligne. <<http://leg.u-bourgogne.fr/CERMAB/z-outils/documents/actesJRMB/JRMB15-2010/Cova.pdf>>. Consulté en 2011.
- Curien, P. 2007 (Août). «De nouveaux passeurs identitaires ? Le cas des étudiants «vivant l'étranger». *Recherches sociographiques*, vol. 48, no 2. p. 73-89.
- Danvers, F. 2007. «Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme?». In *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* de J.-P. Boutinet et al., p. 51-72. Presses universitaires de France. Paris.
- Dervin, F. 2008. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Université de Turku. Turun Yliopisto. Finlande. 284 p. En ligne. <<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36411/B307.pdf?sequence=1>>.
- Dervin, F. 2008. «Pour un interculturel en devenir». *Écarts d'identité*, no 113 p. 76-82.
- Dervin, F. 2006. «Temps et identifications vagabondes : le cas des étudiants européens en Finlande». *Migrations sociétés*. Université de Turku. Finlande.
- Dolbec, A. et J. Clément. 2000. «La recherche-action». In *Introduction à la recherche en éducation* de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, p. 199-224. Éditions du CRP. Sherbrooke.
- Doray, P. et al. 2010 (Décembre). «Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles». In *Projet Transitions*. En ligne. <http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/capsule_Note3.pdf>. Consulté en 2011.
- Douglas, M. 1999. *Comment pensent les institutions*. La Découverte. Paris, France. 180 p.
- Drolet, A. 2010 (Avril). «Le centre de formation générale aux adultes : une école inclusive et les pièges de la marginalisation». In *Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes*. En ligne.

- <<http://www.agifga.com/spip/IMG/pdf/adrolet317.pdf>>. Consulté le 21 juillet 2011.
- Dubar, C. 1996. «Des usages sociaux et sociologiques de l'identité». *Éducation permanente*, no 128. p. 37-44.
- Dubar, C. 2007 (Juin). «Dimensions de l'identité». *Revue française des affaires sociales*, no 2. p. 11-25.
- Dubet, F. 2008. *Faits d'école*. L'École des Hautes études en sciences sociales. Paris, France. 310 p.
- Dubet, F. 2009. «Penser les inégalités scolaires». In M. D.-B. Zanten, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* de M. Duru-Bellat et al., p. 17-35. PUF. Paris, France.
- Duchesne, C. 2010. «À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, no 1, p. 95-115.
- Duchesne, C. 2010. *Étude des conceptions des pratiques éducatives d'étudiants étrangers dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement au cycle primaire-moyen en Ontario français*. Université d'Ottawa, Ottawa. 33 p.
- Durand, M. 2011 (13 août). «Carnet du Nord (8) - Les passerelles». In *Le Devoir*. En ligne. <<http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/329312/carnet-du-nord-8-les-passerelles>>. Consulté en 2011.
- Duru-Bellat, M. 2009. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. PUF. Paris, France. 237 p.
- Duru-Bellat, M. et J.-P. Jarousse. 2001. «Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats». *Éducation et Sociétés*, vol. 2, no 8, p. 97-109.
- Endrizzi, L. 2010 (Février). «La mobilité étudiante, entre mythe et réalité, no 51». *Dossier d'actualité de la VST*. En ligne. <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/51-fevrier-2010.php>>. Consulté en 2011.
- Enlart, S. 2009. «La conception de dispositifs de formation, parent pauvre de l'ingénierie». In *L'encyclopédie de la formation* de J.-M. Barbier et al., p. 493-504. Presses Universitaires de France. Paris.
- Ennafaa, R. et al. 2008. *Les étudiants étrangers en France*. La documentation française. Paris. 249 p.
- Ennafaa, R. S. 2008. «Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la fuite des cerveaux». *Formation emploi*, vol. 3, no 103, p. 23-39.
- Erlich, V. C. 2011 (24janvier). «Les étudiants étrangers à Paris, Entre affiliation et repli». In *Revue française de pédagogie*. En ligne. <<http://rfp.revues.org/2307>>. Consulté le 24 avril 2011.
- Fall, K. 1998 (Avril). «Sémantique discursive et recherche interculturelle : contribution à une épistémologie interculturelle». In Association pour la recherche interculturelle. *Bulletin*, no 30, p. 3. En ligne.<<http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/Sommaire30/05KhadiyaFall.pdf>>.

