

L'apprentissage du français langue seconde
chez les immigrants chinois, coréens et japonais
à Montréal

Professeur R. Ryan
University of Waterloo
Eté 1997
Français 697

Vivienne Kraus
91091940

Table des matières

Introduction.....1

L'immigration au Canada.....2

L'immigration au Québec.....3

L'éducation et la question linguistique au Québec.....9

La situation à Montréal.....12

Les difficultés linguistiques.....18

La phonétique.....19

La grammaire.....21

Conclusion.....30

Les difficultés sociologiques.....31

L'école.....31

La famille.....37

Le psychosocial.....40

Les solutions.....42

La linguistique.....45

Le ministère, le conseil, l'école.....48

L'école.....51

L'enseignant.....52

Les parents.....55

Conclusion.....56

Bibliographie.....58

Introduction

Présentement au Canada il existe un nombre considérable d'immigrants asiatiques. Quoique la présence des immigrants ait des conséquences positives pour le Canada (pour son économie, pour ses relations internationales, etc.), du côté de l'immigré, c'est parfois le contraire. Depuis l'essor de l'immigration provenant d'Asie, des difficultés surgissent du fait que ces nouveaux arrivés ressemblent beaucoup moins aux Européens, source privilégiée des immigrants au Canada dans le passé, sur les plans physique, culturel et linguistique. Cette étude va porter sur trois groupes asiatiques en particulier, à savoir, les Chinois, les Japonais, et les Coréens, en raison de leurs similarités linguistiques et culturelles. Ces trois groupes se trouvent aussi parmi les communautés linguistiques les plus nombreuses du monde¹. Si le Canada reste un pays destinataire de ces immigrants, ces chiffres témoignent de l'importance d'une meilleure compréhension des difficultés auxquelles se heurtent ces immigrants. Cette étude se concentre sur les obstacles qu'ils rencontrent dans le contexte scolaire. Elle vise à:

- 1) résumer l'histoire de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal
- 2) identifier les difficultés linguistiques, scolaires et sociales les plus importantes éprouvées par ces immigrants
- 3) analyser des solutions déjà retenues par certaines écoles et à en proposer d'autres.

¹ Il y avait, en 1987, 1 milliard de locuteurs chinois (1er rang à l'échelle mondiale), 120 millions de locuteurs japonais (9e rang) et 60 millions de locuteurs coréens (16e rang). (Crystal, p. 287).

L'immigration au Canada

Le Canada, depuis sa Confédération en 1867, a toujours été reconnu comme un pays destinaire de nombreux immigrés. Ce pays immense n'a cessé de recevoir un nombre grandissant d'immigrants, dont les premiers étaient surtout des Français et des Anglais.

A partir de 1880 jusqu'au milieu des années 1890, il y a une émigration massive depuis l'Europe (et surtout l'Angleterre) vers le Canada. Ces immigrants viennent peupler surtout l'ouest non-développé de ce vaste pays (Herberg, p. 61). Malgré cette tendance eurocentrique, il faut reconnaître aussi qu'à la fin du XIXe siècle, de petits groupes d'immigrants d'origine asiatique viennent fournir de la main-d'oeuvre à la construction de la voie ferrée qui va relier l'est à l'ouest. La récession qui suit cet essor à la fin des années 1890 décourage l'émigration vers le Canada, mais au tout début de ce siècle, grâce à la politique de Laurier et de ses Libéraux, la croissance économique donne naissance à la période d'immigration la plus importante jamais vue dans ce pays (Ibid.). Néanmoins, on continue à accorder la préférence aux immigrés européens, conformément à l'Acte de l'Immigration de 1919 qui limite le nombre d'immigrants considérés "indésirables" en raison de leurs habitudes dites "bizarres", qui, selon les autorités canadiennes, gênent leur aptitude à s'adapter à la culture canadienne (Bolaria, p. 112). Les deux guerres mondiales diminuent le désir et la facilité d'entrée au Canada pour les gens cherchant à déménager aux pays moins touchés par le conflit. L'essor économique que connaît le Canada après la deuxième guerre mondiale recrée une demande de main-d'oeuvre et incite de nouveau le soutien des immigrés. Cependant, les cultures autres que britannique, française ou américaine sont toujours peu souhaitées, comme le démontre la déclaration suivante citée

dans l'Annuaire du Canada de 1955: "Prospective immigrants should be of a type that will become readily integrated into the community" (Bolaria, p. 113). En 1962, le gouvernement fédéral décide d'adopter une politique moins discriminatoire en ce qui concerne l'admission d'immigrants. Dans ce nouveau système la formation scolaire, ainsi que les habiletés comptent le plus, sans égard au pays d'origine (Aranas, p. 83). Des modifications subséquentes visent à admettre, outre des travailleurs manoeuvres, des professionnels en gestion, en fabrication et ceux avec des habiletés en agriculture ou de bureau, par exemple (Ibid.). On divise les immigrés en trois catégories: 1) ceux qui sont patronnés par leur famille dans le but de réunir la famille, 2) les réfugiés et 3) ceux qui viennent indépendamment (Ibid.). Ainsi, dans les années 1960, les Chinois et les Japonais arrivent graduellement au Canada. Pendant les années 1970, les Asiatiques représentent presque un tiers des immigrés qui s'y établissent (Herberg, p. 69). En fait, à la fin des années 1970, le nombre d'immigrés asiatiques (abstraction faite des Philippins) était le double de ceux en provenance de Grande-Bretagne (Ibid.). Cette tendance continue même aujourd'hui.

L'immigration au Québec

La situation immigrante au Québec diffère un peu de celle des autres provinces canadiennes, vu la question fondamentale de la langue, et, par conséquent, de la culture québécoises. Le taux d'immigration au Québec est assez bas comparé aux autres provinces au cours du XXe siècle (voir l'Appendice A). Par contre, le Québec mise beaucoup sur ces immigrants pour compenser une diminution de la population de souche québécoise.

En 1971, l'accord Cloutier-Lang permet au Québec de renseigner d'éventuels immigrants sur son caractère distinct au sein de la Confédération canadienne dans l'espoir d'en attirer davantage (Renaud, p. 12). C'était un premier pas pour le Québec vers une politique d'immigration plus axée sur ses propres besoins comme province individuelle et moins sur les besoins collectifs du pays décidés par le gouvernement fédéral.

Ensuite, en 1975, sous l'accord Bienvenu-Andras, le Québec acquiert le droit d'approuver les décisions prises par le gouvernement fédéral en ce qui regarde les immigrants désireux de s'installer au Québec (Ibid.).

Trois ans après, en 1978, l'accord Cullen-Couture donne au Québec la possibilité d'entrer en association avec le gouvernement canadien afin de sélectionner les immigrants "indépendants" qui souhaitent s'établir au Québec (Ibid.).

Enfin, en 1991, l'accord Québec-Canada remplace l'accord antérieur et le gouvernement provincial du Québec est aujourd'hui entièrement responsable du choix des immigrants "indépendants" et aussi des services d'intégration linguistique, culturelle, et économique offerts à ses résidents permanents (Ibid.). Pour cette raison, le Québec reçoit un nombre considérable d'immigrés de pays où l'on parle le français tels que Haïti, la France, le Liban et le Viet-Nam. Le gouvernement fédéral, par contre, est toujours responsable des normes et objectifs de l'immigration et aussi des quotas, en consultation avec le Québec (Ibid.).

Si on regarde les statistiques provinciales (voir pp. 6-8), on voit que jusqu'à tout récemment on ne distinguait pas entre les divers pays asiatiques, mais qu'on les regroupait tous ensemble (par manque d'effectifs suffisants ou par manque de reconnaissance de

cultures différentes, peu importe). Ainsi, il était difficile d'établir le nombre exact d'immigrés venant de ces pays. Les chiffres les plus récents sont intéressants: le groupe de Chinois/Hong Kongais/Taiwanais a presque doublé en dix ans (de 1981 à 1991), les Coréens ayant à peu près triplé leur population pendant cette même période, tandis que les Japonais, eux, ont connu une augmentation de l'ordre de 20%.

En ce qui concerne la langue parlée à la maison, ce sont surtout les Chinois qui retiennent leur langue, tendance toutefois moins accusée chez les Japonais et les Coréens. Cet emploi à la maison de la langue maternelle constitue un obstacle de taille à l'intégration linguistique car le gouvernement ne peut contrôler l'usage à la maison de ces langues autres que le français.

Encore plus intéressante est la situation de la langue maternelle, car les chiffres chez les Chinois et les Japonais dépassent le nombre d'immigrés nés dans ces pays. Il se peut que ces chiffres représentent des immigrants issus d'autres pays tels que les Philippines et Singapour mais dont la langue maternelle est le chinois ou le japonais. Il se peut aussi que les immigrants n'enseignent que leur langue maternelle et non le français à leurs enfants. Ce phénomène pose un problème pour les enfants qui commencent l'école sans vraiment connaître le français.

Les Chinois au Québec

Année	Nés en Chine/ à Taiwan/ à Hong Kong	Parlent chinois à la maison	Langue maternelle est le chinois
1961	s/o (1)	s/o	s/o (4)
1971	s/o (2)	9 035 (3)	10 250 (5)
1981	3 485 3 815 2 500	11 175	14 705
1986	8 205 315 2 765	15 330	17 005
1991	10 330 1 960 5 100	24 400	30 755

- (1) les pays asiatiques = 8 401
 (2) les groupes asiatiques = 40 680
 (3) le chinois et le japonais
 (4) la langue maternelle - autres = 292 120
 (5) le chinois et le japonais

Source: Statistique Canada.

Les Japonais au Québec

Année	Nés au Japon	Parlent japonais à la maison	Langue maternelle est le japonais
1961	s/o (1)	s/o	s/o (4)
1971	s/o (2)	9 035 (3)	10 250 (5)
1981	555	410	830
1986	585	320	725
1991	755	610	1 315

(1) les pays asiatiques = 8 401

(2) les groupes asiatiques = 40 680

(3) le chinois et le japonais

(4) la langue maternelle - autres = 292 120

(5) le chinois et le japonais

Source: Statistique Canada.

Les Coréens au Québec

Année	Nés en Corée	Parlent coréen à la maison	Langue maternelle est le coréen
1961	s/o (1)	s/o	s/o (3)
1971	s/o (2)	s/o	s/o
1981	795	295	505
1986	1 150	575	795
1991	2 445	1 860	2 270

(1) les pays asiatiques = 8 401

(2) les groupes asiatiques = 40 680

(3) la langue maternelle - autres = 292 120

Source: Statistique Canada.

L'éducation et la question linguistique au Québec

Depuis la mise en application de l'Acte d'Amérique du Nord Britannique en 1867, les écoles au Québec sont divisées en établissements catholiques et protestants en fonction de la langue (le français et l'anglais, respectivement) (Henchey, p. 252). Avant 1960, le gouvernement du Québec ne semblait pas sensible aux problèmes qu'allaient connaître ces deux ensembles d'écoles suite à l'arrivée d'un nombre de plus en plus important d'immigrants. Cependant, dès 1960 le premier ministre Libéral Jean Lesage met en lumière la crise culturelle à laquelle le Québec francophone est confronté, minorité en Amérique du Nord (Anctil, p. 21). La décision de bon nombre d'immigrants d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise ne fait qu'aggraver cette crise. Ce choix a deux motivations:

- 1) les parents croient que leurs enfants réussissent mieux en pouvant communiquer en anglais, langue du reste du pays, et langue internationale de première importance et/ou
- 2) les parents ne sont pas catholiques et ne veulent pas que leurs enfants fréquentent une école catholique (Pagé, p. 272).

Cette attitude mène en 1967 à la crise de St-Léonard en banlieue de Montréal où des parents d'origine italienne exigent le droit d'envoyer leurs enfants aux écoles dites "bilingues" mais où la plupart des cours se donnent en anglais (Linteau, p. 71). Lorsque les commissaires d'école décident de remplacer les classes bilingues par des classes uniquement en français, ces Italo-Québécois résistent. Dans une démarche peu appréciée par les Québécois "de souche", l'Unioniste Jean-Jacques Bertrand adopte la loi 63 en 1969 pour apaiser les immigrés en leur offrant le choix de langues d'enseignement (Ibid., p. 72). Ainsi, en 1971, 80% des enfants allophones (qui parlent ni l'anglais ni le français comme langue maternelle) fréquentent des écoles anglophones (Anctil, p. 22). A la même époque, au niveau fédéral, Pierre Trudeau et

son gouvernement Libéral cherchent une définition de l'identité canadienne, qui, jusqu'à ce moment-là, semble échapper au peuple. Alors, en 1971, M. Trudeau révèle sa nouvelle politique multiculturelle. En même temps que M. Trudeau essaie d'unifier ce pays officiellement bilingue depuis 1961, il acclame la richesse de sa diversité culturelle (Moodley, p. 191). Selon cette politique, le gouvernement:

aidera les membres de tout groupe culturel à surmonter les barrières culturelles qui les empêchaient de participer pleinement à la société canadienne...[et] continuera d'aider les immigrants à apprendre au moins l'une des deux langues officielles et à s'intégrer entièrement à la société canadienne (Ibid., p. 192).