- Fédération des cégeps. 2011 (15-juin). «Rencontre nationale sur l'adéquation formation-emploi - La Fédération des cégeps estime qu'il est temps d'agir». In AMEQ en ligne. En ligne. <http://www.ameqenligne.com/nouvelle_detail.asp?ID=157050&B=1>. Consulté en juin 2011.
- Forget, D. 2001 (Janvier-février). «Immigration sans frontières in Découvrir». *Association francophone pour le savoir*. En ligne. <http://www.acfas.ca/decouvrir/enligne/zoom/221_immigration.html>. Consulté le 10 avril 2011.
- Forlot, G. 2010 décembre. «Langues et choix de scolarisation. Les Français expatriés au Canada : de l'ethnocentrisme à la diversité». *Éducation et sociétés*, no 25, p. 139-155.
- Gagné, N. 2001. «Théorisation et importance du terrain en anthropologie : étude de la construction des notions d'identité et de mondialisation». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 25, no 3, p. 103-122.
- Gaillard, J. et J.-B. Meyer. 1996. «Le Brain Drain revisité De l'exode au réseau». *Les sciences hors d'occident au XXe siècle*, vol. 7. Éditions J. Gaillard. p. 331-347. En ligne. <http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/carton07/010008946.pdf>.
- Giordan, A. 2010. «Nouveaux contenus, nouvelles pratiques : peut-on mutualiser les problèmes et les acquis ?». In *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique* de A. J. Hasni, p. 17-50. Presses de l'Université d'Ottawa. Ottawa, Canada:
- Godbout, J. T. 1997. «Recevoir, c'est donner » In *Communications*, vol. 65. En ligne. <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1997_num_65_1_1985>. Consulté en 2011.
- Gohard-Radenkovic, A. 2010. «De la diversité à la différence, de la différence à la différenciation». In *Les faces cachées de l'interculturel - De la rencontre des porteurs de cultures* de G. Thésée et al., p. 55-76. L'Harmattan. Paris.
- Gotman, A. 2006. «Hospitalité». In *Le dictionnaire des sciences humaines* de S. Mesure et al. PUF. Paris.
- Gotman, A. 1997. «La question de l'hospitalité aujourd'hui». In *Communications*, vol. 65. En ligne. <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1997_num_65_1_1983>. Consulté le 16 mai 2011.
- Gotman, A. 2001. *Le sens de l'hospitalité*. PUF. Paris. 507 p.
- Groupe de recherche sur les enjeux sociaux contemporains en Nouvelle-Calédonie. In *Recherches Nouvelle-Calédonie*. En ligne. <<http://www.recherches-nouvelle-caledonie.org/>>.
- Guilbert, L. (dir.). 2004. *Médiations et francophonie interculturelle*. Presses de l'Université Laval. Québec. 224 p.
- Guilbert, L. 2007. «Ethnologie collaborative : Élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration». *Recherches qualitatives - Hors série* no 4, p. 14-36.

- Guillaume-Hofnung, M. 1995. *La médiation. 4^e édition*. Presses universitaires de France. Paris.
- Hamel, J. 2000. «À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point». *Recherches qualitatives*, vol. 21, p. 3-20.
- Harfi, M. C. 2006. «Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs». *Horizons stratégiques*, no 1, p. 28-42.
- Helot, C. et al. 2008. *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt: Peter Lang Éditions scientifiques internationales. 242 p.
- Hughes, E. 1996. «Le drame social du travail». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 115, no 115, p. 94-99.
- Institut pour le développement des compétences en Nouvelle-Calédonie. 2007. *Rapport d'activités 2007*. 80 p.
- Institut pour le développement des compétences en Nouvelle-Calédonie. 2008. *Rapport d'activités 2008*. 158 p.
- Jacob, A. 2010 (8 juin). «La diversité ethnoculturelle : entre la peur et la fascination». *Colloque Psychologie et diversité*. Éd. UQAM. Sainte-Adèle, Québec. 16 p.
- Jodelet, D. 2005. «Formes et figures de l'altérité». In *L'Autre:Regards psychosociaux* de M. Sanchez-Mazas et L. Licata, p. 23-47. Les Presses de l'Université de Grenoble. Grenoble.
- Jodelet, D. 1989-1999. «Représentation sociales : un domaine en expansion». *Les Représentations sociales*, p. 47-78.
- Karady, V. 2002. «La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940». *Actes de la recherche en sciences sociales* 5, no 145, p. 47-60.
- Knight, J. 2005. *Enquête 2005 de l'AIU sur l'Internationalisation. Résultats préliminaires*. France. Association internationale des universités. 24 p.
- Knight, J. 2007. «Enseignement supérieur transnational : introduction». In *L'enseignement supérieur transnational*. OCDE et BIRD/Banque mondiale. p. 25-53.
- Knight, J. 2005. «Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux». In OCDE, *L'enseignement supérieur en Amérique latine. La dimension internationale*. p. 11-45.
- Lamont, M. 2010 (15 avril). *Évaluation de la recherche. Derrière les portes closes des comités de pairs*. Conférence du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, UQAM. En ligne. <
http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/Conference/CIRST_MicheleLamont_15-04-2010.mp3>.
- Le Bortef, G. 2010. *Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, 6^e édition. Éditions Eyrolles. Paris. 143 p.
- Le Floch, M.-C. 2004. «L'idée de qualité différentielle : une notion opératoire dans l'analyse des rapports entre l'individu et un contexte d'action». In *Matériaux pour une sociologie de l'individu, Perspectives et débats* de Vincent Caradec et Danilo Martucelli. Lille, France: Presses universitaires du Septentrion. 318 p.

- Le Floch, M.-C. 2008. «Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif». *Pensée plurielle*, no 18, p. 31-48.
- Le Pogam, Y. 1998. «Michel Maffesoli, analyste de la socialité émergente». In *Corps & Culture*. En ligne. <<http://corpsetculture.revues.org/522>>. Consulté le 14 mars 2011.
- Leclerc, C. et al. 2002. *Ouvrier et manoeuvrer : les savoirs d'expérience développés dans les centres locaux d'emploi*. Université Laval. Québec. Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. 78 p.
- Leclerc-Olive, M. 2010. «Enquêtes biographiques entre bifurcations et évènements». In *Bifurcations - Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement* de Marc Bessin et al, p. 329-346. Éditions La découverte. Paris.
- Legault, G. et L. Rachédi. 2008. *L'intervention interculturelle*, 2e édition. Gaëtan Morin éditeur. Montréal.
- Lemay, V. et C. Lessard. 2009 (17 novembre). «L'impact des examens de sélection sur la réussite éducative». *Regards croisés*. Université de Montréal. 17 min. En ligne. <<http://www.nouvelles.umontreal.ca/multimedia/regards-croises/limpact-des-examens-de-selection-sur-la-reussite-educative.html>>.
- Lévy, D. et G. Zarate. 2003. *La médiation et la didactique des langues et des cultures*. Paris. 189 p.
- Linard, M. 2002. «Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation». *Éducation permanente*, no 152, p. 143-155.
- Loslier, S. et L. Laperrière. 2003. *Immigration récente et apprentissage en contexte collégial*, Cégep de Saint-Laurent, article du rapport PAREA. Montréal. En ligne. <http://www.cdc.qc.ca/pdf/729460_lapierre_article_PAREA_2003.pdf>. Consulté le 5 février 2008.
- Luna Ortega, J. M. 2009. «Famille et mondialisation : une relation vraiment inconcevable ou seulement négligée?». In *ARIC*. En ligne. <[https://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/No47/02%20Luna OrtegaJM%2047.pdf](https://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/No47/02%20Luna%20OrtegaJM%2047.pdf)>.
- Maillebouis, M. et M. Drosile Vasconcellos. 1997. «Un nouveau regard sur l'action éducative : analyse des pratiques professionnelles». *Perspectives documentaires en éducation*. Institut national de recherche pédagogique. No 41, p. 35-67
- Mariette, A. 2010. «Échec « versus « réussite scolaire » ? Processus sociaux d'étiquetage & catégories institutionnelles : le cas des arrêts d'études en cours de baccalauréat professionnel». *Colloque Thémat'IC 2010 : Les ressorts de l'ascension sociale : Quelles mobilités ?* Université de Strasbourg. Paris. 52 min. 1 s. En ligne. <<http://thematic.hautetfort.com/colloque-en-cours/>>.
- Markovà, I. 2007. *Dialogicité et représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris. 315 p.
- Marsolais, A. 2004 (Février-mars). «Des visées et des expériences étrangères de différenciation des parcours scolaires». *Vie pédagogique*, no 130, p. 43-47.