C'est maintenant aux provinces d'appliquer cette politique à la réalité éducationnelle car l'école est l'endroit par excellence où l'on forme les élèves et où, par la même occasion, les enfants immigrants rencontrent de nombreuses difficultés. La stratégie adoptée dans les provinces à cette fin est la suivante:

- 1) des programmes d'enseignement d'au moins une des langues officielles aux immigrants
- 2) des programmes qui visent à conserver les différentes cultures
- 3) des cours d'éducation multiculturelle où le but est de valoriser des coutumes, des croyances et des traditions
- 4) l'éducation contre le racisme qui vise à promouvoir le respect et la compréhension de ces nouveaux arrivés (Moodley, pp. 199-200).

Malgré une population de plus en plus composée d'immigrants, ce n'est qu'en 1973 dans le *Plan de développement de l'enseignement des langues* qu'on crée les classes d'accueil pour améliorer la transition des élèves immigrants entre leur pays d'origine et le Québec.

Le premier ministre Robert Bourassa intervient dans le débat linguistique de l'école, s'appuyant sur la conclusion (en 1972) du rapport de la *Commission d'enquête sur la situation*

de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec. Cette commission, présidée par Jean-Denis Gendron, recommande que le français devienne la “langue commune des Québécois” (Linteau, p. 72). Conséquemment, en 1974 la loi 22 de Bourassa est adoptée: le français est désormais langue officielle du Québec, il est langue primaire au travail et à l’école où les enfants se scolarisent en français sauf lorsqu’on peut déterminer leurs connaissances précédentes de l’anglais à partir de tests linguistiques (Ibid.).

Se basant là-dessus, le Parti Québécois réussit à faire voter la loi 101 en 1977, l’une des mesures les plus rigoureuses pour promouvoir la langue française. Elle formalise l’obligation des enfants immigrés de se scolariser en français; en effet, le choix entre une école anglaise ou française ne leur est plus donné: “L’enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires...” (article 72). L’instruction en anglais est maintenant exclusivement réservée aux enfants:

dont le père ou la mère a reçu au Québec, l’enseignement primaire en anglais, [ou]...dont le père ou la mère est, à la date d’entrée en vigueur de la présente loi, domicilié au Québec et a reçu, hors du Québec, l’enseignement primaire en anglais...” (article 73 a,b).

De ce fait, en 1982-1984, 40% des immigrés allophones au Québec fréquentaient des cours de langue française (Anctil, p. 22). Le phénomène du bilinguisme, et même du trilinguisme, se développe chez de nombreux immigrés grâce à la loi 101. Chez les Chinois, 30% étaient bilingues chinois-français, il y a dix ans (Ibid., p. 24). Et, paradoxalement, c’est grâce à ces immigrants que l’usage du français au Québec a augmenté ces dernières années. En fait,

Immigrants who arrived during the 1980s were more likely to speak French only (34%) than those who arrived before 1981 (21%)...The increase in the proportion of immigrants speaking French is likely the result of Quebec’s involvement in the selection of immigrants and the measures taken to promote the use of French. (Renaud, p. 14)

Un fait accompli pour ceux qui craignent la perte de la culture québécoise, semble-t-il. Mais cette loi a aussi des répercussions avec lesquelles il faut composer.

Je vais traiter certaines difficultés que présente l'apprentissage du français comme langue seconde (ou même comme troisième langue) sur les plans sociologique, linguistique et pédagogique pour ces immigrants fixés à Montréal issus de l'Est asiatique (la Chine, le Japon, la Corée, Hong Kong, Taiwan). Leurs traditions et leurs habitudes culturelles ne permettent pas, on va le voir, un comportement semblable à celui des 'Canadiens' dans la salle de classe. En plus, la structure de leur langue maternelle diffère parfois très sensiblement de celle du français. Je chercherai donc à mieux cerner les problèmes les plus frappants que pose l'apprentissage du français chez ces jeunes immigrants francisants installés à Montréal.

La situation à Montréal

La situation des immigrants fixés à Montréal pose des problèmes particuliers, surtout vu la décision de 90 pour cent des immigrants au Québec de s'installer dans cette ville ou dans ses environs (Costa, p. 14). Les écoles publiques à Montréal, rappelons-le, sont divisées en deux commissions: la Commission des écoles Catholiques de Montréal (CECM) et la Commission des écoles Protestantes du Grand Montréal (CEPGM). De plus, il existe des écoles privées juives, arméniennes, grecques et musulmanes, mais celles-ci nous concernent moins, car la plupart des élèves de langue chinoise, coréenne ou japonaise fréquentent les écoles publiques.

La Commission des écoles Catholiques de Montréal

Déjà en 1969, la CECM établit des "classes d'accueil" pour faciliter l'intégration, surtout linguistique, des immigrants dans ses écoles, malgré un taux d'immigration relativement

bas: en 1973, 99 pour cent de ses élèves sont “Québécois de vieille souche” (Zinman, p. 68). Ensuite, la CECM introduit, simultanément avec la politique multiculturelle fédérale, “Le programme d’enseignement des langues d’origine” (PELO) où les élèves ont droit à l’enseignement de leur langue maternelle ou de la langue maternelle de leurs parents. Quoique la CECM publie en 1984 une liste de quinze objectifs (“Les services à offrir aux élèves des communautés culturelles”) où l’on constate que l’école est au centre de ces services (avec l’aide supplémentaire du “Service des études” de la CECM), des problèmes persistent aujourd’hui (Ibid., p. 69). En réponse aux objectifs, la CECM crée quatre postes de consultant dans le but de sensibiliser le personnel des écoles aux difficultés des immigrants et de développer un programme d’études qui reflète la réalité multiculturelle (Ibid.). Parmi les problèmes pratiques à résoudre figure, par exemple, l’usage de la langue maternelle dans la cour de récréation, ce qui empêche une immersion totale en français. Du reste, les professeurs sont parfois obligés de répéter leurs leçons en anglais pour que certains élèves comprennent (Ibid.).

La Commission des écoles Protestantes du grand Montréal

Les écoles Protestantes à Montréal ont toujours accueilli une variété de groupes ethniques désireux de profiter de l’instruction qui est offerte plutôt en anglais. Pour bien cerner les problèmes posés par l’intégration des immigrants, qui deviennent de plus en plus nombreux au fil des années, on crée un “Task Force” en 1986 (Ibid., p. 71). Leur rapport, présenté en 1988, recommande plus de participation du côté des parents et le recours plus fréquent aux interprètes. Il insiste aussi sur le besoin de surmonter non seulement les sentiments d’aliénation chez les jeunes immigrants mais aussi les conflits entre foyer et école. Il propose aussi la création

d'un programme d'éducation interculturelle à l'intention de tout le personnel de la Commission (Ibid., p. 72).

Les deux Commissions voient clairement les difficultés devant lesquelles elles se trouvent. Pourtant,

Establishing the dominance of the French language and culture at the same time as establishing the place and position of various ethno-cultural groups creates a situation that is full of difficulties and contradictions. (Ibid., p. 69)

Les contradictions abondent lorsqu'il s'agit de l'éducation des jeunes allophones. La loi 101, qui rend l'anglais une langue privilégiée au Québec, rajeunit les écoles francophones à Montréal, y garantissant, du même coup, des postes aux enseignants francophones. Ceci entraîne aussi un manque de professeurs chez la CEPGM et surtout intègre les nouveaux-arrivés à la culture majoritaire du Québec (Levine, p. 142). Avec ces essais d'intégration viennent de nouveaux problèmes pédagogiques posés par l'enseignement du français langue seconde aux allophones; la création d'un programme d'études multiculturelles à la CECM, un endroit traditionnellement franco-canadien; et d'autres difficultés comme le redoublement que connaissent souvent les élèves d'un milieu défavorisé (Levine, pp. 142-3). A la suite de la loi 101 le nombre d'élèves allophones dans les écoles francophones à Montréal triple en moins de dix ans (Ibid., p. 139):

Année	Ecole francophone	Ecole anglophone
1970 - 1971	7.9%	92.1%
1976 - 1977	22.3%	77.7%
1987 - 1988	66.2%	33.8%

Quand même, de nos jours, une conséquence importante de la présence de ces immigrants c'est que les écoles du centre-ville de Montréal comptent de moins en moins de jeunes francophones de souche, en passe de devenir minoritaires:

Out of the total allophone student population [in Quebec] - 52, 800 students - about half have either no contact or limited contact with francophone students, slightly more than 13, 000 are enrolled in English schools and another 14, 000 are in French schools where they represent the majority. Among immigrants students - of whom there are about 51, 000 in Quebec - a little less than 50 per cent have little or no contact with francophone students. About 17, 000 are legally enrolled in English schools and another 16, 600 attend French schools where they represent the majority. (Bagnall)

Même dans la plus grande école protestante à Montréal, "il n'y a pas un seul Québécois de souche sur les 930 élèves" (Ouimet). Les données d'un sondage de 1986 de Statistique Canada ne sont guère plus rassurantes: dans la métropole de Montréal, il y a seulement 9,9% des allophones qui choisissent d'employer le français à la maison, tandis que 26,3% se tournent vers l'anglais et 59,2% continuent à parler leur langue maternelle au foyer (Levine, p. 213).

Il y a un désaccord en ce qui concerne la performance scolaire de ces élèves. Les uns déclarent: "in general, the academic performance of allophone and immigrant students is roughly equal and sometimes slightly better than that of native-born, francophone students" (Bagnall, p. B1) et les autres insistent: "20 per cent of students who attended welcoming classes [classes d'accueil] were two years behind other pupils the same age...19 per cent of students attending welcoming classes must spend more than one year in those classes [la durée suggérée] before they can integrate" (Seidman).

Il paraît que les problèmes se situent à trois niveaux:

- 1) “[I]es professeurs se plaignent que leurs classes sont trop bondées, qu’ils perdent trop de temps à faire du vocabulaire, que la qualité de leurs cours s’en trouve allégée” (“Les francophones ont la responsabilité d’intégrer les immigrants”),
- 2) les élèves rejettent la culture québécoise, la plupart du temps en préférence pour la culture américaine, et/ou entrent en bataille interculturelle à l’école et à la maison, et
- 3) les parents ne sont pas satisfaits du système puisqu’il diffère de celui du pays d’origine et/ou les parents ne peuvent y participer à cause de leur faiblesse en français.

D’où un défi de taille: comment intégrer ces élèves immigrants sur les plans linguistique, social et culturel au système scolaire, et, encore plus globalement, dans la société québécoise?

Voici des statistiques partant sur les groupes ethniques qui font l’objet de cette étude: sur les 194 340 élèves qui fréquentent les écoles primaires, secondaires, Catholiques et Protestantes à Montréal le 30 septembre 1994, 668 sont nés à Hong Kong, 514 à Taiwan, 467 en Chine, 175 en Corée du Sud et 60 au Japon (Répartition des élèves, selon leur pays d’origine, le pays d’origine de leurs parents, leur langue, pour les huit commissions scolaires de l’île de Montréal: année scolaire 1994-1995, p. 2). Chez les parents des élèves, 492 sont nés à Hong Kong, 501 à Taiwan, 737 en Chine, 72 en Corée du Sud et 78 au Japon (Ibid, p. 5). Dans le domaine de la langue de l’ensemble des écoles déjà mentionnées, voici les chiffres:

Langue	Langue maternelle	Langue parlée à la maison
chinois	3 831	3 423
coréen	267	245
japonais	71	64

Les élèves qui parlent le chinois sont les plus nombreux, tandis que les Coréens et les Japonais restent assez faibles en nombre. Quelle est la source des difficultés éprouvées par ces élèves à l'école à Montréal? Comment pourrait-on améliorer leur situation à partir d'une meilleure prise de conscience de ces difficultés?

Les difficultés linguistiques

Dans une étude sur le bilinguisme, Robert Berthelier décrit la notion de 'semilinguisme' (un terme de Nils Erik Hansegaard) qui se produit chez les immigrés une fois installés au pays d'accueil (p. 522). Normalement une langue renvoie à seulement une culture comme illustré ci-dessous:

Langue #1 > Culture #1

Langue #2 > Culture #2

mais dans le cas de l'immigré, ces signaux se mêlent et les résultats sont les suivants:

L 1 C 1

L 2 C 2 (p. 522).

On emploie la langue seconde pour décrire la réalité de la première culture (ex. Comment fêtez-vous le Nouvel An dans votre pays d'origine?) (p. 523). Par contre, à la maison, la première langue renvoie à la réalité de la culture d'accueil (ex. Qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui?) (Ibid.). La conséquence est que

le discours du locuteur est porteur, dans le même temps, de deux méta-messages différents et hétérogènes, significatifs d'une appartenance double au sein de laquelle l'individu n'arrive pas à se situer clairement (Ibid.).

La première langue de l'immigré ne devient que symbolique et la deuxième, instrumentale (Ibid.). Au fur et à mesure, les langues et cultures secondes dominent la langue et culture d'origine (Ibid.). Mais Berthelier cite la conclusion de plusieurs études sur l'apprentissage

d'une langue seconde en situation d'immersion: les étudiants ont toujours du retard même s'ils ont appris la langue seconde dès un jeune âge (Ibid.).

Quels sont les problèmes plus spécifiques que pose l'apprentissage du français aux étudiants dont la langue maternelle est le coréen, le japonais ou le chinois?

Dans la classification morphologique des langues, Crystal remarque que le chinois (le mandarin, dialecte de Pékin) est une langue 'isolante', c'est-à-dire une langue dont les mots restent invariables et dont les relations grammaticales sont comprises à partir de l'ordre des mots (p. 293). Le japonais et le coréen, par contre, sont des langues 'agglutinatives' - les mots sont construits de plusieurs unités, la signification de chacune est une particularité grammaticale (Ibid.).

Certains classifient le coréen et le japonais dans la famille altaïque et d'autres croient qu'il s'agit de deux langues qui se trouvent en marge de cette catégorie et qui sont plutôt indépendantes. Les deux langues sont influencées par la présence chinoise. Plus de la moitié du vocabulaire coréen est chinois et les premiers écrits en coréen et en japonais sont en caractères chinois (Ibid., p. 306). Même aujourd'hui le japonais emprunte des mots du chinois.

Le mandarin figure parmi un grand nombre de langues sinitiques. Le dialecte du mandarin du nord est la langue officielle de la Chine (Ibid., p. 312) et les exemples donnés proviennent de ce dialecte.

La phonétique

Le problème de la phonétique comprend plusieurs phénomènes tels que l'écriture, les tons et les sons.

La différence peut-être la plus évidente entre le français et le coréen, le japonais et le chinois est l'écriture. "[E]n effet, en chinois et en chinois seulement, oral et écrit ne sont pas en relation directe comme dans toutes les autres langues utilisant un alphabet" (Adamczewski, p. 341). Chaque caractère chinois représente normalement une seule syllabe et il reste invariable (Wang, printemps 1993, p. 52). De plus, chaque syllabe comprend un ton qui change le sens du mot. En voici un exemple:

mā: ton haut continu = maman
má: ton montant = chanvre
mǎ: ton descendant-montant = cheval
mà: ton descendant = injurier (Adamczewski, p. 343).

Au contraire, le japonais et le coréen emploient un alphabet et ce ne sont pas des langues tonales.

La romanisation de ces langues crée un autre problème, car parfois les sons ne correspondent pas exactement à l'écriture de l'alphabet roman. Nous signalons en appendice (voir Appendice B) quelques exemples de problèmes de correspondances. Les dictionnaires chinois et coréen notent la difficulté dans la transcription. De ces pages, on peut conclure qu'en chinois et en coréen on ne fait ni l'opposition sourde/sonore que l'on fait en français: p/b, t/d, k/g (Ibid., p. 342), ni l'opposition de consonnes liquides (l/r) en coréen. En chinois, il y a plus de voyelles que de consonnes, y compris des voyelles composées, mais pas de voyelles nasales (Wang, printemps 1993, p. 53). Il n'existe pas de consonnes composées (tr, pl, pr etc.) en chinois (Ibid.) et rarement en japonais (ja, cha etc.). D'où le défi de la prononciation française, vu l'absence de certains sons dans la langue maternelle de ces groupes d'immigrants asiatiques.

Wang avoue que la “première difficulté dans l’apprentissage du français est d’ordre auditif: les Chinois n’entendent pas ce qu’on leur dit même s’ils ont appris les mots par écrit.” (p. 52) A l’école en Chine, les étudiants chinois apprennent le vocabulaire par la lecture (Ibid.). En conséquence “ils trouvent très difficile d’apprendre le vocabulaire de manière auditive (par l’ouïe)” (Ibid.). De plus, on attache les syllabes en français (la liaison) mais pas en chinois, alors la compréhension aurale ainsi que la prononciation du français posent des problèmes (Ibid., p. 53).

La grammaire

Les considérations grammaticales que voici sont basées sur l’oeuvre de Li Liu, *Les erreurs des étudiants chinois dans l’apprentissage du français*. La traduction en coréen et en japonais a été effectuée à l’écrit lors des entrevues (Participants D, G, H, I, J, K).² Le manque de standardisation des transcriptions pour ces entrevues produit des résultats approximatifs (phonétiques et morphologiques).

Les articles

Les articles définis, indéfinis et partitifs n’existent pas en chinois, en coréen, et en japonais, cette absence créant des problèmes d’apprentissage du français chez ces locuteurs asiatiques (p. 22). Par conséquent, l’inexistence de l’article entraîne des interférences dans les contextes suivants:

a) l’article défini:

i)	Chinois:	Li	buoshi	bu	zai	
		Li	docteur	ne...pas être>	Le Docteur Li	n’est pas là.

² Désormais les participants seront signalés par une lettre majuscule entre parenthèses à la fin de la phrase.

Japonais: **Dr. Li** wa koko ni imasen
 Dr. Li * là * ne...pas être

*particule qui suit le sujet

*particule qui suit l'objet

Coréen: **Li baksa** nyn yaki apda
 Li docteur * là ne....pas être

*particule qui suit le sujet

*particule qui suit l'objet

ii) Ch.: wo hui **jia**
 moi rentrer maison> Je rentre à **la maison**.

J.: watashi wa **ie** ni kaerimasu
 je * maison à rentrer

Cor.: na nyn **jip** e ganda
 je * maison à rentrer

iii) Ch.: ta zuo **fan**
 lui préparer repas> Il prépare **le repas**.

J.: kare wa **shokuji** no shitaku wa shiteimasu
 il * repas * préparation * faire

Cor.: kunun **shiksa** rl chunbihanda
 il repas * préparer

b) l'article indéfini:

Ch.: zhe shi **shu**
 ce être livre> C'est **un livre**.

J.: sare wa **hon** desu
 ce * livre être

Cor.: **tchek** ida
 livre être

c) l'article partitif:

i) Ch.: wo he **cha**
 moi boire thé> Je prends **du thé**.

J.:	watashi	wa	ocha	o	nomimasu
	je	*	thé	*	boire
Cor.:	na	nyn	cha	rl	masinda
	je	*	thé	*	boire
ii)	Ch.:	wo	xihuan	cha	
		moi	aimer	thé>	J'aime le thé.
J.:	watashi	wa	ocha	ga	sukidesu
	je	*	thé	*	aimer
Cor.:	na	nyn	cha	rl	johahanda
	je	*	thé	*	aimer

“Les articles de la langue française sont compliqués par leurs formes masculine, féminine, singulière et plurielle dans les différentes sortes d’articles: défini, indéfini et partitif” (p. 28). Puisqu’il n’existe pas d’articles dans les langues japonaise, coréenne et chinoise, les étudiants ont énormément de difficulté à bien comprendre l’utilisation fréquente des articles définis, indéfinis et partitifs en français.

Le genre

Le genre des mots est aussi inexistant en coréen, en japonais et en chinois. Le seul moyen de se souvenir du genre des mots est par mémorisation. Malheureusement, “les étudiants chinois ne parlent le français qu’en classe, [alors] ils ne peuvent pas retenir le genre de tous les mots appris” (p. 32).

Le nombre

A l’écrit, les étudiants se trompent souvent et utilisent l’article singulier avec un nom pluriel. Dans les langues chinoise et japonaise on détermine le nombre à partir du contexte car on n’emploie pas de forme plurielle (p. 32):

Ch.: faguo de shangu, shanqiu he shanmai
 France de vallée colline et chaîne de montagnes

xiyinzhe youke
 attirer touriste> Les vallées, les collines et les chaînes de
 montagnes de la France attirent les touristes.

J.: furansu no tani to oka to yama wa
 France * vallée et colline et montagne *

ryokōsha o hikitsukemasu
 touriste * attirer

* “no” = préposition de possession

Les erreurs sur le choix de mots

En chinois, chaque caractère représente une syllabe et aussi un monème lexical ou grammatical (p. 38). De cette façon, les mots composés sont faciles à déchiffrer, ce qui n’est pas toujours le cas du français:

a) Ch.: dian che
 électricité voiture> le tramway

J.: shi den
 ville train

Cor.: jen cha
 électricité voiture (emprunt du chinois)

b) Ch.: dian bin xiang
 électricité glace valise> le réfrigérateur

J.: rei zō ko
 frais garder boîte

c) Ch.: dian hua
 électricité parole> le téléphone

J.: den wa
 ≈électricité parler (emprunt du chinois)

Cor.: junhwa gy
 communication machine

En chinois, en japonais et en coréen, l'adjectif peut annuler le besoin du verbe (p. 38):

Ch.: wo hen re
 moi très chaud> J'**ai** très chaud.

J.: watashi wa totemo atsui
 je * très chaud

Cor.: na nyn maeu dupda
 je * très chaud

Les erreurs sur le choix de verbes

Les verbes pronominaux présentent un défi aux étudiants japonais, coréens et chinois car il n'existe pas de verbe pronominal dans leur langue maternelle, ni en anglais (la deuxième langue pour beaucoup d'entre eux). Ils mélangent souvent les deux formes et préfèrent utiliser la forme non-pronominale (p. 44).

Les erreurs sur le choix d'adverbes

Là où il existe en français deux mots (un pour une phrase affirmative et un pour le négatif), il n'existe qu'un seul mot dans ces langues (p. 47):

Ch.: ta **ye** bu neng shuijiao
 lui **aussi** ne...pas pouvoir dormir > Il ne peut pas dormir non plus.

J.: kare **mo** nemure masen
 lui aussi dormir ne...pas pouvoir

Cor.: kusaram **do** zam rl mot zanda
 lui aussi dormir * ne...pas pouvoir dormir

Les erreurs sur les verbes

“Le système verbal du chinois est très différent de celui du français. Les verbes, qui ne se conjuguent pas, ne désignent que des actions. Les temps, les aspects et les modes sont présentés à l’aide des noms de temps, des adverbes de temps, des suffixes verbaux...et des particules modales” (p. 51).

le temps:

Le chinois emploie un nom de temps pour l’indiquer, mais le japonais et le coréen se servent d’un suffixe verbal pour indiquer l’aspect accompli comme dans la phrase *b* (Ibid.):

- a) Ch.: **jintian** wendu **shi** ershi du
 aujourd’hui température est vingt degrés
 > **Aujourd’hui** la température **est** vingt degrés.
- J.: **kyo** no kion wa nijudo **desu**
 aujourd’hui de température * vingt être
- Cor.: **ounyl** ondo nyn yeship do **yeda**
 aujourd’hui température * vingt degrés être
- b) Ch.: **zuotian** wendu **shi** ershi du
 hier température est vingt degrés
 > **Hier** la température **était** vingt degrés.
- J.: **kinou** no kion wa nijudo desh-**ita**
 hier de température * vingt était* (suffixe verbal)
- Cor.: **auje** ondo nyn yeship do yei-**da**
 hier température * vingt degrés était* (suffixe verbal)

l'aspect:

L'aspect est aussi exprimé dans les phrases suivantes par les particules modales et les suffixes verbaux (p. 52):

- i) Ch.: **zuotian** xiaban hou ta **lai**
hier sortie du travail après lui **venir**
- zhao** wo **le**
chercher moi *particule modale qui exprime l'aspect accompli
- > Hier il est venu me chercher après le travail.
- J.: kare wa **shigoto** no atode watashi
il * hier *poss. après moi
- o mukaenikimash-**ita**
* chercher * (suffixe verbal)
- Cor.: ku nyn **aze** tekun hue na rl derilra wat-**da**
il * hier après le travail après moi * chercher venir *
- ii) Ch.: chi **le** wanfan, ta **jiu** qu sanbu
manger * dîner lui * aller se promener
- *le est un suffixe verbal qui exprime l'aspect accompli
*jiu est un adverbe qui exprime un court intervalle entre deux actions
> Après avoir mangé le dîner, il est allé se promener.
- J.: kare wa shokuji o shite sorekara sanpo
il * dîner * avoir * puis se promener
- ni ikamash-**ita**
≈pour aller *
- Cor.: ku nyn zanyak shiksa hue santchekul hat-**da**
il * soir repas après promenade faire *

le mode:

- a) A l'impératif, on peut garder le sujet de la phrase en chinois, en japonais et en coréen (p. 54):

Ch.: **women** qu shangdian
nous aller magasin > Allons au magasin.

J.: omise ni iki **mashō**
magasin à aller ≈ nous

Cor.: kake ě **kaza**
magasin à ≈ nous allons

b) Le subjonctif n'existe pas dans ces langues et on n'emploie pas de conjonction dans les exemples suivants (p. 55):

Ch.: **yingai** rang tamen xiuxi
falloir laisser eux se reposer > Il faut qu'ils se reposent.