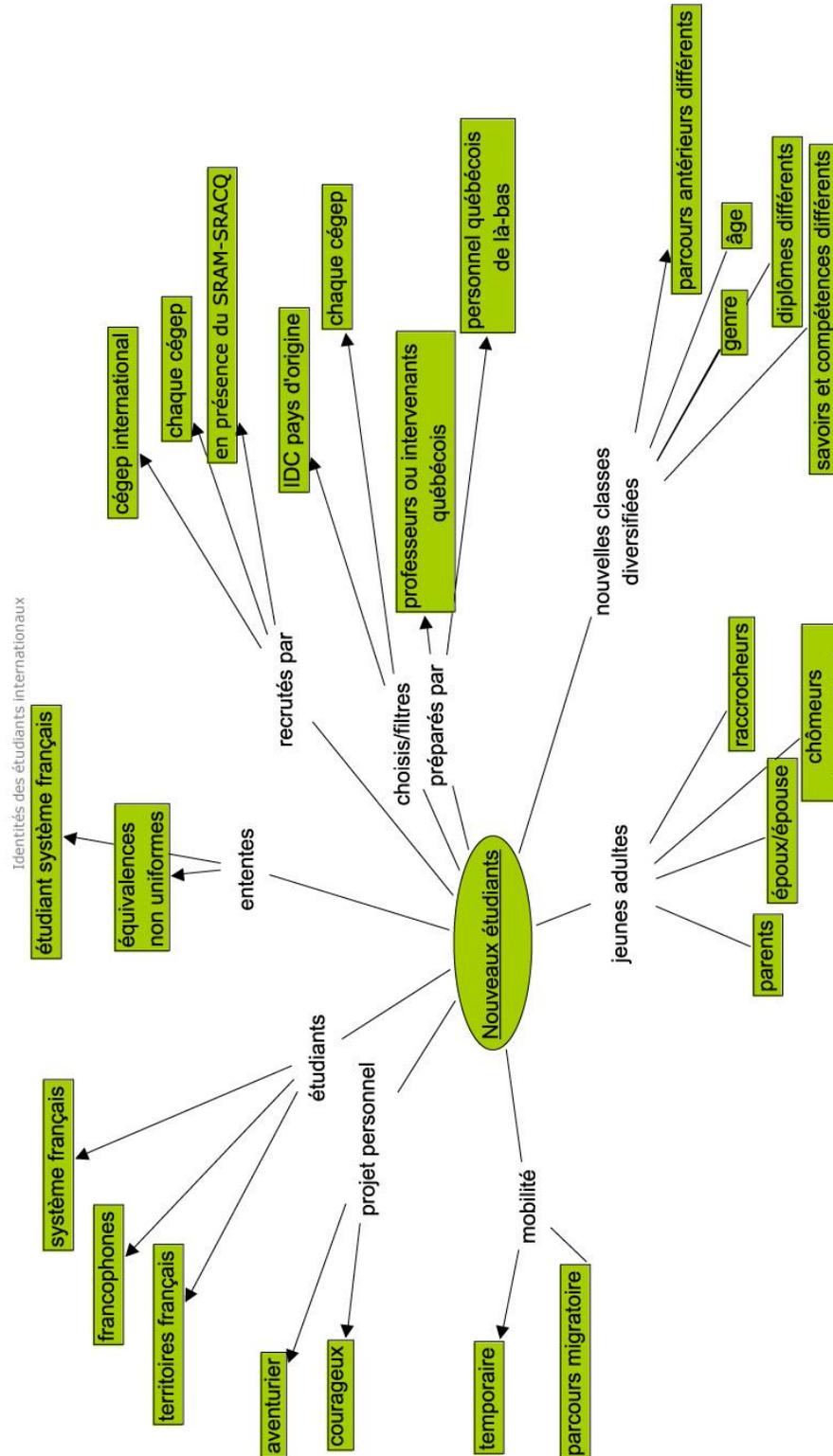
- Mayer, R. et al. 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin éditeur. Montréal. 409 p.
- Ménard, L. 2010. «Du cégep au baccalauréat : diversification des parcours et des expériences». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, no 1, p. 169-190.
- Mendel, G. 1998. *L'acte est une aventure*. Éditions La découverte. Paris. 570 p.
- Mesure, S. et P. Savidan. 2006. *Le dictionnaire des sciences humaines*. PUF. Paris. 206 p.
- Monchartre, S. 2009 (Juin). «Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec». *Recherches en éducation*, no 7, p. 41-53.
- Montandon, A. (dir.). 2004. *Le livre de l'hospitalité*. Bayard Éditions. Paris. 2035 p.
- Moreau, G. 2004 (Avril). «L'enseignement professionnel ou la défaite du projet émancipateur». *Le Monde diplomatique*. p. 22
- Moscovici, S. 2002. «L'ère des représentations sociales». In *L'étude des représentations sociales* de Willem Doise et Augusto Palmonari, p. 34-80. Éditions Delachaux et Niestlé. Neuchâtel-Paris.
- Negura, L. 2006 (22 octobre). «L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales». In *SociologieS, Théories et recherches*. En ligne. <http://sociologies.revues.org/index993.html>. Consulté le 23 janvier 2011.
- Nicolas, H. 2010. «Emporter un diplôme dans son sac. Les transformations de la socialisation sexuée à Lifou (1946-2004)». In *Recherches Nouvelle-Calédonie*. En ligne. <<http://www.recherches-nouvelle-caledonie.org/spip.php?article110>>.
- OCDE. 2008. «Regards sur l'éducation 2008 - Les indicateurs de l'OCD». In *Organisation de coopération et de développement économique*. En ligne. <<http://www.oecd.org/dataoecd/23/24/41284079.pdf>>. Consulté en 2011.
- Paillé, P. (dir.). 2006. «La méthodologie qualitative, Postures de recherche et travail de terrain». Éditions Armand Collin. Paris. 238 p.
- Pharo, P. 2002. «Le lien social entre lien fonctionnel et lien civil». *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 2, no 113, p. 307-330.
- Pharo, P. 2006. «Respect». In *Dictionnaire des sciences humaines* de Sylvie Mesure et Patrick Savidan. Paris, France. Éditions PUF. 1314 p.
- Pierre, P. 2002. «La socialisation des cadres internationaux : stratégies identitaires et mobilisation de l'ethnicité». *Gestion*, vol. 27, p. 65-77.
- Québec. Ministère de l'éducation du Québec. 2002. «L'ingénierie de la formation professionnelle et technique - Mise en oeuvre locale cahier 4». In *Inforoute Formation professionnelle et technique*. 14 p. En ligne. <http://inforoutefpt.org/ingenierieFPT/cahier4_nb_complet.pdf>. Consulté en 2011.
- Québec. Ministère de l'éducation. 2002. *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation...plan de travail conjoint*. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/strat_intern_educ/plan_conjoint.pdf>. Consulté le 8 février 2008.

- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2004. «Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université». In *Éducation, Loisir et Sport*. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/brochure_cheminement_scol.pdf>.
- Rakotomena Mialy, H. 2005 (Octobre). «Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle». In *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, no 2, p. 668-691.
- Rayou, P. 2010 (29-30 avril). «Après les»héritiers». Les nouveaux étudiants, entre affiliation et négociations» In *Les ressorts de l'ascension sociale : Quelles mobilités ?*. Université de Strasbourg. Conférence. Paris. 40 min. 59 s. En ligne. < <http://thematic.hautetfort.com/colloque-en-cours/>>.
- Rayou, P. 2001 (juillet-septembre). «Introduction : Entrer, étudier, réussir à l'université». *Revue française de pédagogie*, vol. 1, no 136, p. 5-7.
- Richard, E. et J. Mareschal. 2010. «Les collégiens et la migration pour études». In *Pédagogie collégiale*. En ligne.
<http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/v23/richard-mareschal-23-4.pdf>
- Robin, J.-Y. 2007. «Le statut de l'accompagnement dans un processus de recherche-formation : le cas particulier de l'entretien carriéologique». In Jean-Pierre Boutinet et al. *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, p. 313-330. Presses universitaires de France. Paris.
- Rochas, S. et al. 2007 (22 octobre). *Pilotage de l'établissement : illustration sur la politique d'ouverture internationale*. Les conférences de l'AMUE. Université Louis Pasteur. Canal C2. Nanterres, France. Conférence filmée. 33. m.8 s.
- Rocher, G. 2010 (Décembre). «Comité école et société». *Fneeq - CSN*. Article 35. 3 p.
- Roy, J. 2006. *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Les Éditions de l'IQRC. Québec. 132 p.
- Runte, R. 2001. «Rééduquer l'humanité : globaliser les programmes et enseigner une éthique internationale pour le nouveau siècle» In *U.-C. E. supérieur, La globalisation : un nouveau paradigme pour les politiques d'enseignement supérieur*. Vol. XXVI, p. 49-58.
- Russo, C. 2006. *L'adaptation socio-culturelle des étudiants étrangers à l'Université de Genève - Le rôle de la nationalité, du sexe et des capacités relationnelles*. Mémoire du DESS en Psychologie Clinique, Genève, Université de Genève. 77 p.
- Saïas, T. 2009. «Cadre et concepts-clés de la psychologie communautaire». *Pratiques Psychologiques*, no 15, p. 7-16.
- Salane, F. 2010 (2 août). *Étudiants en prison : évasion par le haut*. Entrevue télévisée. CanalC2. Nanterre. Vidéo sur internet. 21 min. En ligne. < <http://www.canalc2.tv/video.asp?idvideo=10060>>.
- Salaun, M. 2005. «De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie : état des lieux (communs)». En ligne. 15 p.
<<http://www.recherches-nouvelle-caledonie.org/IMG/pdf/Corail.pdf>>.

- Salaun, M. 2005 (Décembre). «La francophonie en contexte post-colonial : l'exemple de la Nouvelle-Calédonie contemporaine» *Groupe de recherche sur les enjeux sociaux contemporains en Nouvelle-Calédonie*. Washington DC, États-Unis: American Anthropological Association. En ligne.
<<http://www.recherches-nouvelles-caledonie.org/spip.php?article96>>.
- Savoie-Zajc, L. 2001. «La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites ». In *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* de M. Anadón (dir.), p. 15-49. Presses de l'université Laval. Québec.
- Schérer, R. 1997. «Cosmopolitisme et hospitalité». *Communications*. p. 59-68.
- Schomburg, H. et al. 2008. (Juillet-septembre). «Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active». In *Formation emploi*. En ligne.
<<http://formationemploi.revues.org/index2411.html>>. Consulté le 7 décembre 2010.
- Schutz, A. 2003. *L'Étranger*. 1^{re} éd.,1966. Éditions Allia. Paris. 77 p.
- Séguin, D. 2006. «La participation à une recherche comme source de réflexion professionnelle ». In *Développer des compétences en enseignement Quelle place pour la réflexion professionnelle* de A. Beauchesne et al. Actes du colloque. 71^e Congrès de l'Acfas. Rimouski, 2003. p.87-96.
- St-Pierre, L. et D. Raymond. 2003. *Se perfectionner : une affaire personnelle ou collective ?*. AQPC 2003. En ligne.
<http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2003/718.pdf>. Consulté le 6 février 2008.
- Thésée, G. et al. 2010. *Les faces cachées de l'interculturel - De la rencontre des porteurs de cultures*. L'Harmattan. Paris. 249 p.
- UNESCO. 1998 (5-9-octobre). «Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur» In *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle*. En ligne.
<<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/ag-21-f.html>>.
- UQAM, Faculté des Sciences humaines. 2003. «Observatoire international sur le racisme et les discriminations (CRIEC)» In www.uqam.ca. En ligne.
<http://www.criec.uqam.ca/Page/volet_presentation.aspx>.
- Vatz Laaroussi, M. et al. 1995. «Méthodologie féministe et interculturelle : une alliance à facettes multiples». *Recherches féministes*, 8 (2), p. 31-46.
- Vatz Laaroussi, M. 2007. «La recherche qualitative interculturelle. Une recherche engagée?». *Recherches qualitatives, Hors série* (4), p. 2-13.
- Vatz Laaroussi, M. 2005. «L'immigration en dehors des métropoles : vers une relecture des concepts interculturels». *Études ethniques du Canada XXXVII* (3), p. 97-113.
- Vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie. 2008. *Éléments pour un diagnostic du système éducatif en Nouvelle-Calédonie*. Ministère de l'éducation nationale.
- Viens, J. et al. 2010. «Vers un changement de culture en enseignement supérieur» *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), p. 13-23.