J.: anata wa karera o yasumaseru **beki** desu
tu * eux * rester devoir être

Cor.: na nyn kudl rl che **heyahanda**
tu * eux * rester falloir laisser quelqu'un faire

c) Le conditionnel est formé uniquement du mot conjonctif, alors il n'y a aucun problème de temps, ni d'aspect (ex. si + imparfait + conditionnel) (Ibid.):

Ch.: ni **ruguo** you kunnan, wo keyi bangzhu ni
toi **si** avoir difficulté moi pouvoir aider toi
> Si tu as des difficultés, je peux t'aider.

J.: **moshimo** anata ga komatta naraba
si tu * difficulté *lié à 'si'

watashi wa anata o tasuke masu
je * tu * aider pouvoir

Cor.: aryaun il i sengki **myar** ne ka
difficile chose * arriver si je *

dowazul suitda
donner aide pouvoir ('tu' est sous-entendu dans cette phrase)

Les exemples qui précèdent permettent de comprendre l'affirmation de M. Liu que la plupart des erreurs d'apprentissage proviennent d'un manque de correspondance entre le français et ces trois langues dans les domaines temporel, modal et aspectuel.

Les erreurs syntaxiques

La structure du chinois est semblable à celle du français (sujet/verbe/objet), mais en coréen et en japonais, la structure diffère énormément (sujet/objet/verbe), comme on peut le remarquer dans les phrases précédentes.

le qualificatif + noyau:

En chinois, le noyau peut être nom, verbe ou adjectif et le qualificatif verbe, adverbe, adjectif ou nom. En français, la structure de ce syntagme est le contraire (le noyau + le qualificatif) (p. 66):

Ch.:	xuexiao	de	tushuguan
	école	préposition	bibliothèque > la bibliothèque de l'école
J.:	gakko no	toshokan	
	école de	bibliothèque	
Cor.:	hakeu ui	dosekan	
	école de	bibliothèque	

la juxtaposition des mots:

La juxtaposition des mots en chinois, en coréen et en japonais fait que tous les éléments sont égaux et sur le même plan; les sujets, les attributs ou les prédicats peuvent être juxtaposés (p. 66). Une juxtaposition sans recours à des mots outils ou à des règles syntaxiques est étrangère à la phrase française:

Ch.:	ta	tiantian	paobu,	youyong,	da	pingpingqiu
	lui	chaque jour	faire de la course, nager,	faire		ping-pong
	> Chaque jour, il fait de la course, de la natation et joue au ping-pong.					

J.: mainichi kare wa hashittari oyoidari pinpon
chaque jour il * courir et nager et ping-pong

wa shimasu
* jouer

Cor.: mail gue nyn daligo suyunghago grigo takgu chinda
chaque jour il * courir nager et ping-pong jouer

le pronom relatif:

A la différence du français, “[l]e pronom relatif n’existe pas dans la langue chinoise. Si on veut reprendre un substantif apparu dans la proposition précédente, on emploie le pronom personnel ou le pronom démonstratif.” (p. 69) En japonais et en coréen, on n’emploie pas de pronom personnel, c’est le contexte qui exprime cette idée:

Ch.: wo renshi Pierre, ta zai gonchang gongzuo
moi connaître Pierre, lui prép. usine travailler
> Je connais Pierre qui travaille dans une usine.

J.: watashi wa kōjō de hataraiteru Pierre o
je * usine à travailler Pierre *

shitteimasu
connaître

Cor.: na nyn gongjang ese iyhanyn Pierre anda
je * usine à travailler Pierre connaître

Conclusion

“L’apprentissage d’une langue seconde passe par une période transitoire, la langue de l’apprenant a des traits de la langue maternelle et de la langue cible.” (p. 77) Pour mieux aider les élèves dont la langue maternelle est le chinois, le japonais, le coréen, il faut les intégrer dans les écoles francophones où ils peuvent écouter et parler un maximum de

français. De cette façon, ils auront l'occasion de pratiquer la phonétique et la grammaire. Il faut également que leur professeur de français langue seconde, ou même leur professeur de classe régulière tienne compte de ces erreurs liées à la langue maternelle de ces étudiants pour qu'il puisse les faire travailler là-dessus. Il peut aussi encourager l'élève à regarder la télévision et/ou à lire le journal en français hors classe. Enfin, c'est à l'étudiant lui-même de mémoriser le genre des mots et de chercher les mots et les structures qui lui sont inconnus.

Les difficultés sociologiques

L'école

L'éducation en Chine, au Japon et en Corée est fort valorisée. Donc, en général, les problèmes scolaires que rencontrent les immigrants asiatiques à l'école québécoise sont d'origine linguistique plutôt que motivationnelle:

Dans le système éducatif chinois, l'accent est mis sur l'apprentissage des matières académiques. La compétence linguistique n'est pas aussi importante. Cela explique le fait qu'un bon nombre d'élèves immigrants soient dotés de solides connaissances en mathématiques, et en sciences mais handicapés dans l'apprentissage de la langue (Wang, 1993, p. 49).

Traditionnellement, ces cultures attachent une grande importance à l'éducation.

“L'éducation est une chose très importante en Chine - une tradition très importante,” déclare un Chinois interviewé³. Cette attitude est due au système hiérarchique qui promet un travail stable et bien rémunéré lorsqu'on fait ses études dans l'une des meilleures écoles du pays (C, F). A Taiwan, les meilleures écoles sont subventionnées par le gouvernement

³ J'ai traduit les entrevues, qui avaient été faites en anglais.

(C), tandis qu'en Corée les meilleures écoles sont privées (D). De plus, en Corée, on reconnaît l'absence de ressources naturelles. Donc l'avenir du pays reside dans ses ressources humaines (K). La compétition est acharnée depuis un jeune âge. "Academic achievement is emphasized at the expense of physical, emotional, and social development" (Tsui, p. 51). "Tout le monde essaie d'être le meilleur étudiant de sa classe," fait remarquer un Chinois. Du reste, selon ce même Chinois, lorsqu'on affiche les notes, l'élève avec les meilleures notes figure en tête de la liste. Une Chinoise a raconté que son enseignant arrangeait les pupitres en fonction des notes des élèves, et, de ce fait, on était toujours conscient de son rang.

Les élèves en Chine, au Japon et en Corée sont obligés de réussir à des examens pour entrer à l'école secondaire et à l'université. On ne peut réussir dans le monde du travail que si on a un excellent dossier scolaire. "C'est très sérieux. Certains étudiants se suicident après avoir reçu leurs résultats" (G). "When Chinese children arrive here, they usually like school. They are relieved of the fierce competition" (Tsui, p. 51). Pour donner à leurs enfants la possibilité de bien réussir, les parents les envoient aux programmes de "bachotage" (A-K) après l'école et le samedi. Ces programmes ("juku" au Japon, "bushiban" à Taiwan) se concentrent sur certaines matières (ex. les maths, les sciences, l'anglais) afin de préparer les examens d'entrée. Il est normal pour un enfant d'assister à 2 ou 3 de ces programmes par semaine (A) qui lui imposent des devoirs qui s'ajoutent à ceux de l'école. Les enfants ont des devoirs dès un jeune âge, à la différence des écoliers québécois qui n'en font pas avant la quatrième ou cinquième année de l'école primaire. En fait, au Japon, on a des devoirs à faire même pendant les vacances (A). Une

Coréenne explique que les programmes de bachotage n'existent pas uniquement pour préparer les examens, mais, puisqu'on avance si rapidement à l'école, les enfants ne peuvent être au niveau attendu sans assister à de tels programmes (K). Non seulement les parents souhaitent la réussite de leurs enfants, mais aussi le professeur et les amis de ceux-ci (H, I).

Puisque ces programmes sont privés, c'est aux parents de payer les frais de scolarité, ce qui représente un sacrifice financier de leur part (J). Les enfants sont donc encore plus motivés à réussir à l'école pour plaire aux parents. Un Coréen remarque: "Ceci peut être un très gros fardeau pour les enfants."

Dans les classes où l'on peut facilement enseigner à 30-50 élèves à la fois, ces élèves n'ont pas le temps de poser des questions - cela attarderait les progrès de la classe entière (F). D'ailleurs, des Chinois soulignent que l'on n'a pas le temps de poser des questions car on est toujours en train de recopier des notes du tableau, faute de rétroprojecteur ou photocopieuse (E, F). "Si tu ne comprends pas, c'est *ton* problème. Tu dois rattraper après l'école".

C'est à cause des classes nombreuses que l'on évite en partie d'entrer en discussion comme l'on le ferait systématiquement au Québec (D). Au Québec, on donne l'occasion à l'enfant de développer ses propres pensées et de les exprimer à haute voix. En Chine, au contraire, l'enseignant pose des questions rapides auxquelles il s'attend à une seule réponse précise qu'aucun élève ne conteste (E). Au Japon, c'est l'enseignant qui parle d'un sujet sur lequel les étudiants écrivent par la suite une rédaction (A). La communication des sentiments reste entre l'enseignant et l'étudiant; l'étudiant s'exprime

rarement devant toute la classe (A). Cette absence de communication orale découle de la conviction que c'est le professeur qui transmet des connaissances à l'étudiant et non pas le contraire (C). Au Québec, par contre, l'enseignant valorise l'opinion des étudiants, convaincu qu'eux aussi, ils ont des choses à lui apprendre. De manière générale la participation est beaucoup moins encouragée chez les étudiants japonais que chez les jeunes Québécois (B). L'élève japonais évite de donner son opinion sauf quand on la lui demande spécifiquement (A). Dans la salle de classe québécoise, la participation des élèves est souhaitée et cela entre même dans l'évaluation de l'élève et dans le calcul de ses notes. L'élève immigré chinois, coréen, ou japonais, déjà timide à cause de son accent et de ses erreurs en français oral, n'a pas l'habitude de lever le doigt en classe. Cette réticence d'origine culturelle peut être nuisible à ses notes et à son aisance en classe.

L'enseignant est toujours bien préparé et organisé pour son cours et l'horaire est très stricte ("comme à l'armée" [G]) (I) en Chine et au Japon. La hiérarchie au sein du système éducatif en Chine et au Japon fait que le ministère impose les livres à utiliser et les manuels de référence dont disposent les enseignants (F); on n'est pas flexible (I). Il faut que l'enseignant suive l'horaire à tout prix pour éviter une évaluation négative de l'inspecteur d'école (F). Ainsi, les élèves ne devraient interrompre le professeur, ni par des questions, ni par des bêtises (F). Quoiqu'au Québec le ministère établisse des objectifs aussi, on est beaucoup moins contraignant. Les enseignants ont un horaire à suivre, mais une évaluation négative ne provient pas du seul fait que l'enseignant a pris du retard.

L'environnement à l'école est beaucoup plus détendu (F) et ouvert (I) au Canada. Un Japonais interviewé remarque que les écoles japonaises favorisent la co-opération mais

aussi la monotonie, tandis qu'au Canada on met l'accent sur la créativité et l'indépendance (H). Une Japonaise apprécie le fait que l'on puisse avancer à son propre rythme au Canada (ex. sauter une année ou même échouer!) (G), ce qui n'est pas possible dans son pays natal. Le travail en groupe et les travaux de recherche sont peu fréquents en Chine (F). Au Japon, l'enseignant a la responsabilité d'apprendre à lire et à écrire aux enfants à partir du texte; les étudiants ne sont pas obligés de faire des recherches personnelles (G). Cette technique est répandue au Québec pour permettre à l'élève d'apprendre en découvrant. Dans le contexte de l'approche québécoise, qui consiste à s'amuser en même temps qu'on apprend,

les Chinois [peuvent] sembler moins impliqués...ils ne sont pas habitués à l'utilisation des jeux comme méthode de formation en classe. Pour eux, la formation est quelque chose de sérieux et ils ont du mal à s'adapter à ces méthodes qui leur semblent un peu enfantines (Wang, 1993, p. 49).

On respecte beaucoup plus les professeurs et l'éducation en général en Chine, au Japon et en Corée qu'au Canada (A, C, D, E, F, H). "...Chinese people accord great respect for and place high value on scholars, teachers and learning" (Leung, p. 91). Au Canada une relation plus amicale se développe entre enseignant et élève, tandis qu'au Japon, "[l]'enseignant est un éducateur, pas [un] ami". En Chine on travaille bien à l'école depuis le début de l'année en montrant du respect en salle de classe (E). Chong-Hong Ho, président du 'Montreal Metropolitan Chinese School' signale que:

'Nous enseignons toujours à nos enfants: lorsqu'on voit le professeur, on dit 'Bonjour' - pas seulement 'Salut'. Quand j'étais étudiant, lorsqu'on voyait notre professeur, on s'inclinait' ("Class discipline is very different in other countries", p. A7, ma traduction).

C'est l'enseignant qui a le contrôle (I) et qui l'exige en réprimandant les élèves oralement (G), en les expulsant de la classe (E)⁴ et en leur ordonnant de rester debout (E). Ces punitions se produisent aussi au Québec, mais les professeurs félicitent également leurs élèves d'avoir bien travaillé. Une Japonaise méprise ces compliments car elle les croit excessives (G). Ces élèves immigrés ne croient peut-être pas les éloges des professeurs car ils n'en ont pas l'habitude.

A Taiwan, selon un témoin, un élève ne dirait jamais à un professeur qu'il est vexé (C). Par contre au Québec, on sollicite les réactions des étudiants, situation dans laquelle l'élève coréen, japonais, ou chinois ne se sent pas à l'aise.

Les règles de la salle de classe sont plus strictes en Asie qu'au Québec:

- on doit se tenir droit et s'asseoir correctement (A, E)
- la punition corporelle existe encore dans certains pays (E, F)
- au Japon les élèves nettoient l'école (leur salle de classe, les couloirs, la salle des professeurs) avant et après les cours (A)
- en Corée on travaille uniquement à son pupitre dans la même salle de classe et jamais ailleurs (ex. à la bibliothèque, sur le plancher, etc.)
- on va aux toilettes seulement pendant les pauses au Japon (A)
- on change de chaussures à l'école au Japon (A)

Généralement, les élèves immigrés asiatiques apprécient mieux le système québécois moins stricte mais parfois ils cherchent à recevoir des consignes plus précises du professeur.

⁴ Une personne interviewée a contredit l'existence de cette punition au Japon. Il paraît qu'au Japon, l'idée essentielle c'est que "[t]ous les étudiants ont droit à leur éducation" (B) et donc on doit permettre à l'enfant de rester en classe.

Les parents, en revanche, préfèrent que les écoles soient plus strictes (“Class discipline is very different in other countries”, p. A7) - “les Japonais...trouvent [les Québécois] trop permissifs” (Ouimet). Les enfants sont “beaucoup trop libres” selon une Japonaise interviewée. Les parents chinois se demandent si le système ici est assez rigoureux et ils s’inquiètent que l’éducation de base ne soit pas suffisante, surtout en maths et en sciences (Williams, p. 14). Une mère coréenne a voulu avoir des manuels scolaires à la maison pour qu’elle et son mari puissent aider leurs enfants à préparer leurs leçons (K), comme on le fait en Corée.

Une autre difficulté rencontrée par ces élèves est due justement à ce comportement en classe. Dans une étude portant sur les écoles américaines, Sue et Sue ont trouvé que les professeurs considèrent les Chinois comme assidus et intelligents, ce qui exerce une pression sur ces élèves (p. 112). “Teachers in Canada like Chinese children because generally they are well-behaved and conscientious” (Tsui, p. 51).

La famille

Les familles chinoises, japonaises et coréennes ressemblent généralement aux familles canadiennes plus “traditionnelles”. On trouve encore beaucoup de familles où le père est le seul soutien de la famille et où la mère est femme au foyer, ceci surtout au Japon (A, G). En outre, on accorde énormément de respect aux aînés, mais il manque d’égalité entre les sexes. La situation est cependant en train d’évoluer petit à petit.

Parmi les valeurs importantes de la culture coréenne figurent le respect pour les parents et la discrimination sexuelle (Kim, p. 239). La hiérarchie sociale persiste aussi dans la structure de la famille chinoise. On donne le plus de respect aux plus âgés et le fils

aîné est considéré supérieur (Gee, p. 26) à tous les autres enfants. Au Japon, la structure de la famille traditionnelle est telle qu'elle subordonne tous les membres à l'autorité du père (Schwartz, p. 351). En fait, les hommes ont plus de liberté que les femmes (A), et on s'attend à ce que les garçons soient "bons en maths et sciences"(H). En plus, cette structure subordonne les intérêts de l'individu à ceux du groupe entier (Ibid.). Une telle famille japonaise est donc:

extended and patriarchal, bound together by common interest, honour and obligation...the kin group[']s] major tasks includ[e] preserving the continuity of the family, its property, and its honour..." (Ward, p. 12).

L'honneur de la famille est chose sacrée chez ces immigrants. Dans les familles japonaises traditionnelles, on s'attend à ce que les enfants se comportent en fonction de l'honneur familial (Ibid.). L'étude de Sue nous rappelle que: "Bad behaviour on the part of a member (...disobedience, low achievement) brings shame on the entire family" (p. 111). Pour éviter que l'enfant s'égare de la stricte conduite exigée par l'honneur familial, les parents imposent une discipline sévère. Il paraît qu'en Chine il est très commun que les enfants se font battre à la maison dès que l'enseignant signale aux parents une mauvaise conduite en classe (E, F). Même les Chinois déjà immigrants au Canada peuvent être plus autoritaires à la maison et exercer plus de contrôle sur leurs enfants puisqu'ils insistent davantage sur la responsabilité que sur les droits (Leung, p. 96). Les enfants japonais ont l'habitude de se soumettre à l'autorité absolue des parents (Ward, p. 12). Les parents se font obéir des enfants en leur rappelant leur devoir à l'égard de la famille et en les menaçant du ridicule personnel ainsi que de la honte de la famille (Kitaro, p. 14).

La tradition oblige les parents des familles coréennes, japonaises et chinoises à fournir de l'aide financière aux enfants tout au long de leur scolarité et, par la suite, oblige les enfants à s'occuper des parents âgés. Les parents souhaitent que leurs enfants réussissent car ils consacrent beaucoup de temps et d'argent à l'instruction (C). En Chine, depuis la restriction à un enfant par famille, les parents poussent leurs enfants encore plus loin, car on n'a, comme me l'a expliqué une Chinoise, qu'une seule chance de succès. Tout l'espoir repose sur cet enfant unique.

Lorsque ces immigrants s'installent au Canada, de nouveaux problèmes surgissent. C'est à l'école canadienne où l'on transmet des valeurs qui vont à l'encontre de celles du pays d'origine telles que l'indépendance, la récréation, les sports et les activités sociales (Gee, p. 35, S.F. Liu, p. 59). Paradoxalement, en même temps que les parents apprécient la réussite de leurs enfants dans leur nouvel environnement, ils s'inquiètent que leurs enfants ne retiennent aucune des valeurs asiatiques (S.F. Liu, p. 55). Les différences de valeurs mènent souvent à un conflit à la maison, car les enfants ne comprennent pas la divergence entre les règles à l'école et celles du foyer.

En résumé, la structure de la famille traditionnelle chinoise, japonaise ou coréenne se prête à l'environnement scolaire, car les enfants ont l'habitude de se plier à l'autorité des personnes plus âgées. Du côté des divertissements et des activités moins intellectuelles, il faut convaincre les parents de l'utilité de ces méthodes dans l'éducation de leurs enfants (Tsui, p. 52).

Le psychosocial

Des facteurs psychosociaux figurent également parmi les différences culturelles qui pourraient poser des problèmes en classe. Nous avons déjà vu certains de ces facteurs dans les paragraphes précédents, mais il nous semble important de préciser plus de détails sur les traits psychosociaux des Coréens, Chinois et Japonais.

Liés à l'obligation familiale sont le stress et la frustration de se trouver en situation non seulement interculturelle, mais aussi intergénérationnelle (Leong, p. 59). Les enfants servent souvent de liaison entre l'école, le monde extérieur et leurs parents qui ne comprennent peut-être ni le français ni cette nouvelle culture:

Adults can sometimes do a role reversal with their children, having them translate information that leads to important family decisions. This can be a huge emotional burden to the child (Vincent, p. A8).

Les enfants s'inquiètent qu'une mauvaise traduction puisse avoir des répercussions négatives et ils ne réussissent pas à tout traduire, faute de vocabulaire dans les deux langues (Ibid.).

L'enfant coréen/japonais/chinois vit aussi le contraste école/foyer où l'on est normalement moins stricte à l'école. Cette distinction est une source de tension et elle est frustrante pour l'enfant qui ne voit pas pourquoi il n'a pas le droit de se comporter comme ses camarades de classe. De plus, dans une étude sur les étudiants chinois aux Etats-Unis, Sue et Sue ont découvert que les enfants se reprochent de ne pas atteindre les idéaux des aînés (des parents, des enseignants, etc.).

Du côté du parent, il se peut qu'il n'arrive pas à vraiment apprécier le travail de l'enfant (Leong, p. 59) s'il ne parle pas le français.

Les étudiants japonais/chinois/coréens n'ont pas l'habitude de s'exprimer à l'oral, ni de dévoiler leurs propres sentiments, surtout en classe. Au Japon:

[E]xpressing one's inner thoughts is restrained not only to avoid hurting feelings, but also because of the strong fear that by opening up one's heart with full candor one might become isolated from the group to which one belongs" (Masao, p. 101).

Une étude sur les Américains asiatiques a conclu que l'importance qu'ils accordent à l'harmonie dans les relations les empêche de faire des demandes difficiles (Fukuyama, p. 431).

Quand on fait la connaissance d'un Chinois, il est d'habitude réservé. En Chine on ne discute pas facilement de politique ou d'affaires personnelles quand on ne connaît pas bien la personne (Williams, p. 18). A Taiwan, il paraît qu'une personne hésite à entrer dans une telle discussion à cause du gouvernement autrefois dictatorial (C).

Les Chinois sont plus sérieux que les Canadiens, affirme une personne interviewée (F). "Les étudiants [japonais] sont tout à fait calmes," admet une Japonaise. Les discussions en classe québécoise sont d'habitude basées sur les sentiments personnels et la politique car ces sujets sont la source d'émotions vives. Généralement les étudiants asiatiques ne se sentent pas confortables dans de telles circonstances.

Les cultures chinoise/coréenne/japonaise favorisent la modestie. Chez les Japonais, on se garde de se vanter (Masao, p. 106, ma traduction). En général, les Asiatiques croient que les compliments "violate rules of modesty [and/] or unnecessarily highlight the individual" (Fukuyama, p. 431). De cette façon, les compliments des enseignants gênent les étudiants asiatiques.

Nous avons déjà vu la double identité qui existe au foyer et en dehors, mais d'autres problèmes sont aussi associés avec "la rupture de filiation d'origine [...]...pauvreté...création d'un nouveau réseau psychosocial, discrimination et racisme" (Alavo, p. 7). De plus, si l'on se trompe sur les différences entre ces trois communautés et les regroupent toutes dans la même catégorie, il peut en résulter un manque d'amour propre (Kitaro, p. 17).

Ces facteurs psychosociaux de ces cultures expliquent mieux le comportement des élèves japonais/coréens/chinois en salle de classe québécoise.

Les solutions

Maintenant qu'on a mis en lumière les problèmes majeurs auxquels se heurtent les élèves japonais, chinois et coréens dans les écoles francophones de Montréal, on peut examiner les solutions proposées. On verra, du reste, qu'administrateurs et enseignants ont déjà donné suite à certaines d'entre elles. On ne va plus s'en tenir aux trois groupes ethniques étudiés jusqu'à ici car les solutions proposées ne sont pas spécifiques à tel ou tel groupe, mais s'étendent aux immigrants allophones en général.

La formation des enfants à l'école est primordiale car:

[é]duquer, c'est non seulement transmettre des connaissances, mais aussi un ensemble de normes, de valeurs, une vision du monde et de la société. Eduquer, c'est transmettre un héritage, celui de l'humanité et celui d'une nation (Berthelot, p. 458).

Ainsi, l'école joue un rôle essentiel dans l'accueil des nouveaux venus et dans leur

intégration dans un Québec multiculturel. “[L]’école est un milieu où ils [les élèves] acquièrent des nouvelles connaissances qui leur seront utiles plus tard dans leurs vies d’adultes [sic]...Le plaisir à l’école c’est important pour eux” (Proulx., p. 64). L’un des plus grands défis pour l’élève ainsi que pour l’école, les enseignants et les parents est que l’enfant est porteur d’une culture, c’est-à-dire qu’il possède déjà ses propres techniques d’acquisition de connaissances et qu’il a déjà formulé ses idées du rôle de l’école, de l’enseignant et de l’apprentissage (Proulx, p. 5). Dans une enquête menée par Georgette Goupil et al. sur les sources des difficultés d’apprentissage constatées par des orthopédagogues:

- 30,9 % croient que les difficultés sont liées au milieu socio-economique défavorisé
- 21,4 % au type de pédagogie, à la relation titulaire et élève, et à la disponibilité de l’enseignant
- 19 % à un manque de motivation
- 14,3 % aux problèmes affectifs et à une faible estime de soi
- 9,5 % au fait que le français soit une deuxième langue. (p. 50)

Un orthopédagogue remarque: “‘Les enfants arrivent avec un déficit, ils commencent leur scolarisation avec un déficit. Ils n’ont pas de bagage culturel [québécois]. On ne leur a pas lu des histoires, ils n’ont pas les connaissances qui sont préalables à l’école’” (Ibid.). Bien qu’on ne trouve pas toutes ces difficultés chez tous les élèves immigrés, elles sont typiques du processus normal de l’immigration.