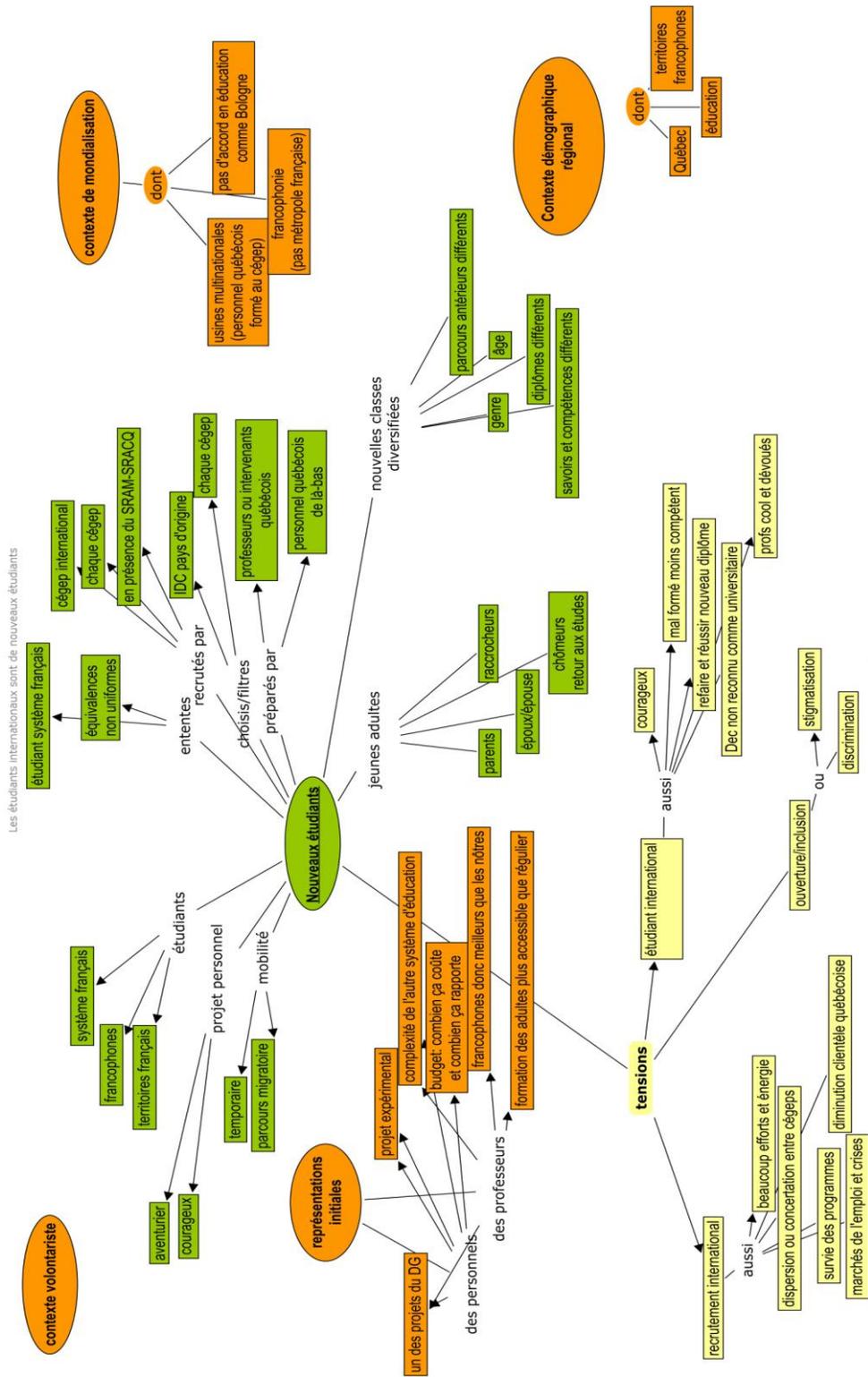
- Vincent, D. et al. 2001. «Raconter sa journée : des histoires de conversations dans la conversation». *Revue québécoise de linguistique*, no 29 (1), p. 179-201.
- Vuilletet, G. 2005 (25-octobre). «Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers : Quelles finalités ? Quels moyens ?». In *La documentation française*. En ligne.
<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000058/index.shtml>>. Consulté le 4 avril 2011.
- Whitol de Wenden, C. 2010. «Les migrations atténuent les inégalités de la planète». *Sciences humaines*, no 213.
- Withol de Wenden, C. 2002. Motivations et attentes de migrants». *Revue Projet* no 272, p. 46-54.
- Wolton, D. 2008 (21-22-novembre). «24 h pour la diversité culturelle». In *1^{er} Forum sur la diversité culturelle*. En ligne.
<<http://www.24hdiversite.com/index.php?id=90>>. Consulté le 11 avril 2011>.
- Zarate, G. 2003. «La médiation en situation identitaire» In D. Lévy, & G. Zarate, *La médiation et la didactique des langues et des cultures* p. 173-185. Nathan. Paris.

ANNEXE 1 – SCHÉMA DE L'IDENTITÉ



Document de travail/D.Séguin/maj 2011

ANNEXE 2 – SCHÉMA NOUVEAUX ÉTUDIANTS



Document de travail / D.Séguin/mar 2011

ANNEXE 3 – CÉGEP MOBILITÉ QUÉBEC



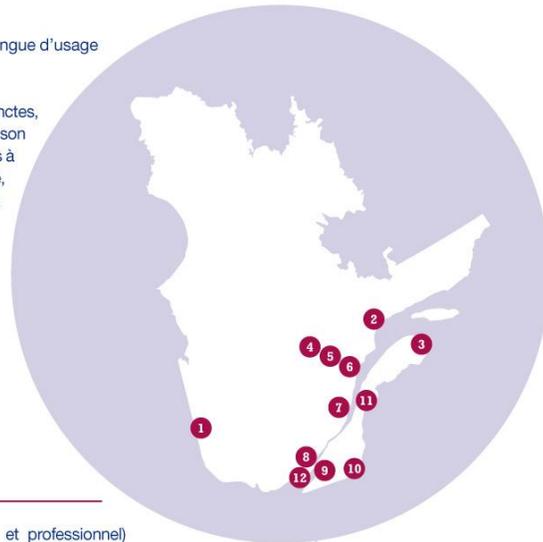
LE QUÉBEC

Le Québec s'étend sur près de 1,7 million de km², ce qui en fait le plus grand des états et provinces d'Amérique du Nord. La province se divise en 17 régions administratives.

La population est surtout concentrée dans le sud de la province. On compte plus de 7 600 000 Québécois, habitant majoritairement dans la vallée du fleuve Saint-Laurent. La province accueille aujourd'hui environ 48 000 nouveaux arrivants par an.

La langue officielle du Québec est le français, langue d'usage de la majorité des habitants (83%).

La province connaît quatre saisons bien distinctes, entre -30°C en saison hivernale et 35°C en saison estivale. De nombreuses activités sont praticables à toutes les saisons de l'année : ski, patin, raquette, motoneige en hiver ou encore randonnées (à pied, en vélo, en canot), sports de glisse sur les nombreux lacs des régions, en été.



LES CÉGÉPS

Les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) correspondent au premier niveau de l'enseignement supérieur au Québec. Ils offrent des programmes d'études techniques qui permettent aux étudiants d'acquérir des compétences et des connaissances spécialisées menant directement à l'insertion professionnelle. **Le Diplôme d'Études Collégiales (DEC – équivalent Bac+2) est obtenu après 3 ans de formation** dans le programme de formation choisie.

En plus de dispenser des formations de qualité, les cégeps offrent également des services gratuits aux étudiants facilitant leur intégration et leur réussite :

- Des enseignants qualifiés et disponibles.
- Des services professionnels et un encadrement pédagogique personnalisés : aide pédagogique individuelle, orientation, coordination de stages, placement, des centres d'aide à l'apprentissage.
- Des bibliothèques informatisées, des laboratoires informatiques et scientifiques de pointe favorisant l'application des connaissances.
- Des services de santé et psychosociaux : psychologues, travailleurs sociaux, etc.
- Des infrastructures et des activités sportives, culturelles et communautaires attrayantes.
- Des résidences étudiantes (pour certains d'entre eux) et des services facilitant la recherche de logement.

- 1 Abitibi-Témiscamingue
- 2 Sept-Îles
- 3 Gaspésie et Îles et EPAQ
- 4 Saint-Félicien
- 5 Jonquière
- 6 Alma Chicoutimi
- 7 Limoilou (Québec)
- 8 Joliette (Lanaudière)
- 9 ITA Saint-Hyacinthe
- 10 Sherbrooke
- 11 ITA La Pocatière
- 12 Maisonneuve (Montréal)



LE DISPOSITIF DEPUIS 2007

CEGEP MOBILITÉ QUÉBEC vise à favoriser l'acquisition d'une qualification répondant aux besoins du marché de la Nouvelle-Calédonie et correspondant aux domaines et spécialités prioritaires du pays.

Chaque année, la Nouvelle-Calédonie choisit les programmes, les cégeps et le nombre de places pour lesquels elle finance le CEGEP MOBILITE QUEBEC.

Actuellement 15 étudiants ont été diplômés et 136 calédoniens sont en cours de formation, inscrits dans 17 programmes différents et répartis dans 12 centres de formation :

Cégeps	Programmes
Abitibi-Témiscamingue	Maintenance industrielle
	Foresterie
	Génie civil
	Minéralurgie
	Géologique appliquée
Alma / Chicoutimi	Génie métallurgique : Procédés de transformation
EPAQ	Transformations des produits aquatiques
Gaspésie et les Iles	Tourisme d'aventure
ITA La Pocatière	Transformation des aliments
ITA Saint-Hyacinthe	Transformation des aliments
Joliette-Lanaudière	Transformation des aliments
Jonquière	Génie chimique
	Environnement, Hygiène, Sécurité au Travail (EHST)
	Génie industriel
Limoilou	Gestion hôtelière
Saint-Félicien	Tourisme
	Milieu naturel
Sherbrooke	Systèmes ordonnés
Sept-Iles	Electronique industrielle
	Maintenance industrielle

Pour faire partie du CEGEP MOBILITE QUEBEC, ils ont participé à différentes étapes de sélection dont vous trouverez le détail sur les pages suivantes. De plus, vous trouverez dans la suite de la brochure, une documentation sur l'offre de formation proposée et les cégeps sélectionnés pour l'année 2011.

CANDIDATER AU DISPOSITIF : LES DIFFÉRENTES ÉTAPES

Le dispositif s'adresse aux adultes post baccalauréat qui répondent aux conditions suivantes :

- Avoir obtenu son baccalauréat.
- Être de nationalité française.
- Être dégage des obligations militaires.