La méthode employée par les écoles publiques au Québec est celle qui est appelée “transitionnelle” par Joshua Fishman; le but étant: “to provide minority group children with opportunities to master the language of the dominant group as quickly as possible so that they are able to ‘get by’ within the host community” (Saunders, p. 34). Dans certains

cas, la langue maternelle est utilisée en même temps que la deuxième langue car à un jeune âge, les enfants ne maîtrisent même pas encore leur première langue. Le problème associé avec ce système, comme le souligne M. Saunders, c'est que même si on l'emploie dans l'espoir qu'une fois leur scolarité terminée les élèves de groupes ethniques minoritaires s'intègrent aisément au travail et à la société, cette fin n'est pas toujours réalisée (p. 35). Il ne faut pas se faire d'illusions que la langue constitue la seule barrière à l'intégration car il existe d'autres empêchements, tels que le racisme. Dans l'esprit de l'enfant, le statut de minoritaire peut poser des problèmes. La perception que possède le groupe majoritaire du groupe ethnique dont il fait partie et la distinction entre langue à la maison (plutôt orale) et langue à l'école (non seulement orale, mais aussi écrite) influencent sa propre perception de lui-même, de sa famille et de sa communauté. L'enfant se trouve en conflit avec les idéaux de deux cultures différentes (Ibid., p. 38). "La culture d'origine exerce une grande résistance contre tout changement, que ce soit un changement culturel (changer une coutume) ou un changement de culture (adopter une autre culture)" (Proulx, p. 121).

Comment peut-on rendre l'école une institution agréable en même temps qu'éducative en tenant compte des cultures distinctes? Dans un premier temps on va observer des techniques pour combattre des difficultés d'ordre linguistique. Ensuite on va passer aux questions socio-scolaires, en analysant les rôles que jouent l'infrastructure (le ministère, le conseil, l'école), l'enseignant et les parents dans l'instruction des enfants allophones.

La linguistique

L'apprentissage du français langue seconde représente un écueil exceptionnel pour les élèves allophones car ils ne peuvent réussir à l'école sans connaissances linguistiques. Dans une étude faite sur les enfants montréalais dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement, Raymonde Doyle a découvert qu'il existe "un développement encore inadéquat de la connaissance de la langue française...plutôt que l'existence d'un plus grand nombre de troubles *spécifiques* d'apprentissage" (p. 22).

Une des sources de ce phénomène est, rappelons-le, un manque de contact avec des personnes d'origine francophone. Comme l'observe d'Anglejan: "The classroom cannot provide the same social stimulus and pressure as a realistic context and the learner should be directed to or placed in communication situations with well-disposed natives" (Loveday, p. 17). Plus les élèves deviennent compétents dans leur langue seconde, plus ils reconnaissent des difficultés spécifiques qu'ils ont à corriger (Chryshochoos, p. 154).

Mais la langue n'est pas uniquement un moyen de communication; elle sert également de:

porteuse de culture, c'est-à-dire qu'elle exprime les représentations du monde qu'ont les Québécois, la diversité des significations qu'ils attribuent aux réalités environnantes, les croyances qu'ils partagent et celles qui les divisent (Association québécoise des professeurs de français, p. 126).

Le fait de s'exprimer en français renvoie donc à l'héritage français de la province de Québec, mais pas à l'héritage de tous ses habitants.

Dans la salle de classe on trouve que le premier obstacle linguistique à franchir chez les allophones est celui de la compréhension aurale afin de pouvoir lier les

expressions verbales aux actions qui se produisent autour d'eux (ex. "Levez la main!", "Allons ensemble au gymnase.") (Saunders, p. 47). Maria Yau note que les instituteurs à Toronto suppléent des directions orales avec l'écrit afin que les étudiants saisissent plus facilement le sens (p. 75).

Ce qui est moins urgent, selon les étudiants, mais beaucoup plus répandu, ce sont le manque de vocabulaire et une expression écrite qui ressemble à la langue parlée (Proulx, pp. 160-161). À l'origine de ces problèmes est l'absence à la maison de personnes scolarisées en français: "Les enfants ne côtoient donc pas de locuteurs adultes maîtrisant la langue scolaire et qui pourraient ainsi leur servir d'exemples" (Ibid.). Pour lutter contre cette insuffisance, l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) suggère un soutien linguistique hors des activités en classe (ex. un professeur particulier), un passage rapide de la classe d'accueil à la classe régulière et un minimum de regroupements de ces classes d'accueil dans une même école (p. 126). Jocelyn Bethelot de la Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ) exige que les classes d'accueil à la préscolaire soient ouvertes aussi aux allophones nés au Québec et que le soutien linguistique continue même après l'entrée en classe ordinaire (p. 455).

Outre des difficultés qui proviennent des différences entre la langue maternelle et le français, d'une part, (voir pp. 18-31) et la langue française orale et écrite, de l'autre, il existe tout un élément de signification de la structure de la langue (ex. les temps, la syntaxe, etc.) (Proulx, p. 163). Si l'on regarde les exemples linguistiques déjà présentés, on remarque des cas où un verbe dans une langue évoque un adjectif dans une autre. Le

fait que les enseignants ne semblent pas conscients de ce type de différence structurale témoigne d'une formation linguistique insuffisante chez les professeurs.

Dans l'étude de Proulx, les enseignantes de la CECM prétendent de ne rien présupposer des connaissances antérieures de leurs étudiants (p. 164). En planifiant la leçon, l'enseignante prévoit les deux types de difficultés que rencontrent ses élèves allophones:

- 1) celles des mots ou structures inconnus
- 2) celles qui constituent le but de la leçon (c.-à.-d. comment résoudre tel ou tel problème) (Proulx, p. 165).

La première constitue la principale difficulté des élèves. Lors d'une première lecture, l'enseignante leur demande de signaler les nouveaux mots et/ou les procédés pour découvrir leur signification (ex. le contexte; on évite l'emploi du dictionnaire considéré trop avancé) (Ibid., pp. 166-167). L'utilité de cette étape est incontestable car parfois les élèves ne comprennent pas des mots considérés 'évidents' par l'enseignante au moment de sa planification (Ibid.). Selon Saunders, le but de l'enseignement d'une langue est de permettre à l'étudiant de l'employer couramment et de manière créative, exigeant une compréhension des mots (p. 49). Il est indispensable pour ces élèves d'énoncer ces nouvelles définitions et de les rattacher à une réalité plus globale, celle de tous les élèves (Ibid., p. 168).

L'enseignante, bien sûr, n'est pas limitée à la communication orale. "[E]lle fait aussi appel au visuel et au gestuel...des pancartes, des images, des gestes et des mimiques"

(Ibid., p. 169). Après avoir réussi cette étape de développement ‘concret’, l’enseignant peut passer plutôt à des explications verbales (Saunders, p. 49).

En ce qui concerne la structure de la langue, l’enseignante essaie d’en relever les comparaisons (ex. futur-passé, point d’interrogation-point d’exclamation) et d’amener ses élèves à se fonder sur les connaissances déjà acquises (Ibid. p. 171). Ce moyen d’enseigner la réalité linguistique québécoise aide surtout les élèves dont la structure de la langue maternelle diffère considérablement du français (Ibid., p. 172).

Il faut tenir compte du fait que les élèves doivent mémoriser certains aspects de la langue que l’on ne peut pas communiquer efficacement à partir de l’étude d’un texte (la conjugaison, par exemple) (Ibid., p. 164). Saunders propose même la méthode de répétition, considérée archaïque de nos jours, pour travailler davantage la mémoire (p. 50).

En conclusion, “pour être fructueux, le processus d’apprentissage de la culture scolaire doit non seulement se fonder sur des éléments de la culture d’origine des élèves, mais il doit aussi faire appel à certains éléments de la culture scolaire” (Ibid., p. 174).

Le ministère, le conseil, l’école

Avant d’aborder des recommandations au niveau de l’école, on va examiner la formation des professeurs offerte par le ministère de l’Education.

J. Mallea et J. Young proposent aux professeurs une formation pédagogique basée sur les composantes ci-dessous (pp. 404-405):

- 1) Une compréhension de leurs propres origines, ou des origines d’une autre communauté culturelle locale, pour en identifier les thèmes, l’organisation, les concepts et les théories.

- 2) De cette façon, les professeurs auront à étudier le racisme, les préjugés et la discrimination qui se manifestent dans leur société.
- 3) Une initiation aux différentes méthodes possibles pour traiter des groupes minoritaires (ex. l'assimilation, l'absorption, l'intégration, le multiculturalisme).
- 4) La recherche dans les domaines de l'histoire et de la politique de l'immigration au Canada.
- 5) L'étude de l'histoire de la politique éducative en ce qui a trait aux divers groupes ethniques.

L'AQPF appuie cette position. Cette association conseille au ministère de voir "à ce que les programmes de formation et de perfectionnement des maîtres prennent en compte l'enseignement du français dans un contexte pluriethnique" (p. 130). Elle propose aussi que le rapport "maître-élève soit diminué dans les classes à forte concentration pluriethnique" (Ibid.). La CEQ revendique l'enseignement privé pour les mêmes raisons:

le financement public de l'enseignement privé favorise la création de diverses formes de ghettos allant d'écoles ethniques ou religieuses au primaire aux écoles secondaires sélectives où les jeunes francophones de souche sont surreprésentés (Berthelot, p. 457).

Des connaissances culturelles sont importantes car "la conception qu'elles [les enseignantes] ont du milieu d'origine de leurs élèves s'avère être de première importance puisqu'elle se basent sur la nature de ce milieu pour déterminer leurs pratiques" (Proulx, p. 116). Pourtant, il peut aussi s'agir d'un piège car les enseignantes

attribuent [un] faible intérêt des élèves à un manque de capacités [quand elles emploient] des pratiques qui se sont avérées fructueuses auprès d'autres élèves apparemment issus de la même culture...[et croient inutile] de modifier leurs pratiques en fonction du milieu" (Proulx, p. 120) .

Cette étude recommande un "perfectionnement portant sur les styles d'apprentissage des élèves, sur l'influence de la culture d'origine...et [des] profils d'enseignant et d'enseignement" pour que chaque professeur reconnaisse son propre style (Ibid., p. 182).

La rétroaction est nécessaire pour donner la possibilité aux professeurs d'améliorer leurs techniques.

En réponse aux conseils, le ministère confirme qu'il offre des cours en éducation interculturelle qui touchent, entre autres:

- la culture minoritaire en environnement majoritaire
- les lois et les règles d'immigration
- l'identité ethnique à Montréal
- le processus d'adaptation et d'accueil
- les stéréotypes et le racisme
- les cultures et les religions
- la résolution du conflit interculturel (Desroches, p. 42).

En fait, la plupart des commissions scolaires à Montréal donnent également des cours de perfectionnement, et la CECM a même initié un Office des relations interculturelles (ORI) pour mieux combler cette lacune (Ibid., p. 43).

Au niveau de la commission scolaire, la question de la langue est de première importance au Québec. C'est pourquoi l'AQPF réclame un "soutien linguistique et de transition" pour intégrer les élèves allophones aux classes ordinaires et, nous l'avons déjà vu, la répartition des classes d'accueil pour encourager "un environnement suffisamment francophone" (p. 130). G. Belzile et J. Laperrière, professeures, proposent que l'on oblige les immigrants à fréquenter le collège en français (p. 39).

A l'école l'accent est mis surtout sur l'acquisition du français, mais les institutrices dans l'étude de Proulx se plaignent de l'inexistence d'un cours qui englobe des buts plus universels:

Le français et les mathématiques...ne suffisent pas pour atteindre l'objectif fixé qui est de procurer aux enfants les outils nécessaires pour vivre...dans la société québécoise. D'autres connaissances, d'autres comportements, d'autres valeurs sont aussi nécessaires (p. 45).

Cependant, elles ne s'entendent ni sur la planification ni sur l'exécution d'un tel cours (Ibid.). Cette notion demande plus de recherche.

En outre, ces professeures mettent en relief le besoin de différents services professionnels comme ceux du psychologue et de l'orthopédagogue (Ibid., p. 46). Les professeurs ne sont pas capables de s'occuper des élèves avec des difficultés sévères. Ils n'ont pas le temps puisqu'ils sont responsables de tous les autres élèves dans la classe et ils n'ont pas normalement les compétences requises. Proulx recommande une consolidation des enseignants, des Directions, des intervenants spécialisés et des parents pour offrir aux élèves l'éducation la plus complète possible (p. 182).

L'école

Au niveau de l'école, il y a un très grand nombre de possibilités d'amélioration. Dans une étude sur les écoles à Toronto, Maria Yau (pp. 94-99) suggère plusieurs pratiques basées sur des programmes existants (mais qui sont aussi applicables aux écoles à Montréal). Des centres d'accueil peuvent recevoir de nouveaux étudiants et se charger de l'orientation de ceux-ci. Pour avoir recours à la première langue, on peut créer un système de 'copains' où les nouveaux arrivés sont jumelés avec un autre étudiant de la même langue maternelle qui est à l'école depuis plus longtemps et qui peut servir de personne-ressource. En plus, la bibliothèque peut être munie de livres dans les langues représentatives de la constitution ethnique de l'école. On peut également fournir un professeur particulier de la langue maternelle pour expliquer des leçons et pour s'assurer que l'étudiant a bien compris. Dans la salle de classe même, l'enseignant doit encourager

la participation aux activités parascolaires qui permettent aux étudiants de se faire des amis et de s'amuser en apprenant la culture d'accueil.