Ne sont pas éligibles au programme, les personnes :

- Inscrites en formation sélective tels les Brevets de Techniciens Supérieurs (BTS), les Diplômes d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques (DEUST), les Diplômes Universitaires (DU).
- Inscrites en 2^{ème} et 3^{ème} année de licence à l'UNC.
- En Contrat de travail à Durée Indéterminée (CDI).



ÉTAPE 1 > LA CONSTITUTION DU DOSSIER

Les dossiers de candidature peuvent être retirés du 1^{er} décembre 2010 au 31 janvier 2011 à l'IDC-NC et auprès de votre conseiller le plus proche, la date limite de dépôt du dossier est fixée sur rendez-vous au plus tard au 11 février 2011 (délai de rigueur).

Le dossier doit comporter impérativement les pièces suivantes :

- Un extrait d'acte de naissance ou une copie du livret de famille (comportant le nom des parents).
- Les bulletins de notes des classes du secondaire (seconde, première, terminale), y compris les classes redoublées.
- Le relevé des notes du baccalauréat et la copie du diplôme.
- 6 photos d'identité (format passeport).
- Une photocopie du passeport ou du récépissé de la demande en cours.
- Un Curriculum Vitae (CV).
- Une lettre de motivation.
- Un extrait de casier judiciaire (bulletin n°3).

Pour les demandeurs d'emploi, ajouter :

- Une photocopie de la carte de demandeur d'emploi.
- Un Relevé d'Identité Bancaire (RIB).

ÉTAPE 2 > LA PRÉSÉLECTION : ENTRETIEN ET DEMANDE D'ADMISSION

Fin février 2011, des rencontres avec les représentants de la délégation québécoise vous permettront d'approfondir la connaissance des contenus de formation et de s'entretenir sur la validité de votre projet professionnel.

Si à l'issue de l'entretien le projet est validé, le candidat devra remplir une fiche d'admission du Cégep en fonction du programme choisi et régler des frais de dossier s'élevant à 7 000 F CFP (non remboursables), à verser en espèces. Ces frais permettent l'instruction du dossier pédagogique du candidat par les services régionaux académiques des Cégeps.

Après réception de l'avis d'admissibilité dans le courant du mois d'avril 2011, le candidat est convoqué à un entretien de positionnement et de motivation et à un test psychotechnique avec un consultant de l'IDC-NC.

Cette procédure permet de donner un avis sur l'adéquation entre le projet de formation, le projet professionnel et le profil du candidat.

Début mai 2011, l'admission définitive est déterminée par la commission du dispositif.

ÉTAPE 3 > LE DOSSIER D'IMMIGRATION

Le candidat retenu devra participer au montage de son dossier d'immigration, en deux étapes :

- Remplir une demande de Certificat d'Acceptation du Québec (CAQ) et régler les frais s'élevant à 8 500 F CFP (non remboursables).
- Une demande de Permis d'Études (PE) et régler les frais s'élevant à 10 500 F CFP (non remboursables).

Pour la demande de CAQ et de PE il est nécessaire de fournir une copie du passeport en cours de validité.

ÉTAPE 4 > LA PRÉPARATION AU DÉPART

Les candidats sélectionnés devront impérativement :

- Se présenter aux tests initiaux de la Remise A Niveau (RAN) mise en place selon leur niveau et leurs profils, sur une période de 8 semaines (juin et juillet).
- Assister à des réunions d'information collective sur la sensibilisation au Québec (pays, culture, mode de vie, usages et coutumes, réglementation, enseignement supérieur) et au cégep (pédagogie, vies sociale, culturelle et autres, services offerts, etc.) d'une durée de 3 à 4 journées.
- Assister aux sessions collectives d'information de la préparation au départ (engagement, prise en charge, départ, conseils, prévention en addictologie) d'une journée environ.

CALENDRIER DES DIFFÉRENTES ÉTAPES	D	J	F	M	A	M	J	J	A
Candidature									
1 ^{er} entretien avec les Cégeps									
Admissibilité (retour Cégeps)									
Entretien et test									
Admission par la commission Nouvelle-Calédonie									
Test initial RAN									
RAN									
Dossier d'immigration									
Sensibilisation au Québec									
Préparation au départ									
Départ									
Début des cours dans le Cégep au Canada									

LA PRISE EN CHARGE DU DISPOSITIF

La prise en charge du dispositif se compose des éléments suivants :

- Un billet aller, un billet retour en fin de formation.
- Une indemnité d'installation (90 000 F XPF) versée en une seule fois.
- Une indemnité mensuelle (83 000 F XPF).
- Une assurance hospitalisation et maladie.
- Les frais d'inscription de la 1^{ère} session.

De plus, le boursier sera suivi pédagogiquement et administrativement par l'encadrement du Cégep et par le responsable de l'Espace Etudiant de l'IDC-NC.

LES ENGAGEMENTS DU BOURSIER

Le bénéficiaire de la mobilité Québec s'engage au travers d'un contrat d'engagement à :

- Suivre les différentes étapes du processus de la préparation au départ et la Remise A Niveau avec assiduité.
- Poursuivre sans interruption le cycle complet de ses études et participer aux contrôles partiels continus et examens.
- Effectuer les stages au Québec.
- Justifier annuellement des résultats obtenus.
- Respecter les lois et règlements en vigueur au Québec.
- Représenter dignement la Nouvelle-Calédonie.
- Revenir travailler en Nouvelle-Calédonie.