En ce qui concerne l'appui hors de la salle de classe, Yau favorise une présentation du personnel des différents services scolaires et un lieu permanent où ils sont disponibles. Pour renforcer la confiance en soi, ces services doivent proposer un programme d'orientation qui vise chaque groupe ethnique individuel.

Finalement, l'école est responsable d'organiser des ressources pour les parents telles qu'une réception au début de l'année scolaire et même plus fréquemment, des interprètes lors des interviews, et des organisations parentales basées sur la langue maternelle. Ce lien est essentiel puisque "[l]'école est différente du milieu d'origine des élèves par les nouvelles connaissances scolaires et culturelles qu'elle leur offre. Elle peut ainsi entrer en conflit avec la famille" (Proulx, p. 48). Il ne faut pas que les parents craignent ou ignorent l'éducation de leurs enfants.

L'enseignant

L'enseignant est au centre de la réussite scolaire chez ses étudiants car il est la source de motivation. En milieu multiculturel, parmi les efforts du côté des professeurs qui mènent à l'harmonie on peut signaler les suivants:

- "affirmer son identité tout en respectant les différences d'autrui et en valorisant les autres;
- échanger et participer aux activités culturelles des autres;
- accepter que l'échange interculturel peut nous transformer;
- pouvoir faire la différence entre les groupes sans se référer à ses propres valeurs et savoir interpréter les comportements et les attitudes des autres;
- ne tolérer aucune forme de discrimination;
- développer un esprit critique ouvert et libre de préjugés." (Pagé, p. 282)

Pour ce qui est des caractéristiques professionnelles des enseignants, certains complémentent les caractéristiques personnelles déjà énumérées. J. Mallea et J. Young ont emprunté la théorie (adoptée à la réalité québécoise) de T. Arciniega. Voici quelques déterminants de la réussite du professeur en milieu multiethnique:

- l'expérience en école multiculturelle
- une connaissance de l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde
- des connaissances d'une langue autre que le français ou l'anglais
- l'habileté d'adapter des matériels scolaires aux différentes situations
- la capacité de coopérer avec d'autres membres du personnel, des parents et des membres de la communauté (p. 403).

Selon les élèves interviewés pour l'étude de Proulx, "les valeurs qu'[ils] privilégient chez les enseignantes [sont]: le respect, la confiance, la complicité, la persévérance, la bonne humeur, l'honnêteté, la disponibilité [et] l'affection" (p. 83). Ils apprécient de même l'encouragement et les récompenses (Ibid., p. 81).

Pour entretenir une bonne relation avec leurs élèves et pour acquérir leur confiance, l'enseignante travaille sur la discipline, l'affection et la participation (Ibid., p. 127).

La discipline est nécessaire pour gagner le respect auprès des élèves (Ibid.). L'enseignant doit fixer des limites dès le début pour encourager le respect des autres (ex. on ne parle pas lorsque quelqu'un d'autre parle) et pour pouvoir travailler dans des conditions idéales (Ibid., p. 128).

L'affection marque un aspect positif dans une relation. Ici, Proulx a constaté des "preuves d'affection (récompenses, gâteries, contacts physiques, taquineries, compliments)" données aux élèves (p. 134). Ceci renforce la relation et la rend plus

intime. Qui plus est, des commentaires constructifs valorisent l'effort chez l'élève et l'incite à continuer d'en faire.

La participation se manifeste chez l'enseignante et aussi, bien sûr, chez l'élève. Au fur et à mesure, l'institutrice se présente aux élèves (ses expériences vécues, ses idéaux, etc.) et, en échange, elle invite ses élèves à participer à la vie en classe en leur assignant des tâches spécifiques (ie. effacer le tableau) (Proulx, pp. 135-137).

Le développement des liens personnels avec chacun de ses étudiants a une influence considérable sur leur motivation. A ce titre Proulx demande des progrès dans

l'application d'une discipline basée à la fois sur les valeurs de la culture d'origine et celles de la culture scolaire...l'affection aux élèves et...la participation de ceux-ci à la vie en classe (p. 182).

Dans le contexte multiculturel, l'enseignante considère d'abord quels sujets intéresseraient les élèves de tous ces pays lors de la planification de sa leçon. Pour arriver à ce but, J. Berthelot demande de "pouvoir disposer d'un matériel didactique varié et adapté à la diversité des élèves" (p. 455). L'AQPF donne l'exemple de la présentation de la cabane à sucre non comme une ancienne tradition québécoise (qui exclut donc les nouveaux arrivés), mais plutôt comme une fête printanière à laquelle tout le monde peut participer (p. 127). De cette façon, on insiste sur les similarités plutôt que de faire ressortir les différences entre divers groupes ethniques afin de revaloriser l'appartenance à la race *humaine* (Ibid., p. 128). Cela correspond à la notion de 'pertinence' selon Saunders. Pour motiver l'enfant, on essaie de relier les leçons à la réalité vécue par celui-là (pp. 49-50).

Les parents

Le rôle des parents dans la formation scolaire de leurs enfants n'est pas toujours clair, surtout aux parents allophones. Selon Yau, les parents immigrés évitent de participer à l'école pour plusieurs raisons. Il y a tout d'abord le problème de la langue. En effet, comme ces parents ne savent pas communiquer avec les professeurs, ils évitent de les approcher (p. 69). Deuxièmement, les parents immigrés ont tendance à accorder une autorité absolue à l'école et de ce fait n'interviennent que pour des raisons de force majeure (Ibid.). Enfin, les parents s'occupent de leur installation dans leur nouveaux pays d'accueil et ne peuvent consacrer du temps au scolaire (Ibid.). Cet état de fait pousse un orthopédagogue à regretter que “[l]es devoirs et les leçons ne [soient] pas faits [et que] les feuilles qui doivent être signées ne reviennent pas signées. Ce sont des enfants qui reçoivent peu de soutien à la maison” (Goupil, p. 50). Cette constatation n'est pas valable pour tous les parents, évidemment. Les parents interviewés par Proulx se rendent compte de leur rôle:

‘L'éducation commence à la maison, puis à l'école. Pour que les enfants puissent réussir, il faut que les parents jouent leur rôle: aider les enfants dans les devoirs et les leçons s'il peuvent, bien élever leurs enfants, pour qu'ils puissent prendre leur place dans la société’ (p. 54).

Les parents travaillent “la main dans la main” avec l'enseignant - et donc leur responsabilité compte pour “50% dans la réussite scolaire de leurs enfants” (Ibid.). Les solutions proposées ont été examinées dans le paragraphe réservé à l'école car, vu les obstacles décrits par Yau, il est peu probable que les parents initient une action participatoire.

Conclusion

La situation de l'immigration au Québec lance un défi à son système scolaire. L'école est un lieu essentiel à l'intégration linguistique et sociale des enfants immigrés. Pourtant, le plus grand problème que rencontrent ces élèves, c'est l'apprentissage de la langue de la communauté à laquelle ils essaient de s'intégrer. L'existence des "classes d'accueil", où l'enfant immigré passe normalement une année scolaire transitoire à s'efforcer de s'adapter au système scolaire québécois, ne suffit pas. Dès l'entrée de ces élèves en classe régulière les enseignants n'ont pas toujours les connaissances nécessaires pour continuer à les aider à résoudre leurs difficultés linguistiques, surtout puisque la structure de la langue maternelle de l'apprenant diffère de celle du français.

De plus, les orthopédagogues insistent sur les difficultés d'ordre psychosocial chez les élèves immigrés. De tels problèmes sont peut-être moins évidents que les difficultés linguistiques qui se révèlent à l'oral et à l'écrit. Cependant, le comportement des immigrés en salle de classe renvoie nécessairement aux coutumes et aux attitudes de leur pays d'origine et peut nuire à leur réussite scolaire.

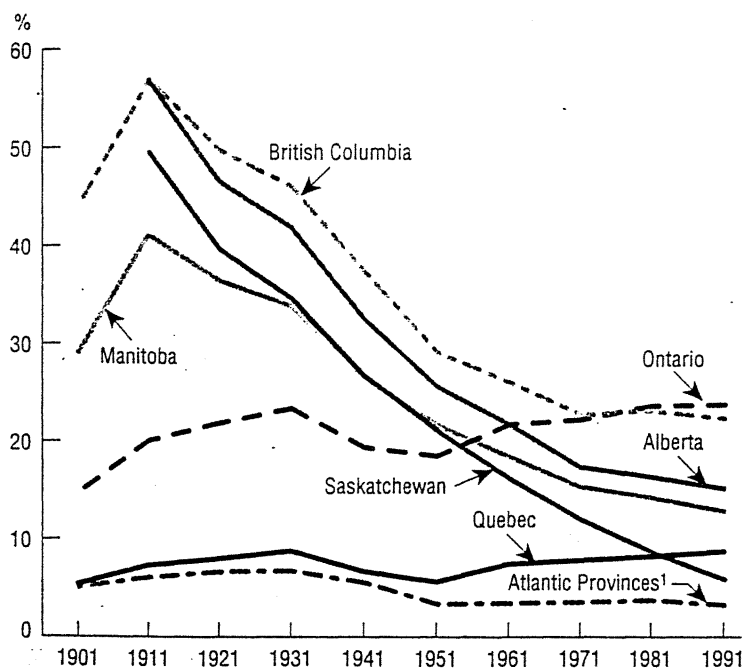
Ce sont le conseil d'éducation, les enseignants, et les parents qui jouent un rôle primordial dans le développement et la facilité d'adaptation de l'enfant à son nouveau pays d'accueil. Ce rôle exige une communication améliorée entre l'école et les parents, ainsi qu'une meilleure formation en éducation interculturelle de la part des enseignants. Le plus important, c'est d'être conscient du fait que des différences existent entre les groupes ethniques, comme c'est le cas des Chinois, des Coréens, et des Japonais qui font l'objet de cette étude. C'est la reconnaissance de cette diversité dans l'éducation interculturelle qui

permet de mieux accueillir les nouveaux arrivés dans le but de respecter la politique fédérale et provinciale du multiculturalisme.

Appendice A.

**Immigrants as a percentage of total population,
by province, 1901-1991**

CST



¹ Newfoundland has been included in the Atlantic Provinces since 1951.
Source: Statistics Canada, Census of Canada.

Rosalinda Costa and Viviane Renaud. "Immigrants in Quebec." Canadian Social Trends. Ottawa: Supply and Services Canada, Summer, 1995. Catalogue no. 11-008E, p. 10.

COMPARATIVE TABLE OF TRANSCRIPTIONS OF CHINESE SOUNDS

Peking (this book)	Yale	Wade
a	a	a
ai	ai	ai
ao	au	ao
b	b	p
c	ts	ts', tz'
ch	ch	ch'
d	d	t
e	e, ee	e, ê, eh
ei	ei	ei
er	er	êrh
f	f	f
g	g	k
h	h	h
i, yi	i, r, y, yi, z	i, ih, ũ
ia, ya	ya	ia, ya
iao, yao	yau	iao, yao
ie, ye	ye	ie, ieh, ye
iou, iu, you	you	iu, yu
j	j	ch
k	k	k'
l	l	l
m	m	m
n	n	n
ng	ng	ng
o	o	o
ong	ung	ung
ou	ou	ou
p	p	p'

ii.

ローマ字つづり方

(ローマ字を用いる場合、本書は下記的方式によった)

あ	い	う	え	お	は	ひ	ふ	へ	ほ
a	i	u	e	o	ha	hi	fu	he	ho
か	き	く	け	こ	ま	み	む	め	も
ka	ki	ku	ke	ko	ma	mi	mu	me	mo
さ	し	す	せ	そ	や	い	ゆ	え	よ
sa	shi	su	se	so	ya	i	yu	e	yo
た	ち	つ	て	と	ら	り	る	れ	ろ
ta	chi	tsu	te	to	ra	ri	ru	re	ro
な	に	ぬ	ね	の	わ	い	う	え	を
na	ni	nu	ne	no	wa	i	u	e	o
が	ぎ	ぐ	げ	ご	だ	ぢ	づ	で	ど
ga	gi	gu	ge	go	da	ji	zu	de	do
ざ	じ	ず	ぜ	ぞ	ば	び	ぶ	べ	ぼ
za	ji	zu	ze	zo	ba	bi	bu	be	bo
ぱ	ぴ	ぷ	ぺ	ぽ					
pa	pi	pu	pe	po					
きゃ		きゅ	きょ		ひゃ	ひゅ	ひょ		
kya		kyu	kyo		hya	hyu	hyo		
ぎゃ		ぎゅ	ぎょ		びゃ	びゅ	びょ		
gya		gyu	gyo		bya	byu	byo		
しゃ	しゅ	しゅ	しゅ		ぴゃ	ぴゅ	ぴょ		
sha	shu	she	sho		pya	pyu	pyo		
じゃ	じゅ	じゅ	じゅ		みゃ	みゅ	みょ		
ja	ju	je	jo		mya	myu	myo		
ちゃ	ちゅ	ちゅ	ちゅ		りゃ	りゅ	りょ		
cha	chu	che	cho		rya	ryu	ryo		
にゃ		にゅ	にゅ						
nya		nyu	nyo						

Appendice B.

本書では「ン」はすべてnで表わし、b, m, pの直前の「ン」もnで示した。

Appendice B. (cont.)

iii.

TABLE OF ROMANIZATION SYSTEMS

The following table shows how several systems differ in representing the Hankul symbols. Minor details in each system, such as the abbreviation of wu to u after labials in the Yale system, are not mentioned. "McCune-R." refers to the McCune-Reischauer system; "Lukoff" refers to the phonemic orthography used in Fred Lukoff's Spoken Korean; "1959-SK" refers to the system of the ROK Ministry of Education; "CK" refers to that of the North Korean Academy of Sciences (*Cosen kwahak-wen*), as reported in the 1957 Peking volume Pinyin wéncì xiěfǎ guīcè pp. 210-5.

Hankul	Yale	McCune-R.	Lukoff	1959-SK	CK
ㅍ	p	p, b	p	b	p
ㅑ	ph	p'	ph	p	ph
ㅓ	pp	pp	pp	bb	pp
ㅕ	t	t, d	t	d	t
ㅗ	th	t'	th	t	th
ㅛ	tt	tt	tt	dd	tt
ㅜ	s	s	s	s	s
ㅠ	ss	ss	ss	ss	ss
ㅟ	c	ch, j	j	j	ts
ㅠ	ch	ch'	jh	ch	tsh
ㅡ	cc	tch	jj	jj	tss
ㅋ	k	k, g	k	g	k
ㆁ	kh	k'	kh	k	kh
ㆁ	kk	kk	kk	gg	kk
ㅁ	m	m	m	m	m
ㄴ	n	n	n	n	n
ㅇ	-ng	-ng	-ng	-ng	-ng
ㄹ	l	l, r	l	l, r	r

- i. Modern Chinese: A Basic Course. New York: Dover, 1971, p. xviv.
- ii. Edmund C. Wilkes et al. The Kodansha Japanese-English Dictionary. Tokyo: Kodansha, 1976, p. ii.
- iii. Samuel Martin et al. A Korean-English Dictionary. London: Yale University Press, 1967, p. xv.

Bibliographie

- Adamczewski, Henri. Le français déchiffré: clé du langage et des langues. Paris: Armand Colin, 1991.
- Alavo, Yves. La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles. Montréal: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1991.
- Anctil, Pierre. "Linguistic Legislation and Ethnic Enrollment in Montreal's French Public Schools." Journal of Cultural Geography 8, 2 (spring/summer 1988): 17-27.
- Aranas, Marcial Q. The Dynamics of Filipino Immigrants in Canada. Edmonton: Coles, 1983.
- Association québécoise des professeurs de français. "L'enseignement du français ouvert au pluralisme ethnoculturel." Québec français no. 88 (hiver 1993): 124-130.
- Bagnall, Janet. "School integration: the new battle lines." Montreal Gazette. Oct. 15, 1994, pp. B1-2.
- Belzile, Gisèle et Jeanne Laperrière. "L'école et le défi de l'intégration des immigrants." L'Action Nationale 85, 10 (déc., 1995): 25-39.
- Berthelot, Robert. "L'échec scolaire des enfants de migrants: un problème de langue?" Dans Fernand Ouellet (dir.). Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Actes d'un colloque sur l'éducation interculturelle. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 1986, pp. 511-533.
- Berthelot, Jocelyn. "Ecole québécoise, les défis de l'intégration." L'Action Nationale 83, 4 (avr. 93): 454-461.
- Bolaria, B. Singh. "Cultural Assimilation or Colonial Subordination." Dans Fernand Ouellet (dir.). Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Actes d'un colloque sur l'éducation interculturelle. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 1986, pp. 107-126.
- Charte de la langue française, 1977. L.Q.c.5.
- Chryschochoos, Nicholaos. "Learner's awareness of their learning." Dans Carl James et Peter Garrett (éds.). Language Awareness in the Classroom. Essex(England): Longman, 1991.

- “Class discipline is very different in other countries.” Montreal Gazette. Mar. 3, 1990, p. A7.
- Costa, Rosalinda et Viviane Renaud. “Immigrants in Quebec.” Canadian Social Trends. Ottawa: Supply and Services Canada, Summer, 1995. Catalogue no. 11-008E, pp. 9-14.
- Crystal, David. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Desroches, Fabienne. “L’école québécoise et les clients allophones.” Québec français no. 90 (été, 1993): 41-43.
- “Les francophones ont la responsabilité d’intégrer les immigrants.” La Presse. 22 mai, 1992, p. B3.
- Fukuyama, Mary A. et Tom K. Greenfield. “Dimensions of Assertiveness in an Asian-American Student Population.” Journal of Counselling Psychology 30, 3 (1983): 429-432.
- Gee, Joyce et Margaret K. McKim. “Cultural Conflicts of Chinese Canadian Adolescents.” Dans K.V. Ujimoto et G. Hirabayashi (éds.). Visible Minorities and Multiculturalism: Asians in Canada. Selections from the Proceedings. Asian-Canadian Symposium IV. Montréal: Université de Montréal, 1980, pp. 23-44.
- Goupil, Georgette, et alii. “Perceptions d’orthopédagogues sur les causes, les difficultés d’apprentissage.” Québec français no. 96 (hiver 1995): 49-52.
- Henchey, Norman et Donald Burgess. Between Past and Future: Quebec Education in Transition. Calgary: Detselig, 1987.
- Herberg, Edward N. Ethnic Groups in Canada: Adaptations and Transitions. Scarborough: Nelson Canada, 1989.
- Kim, Bo Kyung. “Attitudes, Parental Identification, and Locus of Control of Korean, New Korean-Canadian, and Canadian Adolescents.” Dans K.V. Ujimoto et G. Hirabayashi (éds.). Visible Minorities and Multiculturalism: Asians in Canada. Selections from the Proceedings. Asian-Canadian Symposium IV. Montréal: Université de Montréal, 1980, pp. 219-242.
- Kitaro, Margie K. “Early Education for Asian American Children.” Young Children (Jan., 1980): 13-26.

- Kwaterko, Józef. "Y a-t-il un texte dans la classe? L'enseignement et l'intégration culturelle des immigrants au Québec." Quebec Studies no.14 (Spring/Summer 1992): 1-6.
- Labelle, Micheline. "Immigration, intégration et identité du Québec." L'Action Nationale 82,1 (janv., 1992): 39-53.
- Leong, Albert. "Mental Health and the Chinese Community." Dans George W. Bancroft (éd.). Outreach for Understanding: A Report on Intercultural Seminars. Ontario: Ministry of Culture and Recreation. Catalogue no. 77-1942, pp. 56-60.
- Leung, Jupian J. et Stephen F. Foster. "Cultural attitudes towards teaching and learning: Chinese-Canadian and Non-Chinese Canadian Children." Canadian Ethnic Studies 17, 1 (1985): 90-97.
- Levine, Marc V. The Reconquest of Montreal: Language Policy and Social Change in a Bilingual City. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- Linteau, Paul-André et alii. "La question linguistique, de 1960 à nos jours." Dans Noël Corbett (éd.). Langue et Identité: Le français et les francophones d'Amérique du Nord. Québec: Presses de l'Université Laval, 1990, pp. 65-76.
- Liu, Li. Les erreurs des étudiants chinois dans l'apprentissage du français. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1989.
- Liu, S.F. "The Elderly Chinese." Dans George W. Bancroft (éd.). Outreach for Understanding: A Report on Intercultural Seminars. Ontario: Ministry of Culture and Recreation. Catalogue no.77-1942, pp. 52-56.
- Mallea, John R. et Johnathan C. Young. Cultural Diversity and Canadian Education. Ottawa: Carleton Press, 1984.
- Martin, Samuel E. et al. A Korean-English Dictionary. London: Yale University Press, 1967.
- Masao, Kunihiro. "Indigenous Barriers to Communication." The Japan Interpreter 1, 8 (winter 1973): 96-108.
- Modern Chinese: A Basic Course. New York: Dover, 1971.
- Moodley, Kogila A. "L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs aux réalités." Dans Fernand Ouellet (dir.). Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Actes d'un colloque sur l'éducation interculturelle. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 1986, pp. 187-222.

- Ouellet, Fernand (dir.) Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Actes d'un colloque sur l'éducation interculturelle. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 1986.
- Ouimet, Michèle. "Les enfants de la loi 101: 'Pour les élèves allophones, parler français, c'est une honte' dit un enseignant." La Presse. 15 avr., 1995, p. B1.
- Pagé, Michel. "L'éducation interculturelle au Québec: bilan critique." Dans Fernand Ouellet (dir.). Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Actes d'un colloque sur l'éducation interculturelle. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 1986, pp. 271-300.
- Proulx, Jean-René. Adaptation de l'enseignement du français en milieux défavorisés (francophones et allophones). Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, fév. 1990.
- Répartition des élèves, selon leur pays d'origine, le pays d'origine de leurs parents, leur langue, pour les huit commissions scolaires de l'île de Montréal: année scolaire 1994-1995. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, juin 1995.
- Saunders, Malcolm. Multicultural Teaching: A guide for the classroom. London: McGraw Hill, 1982.
- Schwartz, Audrey James. "The Culturally-Advantaged: A Study of Japanese-American Pupils." Sociology and Social Research 55, 1 (Oct., 1970): 341-352.
- Seidman, Karen. "Immigrants having problems keeping up in French schools." Montreal Gazette. July 23, 1988, p. A3.
- Statistics Canada. Ethnic Group by Birthplace. Ottawa: Supply and Services Canada, 1972. 1971 Census of Canada. Catalogue no. 92-738.
- _____. Ethnic Origin. Ottawa: Supply and Services Canada, 1992. 1991 Census of Canada. Catalogue no. 93-315.
- _____. Home Language and Mother Tongue. Ottawa: Supply and Services Canada, 1992. 1991 Census of Canada. Catalogue no. 93-317.
- _____. Immigration and Citizenship. Ottawa: Supply and Services Canada, 1992. 1991 Census of Canada. Catalogue no. 93-316.
- _____. Knowledge of Languages. Ottawa: Supply and Services Canada, 1992. 1991 Census of Canada. Catalogue no. 93-318.

- _____. Language, Part 1: The Nation. Ottawa: Supply and Services Canada, 1987. 1986 Census of Canada. Catalogue no. 93-102.
- _____. Language, Part 2: Population and Dwelling Characteristics. Ottawa: Supply and Services Canada, 1987. 1986 Census of Canada. Catalogue no. 93-103.
- _____. Mother Tongue. Ottawa: Supply and Services Canada, 1962. 1961 Census of Canada. Catalogue no. 92-529.
- _____. Mother Tongue, Official Language and Home Language. Ottawa: Supply and Services Canada, 1982. 1981 Census of Canada. Catalogue no. 92-210.
- _____. Official Language and Language Most Often Spoken at Home. Ottawa: Supply and Services Canada, 1972. 1971 Census of Canada. Catalogue no. 92-726.
- _____. Place of Birth. Ottawa: Supply and Services Canada, 1962. 1961 Census of Canada. Catalogue no. 92-547.
- _____. Place of Birth, Citizenship, Period of Immigration. Ottawa: Supply and Services Canada, 1982. 1981 Census of Canada. Catalogue no. 92-913.
- _____. Population. 1. Ottawa: Supply and Services Canada, 1982. 1981 Census of Canada. Catalogue no. 92-913.
- _____. Population: Mother Tongue. 1, 3. Ottawa: Supply and Services Canada, 1972. 1971 Census of Canada. Catalogue no. 92-725.
- Sue, Stanley et Derald Wing Sue. "Chinese-American Personality and Mental Health." dans Stanley Sue et Nathaniel N. Wagner (éds.). Asian Americans: Psychological Perspectives. California: Science and Behaviour Books, 1973.
- Tsui, Pauline. "Education in Hong Kong and the Adaptation of Chinese Canadian Children in Canada." Dans George W. Bancroft (éd.). Outreach for Understanding: A Report on Intercultural Seminars. Ontario: Ministry of Culture and Recreation. Catalogue no. 77-1942, pp. 50-52.
- Vincent, Isabel. "Immigrants' children find language is power." Globe and Mail. Jan. 25, 1996, pp. A1, 8.
- Wang, Ping. "L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise: Les difficultés d'ordre culturel." Québec français no. 90 (été, 1993): 48-50.
- _____. "L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise: Les difficultés d'ordre linguistique." Québec français no. 89 (printemps, 1993): 52-55.

Ward, Peter W. The Japanese in Canada. Ottawa: Canadian Historical Association, 1982.

Wilkes, Edmund C. et al. The Kodansha Japanese-English Dictionary. Tokyo: Kodansha, 1976.

Williams, Emma (éd.). China: A Cultural Profile. Catholic Immigration Centre, 1993.

Yau, Maria. Refugee Students in Toronto Schools: An Exploratory Study. Toronto: Toronto Board of Education, Feb. 1995.

Zinman, Rosalind. "Developments and Directions in Multicultural/Intercultural Education 1980-1990, the Province of Quebec." Canadian Ethnic Studies 33, 2 (1991): 65-80.